



**Instituto Superior de Línguas e Administração**

**A Influência da Zona Geográfica no  
Autoconceito das Crianças**

**Estudo Exploratório**

Rute Sónia Fernandes Lavrador

Tese submetida para satisfação dos requisitos do grau de Mestre em psicologia da Educação  
sob a Orientação da Professora Doutora Paula Campos e coorientação da Mestre Carla Santos.

Vila Nova de Gaia  
Julho 2013





**Instituto Superior De Línguas e Administração**

# **A Influência da Zona Geográfica no Autoconceito das Crianças**

**Estudo Exploratório**

Rute Sónia Fernandes Lavrador

Aprovado em \_\_\_\_\_

## **Composição do Júri**

---

Presidente

---

Arguente

---

Profa. Dra. Paula Campos  
Orientadora



Tese de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Paula Campos e Coorientação da Mestre Carla Santos, apresentada ao Instituto Superior de Línguas e Administração de Vila Nova de Gaia para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação, conforme o aviso nº 21412/2009, da DGES, publicado no nº 229, na 2ª Série do Diário da República, em 25 de Novembro de 2009.



Dedico esta dissertação ao meu futuro filho.





## **Agradecimentos**

A execução desta dissertação foi um resultado de muitas horas de esforço, dedicação e o contributo de inúmeras pessoas que ajudaram a que este projeto tivesse um final feliz. A essas, que de uma forma ou de outra contribuíram, tenho a honra de agradecer humildemente e prestar a devida homenagem para que saibam que não esquecerei o que fizeram por mim.

À Professora Doutora Paula Campos, minha orientadora, pelo apoio e orientações dadas para a concretização e enriquecimento deste trabalho.

À Dra. Carla Santos, minha coorientadora, pelo interesse, empenho, dedicação, prontidão com que esclareceu as minhas dúvidas e me transmitiu conhecimentos.

Ao Dr. José Neto, pelas sugestões e apoio quando necessário.

À Dra. Nataly Rodrigues e ao diretor do Agrupamento de Escolas de Macedo de Cavaleiros, à Dra. Emília Dias e à Diretora do agrupamento de Amarante e Dra. Edília e à Diretora do agrupamento de Escolas de Matosinhos, que tornaram possível a colheita de dados.

Ao meu chefe, Sr. Provedor João Pereira, pela compreensão e disponibilidade de tempo permitida para a frequência deste mestrado.

Apesar deste espaço ser demasiado publico para ser espontâneo, agradeço também à minha família e ao meu companheiro pelo apoio e força constante dada desde o primeiro ao ultimo dia.

A todos os amigos e colegas que me apoiaram, com especial referência à Mariana, Nataly, Beti e Carla, obrigada pelo carinho, compreensão e apoio.

E para salvaguardar a omissão de alguém, gostaria de agradecer a todos aqueles que direta ou indiretamente tornaram possível a realização deste trabalho.

Apesar de terminar aqui esta etapa académica, continuarei uma eterna aprendiz ao longo da minha vida.

**A TODOS, MUITO OBRIGADA!**



## Resumo

O autoconceito é uma das funções mais importantes da personalidade, da motivação, assim como do comportamento e do desenvolvimento mental (Manjarrez & Nava, 2002)

Pretende-se com o presente estudo avaliar as diferenças do autoconceito em crianças pertencentes a zonas geográficas distintas: zona geográfica mais desenvolvida (Matosinhos) e menos desenvolvida (Macedo de Cavaleiros e Amarante).

Para o efeito recorreu-se à *Escala de Autoconceito de Piers-Harris 2*, denominada escala de “Piers- Harris Children’s Self- Concept Scale” (PHCSCS-2), a qual foi reduzida a 60 itens por Piers & Herzberg em 2002 e foi adaptada à população portuguesa por Feliciano Veiga, em 2006.

A abordagem metodológica empreendida é a quantitativa, tendo sido aplicada a uma amostra de 117 crianças dos 4º e 6º anos de escolaridade (61 alunos de 4º ano e 58 de 6ºano), de ambos os géneros (58 raparigas e 61 rapazes) e com idades compreendidas entre os 8 e os 14 anos.

Posteriormente, os resultados foram analisados através do programa estatístico SPSS e foi executada a estatística descritiva, o que permitiu concluir acerca da heterogeneidade entre o autoconceito das crianças de ambas as zonas geográficas.

Não obstante a existência de opiniões que projetam diferenças entre as zonas mais e menos desenvolvidas, a verdade é que o presente estudo veio confirmar que o autoconceito nas crianças não varia mediante os meios onde se inserem.

**Palavras-Chave:** Autoconceito; Zona- geográfica; Crianças.

## Abstract

The self-concept is one of the most important functions of personality, motivation, as well as behavior and mental development (Manjarrez & Nava, 2002)

The aim of the present study is to evaluate the self-concept differences in children belonging to different geographical areas: a more developed geographical area (Matosinhos) and less developed area (Macedo de Cavaleiros and Amarante).

For this purpose it was used the Piers-Harris 2 Self-Concept Scale, called scale "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale" (PHCSCS-2), which was reduced to 60 items by Piers & Herzberg in 2002 and was adapted to the Portuguese population by Feliciano Veiga in 2006.

The methodological approach taken is quantitative, being applied to a sample of 117 children of 4th and 6th years of schooling (61 students in the 4th grade and 58 in the 6th grade), of both sexes (58 girls and 61 boys), aged between 8 and 14 years old.

Later, the results were analyzed by the Statistical Program SPSS and descriptive statistics was performed, which allowed to conclude about the heterogeneity of self-concept amongst children of both geographical areas.

Nevertheless the existence of opinions that project differences between the more and less developed areas, the truth is that this study confirms that self-concept in children does not vary according to their environments.

**Key Words:** Self-Concept; Geographical Area; Children.



# Índice

|           |                                                                     |            |
|-----------|---------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1.</b> | <b>Introdução .....</b>                                             | <b>1</b>   |
| <b>2.</b> | <b>Enquadramento Teórico .....</b>                                  | <b>4</b>   |
| 2.1.      | Perspetiva Histórica .....                                          | 4          |
| 2.2.      | Diferentes Perspetivas do Processo de Autoconhecimento .....        | 7          |
| 2.3.      | Definições do Autoconceito .....                                    | 9          |
| 2.4.      | Diferenciação com outros Constructos .....                          | 11         |
| 2.5.      | Autoconceito e autoestima.....                                      | 12         |
| 2.6.      | Autoconceito, <i>Ego</i> e <i>Self</i> .....                        | 13         |
| 2.7.      | Autoconceito e Autoimagem .....                                     | 14         |
| 2.8.      | Autoconceito como “Traço” e como “Estado” .....                     | 15         |
| 2.9.      | Características do Autoconceito .....                               | 15         |
| 2.10.     | Formação do Autoconceito.....                                       | 17         |
| 2.11.     | Desenvolvimento do autoconceito na infância e na adolescência ..... | 19         |
| 2.12.     | Autoconceito e Género .....                                         | 25         |
| 2.13.     | Autoconceito e idade .....                                          | 26         |
| 2.14.     | Autoconceito e Contexto Escolar .....                               | 27         |
| 2.15.     | Autoconceito e Zona Geográfica .....                                | 27         |
| 2.16.     | Autoconceito e Práticas Parentais.....                              | 29         |
| 2.17.     | Avaliação do Autoconceito .....                                     | 30         |
| <b>3.</b> | <b>Metodologia.....</b>                                             | <b>33</b>  |
| 3.1.      | Método.....                                                         | 33         |
| 3.2.      | Objetivos e hipóteses da investigação e variáveis .....             | 34         |
| 3.3.      | Amostra .....                                                       | 38         |
| 3.4.      | Caraterização da Amostra.....                                       | 39         |
| 3.4.1.    | Macedo de Cavaleiros .....                                          | 39         |
| 3.4.2.    | Caracterização do Agrupamento Escolar de Macedo de Cavaleiros ..... | 39         |
| 3.4.3.    | Caracterização de Amarante .....                                    | 41         |
| 3.4.4.    | Caracterização do Agrupamento Escolar de Amarante .....             | 42         |
| 3.4.5.    | Caracterização de Matosinhos .....                                  | 43         |
| 3.4.6.    | Caracterização do Agrupamento Escolar de Matosinhos .....           | 44         |
| 3.4.7.    | Caraterização da Amostra total do estudo .....                      | 46         |
| 3.5.      | Instrumento de Recolha de Dados .....                               | 48         |
| 3.5.1.    | Descrição da Escala .....                                           | 48         |
| 3.5.2.    | Orientação para a Administração.....                                | 50         |
| 3.5.3.    | Pontuação da Escala .....                                           | 50         |
| 3.5.4.    | Fidelidade dos Resultados da Escala .....                           | 51         |
| <b>4.</b> | <b>Resultados .....</b>                                             | <b>51</b>  |
| 4.1.      | Procedimento De Recolha De Dados .....                              | 51         |
| 4.2.      | Análise dos Resultados .....                                        | 52         |
| <b>5.</b> | <b>Análise e Discussão dos Resultados.....</b>                      | <b>86</b>  |
| <b>6.</b> | <b>Conclusão .....</b>                                              | <b>90</b>  |
| <b>7.</b> | <b>Referências Bibliográficas .....</b>                             | <b>94</b>  |
| <b>8.</b> | <b>Anexos.....</b>                                                  | <b>101</b> |

## Lista de Ilustrações

|                                                                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 - Esquema da Estrutura do Autoconceito.....                                                             | 16 |
| Figura 2: Objetivos e Hipóteses do Estudo .....                                                                  | 34 |
| Gráfico 1: Número de alunos de Macedo de Cavaleiros por Ano de Escolaridade.....                                 | 40 |
| Gráfico 2: Número de alunos, de Macedo de Cavaleiros, por idade. ....                                            | 40 |
| Gráfico 3: Número de alunos, de Macedo de Cavaleiros, por sexo .....                                             | 41 |
| Gráfico 4: Número de alunos, de Amarante, por Ano de Escolaridade.....                                           | 42 |
| Gráfico 5: Número de alunos, de Amarante, por idade. ....                                                        | 43 |
| Gráfico 6: Número de alunos, de Amarante, por sexo .....                                                         | 43 |
| Gráfico 7: Número de alunos, de Matosinhos, por Ano de Escolaridade.....                                         | 45 |
| Gráfico 8: Número de alunos, de Matosinhos, por idade .....                                                      | 45 |
| Gráfico 9: Número de alunos, de Matosinhos, por sexo.....                                                        | 46 |
| Gráfico 10: Nº de Alunos, da amostra total, por Zona geográfica.....                                             | 46 |
| Gráfico 11: Nº de Alunos, da amostra total, por Sexo.....                                                        | 47 |
| Gráfico 12: Nº de alunos, da amostra total, por Ano Escolar .....                                                | 47 |
| Gráfico 13: Idade dos alunos da amostra total.....                                                               | 48 |
| Tabela 1:Escalas de Autoconceito Piers-Harris 2.....                                                             | 49 |
| Tabela 2: Coeficiente de consistência interna da Escala de Autoconceito de Piers Harris 2 na amostra total ..... | 51 |
| Tabela 3: Teste da Normalidade para a H1 .....                                                                   | 53 |
| Tabela 4: Independent Samples Test para testar H1.....                                                           | 53 |
| Tabela 5: Teste da Normalidade Kolmogorov-Smirnov e Shapiro - Wilk.....                                          | 54 |
| Tabela 6: Teste Mann-Whitney para testar a H2(a).....                                                            | 54 |
| Tabela 7: Teste da Normalidade para H2(b) .....                                                                  | 54 |
| Tabela 8: Teste Mann-Whitney para testar H2(b) .....                                                             | 55 |
| Tabela 9: Teste da Normalidade para H3(a).....                                                                   | 55 |
| Tabela 10: Mann-Whitney U Test para testar H3(a) .....                                                           | 55 |
| Tabela 11: Teste da Normalidade para H3(b).....                                                                  | 56 |
| Tabela 12: Teste Mann-Whitney para testar H3(b) .....                                                            | 56 |
| Tabela 13: Teste da Normalidade Kolmogorov-Smirnov e Shapiro – Wilk .....                                        | 56 |
| Tabela 14: Teste -Whitney para testar H4(a).....                                                                 | 57 |
| Tabela 15: Teste da Normalidade para H4(b).....                                                                  | 57 |
| Tabela 16: Teste Mann-Whitney para testar H4(b) .....                                                            | 57 |
| Tabela 17: Teste da Normalidade para H5 .....                                                                    | 58 |
| Tabela 18: Independent Samples Test para testar H5.....                                                          | 58 |
| Tabela 19: Teste da Normalidade para H6(a).....                                                                  | 59 |
| Tabela 20: Teste Mann-Whitney para testar H6(a) .....                                                            | 59 |
| Tabela 21: Teste da Normalidade para H6(b).....                                                                  | 59 |
| Tabela 22: Teste Mann-Whitney para testar H6(b) .....                                                            | 60 |
| Tabela 23: Teste da Normalidade para H7(a).....                                                                  | 60 |
| Tabela 24: Teste de Mann-Whitney para testar a H7(a).....                                                        | 61 |
| Tabela 25: Teste da Normalidade para H7(b).....                                                                  | 61 |
| Tabela 26: Teste Mann-Whitney para H7(b).....                                                                    | 61 |
| Tabela 27: Teste da Normalidade para H8(a).....                                                                  | 62 |
| Tabela 28: Teste Mann-Whitney para testar H8(a) .....                                                            | 62 |
| Tabela 29: Teste da Normalidade para H8(b).....                                                                  | 62 |
| Tabela 30: Teste Mann-Whitney para testar H8(b) .....                                                            | 62 |
| Tabela 31: Teste da Normalidade para H9 .....                                                                    | 63 |
| Tabela 32: Independent Samples Test para testar H9.....                                                          | 63 |
| Tabela 33: Teste da Normalidade para H10(a).....                                                                 | 64 |

|                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------|----|
| Tabela 34: Teste da Normalidade para H10(b).....          | 64 |
| Tabela 35: Teste Mann-Whitney para testar H10(a) .....    | 64 |
| Tabela 36: Teste Mann-Whitney para testar H10(b) .....    | 64 |
| Tabela 37: Teste da Normalidade para H11(a).....          | 65 |
| Tabela 38: Teste da Normalidade para H11(b).....          | 65 |
| Tabela 39: Teste de Mann-Whitney para testar H11(a).....  | 66 |
| Tabela 40: Teste de Mann-Whitney para testar H11(b) ..... | 66 |
| Tabela 41: Teste da Normalidade para H12(a).....          | 66 |
| Tabela 42: Teste da Normalidade para H12(b).....          | 67 |
| Tabela 43: Teste de Mann-Whitney para testar H12(a).....  | 67 |
| Tabela 44: Teste de Mann-Whitney para testar H12(b) ..... | 67 |
| Tabela 45: Teste da Normalidade para H13 .....            | 68 |
| Tabela 46: Independent Samples Test para teste H13.....   | 68 |
| Tabela 47: Teste da Normalidade para H14(a).....          | 69 |
| Tabela 48_ Teste da Normalidade para H14(b).....          | 69 |
| Tabela 49: Teste Mann-Whitney para testar H14(a) .....    | 69 |
| Tabela 50: Teste Mann-Whitney para testar H14ba).....     | 69 |
| Tabela 51: Teste da Normalidade para H15(a).....          | 70 |
| Tabela 52: Teste da Normalidade para H15(b).....          | 70 |
| Tabela 53: Teste Mann-Whitney para testar H15(a) .....    | 70 |
| Tabela 54: Teste Mann-Whitney para testar H15(b) .....    | 70 |
| Tabela 55: Teste da Normalidade para H16(a).....          | 71 |
| Tabela 56: Teste da Normalidade para H16(b).....          | 71 |
| Tabela 57: Teste Mann-Whitney para H16(a).....            | 71 |
| Tabela 58: Teste Mann-Whitney para H16(b).....            | 71 |
| Tabela 59: Teste da Normalidade para H17 .....            | 72 |
| Tabela 60: Independent Samples Test para testar H17.....  | 72 |
| Tabela 61: Teste da Normalidade para H18(a).....          | 73 |
| Tabela 62: Teste da Normalidade para H18(b).....          | 73 |
| Tabela 63: Teste de Mann-Whitney para testar H18(a).....  | 73 |
| Tabela 64: Teste de Mann-Whitney para testar H18(b) ..... | 74 |
| Tabela 65: Teste da Normalidade para H19(a).....          | 74 |
| Tabela 66: Teste da Normalidade para H19(b).....          | 74 |
| Tabela 67: Teste de Mann-Whitney para H19(a) .....        | 75 |
| Tabela 68: Teste de Mann-Whitney para H19(b) .....        | 75 |
| Tabela 69: Teste da Normalidade para a H20(a) .....       | 75 |
| Tabela 70: Teste da Normalidade para a H20(b).....        | 76 |
| Tabela 71: Teste Mann-Whitney para testar a H20(a).....   | 76 |
| Tabela 72: Teste Mann-Whitney para testar a H20(b) .....  | 76 |
| Tabela 73: Teste da Normalidade para H21 .....            | 77 |
| Tabela 74: Independent Samples Test para testar H21.....  | 77 |
| Tabela 75: Teste da Normalidade para H22(a).....          | 77 |
| Tabela 76: Teste da Normalidade para H22(b).....          | 78 |
| Tabela 77: Teste Mann-Whitney para testar H22(a) .....    | 78 |
| Tabela 78: Teste Mann-Whitney para testar H22(b) .....    | 78 |
| Tabela 79: Teste da Normalidade para H23(a).....          | 79 |
| Tabela 80: Teste da Normalidade para H23(b).....          | 79 |
| Tabela 81: Teste Mann-Whitney para testar H23(a) .....    | 79 |
| Tabela 82: Teste Mann-Whitney para testar H23(b) .....    | 79 |
| Tabela 83: Teste da Normalidade para H24(a).....          | 80 |
| Tabela 84: Teste da Normalidade para H24(b).....          | 80 |
| Tabela 85: Teste Mann-Whitney para H24(a).....            | 80 |
| Tabela 86: Teste Mann-Whitney para H24(b).....            | 81 |
| Tabela 87: Teste da Normalidade para H25 .....            | 81 |

|                                                          |    |
|----------------------------------------------------------|----|
| Tabela 88: Independent Samples Test para testar H25..... | 81 |
| Tabela 89: Teste da Normalidade para H26(a).....         | 82 |
| Tabela 90: Teste da Normalidade para H26(b).....         | 82 |
| Tabela 91: Teste Mann-Whitney para testar H26(a) .....   | 82 |
| Tabela 92: Teste Mann-Whitney para testar H26(b) .....   | 83 |
| Tabela 93: Teste da Normalidade para H27(a).....         | 83 |
| Tabela 94: Teste da Normalidade para H27(b).....         | 83 |
| Tabela 95: Teste Mann-Whitney para H27(a).....           | 84 |
| Tabela 96: Teste Mann-Whitney para H27(b).....           | 84 |
| Tabela 97: Teste da Normalidade H28(a).....              | 84 |
| Tabela 98: Teste da Normalidade H28(b) .....             | 84 |
| Tabela 99: Teste Mann-Whitney para a H28(a) .....        | 85 |
| Tabela 100: Teste Mann-Whitney para a H28(b).....        | 85 |

## Lista de Siglas

PHCSCS 2 – Piers- Harries Children’s Self – Concept Scale



## **1. Introdução**

A definição do autoconceito não é consensual, contudo, o mesmo pode ser caracterizado pela percepção que a pessoa possui acerca de si mesma, a noção das capacidades que possui, assim como as suas atitudes e valores (Carapeta, Ramires & Viana, 2001). O autoconceito encontra-se relacionado com a própria percepção de cada pessoa, originária das suas relações sociais, das emoções que experiencia e da interpretação realizada sobre as mesmas (Martins, 2005), isto é, o autoconceito relaciona-se com a percepção que a pessoa realiza com recurso às suas próprias experiências e à forma como interpreta essas mesmas experiências. No entanto, sabe-se que a percepção e a opinião dos outros significativos, o reforço que surge dessa avaliação, assim como, o meio que envolve a pessoa, são fulcrais para o desenvolvimento do autoconceito (Manso, 2010 citado por Costa, 2012).

Mais uma vez, Costa (2012) vem confirmar que uma das formas de entender o autoconceito é a percepção que a pessoa tem acerca de si mesma. Essas percepções são formadas através das experiências e interpretações do meio ambiente no qual a pessoa se encontra inserida, e como anteriormente referido, sendo influenciada sobretudo através de reforços e críticas dos outros significativos.

O autoconceito é uma das funções mais importantes da personalidade, da motivação, comportamento e desenvolvimento da saúde mental (Manjarrez Nava, 2002). Este desempenha uma função de indicador de ajuste emocional e mediador do comportamento individual. Pode ser definido como a percepção ou representação que a pessoa possui acerca de si mesma e aquilo que acredita ser (Costa, 2012). Há ainda quem defenda que após a formação do autoconceito, o mesmo dificilmente pode ser alterado, manifestando-se como muito resistente à mudança (Nunes, 2010).

Uma vez que a criança é continuamente confrontada com diversos estímulos sensoriais desde o seu nascimento e que, aos diferentes estímulos são associados conteúdos emocionais e atribuídos significados subjetivos, esses estímulos necessitam ser filtrados, de forma a possibilitar a atribuição de um significado de acordo com experiências passadas, expectativas e crenças. Aqui reside a importância do meio ambiente onde a criança se insere e a influência que este possui para o desenvolvimento saudável do seu autoconceito (Clemente, 2008).

O problema de que este trabalho se ocupa, consiste em perceber se de facto, o meio geográfico onde a criança reside, influencia o desenvolvimento do seu autoconceito. Considerando como zonas geográficas distintas, o meio estimado na sua maioria como rural

(Macedo de Cavaleiros e Amarante) e o estimado na maioria como urbano (Matosinhos), tomando em conta o autoconceito de 3 turmas de 4º ano de escolaridade (1 turma por cidade) e 3 turmas de 6º ano de escolaridade (1 turma por cidade).

Neste contexto, o objetivo principal do presente estudo é o de perceber de que forma a zona geográfica influencia o autoconceito da criança.

Trata-se de saber, de acordo com a definição já proposta pelos diversos autores (Clemente, 2008; Nunes, 2010; Costa, 2012) que influência terá para o autoconceito, a zona geográfica onde as crianças se inserem.

Para o problema formulado e para atingir o objetivo enunciado, dividiu-se este trabalho em oito capítulos, sendo os quais: a introdução, o enquadramento teórico, metodologia, resultados, análise e discussão de resultados, conclusão, referências bibliográficas e anexos.

Assim, inicia-se o primeiro capítulo com a introdução, onde se explana o objetivo do estudo e forma que o respetivo trabalho se encontra organizado.

Posteriormente no capítulo seguinte, teve-se como objetivo transparecer o real sentido do autoconceito. Para tal inicia-se com o constructo de autoconceito, apresentando um breve enquadramento histórico-evolutivo deste, com as várias tentativas de perceber a sua origem na filosofia grega, passando pela índole religiosa, até ao surgimento do primeiro psicólogo, William James, a abordar diretamente o tema do autoconceito, progredindo até à atualidade. Seguidamente abordam-se as diferentes perspetivas do processo do autoconhecimento, onde se apresentam vários paradigmas: como o Behaviorista, aquele que defende que o conteúdo do autoconceito é o conjunto de condutas do comportamento da pessoa; o Psicoanalítico, perspetiva o “eu” como mediador entre o pensamento racional e a integração à realidade, através de mecanismos de defesa “ego”- inconsciente; o Fenomenológico defende que a percepção que a pessoa tem sobre a realidade, não é a realidade em si e o Cognitivo, que está relacionado com o interacionismo simbólico, que refere que para se perceber alguém, primeiro tem de se perceber como essa pessoa percebe o mundo. Dando continuidade ao capítulo, apresenta-se a definição do autoconceito e a diferenciação com os outros constructos, ou seja, com a autoestima, o ego e self, a autoimagem, como “traço” e como “estado”. Sequentemente caracteriza-se o autoconceito, referindo que o mesmo pode ser organizado e estruturado, multifacetado, hierárquico, estável, desenvolvimental, descritivo e avaliativo e, por último diferenciável. Faz-se também uma abordagem, acerca da formação do autoconceito, o seu desenvolvimento na infância e na adolescência, dando-se ênfase à teoria da aprendizagem social de Bandura. Para finalizar este capítulo, apresenta-se a relação do autoconceito com as variáveis

género, idade, contexto escolar, zona geográfica e as práticas parentais, tendo em conta a influência que todos estes fatores possuem sobre o autoconceito. A fase final do capítulo aborda ainda a avaliação do autoconceito.

O terceiro capítulo introduz o estudo empírico com a metodologia utilizada para este estudo, onde está patente a investigação quantitativa. Como não poderia deixar de ser, é feita referência aos objetivos deste trabalho sem deixar de enunciar as hipóteses e variáveis propostas para esta investigação. No seguimento do capítulo fez-se ainda a caracterização da amostra que é constituída por 117 crianças, sendo que 61 são do 4º ano de escolaridade e 58 do 6º ano de escolaridade dos Agrupamentos de Escolas de distintas zonas geográficas (Macedo de Cavaleiros, Amarante e Matosinhos). Seguidamente é também efetuada a caracterização das zonas geográficas (Macedo de Cavaleiros, Amarante e Matosinhos) que foram tidas em conta neste estudo. Por fim procede-se à caracterização e identificação do instrumento de recolha de dados utilizado, ou seja, a escala de autoconceito de *Piers-Harris Self-Concept Scale*.

O quarto capítulo é dedicado à apresentação dos resultados e respetivas interpretações tendo em atenção as hipóteses enunciadas.

O quinto capítulo introduz a análise e discussão dos resultados obtidos, à luz da revisão teórica executada anteriormente, o sexto capítulo apresenta a conclusão do estudo, bem como, a indicação das limitações desta investigação.

Seguidamente no Sétimo capítulo, relativo às referências bibliográficas, assinalam-se as leituras realizadas.

Termina-se o estudo, com o capítulo dos anexos, onde são apresentados os materiais utilizados (escala de autoconceito, consentimento informado).

## **2. Enquadramento Teórico**

Neste primeiro capítulo apresenta-se um dos temas principais desta dissertação, o estudo do autoconceito. Para o efeito, no mesmo capítulo começa por se fazer uma breve referência à evolução deste tema, o que inclui uma abordagem às suas diferentes perspetivas.

Será também referida a definição e a diferenciação do autoconceito com outros constructos, tais como a autoestima, o ego e self, a autoimagem, como traço e como estado.

No mesmo seguimento será feita referência às características do autoconceito, abordando diversas etapas do seu desenvolvimento, bem como a forma como o mesmo se vai formando e moldando ao longo da nossa vida, fruto das nossas vivências e experiências.

Neste contexto é feita ainda uma abordagem sobre a relação que pode existir entre o autoconceito e as diferentes variáveis como a idade, género, contexto escolar, zona geográfica e práticas parentais.

Por fim termina-se o capítulo com uma avaliação do autoconceito.

### **2.1. Perspetiva Histórica**

A origem do autoconceito e do seu estudo podem encontrar-se na filosofia Grega (Harter, 1999), nas referências de Homero, Platão e Aristoteles (Burn, 1979), juntamente com a tentativa de resposta à questão fundamental “quem sou eu?”. Nessa tentativa, surgiram várias teorias de reposta ao longo da história, a maior parte com acentuada índole religiosa, assumindo a existência do princípio de ordem superior, “espírito”, “alma” e “vontade”, que regularia o funcionamento do ser humano (Lopes, 2001).

Ao longo do tempo, a investigação acerca do autoconceito foi levada a cabo por vários filósofos e teólogos, sendo somente por volta dos anos quarenta que este conceito surge como tópico essencial a ser estudado cientificamente, tanto no domínio da Psicologia como da Sociologia (Simões, 2001).

Apesar da pertinência do tema, entre 1900 a 1940, o autoconceito quase desapareceu do contexto da psicologia, pois coincidiu com o período de vigência do primeiro (finais do século XIX e princípios do século XX) e segundo momentos em que a psicologia se tornou uma ciência (inícios do século XX).

Em 1890 surge William James, o primeiro psicólogo a abordar o tema do autoconceito, num dos capítulos da sua obra “The Principles of Psychology” (Lopes, 2001). O seu aparecimento veio contribuir para a rutura das abordagens filosóficas da época (Henriques, 2009). Para James, o eu de um sujeito estaria dividido em *The I* e *The Me*, sendo que o primeiro representaria o *Eu*

*conhecedor*, ou seja, aquele que organiza e interpreta, de forma subjetiva, a experiência do indivíduo, enquanto o segundo representaria o *eu-como-sujeito*. O *The Me* caracterizaria o eu conhecido ou eu-como-Objeto e poderia ser definido como o total daquilo que uma pessoa pode chamar de seu, podendo ser subdivido nos constituintes do *The Me*, nomeadamente os materiais (bens, corpo, família), espirituais (estados de consciência, faculdades psíquicas) e os sociais (papeis, relações interpessoais, personalidade), que têm um papel decisivo para conceder ao sujeito a sua individualidade (Simões, 2011).

Para James (1890), os espirituais remetiam ao pensamento e aos sentimentos, ou seja, ao que a pessoa verdadeiramente é, sendo este o ponto central à volta do qual todos os outros aspetos do *Self* se organizam (Burn, 1979). No que respeita ao social, estas seriam as características do *Self* conhecidas pelos outros (Harter, 1999); por fim, o material constitui a base da hierarquia, revelando-se essencial para os restantes, sendo constituído pela roupa e bens que fazem parte da pessoa, que dizem respeito à sua imagem corporal (Lopes, 2001).

No seguimento da corrente ideológica desta época, surgiu James Mark Baldwin, outro autor contemporâneo de James, que veio influenciar o interesse pelo autoconceito. Este salientou a perspetiva interacionista do desenvolvimento do *Self*, isto é, através da interação desenvolver-se-ia a construção do *Self* como resultado das relações pessoais que o indivíduo desenvolve ao longo das suas experiências e relações sociais (Henriques, 2009).

No seguimento de Baldwin, surge Cooley e G. H. Mead. O primeiro autor defende que o carácter dialético da vida social confirma que o indivíduo e o grupo são um todo, introduzindo desta forma a teoria do Eu espelho, a qual refere que o indivíduo aprende a ver-se e a julgar-se de acordo como imagina que os outros o vêem ou julgam. Entende o autoconceito como a percepção que o indivíduo tem de si, a partir de terceiros (Simões, 2001; Henriques, 2009). Mead vem ainda salientar a ideia de interação com a noção de *interação simbólica*, com o objetivo de explicar de que forma o ser humano atribui um significado à comunicação partilhada com o outro. No seguimento disto, apresenta a noção de *Role-taking*, definindo-a como a capacidade que o indivíduo vai adquirindo para se colocar, mentalmente, no lugar do outro, à medida que vão interagindo. Conclui que no desenvolvimento desta interação o *Self* se desenrolaria, sendo esta uma estrutura essencialmente social (Simões, 2001).

Mead diferencia-se de Cooley porque não defende que apenas na mente ocorre a diferenciação entre o *Self* e o outro, mas que a mente surge a partir da comunicação (Simões, 2001).

A estrutura social é bastante semelhante ao aspeto social referido em *The Me* de James, mostrando a importância que a opinião dos outros tem sobre a autoperceção do indivíduo (Simões, 2001).

O aspeto *The I* leva o indivíduo a tomar a sua própria decisão em relação ao seu próprio conhecimento, podendo ter em conta ou não, a opinião dos outros com quem estabelece interação (Simões, 2001).

Sintetiza-se que, o autoconceito do indivíduo, embora possa ser influenciado pela sociedade que o rodeia, é sobretudo uma decisão pessoal, o que leva a que o comportamento humano nunca seja totalmente previsível (Simões, 2001).

Com apoio na investigação até então desenvolvida, Shavelson *et al.*(1976) propõem outro modelo, orientado educacionalmente, onde se submetiam as constituintes de natureza avaliativa e descritiva, relativas ao domínio académico, social, físico e emocional. Cada um destes domínios é hipoteticamente exposto e considerado como caracterizando os efeitos combinados de perceção de um nível inferior de hierarquia numa série de subdomínios de mais especificidade, ou seja, na medida que se decresce em termos hierárquicos as perceções tornam-se cada vez mais fracionadas e específicas (Miranda, 2005).

Contudo, posteriormente, em 1985, este modelo foi revisto e testado empiricamente por Marsh e Shavelson por apresentar deficiência de hierarquização.

Apesar da necessidade dessa revisão, este modelo considerou-se bastante atrativo, pois indica uma direção para a qual a interação com distintos aspetos da vida poderá influenciar os elementos globais e estáveis do autoconceito, através de eventuais mudanças de autoperceção em níveis inferiores.

Os mesmos autores referem que o autoconceito não pode ser adequadamente compreendido se a sua multidimensionalidade for ignorada. Nesta altura, devido às várias investigações, o centro da investigação sobre o autoconceito mudou de ângulo, na direção da sua multidimensionalidade. Desde aí, nas investigações passaram a ser utilizados os modelos multidimensionais, sendo que estes revelaram-se mais adequados para a descrição das autoavaliações, dando mais importância aos aspetos particulares e específicos, em vez da atenção estar centrada na generalidade deste conceito (Nogueira, 2010).

Para Susan Harter (1999), o autoconceito deve ser visto sobretudo como uma entidade psicológica complexa e multidimensional que reflete as perceções da pessoa da forma que se vê, ou não, como competente em variados domínios, independentes uns dos outros.

Segundo a mesma autora, o autoconceito é uma estrutura cognitiva contextualizada, que se complexifica e diverge à medida que a pessoa vai desenvolvendo e interagindo com o meio envolvente. A importância do seu estudo resulta do forte impacto, que o mesmo parece ter ao nível do comportamento (Nogueira, 2010).

Em síntese, segundo o supra exposto e como afirma Carapeta e Viana (2001), relativamente à definição do autoconceito, não existe consensualidade, presumivelmente devido à falta de acordo entre as diferentes abordagens relativas ao conceito.

Perante o anteriormente referido, foi possível identificar que o tema em estudo muito tem vindo a evoluir até à atualidade e que vários são os autores que se têm vindo a pronunciar sobre este, parecendo mesmo tratar-se de uma temática que desperta o interesse em vários estudos. Aliás o tema de autoconceito denota suma importância para o funcionamento e bem-estar do indivíduo, da sua origem social, bem como, do seu papel central, enquanto regulador e mediador do comportamento, percepções e expetativas pessoais.

## **2.2. Diferentes Perspetivas do Processo de Autoconhecimento**

Como exposto anteriormente, ao longo do tempo surgiram diferentes teorias acerca do autoconceito. No conjunto de paradigmas do autoconhecimento, tem-se salientado a conceptualização diferencial, ponderando que não existe apenas um autoconceito, mas uma variedade de autoconceitos com diversos graus de importância.

No Paradigma “Behaviorista”, os comportamentalistas identificam os conteúdos do autoconceito como um conjunto de condutas autoreferidas que têm o fim da ação no próprio sujeito; Skinner (1953, citado por Miranda, 2005) fala de autorreforço, Kanfer (1978, citado por Miranda, 2005) fala de autocontrolo e Bem (1972, citado por Miranda, 2005) refere a autopercepção.

Kanfer (1978, citado por Miranda, 2005) e Bandura (1978, citado por Miranda, 2005) operacionalizam este constructo descrevendo as suas partes e os seus elementos integrativos em três elementos básicos do autocontrolo: a auto-observação, a autoavaliação e por fim a autoresposta/reforço.

Consideram que a autoestima deriva do segundo processo da autoavaliação: nesta, a pessoa avalia-se segundo escalas que são significativas para si mesmas, ao usar distintos critérios pelos quais avalia os seus comportamentos.

Os comportamentalistas, embora não neguem que os processos internos existem, consideram que os comportamentos só podem ser avaliados quando são observados (Veiga, 2012). Referem que as expressões verbais que a pessoa utiliza são a única fonte do seu estado

interno, intitulado de autoconceito, sendo que este pode ser observado. A dimensão do autoconceito provém das avaliações negativas ou positivas.

No paradigma psicanalítico, Freud (1984, citado por Miranda, 2005) refere que o “si mesmo” não é nada mais do que o conjunto de percepções que a pessoa tem sobre si e que influenciam diretamente o seu comportamento.

Para Freud, o “ego” é a totalidade dos processos psicológicos estando diretamente relacionado com o inconsciente. Por sua vez, o autoconceito é influenciado pela consciência e pela experiência. Freud descreveu o “Eu” como o mediador entre o pensamento racional e a integração à realidade, através de mecanismos de defesa (inconsciente) (Freud, 1948 citado por Miranda, 2005).

No entanto para Ferguson (2000, citado por Miranda, 2005), o “Self” é um processo personalizado e subjetivo, através do qual as experiências da pessoa são interpretadas. Para o autor, a pessoa é consciente, tem conhecimento acerca das razões do seu comportamento e executa-o por forma a chegar à sua autorrealização, sendo este o objetivo de todas as pessoas.

Para Jung (1991, citado por Miranda, 2005), o “Self” indica a individualização que se atinge quando há uma integração entre o consciente e o inconsciente, de forma a que o “Eu”, como centro da vida psíquica, se mantenha deslocado.

O paradigma fenomenológico salienta a percepção da realidade que uma pessoa tem, e não a realidade em si mesma. A forma da pessoa proceder no dia-a-dia é influenciada pela forma como esta percebe o mundo. A percepção da realidade de uma pessoa é única e diferente de todas as outras e a sua conduta reflete esta perspetiva, tal como ocorre num momento e noutro. Desta forma, o autoconceito evolui sobretudo a partir de percepções do mundo exterior, sendo essas mesmas percepções seletivas, de forma a evitar conflitos entre ideias e situações incompatíveis.

Para Rogers (1986, citado por Miranda, 2005), o autoconceito é definido como a organização das percepções do “Self”. Este, que é consciente, contém experiências conscientes, de forma organizada e conduzida por campos percetuais que têm valores e ideais. O autoconceito não é nada mais do que a indispensabilidade do respeito positivo por parte das outras pessoas.

O Paradigma cognitivo, está interrelacionado com o interacionismo simbólico. Para se perceber o pensamento de alguém, é necessário antes perceber a forma como essa pessoa compreende o mundo. A cognição propicia um dos vínculos mais significativos entre a pessoa e o meio, sendo que é através dos aspetos cognitivos que a pessoa compreende e conhece o seu ambiente, assim como consegue planificar respostas e antecipar a consequência destas. As



pessoas diferem no modo como percebem e contextualizam o mundo e o seu próprio eu, desta forma, as pessoas possuem uma carácter único.

Para Veiga (2012), as estruturas cognitivas que a pessoa desenvolve para interpretar o mundo, são linhas condutoras para interpretar aquilo que é recebido; esta interpretação poderá ser alterada de acordo com a experiência das pessoas.

O “Self” é definido como modelo para a ação e como estrutura. Dentro desse modelo, as diferenças individuais seriam decifradas em função das distintas estruturas cognitivas.

Markus e Sentis (1982, citados por Miranda, 2005) referem que o autoconceito é uma estrutura central cognitiva no processamento da informação, instituída por um conjunto de esquemas correspondentes a múltiplas representações (físicas, mentais, espirituais...).

### **2.3. Definições do Autoconceito**

O conceito de autoconceito, apesar de ser inúmeras vezes referido no campo da psicologia da educação, da social e da clínica, tem sido muitas vezes confundido com outros conceitos e nem sempre devidamente estudado (Henriques, 2009). Conclui-se, então, que não existe consenso quanto a muitos dos conceitos empregues, havendo a incorreção de utilização de termos psicologicamente diversos que, na maior parte das vezes, querem dizer a mesma coisa (Veiga, 2012).

Para Ziler (1973), o autoconceito é completado como um âmag, uma estrutura social. Muitas vezes, o autoconceito expressa a forma como o sujeito compreende o outro, outras vezes representa a maneira segundo a qual o indivíduo acredita que os outros o compreendem, ou a forma como os outros compreendem o indivíduo (Carvalho, 2002).

O autoconceito pode ser considerado como traço, no entanto, alguns autores (Baldwin, 1897; Cooley, 1902; Mead, 1934; Sullivan, 1953; Gordon, 1968; Zilller, 1973) destacam a influência do meio social no processo de estruturação do autoconceito. Para estes autores o autoconceito é considerado como tendo origem na experiência social (Veiga, 2012).

Muitos autores discordam, quando defendem a multidimensionalidade e unidimensionalidade do autoconceito (Veiga, 2012).

Outros autores, para além de considerarem o autoconceito numa perspetiva multidimensional também lhe atribuem uma hierarquia (Henriques, 2009).

Neste contexto e como ponto de partida, pode-se definir o autoconceito, em termos gerais, como a percepção que a pessoa possui de si própria (Shalveson & Stantos, 1976, citados por Henriques, 2009) e em termos específicos, como as atitudes, os sentimentos e o

autoconhecimento acerca das suas capacidades, competências, aparência física e aceitabilidade social (Faria & Fontaine, 1990 citados por Santos, 2009).

Para Shalveson e Stantos (1976), o autoconceito apresenta sete características: é organizado e estruturado, multifacetado, hierárquico, estável, desenvolvimental, avaliativo e diferencial. Geralmente as pessoas criam várias crenças sobre si mesmas, contudo não dão a mesma importância ou significado a todas elas. Quando surge um estímulo exterior sobre essas crenças, de acordo com a importância que a pessoa lhes dá, esta vai avaliá-las como sendo uma ameaça ou considerar que as mesmas são passíveis de ser alteradas. Assim, a percepção que a pessoa tem de si própria, o seu autoconhecimento, pode influenciar o seu comportamento e as suas atitudes, bem como a forma como ele se compreende (Henriques, 2009).

Segundo Burn (1979), o autoconceito geral (autoimagem, auto descrição, autoestima) pretende demonstrar a imagem que a pessoa tem sobre si mesma (Henriques, 2009).

Ainda no prefácio da definição do autoconceito, Burn (1982) menciona que uma ampla série de designações (autoimagem, auto descrição, autoestima, etc.) tem vindo a ser utilizada para referenciar a imagem que a pessoa possui sobre si, no entanto, na sua opinião, estes termos são designações excessivamente imóveis para uma estrutura dinâmica e avaliativa como é o autoconceito, o qual abrange uma descrição individual de si próprio (enquanto autoimagem) e uma dimensão avaliativa (autoestima) (Albuquerque, *et al.* 2002).

Vaz Serra (1986) descreve o autoconceito como a percepção que a pessoa tem de si própria, considerando-o um constructo teórico fundamental, por englobar o que denominam de identidade do indivíduo (Manso, 2010).

Serra (1988) realça como constituintes do autoconceito: as autoimagens que resultam da observação da própria pessoa; a autoestima; o autoconceito real e ideal, encontrando-se entre estes dois o indicador da autoaceitação da pessoa (Silva, 2009).

Segundo o mesmo autor, existem quatro componentes que ajudam a edificar o autoconceito, tais como: 1) o modo como as outras pessoas observam a pessoa, causando um fenómeno denominado como “espelho”, o qual se caracteriza pelo facto das pessoas tenderem a ver-se como os outros a percebem; 2) a consciência que a pessoa possui acerca do seu desempenho em distintas situações; 3) a comparação do comportamento da pessoa com o dos seus pares sociais e 4) a avaliação do comportamento específico relativamente aos valores dos grupos normativos (Silva, 2009).

Para William James (1980) o autoconceito é o conjunto de tudo aquilo que a pessoa pode chamar de seu ou que faça parte de si. Por sua vez, Carapeta, Ramires e Viana (2001) definem

o autoconceito como a ideia que cada pessoa forma acerca de si mesma, das suas capacidades e valores nas distintas esferas existenciais: física, social e moral (Manso, 2010).

Segundo Epstein (1989) o autoconceito é uma teoria que a pessoa tem e elabora acerca de si mesma, otimizando o equilíbrio prazer/dor durante o curso de vida, defendendo e protegendo a autoestima e organizando as expectativas, de forma a que possam vir a ser encaradas com eficácia (Giovani & Tamayo, 2003).

No percurso da vida, as várias dimensões do autoconceito assumem uma importância distinta, de acordo com o desenvolvimento e transformação pessoal, especialmente em função das exigências dos vários contextos da vida (Faria & Santos, 2006).

Para Gomes (2007), as concepções de si próprio que progressivamente se vão formando constituem uma unidade, perspectiva que diz respeito ao autoconceito, permitindo um conjunto de avaliações referentes às características pessoais e aos desempenhos.

Segundo o mesmo autor, a postura avaliativa que a pessoa executa e tende a manter em relação a si, expõe uma atitude de aprovação/desaprovação, bem como de confiança nas suas capacidades e significado no seu sucesso/insucesso. Em suma, o autoconceito é fundado pelas crenças que a pessoa suporta acerca de si mesma.

O autoconceito é o resultado da experiência de cada pessoa com o ambiente que a rodeia e as avaliações dessas experiências. As opiniões das pessoas significativas, os feedbacks recebidos e as atribuições causais, desempenham um papel decisivo no processo do desenvolvimento do autoconceito (Moller et al., 2009).

## **2.4. Diferenciação com outros Constructos**

O autoconceito desempenha um papel fundamental a nível individual, pois relaciona-se com a motivação, as atitudes, as necessidades, a personalidade e com o meio envolvente. É uma dimensão que ostenta especificidades peculiares que o distinguem de outros constructos com os quais está, teoricamente, relacionado (Seco, 1991 citado por Miranda, 2005).

O autoconceito é constituído por diferentes aspetos, de entre os quais se destacam: a autoestima, a autoimagem, o ego e o self, a autoconsciência, o traço/estado e as identidades prescritas (Veiga, 2012, Miranda, 2005); todos estes aspetos são constituídos por conteúdos distintos.

Posto isto, torna-se fulcral a diferenciação dos seus conteúdos, de forma a que não se confundam com o autoconceito.

## 2.5. Autoconceito e autoestima

A relação entre o autoconceito e autoestima nem sempre é clara. Pode-se incluir a autoestima no autoconceito, mencionando contudo tratar-se da componente afetiva deste, enquanto a componente cognitiva seria assegurada pelas autoimagens ou autopercepção (Peixoto, 2003).

Porém podem-se utilizar indistintamente os dois termos, podendo ainda considerar que o “autoconceito, a autoimagem e a autoestima” são termos semelhantes (Veiga, 2012).

Lynch (1981) reconhece a autoestima como uma consequência do autoconceito (Miranda, 2005).

Segundo Burn (1982), a autoestima caracteriza-se como o aspeto avaliativo do autoconceito (Veiga, 2012).

Já Wylie (1974) discrimina três partes no autoconceito: o conceito geral de *si-mesmo*, as avaliações sobre aspetos restritos do *eu* (a autoestima) e ainda o *eu ideal* (Veiga, 2012).

Para Harter (1983), os aspetos descritivos e avaliativos do autoconceito diferenciam-se no quadro concetual e empírico. Refere, ainda, que ambos se completam, porque para avaliar é necessário primeiro conhecer a percepção que a pessoa possui no domínio em que executa essa avaliação.

Para o mesmo autor, tanto o autoconceito como a autoestima, são componentes da autopercepção, reportando-se o autoconceito aos aspetos conotativos e a autoestima aos aspetos avaliativos (Miranda, 2005).

Fox e Cobin (1989) referem que a autoestima tem ocupado a posição central na justificação do comportamento humano. Esta é um indicador do bem-estar mental e um mediador do comportamento humano (Serôdio, 2009).

Serôdio (2009) descreve o autoconceito como a competência descritiva onde declarações como “eu sou uma mulher” são reunidas, produzindo um conhecimento multifacetado do próprio “eu”. A autoestima possui uma componente avaliativa, podendo ter por base diversas avaliações específicas de uma situação.

Para James e Harter (1999), a autoestima resulta da discrepância entre a percepção da competência nos distintos domínios do autoconceito e a importância atribuída a esses domínios. Consideram, ainda, que a autoestima é influenciada apenas por aqueles domínios realmente significativos para a pessoa, isto é, apenas as dimensões do autoconceito às quais é atribuída importância significativa são consideradas no cálculo da discrepância (Peixoto, 2003).

Para Weiss (1987), o autoconceito alude às descrições ou aos rótulos que a pessoa traz consigo, isto é, aos atributos físicos, qualidades emocionais, características comportamentais, enquanto que a autoestima se refere à componente avaliativa e afetiva do autoconceito, isto é, reflete os juízos qualitativos e sentimentos que cada um tem, face à descrição que faz de si (Miranda, 2005).

Suehiro *et al*, 2009 mencionam que o autoconceito seria um constructo mais amplo, contendo aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais, enquanto a autoestima seria uma componente mais avaliativa e mais limitada que o autoconceito.

Para Fierro (1996), a diferença entre o autoconceito e a autoestima só se pode operacionalizar a um nível unicamente conceptual, mas na realidade, quando se ativa um é instantaneamente acompanhado pelo outro. O autor concluiu que:

- O conhecimento de si mesmo é um constructo vasto e complexo que engloba como subsistema necessário o processo de auto conhecimento;
- O referido processo é fundado por cinco momentos: auto atenção, autopercepção, memória autobiográfica, autoconceito e autodeterminação;
- A autoavaliação e a autoestima fazem parte de todo o percurso de autoconhecimento, não se referem apenas a um instante exclusivo do processo cognitivo.
- Não subsiste unanimemente na definição do autoconceito, pois o estudo do mesmo passou por vários enfoques, conforme as divergentes perspectivas teóricas.

Fulcralmente, visa-se definir o autoconceito, para que seja possível encontrar objetividades, bem como saber que dimensões o compõem e quais são os reais comportamento que se exteriorizam (Miranda, 2005).

Sintetizando as ideias anteriores, Schilling (1986) diferencia os dois conceitos da seguinte forma: o nosso autoconceito são as percepções que temos de nós próprios em vários domínios, isto é, como nos percebemos ao nível físico, intelectual e social. Enquanto que a nossa autoestima é determinada pelas avaliações que colocamos nessas percepções (Gomes, 2007).

## **2.6. Autoconceito, *Ego* e *Self***

Um problema que interessa igualmente clarificar diz respeito à confusão que existe entre o termo *Ego* e *Self*, pois o que se encontra evidente na literatura é que podem apresentar três vertentes: *ego* e *self* como conceitos diferentes, como equivalentes ou com sentidos inversos (Veiga, 2012).

Entre os vários representantes da corrente que diferenciam o *ego* do *self*, encontram-se autores como James (1890), Hilgard (1949) e Symond (1951) (citados por Veiga 2012), os quais

consideram que ao ego pode ser atribuído um grupo de processos ativos, como os processos cognitivos, os mecanismos de percepção da realidade, os mecanismos de defesa e a seleção de estímulos e respostas. No que respeita ao self, ser-lhe-á atribuído o aspeto percetivo, aquilo que a pessoa percebe de si mesma, como os sentimentos, percepções e avaliações que a pessoa experimenta, mantém e percebe de si mesma.

Não obstante, existem autores que defendem a igualdade entre ego e self (Allport, 1943, citado por Veiga, 2012), enquanto que outros invertem totalmente as funções, atribuindo as funções percetivas ao ego e as ativas ao self (Berticci, 1945. Citado por Veiga, 2012). Atualmente, verifica-se uma clara tendência a prescindir da atribuição das funções ativas e das funções percetivas às entidades ego e self. Cada vez existem mais autores a considerar que o autoconceito contém o conjunto de processos percetivos e ativos. Considera-se que o autoconceito engloba o eu, como agente conhecedor e ativo, e o mim, como algo conhecido (Veiga, 2012).

## **2.7. Autoconceito e Autoimagem**

A autoimagem pode ser considerada como o produto das observações em que a pessoa se constitui como objeto da própria percepção, uma vez que cada pessoa possui um conjunto de autoimagens, ordenadas hierarquicamente e com um valor atribuído por si mesmas (Martins, 2005).

A autoimagem pode ser encarada como a organização da própria pessoa, que é composta por uma parte mais real e outra mais subjetiva, convertendo-se assim, numa forma determinante e de grande significado para permitir à pessoa entender o seu meio ambiente, tentando perceber significados que antes atribuía ao meio mas que posteriormente passam a ser seus também (Mosquera & Stobaus, 2006).

Quando a pessoa se auto observa cria autoimagens e, geralmente, atribui maior importância às autoimagens mais estáveis, consistentes e que se encontram no topo da hierarquia. O autoconceito surge neste contexto como elemento integrador, assegurando a noção da continuidade, de identidade pessoal, comportamento, bem como de consistência e de coerência (Miranda, 2005).

A autoimagem é o conjunto de observações com as quais a pessoa se constitui como sendo objeto da própria percepção, reportando-se à multiplicidade de papéis que cada pessoa desempenha num determinado contexto (Marsh & Hattie, 1996. Citados por Martins, 2005). É o (re)conhecimento que a pessoa faz de si mesma, como sente as suas potencialidades, atitudes, ideias e a sua imagem, de forma, o mais realista possível.

## **2.8. Autoconceito como “Traço” e como “Estado”**

Outro tipo de polémica nos estudos sobre o autoconceito diz respeito à consideração desta variável enquanto “traço” ou enquanto “estado”. De um ponto de vista histórico, é mais antiga a tradicional posição de “traço”. Para Rosenberg (1979, citado por Veiga, 2012) não existe liberdade completa para a escolha dos valores, pois muitos destes foram adquiridos muito antes de se ter a oportunidade de os considerar. No entanto, outros autores (Argyle & Little, 1972; Fazio, Effrein & Falender, 1981; McGuire & McGuire, 1982 citados por Veiga, 2012) consideram inapropriada a perspetiva do “traço” e defendem que a maior parte das alterações comportamentais se devem à variância das situações. Posições menos extremas têm aparecido nesta polémica, na medida em que alguns autores (Damon & Hart, 1986; Markus e Kumba, 1986, citados por Veiga, 2012) referem que a estabilidade do autoconceito deveria ser encarada mais como uma mudança ordenada, do que como uma constância através do tempo, num reconhecimento dual do self e, portanto, da sua permanência e maleabilidade. Mischel (1973); Markus e Nurius (1986), citados por Veiga (2012), situados na corrente cognitivo-social, concebem os “traços” como “esquemas” ou regras cognitivas que são moldados pelo meio ambiente, ao mesmo tempo que o modificam.

## **2.9. Características do Autoconceito**

Apesar da importância do estudo sobre as propriedades estruturais do autoconceito, apenas na década de 80 surgiram investigações baseadas na conceção global do autoconceito. A mais marcante surgiu em 1976 com o artigo de Shavelson, Hubner e Staton, onde propõem um modelo baseado nos seguintes aspetos (Peixoto, 2003):

- (1) O autoconceito é organizado e estruturado,
- (2) É multifacetado;
- (3) Organiza-se de forma hierárquica;
- (4) O autoconceito geral é estável;
- (5) É desenvolvimental;
- (6) É descritivo e avaliativo;
- (7) É diferenciável.

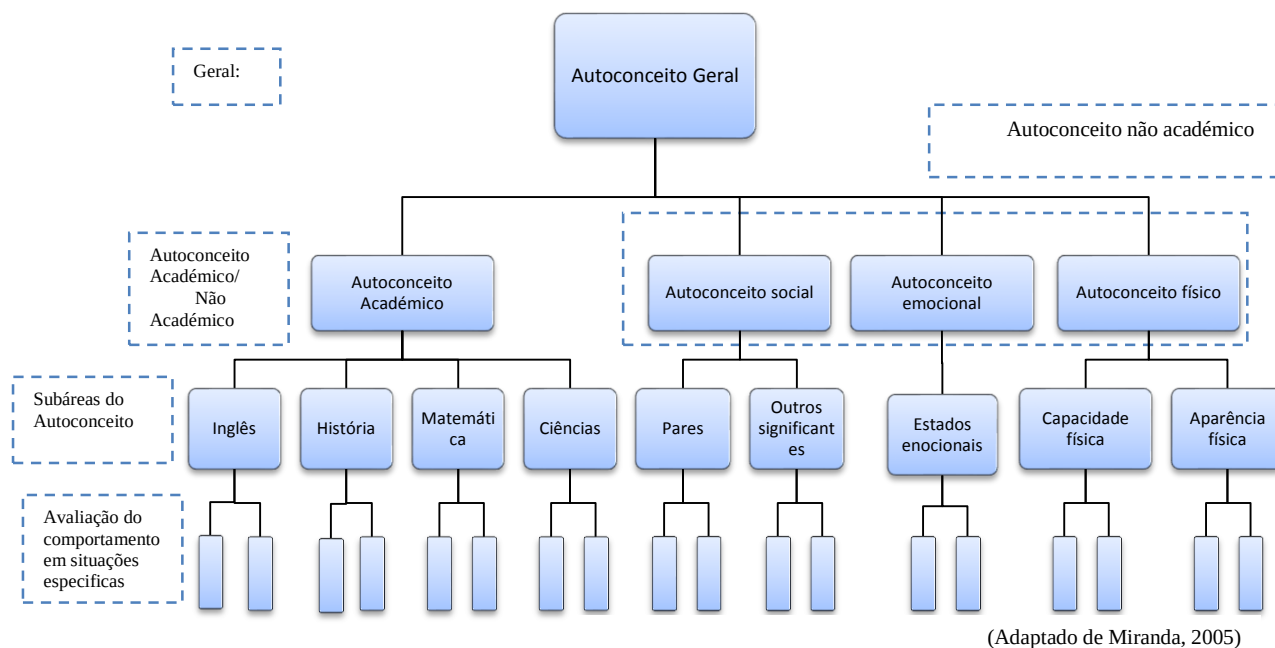
**Organizado e estruturado:** apesar das variadas experiências que a pessoa vivencia nos distintos contextos de vida em que se movimenta (comunidade, escola, família, etc.), e apesar do grau de intensidade dessas experiências, de onde retira dados sobre si mesma, a pessoa

organiza e estrutura essas experiências em categorias de síntese, de forma mais elementar, capaz de organizar e simplificar a experiência e dando-lhe um sentido (Lopes, 2001).

**Multifacetado:** as experiências da pessoa podem organizar-se em diferentes áreas mais abrangentes, as quais caracterizam facetas específicas do conceito de si própria, e são sintetizadoras de experiências comuns (exemplo: a aceitação social, a área escolar) (Peixoto, 2003; Lopes, 2001).

**Hierárquico:** parte do autoconceito geral para as experiências individuais da pessoa em situações particulares e específicas. No topo da hierarquia encontra-se o autoconceito geral, que se divide em duas componentes: autoconceito académico e não académico. O autoconceito académico pode dividir-se em áreas específicas, que por sua vez se subdividem em matérias específicas dentro de uma mesma área. Quanto ao autoconceito não académico, o mesmo pode dividir-se em autoconceito social, que se divide em facetas mais específicas, tal como, a relação com os pares e a relação com os outros significativos; autoconceito físico, onde se encontra o aspeto relativo à aparência e competências físicas e, por último, o autoconceito emocional, que compreende estados emocionais particulares (Lopes, 2001), tal como se pode constatar pela análise da figura 1, que apresenta um esquema da estrutura do autoconceito.

**Figura 1 - Esquema da Estrutura do Autoconceito**



**Estável:** No topo da hierarquia a estabilidade é superior sendo que, à medida que se vai descendo na hierarquia, o autoconceito passa a depender mais da especificidade das situações



com as quais a pessoa se depara, tornando-se desta forma menos estável. O autoconceito na base da hierarquia poderá variar com as situações, contudo, as mudanças na base não provocam de forma repentina e direta mudanças no autoconceito geral, sendo necessário um amplo leque de experiências desarmoniosas e inconstantes para lhe provocar mudanças.

**Desenvolvimental:** De acordo com o desenvolvimento da pessoa, esta torna-se mais apta para abandonar as categorias indiferenciadas e gerais, e passa a descrever-se e avaliar-se com categorias diferenciais e específicas, centradas nos diferentes domínios da sua experiência. Com o desenvolvimento, o autoconceito da pessoa torna-se diferenciado, estrutural e multifacetado (Lopes, 2001).

**Descritivo e avaliativo:** ao longo do seu desenvolvimento, a pessoa desenvolve a capacidade de se descrever, assim como de se avaliar. Estas avaliações podem ser executadas tendo por modelo um “ideal” (aquilo que deseja ser) ou com base naquilo que, para o seu grupo de referência, é importante.

**Diferenciável:** o autoconceito diferencia-se de outros constructos com os quais pode ter um relacionamento teórico, como por exemplo, diferenciar o autoconceito académico com a realização escolar (Peixoto, 2003).

## **2.10. Formação do Autoconceito**

O autoconceito não é inato, constrói-se ao longo do desenvolvimento da pessoa, sendo influenciado pelas experiências com o meio envolvente, familiar, escolar, resultando dos sucessos e fracassos vividos pela pessoa.

As informações referentes ao autoconceito podem ser extraídas das seguintes fontes:

- Os outros significativos;
- Processos de comparação social e interna;
- Auto-observação;
- Estados afetivos próprios.

Os outros significativos são as pessoas mais importantes na vida da criança e que influenciam o desenvolvimento do seu autoconceito. A informação dada pelos pais e professores é uma importante fonte que vai influenciar de forma direta o desenvolvimento do autoconceito da criança. São estes “outros significativos” que farão ver à criança se é capaz ou incapaz, inteligente ou débil, aceite ou rejeitada (Miranda, 2005).

Para além de viver, a pessoa também tem uma grande necessidade de ser reconhecida. Essa necessidade acompanha-a durante todo o percurso de vida. Se as pessoas importantes (pai, mãe,

...) não reconhecerem ou identificarem esta necessidade, poderão surgir dúvidas na criança acerca dela mesma, o que impedirá que cresça com normalidade (Peixoto e Almeida, 2010).

A presença dos pais (ou representantes) é fulcral para a formação do autoconceito; a dimensão moral do autoconceito forma-se de um modo completamente determinado pelas figuras parentais, uma vez que os pais, como portadores de cultura, têm a tarefa de definir o bem e o mal, para que o seu filho sinta que é bom quando o seu comportamento vai de encontro às condutas sociais aceites e que é mau quando não o faz.

Alguns autores comportamentalistas realçam a determinação do comportamento dos pais na formação do autoconceito (através do reforço e castigo que o comportamento da criança recebe), bem como pela observação de modelos (Bandura, 1978, Citado por Miranda, 2005).

Inicialmente, a criança forma a ideia de si apenas pela intervenção dos pais e, posteriormente, pela opinião daqueles que a rodeiam (pais, professores) (Peixoto & Almeida, 2010).

No que respeita ao processo de comparação social e interna, os grupos que rodeiam a criança são importantes para a formação do seu autoconceito, uma vez que esta efetua comparações entre si e as pessoas do seu próprio contexto.

O autoconceito resulta das avaliações que os outros fazem acerca da criança, logo, ela usa essas avaliações para perceber a importância.

O autoconceito é construído através das comparações sociais, desenvolvendo-se e mantendo-se dependente dos seus grupos sociais (Beltran, 1993, Citado por Miranda, 2005). A criança reconhece a sua própria qualidade através do meio que a envolve.

Relativamente à auto-observação, é a capacidade que a pessoa tem de observar o seu comportamento e verificar as consequências que advêm desse comportamento nos outros. Este processo é fulcral para determinar o autoconceito.

Quando se auto observa poderá também auto avaliar-se, sendo através desta última que a pessoa pode alterar o seu autoconceito. Caracteriza-se por um momento de tomada de consciência das suas ideias negativas sobre as quais assenta o seu autoconceito; logo, quando as percebe como tal, pode alterá-las para ideias mais positivas que a ajudem a encarar mais seguramente o problema (Miranda, 2005).

A interpretação que a pessoa faz sobre os seus êxitos ou fracassos vai depender das suas crenças e valores, assim como dos seus objetivos, pois a mesma, para além de ter uma percepção daquilo que é ou foi, também tem daquilo que espera ser.

A maior parte dos comportamentos das pessoas ocorrem porque as outras pessoas assim o esperam; as pessoas tendem a ser ou fazer o que lhe dizem que são ou o que conseguem.

Quanto aos estados afetivos próximos, o facto da pessoa observar a sua própria conduta pode consolidar o seu autoconceito. É essencial que a pessoa domine a sua própria vida, pois só desta forma consegue o seu próprio controlo, sentir que tanto os êxitos como os fracassos são dominados por si.

O que influencia o autoconceito da pessoa é a forma como interpreta as causas que influenciam o seu comportamento, isto é, a forma como vivencia os seus êxitos e fracassos (Peixoto & Almeida, 2010).

Segundo Purkey (1970, citado por Miranda, 2005) existem seis fatores no desenvolvimento da autoimagem favoráveis às crianças, e que se apresentam de seguida:

Competência - as expetativas elevadas relativamente a um alto grau de competência por parte dos pais e educadores, exercem efeitos positivos sobre a criança.

Liberdade - para o desenvolvimento do autoconceito deve-se deixar a criança em ambientes de liberdade. Deixá-la tomar decisões por si mesma e cometer erros.

Respeito - deve-se respeitar a criança, tê-la em consideração como alguém capaz de vencer.

Afeto - em situações de aprendizagem psicologicamente confortáveis a criança é mais estimulada e desta forma rende mais e desenvolve sentimentos de dignidade pessoal.

Controlo - saber precisamente o que pretende, ter os seus objetivos definidos, produz um melhor autoconceito na criança.

Êxito - quanto maior for a experiencia de êxito por parte da criança e menor a de fracasso, maior serão as expetativas, a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal.

## **2.11. Desenvolvimento do autoconceito na infância e na adolescência**

Existe um consenso na literatura de que o autoconceito começa a ser construído na infância, isto é, não se nasce com um conceito próprio, predeterminado, sendo este desenvolvido no decorrer da vida. Coopersmith (1967, citado por Suehiro *et al*, 2009) afirma que a criança recebe informações sobre si mesma dos adultos significativos, e que, com base nessas informações, desenvolve uma imagem positiva ou negativa acerca de si mesma.

Segundo Machargo, (1991, citado por Colaciti, 2006), existe uma teoria principal sobre a formação e o desenvolvimento do autoconceito, sendo a da Aprendizagem Social.

Um dos principais impulsionadores desta teoria foi Albert Bandura (1925-1998). Este suportava a tese de que o indivíduo aprende observando e imitando os comportamentos dos

indivíduos que o rodeiam. Nesse sentido, desenvolveu infindas experiências que sustentavam a relevância deste tipo de aprendizagem.

Segundo Bandura (1986), o modelo da aprendizagem social opõe-se ao automatismo, defendido sobretudo pelo behaviorismo, ponderando que só excepcionalmente existe reforço automático, uma vez que o indivíduo pode não repetir o comportamento, mesmo que este tenha sido reforçado. Neste sentido, o indivíduo pode prever que não se reproduzirão as consequências favoráveis, e também porque o conhecimento dos efeitos do comportamento praticado por outros indivíduos tem a capacidade de funcionar como informação.

Alguns dos pontos da aprendizagem social são: o *Modelo* – seria a pessoa cujo comportamento é observado; a *Modelagem* – representaria o processo da aprendizagem observacional. A aprendizagem social ocorreria naturalmente, sem qualquer esforço deliberado do indivíduo ou intenção de ensinar por parte do modelo.

Segundo Lopes & Pereira (2006), Bandura defendia dois efeitos na aprendizagem social:

- (1) Efeito da modelação ou modelagem - o indivíduo observa o seu modelo e imita-o;
- (2) Efeito desinibitório ou inibitório - o indivíduo observa comportamentos a serem elogiados ou a serem criticados e desinibe ou inibe esses comportamentos.

No ponto de vista de Bandura, a aprendizagem observacional é constituída por quatro etapas: atenção, retenção, produção e motivação. No que concerne à atenção, é o processo que possibilita a otimização da aprendizagem. Para haver aprendizagem, é preciso ter em atenção elementos significativos do comportamento e para que um comportamento possa ser aprendido, ele precisa de ser armazenado no sistema cognitivo. Na modelagem efetiva, o conhecimento necessita de ser traduzido sob a forma de ação, sendo que diferentes capacidades e habilidades são requeridas para colocar um conhecimento em prática.

Após o indivíduo prestar atenção e guardar informações, pode agir. No entanto, só pode produzir ou reproduzir algo, se julgar que existe algum tipo de benefício, ou seja, se estiver motivado. A motivação é uma necessidade ou desejo que impulsiona um determinado tipo de comportamento e encaminha para um objetivo. Um exemplo seria o de uma criança que deseja ganhar um novo brinquedo (motivação) e observa que o irmão ao chorar em frente ao pai consegue ganhar um carrinho novo. Observando (atenção) com interesse o comportamento do irmão, ela entende (retenção) que se fizer o mesmo, talvez venha também a ganhar o que deseja. Desta forma, emita o comportamento do irmão, isto é, “também chora” para ganhar o que pretende - neste caso, o brinquedo (produção) (Lopes e Pereira, 2006).

O processo de aprendizagem acontece por modelagem e não apenas vivenciando experiências diretamente. Bandura (1986) afirma que este processo se dá pela observação do próprio comportamento e do comportamento alheio. Ao obter informações relevantes, os indivíduos desenvolvem hipóteses sobre as prováveis consequências de produzir aquele comportamento no futuro. O cérebro possui uma estrutura única, que permite um deslocamento para circunstâncias futuras, questionando-se acerca dos sentimentos quando estiver lá.

Bandura defende o modelo de “autorregulação”, referindo que o mesmo está relacionado com a aprendizagem por observação, pois uma mudança voluntária de comportamento será sempre mediada pela percepção do indivíduo a respeito do seu desempenho (Lopes & Pereira, 2006).

A natureza humana é vista como uma vasta potencialidade, a ser elaborada pela experiência vicária ou direta, em várias formas dentro dos limites biológicos.

Os mesmos autores referem que Bandura descreve a teoria do autoreforço, que pode gerar emoções tanto negativas como positivas, pois acontece por comparação; o indivíduo compara o seu comportamento com padrões internos, se julgar que o comportamento está à altura dos seus conceitos. Pode haver um sentimento de satisfação, que se não corresponder aos seus padrões, pode causar culpa, insatisfação ou frustração. Este tipo de reforço fornece uma noção de autodireção, proporcionando alternativas relacionadas com o comportamento e que podem evitar a posterior autopunição. A teoria do autorreforço demonstra, mais uma vez, a crença de Bandura na funcionalidade da capacidade cognitiva do ser humano.

Em suma, esta teoria refere que a criança desenvolve o autoconceito através de um processo de “imitação”, a partir do qual incorpora nas suas próprias ações as condutas e atitudes das pessoas que lhe são significativas. A criança identifica-se com elas, imitando-as, o que faz com que as características destas acabem por pertencer à criança (Suehiro *et al*, 2009).

Esta teoria está fundamentada pela pesquisa empírica e salienta a importância que as outras pessoas (pais, amigos, professores, colegas) têm na formação do autoconceito da criança.

Conforme foi referido anteriormente, o autoconceito desenvolve-se ao longo da vida, existindo dois modelos que explicam essa evolução:

Enfoque cognitivo: este modelo defende que, com o passar do tempo, as pessoas vão ampliando o conhecimento que abarcam sobre si mesmas, tanto a nível físico como psíquico.

Quem segue a perspetiva cognitiva considera o desenvolvimento do autoconceito como um processo que coadjuva alterações qualitativas e quantitativas na mesma estrutura cognitiva, isto

é, conforme a sua evolução as pessoas têm um conceito de si mesmas mais exato. Ao longo do tempo a pessoa conhece-se com mais características físicas, pessoais, sociais, assim como com ideias mais precisas e realistas (Oñate, 1989, Citado por Miranda, 2005).

Enfoque Evolutivo: defende que ao percorrer as várias etapas do desenvolvimento, a criança vai formando o seu autoconceito. Isto é, em cada período de vida o autoconceito possui características específicas que têm de ser identificadas para poderem intervir quando necessário.

O desenvolvimento do conhecimento da criança nos primeiros anos de vida encontra-se centralizado na análise do reconhecimento visual da sua própria face no espelho.

Para LÉcuyer (1985, citado por Miranda, 2005), na primeira fase de vida (dos 0 aos 2 anos), a emergência do autoconceito assimila a formação da imagem corporal. Quando nasce, a criança representa um conjunto indiscriminado; o recém-nascido não possui consciência de si mesmo, o seu comportamento relaciona-se apenas com a necessidade de assegurar as suas necessidades físicas e a aprendizagem dos limites do seu corpo.

Nesta fase, o aspeto dominante é a emergência do si mesmo, isto é, apenas diferencia o “si mesmo” e “não si mesmo”. Este processo roda em torno da imagem corporal e está vinculada com as relações interpessoais entre as crianças e os adultos. Cada gesto, carícia ou atenção propicia a sensação de ser amado, importante e aceite.

Esta primeira aprendizagem é fortemente influenciada pelos pais (ou por quem toma o seu lugar).

Segundo Anneliese (2005), nesta fase, as teorias de Piaget sobre a noção do objeto são a chave para uma integral compreensão do problema.

Piaget (1968, citado por Anneliese, 2005), afirma que o estado inicial do lactante (0 aos 2 anos) pode ser descrito como uma indiferenciação substancial entre o sujeito e o objeto, entre o “eu” e o “não eu”. O universo é vivido pelo bebé como carente de substâncias e extensões próprias. A sua permanência e estabilidade, para uma pessoa que se ignora a si mesma, não tem realidade a não ser pela atividade dessa mesma pessoa. O universo inicial não possui uma rede de sequências causa-efeito, mas sim uma simples coleção de acontecimentos que se unem à atividade do bebe. Não existem diferentes especialidades a não ser o próprio corpo, nem consequência de um sentimento do “eu” como agente causador dos acontecimentos.

Nesta fase, existe um conhecimento prático, isto é, a noção de si mesmo é o conhecimento que o bebe adquire através da exploração do seu próprio corpo. Desta forma, descobre que pode atuar sobre o ambiente e que existem outros corpos com os quais pode relacionar-se.

Erikson (1976, citado por Anneliese, 2005) define esta etapa a partir da dicotomia “confiança básica versus desconfiança básica”. O autor refere a importância das relações precoces na formação do autoconceito. Salienta a fulcral importância da qualidade da relação entre o bebê e a sua mãe para o estabelecimento da confiança básica. Este sentimento é o ponto de partida para o bebê se sentir aceito, ter segurança nele próprio e conseguir executar as tarefas que se esperam dele. Sobre esta base de confiança primitiva é possível posteriormente construir a valorização do “eu”, o autoconceito.

Harter (1999, citada por Colaciti, 2006) refere que na 2ª infância, a partir dos 2 anos de idade, as crianças com um desenvolvimento normal começam a solidificar a ideia que têm de si mesmas, iniciam o uso de termos como “eu” e “meu” mostrando que têm consciência de si e que se diferenciam dos outros. Por volta desta altura, surge ainda a fase do negativismo, na qual a criança, através da negação, ganha autonomia e reforça a sensação de valor pessoal. Esta fase é caracterizada pela formação da base do autoconceito, a qual se forma através das aquisições, da linguagem e da identificação das pessoas significativas. Nesta altura, as crianças já elaboram declarações acerca de si mesmas. No entanto, na maior parte das vezes, essas verbalizações são irrealisticamente positivas (Santos, 2009).

Pelos três anos de idade, a criança começa a sentir a pressão do meio envolvente e surgem as exigências da formação de alguns hábitos. Paralelamente, a criança enfrenta os outros para manter a sua vontade, o que lhe proporciona uma intensa vivência, afirmação e realização de si mesma (Anneliese, 2005).

Esta autoafirmação possibilita à criança diferenciar-se dos outros e tem como resultado o surgimento de impulsos decisivos para a formação de si mesma:

- Impulsos espontâneos de afirmação de si mesma ou de ampliação do “eu”, expressos numa forte tendência de realização de si mesma, desejo de poder e domínio sobre coisas e pessoas junto a uma clara procura de independência e autonomia.

- Impulsos positivos de autoafirmação orientados a uma consolidação de si mesma. A criança começa a auto vigiar-se e a vigiar a sua ação sobre os outros. Inicia-se uma progressiva perda de espontaneidade como resultado desta autovigilância e autovalorização, que será a base para a posterior autoestima.

Esta primeira experiência da capacidade de dirigir a sua própria conduta, propicia as condições para a criança possuir a consciência do “eu”. Este “eu” vivencia o centro dos desejos, existindo mudanças constantes de objetos desejados, o que leva à confrontação com os outros.

A incipiente capacidade de dirigir a conduta para si mesma, relaciona-se com os sentimentos que estão na base da formação do autoconceito. Estes são o sentimento do próprio poder e do próprio valor, o que o “eu” é capaz de valer e o seu valor (Anneliese, 2005).

A meio da infância, na latência, as descrições acerca de si mesmas são mais elaboradas, ainda que pouco diferenciadas. Nesta fase, a criança começa a comparar-se, de maneira rudimentar, com os pares e com as suas capacidades e competências anteriores (por exemplo: já estou mais alta, já consigo correr mais rápido) (Santos, 2009).

Segundo um estudo efetuado em contexto português por Ducharne (2000), as crianças a partir dos cinco anos têm um autoconceito de competência geral, bem como em domínios diferenciados, no que respeita a atividades precedentemente aprendidas.

O mesmo autor relata ainda que a autoperceção e diferenciação se desenvolvem de forma mais precoce nas meninas do que nos meninos.

Entre os 10 e 12 anos de idade, as crianças já demonstram capacidade para se auto descreverem, tanto ao nível das competências escolares, como também nas físicas e relacionais. Nesta fase, a positividade irrealista tem tendência a diminuir, iniciando a utilização da comparação social para se autoavaliar e possuindo já a capacidade de internalizar a opinião dos outros (Santos, 2009).

No decurso da pré-adolescência e início da adolescência, despontam as autodescrições baseadas em traços da personalidade, bem como o controlo emocional e valores; no entanto, mantêm-se ainda as referências às áreas relacionais e escolares, bem como o aspeto e a competência físicas (Harter, 1999, citado por Santos, 2009).

Na fase intermédia da adolescência, mantém-se a preocupação do que os outros pensam acerca de si. Contudo, os papéis divergem e dão lugar ao aparecimento de outras dimensões do autoconceito. Nesta fase, reconhecem que possuem elementos contraditórios, o que leva a alguma irritabilidade nas suas autoperceções. Procuram ativamente no meio envolvente (no espelho social), indicação sobre modelos e atributos que devem interiorizar. Nesta fase, os adolescentes referem-se a si mesmos de forma distinta, nas diferentes relações que estabelecem com os vários intervenientes do “palco social”, o que lhes acarreta conflito, mau estar e confusão. No entanto, conforme o adolescente vai desenvolvendo a sua comunicação com os outros, aprende mais sobre si mesmo (Harter, 1999, citado por Santos, 2009).

Nesta fase, a família é substituída pelo grupo. O grupo passa a ser a fonte principal de informação, proporcionando apoio mútuo, papéis e modelos com os quais pode comparar-se, bem como oportunidades de praticar tarefas de preparação para a vida adulta.



Neste período, é comum existirem numerosas flutuações da imagem corporal, da percepção de si mesmo em termos de gostos e interesses, de qualidades e defeitos, de capacidades e aptidões. É de salientar, ainda, a ambivalência relativa à necessidade de dependência versus autonomia, da inconsistência na percepção de si mesmo em termos de papéis e estatutos nas dimensões sociais. Pode-se assim, concluir que nesta fase o autoconceito apresenta uma justificada característica, a instabilidade (Miranda, 2005).

No desfecho da adolescência, as qualidades que envolvem as crenças pessoais, os valores e os padrões tornam-se mais internalizadas. O adolescente resolve as contradições e valoriza a capacidade de adaptação.

Por fim, do início para o final da adolescência, o autoconceito desiste, gradualmente, de ser regulado pela influência dos outros e do meio envolvente e passa a ser cada vez mais dependente do processo de autorregulação interna (Oosterwegwl & Oppenheimer, 1993, citado por Santos, 2009).

As duas últimas etapas da evolução do autoconceito são as que compreendem o período que decorre desde a maturidade até aos últimos anos de vida. A maturidade compreende uma idade entre os vinte e os sessenta anos e nesta fase, desenvolve-se a maturidade de si mesmo e estabelece-se um novo patamar da evolução pessoal, na qual se gera a estabilidade do autoconceito. Esta estabilidade é o resultado de um meio social relativamente estável, conjugado com pessoas que confirmam as suas ideias e valores, ou seja, a reunião com quem partilha atitudes, crenças e valores, confirma à pessoa a crença de estar bem como é (Miranda, 2005).

A última fase refere-se à idade superior aos sessenta anos, onde começa a denotar-se um declínio do autoconceito. Na sua generalidade, originado um autoconceito negativo, a pessoa poderá mesmo experienciar uma perda de identidade, baixar a autoestima e sofrer um decréscimo na sua vida social. Geralmente surge, ainda, uma imagem corporal negativa influenciada pela diminuição da sua capacidade física (Miranda, 2005).

## **2.12. Autoconceito e Género**

A influência do género tem sido uma variável muito estudada na área da psicologia, encontrando-se geralmente relacionada com as expectativas familiares, escolares e sociais diferentes (Manso, 2010).

Para as crianças em idade pré-escolar, a influência dos pais sobre o desenvolvimento do seu autoconceito é muito significativa, uma vez que estes são a sua fonte de autoridade. A forma

como estes vão influenciar no autoconceito das crianças será proporcional à forma como eles vêm os sexos, isto é, dependerá do contexto que os rodeia (Klomsten et al, 2004).

Veiga (2012) partilha dessa opinião, quando refere que os condicionalismos de ordem cultural, familiar e social, tradicionalmente, tendem a favorecer o sexo masculino. Na maior parte das vezes, a pressão acerca da responsabilidade, autonomia e práticas académicas não são semelhantes para ambos os sexos.

Alguns estudos têm demonstrado favoritismo, ao nível da diferença do género, para o sexo masculino no que concerne ao autoconceito físico (Klomsten *et al*, 2004).

Segundo o estudo de Magalhães, Pina Neves e Lima Santos (2003), as raparigas apresentam um autoconceito mais favorável na “sofisticação ou motivação para aprender” e de “cooperação social”, enquanto que os rapazes favorecem o “pensamento divergente”. Estas diferenças confirmam os resultados encontrados em outros contextos culturais, podem ser um reflexo de estereótipos sociais, que geralmente imputam às raparigas um papel mais evidente nas relações interpessoais.

Outro estudo levado a cabo por Faria e Azevedo (2004) vem corroborar a superioridade do autoconceito académico para a matemática nos rapazes e, por vezes, do autoconceito global, enquanto que nas raparigas existe um maior autoconceito verbal nos assuntos académicos gerais e na dimensão social.

Costa (2007), refere que os rapazes se percebem com maior competência nas áreas atléticas e as raparigas se percebem como melhor comportadas. Contudo, segundo resultados de várias investigações, os rapazes geralmente consideram-se mais competentes que as raparigas.

### **2.13. Autoconceito e idade**

Existe uma relação curvilínea entre o autoconceito e a idade. Estudos indicam que conforme vai aumentando a escolaridade das crianças, vai diminuindo o seu nível de autoconceito. Este declínio deve-se a um sinal de realismo crescente, como resultado da maturação cognitiva e da experiência de vida (Nogueira, 2010).

O aumento da idade leva a uma progressiva diferenciação das distintas dimensões do autoconceito (Peixoto, 2003). De facto, a partir do 3º ano escolar, o autoconceito começa a ser mais realista, mas influenciado pelo meio envolvente, família, pares e outros significativos.

Com o aumento da idade, o autoconceito deixa de ser gradualmente regulado pela influência dos outros e do meio envolvente e começa a ser mais influenciado pela própria autoavaliação (Suehiro, 2006).

#### **2.14. Autoconceito e Contexto Escolar**

Aquando do ingresso na escola, a criança passa a ter contacto com pessoas exteriores à sua família e, ao mesmo tempo, enfrenta a ausência alargada dos pais ou representantes (Henriques, 2009).

A escola será provavelmente a primeira grande experiência de socialização que a criança vive fora da sua família, tendo acesso a variadíssimas experiências. No entanto, começará a ter responsabilidades cada vez mais significativas e a sujeitar-se a avaliações constantes (Carneiro, 2003).

Na fase de admissão à escola, a criança liberta a atenção evidenciada nas relações entre si e os pais e desperta para o interesse de conhecer o “mundo” (Henriques, 2009).

Com o ingresso na escola o número de relações sociais aumenta, o que contribui diretamente para a manutenção, aumento e mudança do seu autoconceito, pois este desenvolve-se à medida que os outros vão comentando acerca das características e do comportamento da criança (Gomes, 2007).

O autoconceito da criança em contexto escolar relaciona-se com a sua capacidade preditiva de rendimento escolar, bem como com a sua adaptação social e o seu bem-estar psicológico global (Manso, 2010).

Geralmente, alunos com maior desempenho académico possuem resultados de autoconceito mais elevados (Gomes, 2007). À medida que as crianças avançam no seu percurso escolar, encontram experiências mais exigentes, levando a uma autoavaliação mais positiva no aspeto cognitivo (Magalhães; Neves & Santos, 2003).

#### **2.15. Autoconceito e Zona Geográfica**

Geralmente, quando se fala acerca da zona geográfica, distingue-se a zona rural da zona urbana. Até aos anos 70 existiam conceitos interpretativos sobre essas duas zonas, sendo identificadas como realidades opostas e formando estereótipos.

Como zona rural era apontado o campo, a natureza, a agricultura, a produção agrícola, as tradições e os parentescos mais intensos. Por sua vez, a zona urbana era caracterizada pela cidade, pelo comércio, pela inovação, sendo impessoal e com parentescos mais diferenciados, oferecendo mais diversidade de emprego, diversão e lazer. Neste momento, essa diferenciação encontra-se completamente descontextualizada (Carvalho, 2004).

Atualmente, as diversas comunidades rurais, possuem características comuns, nomeadamente, a fraca densidade populacional, o isolamento, a forte dependência do setor

agrícola, a debilidade no tecido económico, a falta de mão-de-obra qualificada, a carência de infraestruturas económicas e sociais, as dificuldades de acesso e o envelhecimento da população. A zona urbana, por sua vez, apresenta-se como o oposto da rural.

No entanto, cada vez mais o rural e o urbano são indistinguíveis, com a exceção analítica e num plano muito macro, pois no plano do modo de vida e na própria economia, existe uma interpenetração crescente entre o rural e o urbano (Ferrão *et al.*, 2003).

Atualmente, a dicotomia entre o rural e o urbano tem sido posta em causa, já que, progressivamente, o modelo dicotómico vem dando lugar a um modelo contínuo entre os dois mundos. Os hábitos entre o rural e urbano, tendem a ser cada vez mais semelhantes (Carvalho, 2004).

Apesar dos hábitos do “mundo rural” e do “mundo urbano” serem semelhantes, ainda se podem verificar as referidas diferenças ao nível da indústria, envelhecimento e parques acessos.

As zonas rurais são cada vez mais espaços de exclusão, mesmo ao nível do ensino, já que existe mais absentismo escolar e maior número de desempregados (Carvalho, 2004).

Apesar de alguns autores referirem a inexistência da distinção entre as referidas zonas, outros referem que, no nosso país, são vários os indicadores acerca das diferenças culturais, sociais e económicas que apontam para a assimetria entre as zonas urbana e rural. Destas diferenças advêm oportunidades de desenvolvimento diferentes (Veiga, 2012).

A zona geográfica tem sido analisada considerando apenas o carácter urbano e rural das comunidades, no entanto, o estudo comparativo entre as diferenças no autoconceito das comunidades tem sido menos examinado. Contudo, salienta-se a importância da zona geográfica, isto é, do meio (aquilo que envolve o ser vivo) pelo qual a criança é profundamente afetada. Influenciando diretamente o desenvolvimento da criança, vai consequentemente influenciar também a formação do seu autoconceito, pois é através deste que a criança se percebe como pessoa, socializa e vive as experiências (Nave, 2010). Para além de que, dependendo do ambiente em que a criança se insere, a cultura será diferente e os objetivos que os pais têm para os seus filhos também irão variar de acordo com as condições ambientais existentes (Exemplo: zona rural- urbana) (Nave, 2010).

Em estudos acerca do autoconceito tendo em conta a área de residência, verifica-se que os resultados refletem a superioridade no autoconceito das zonas geográficas mais desenvolvidas (Veiga, 2012).

Existe a ideia de que as pessoas que cresceram em meios rurais apresentam autoconceitos inferiores ou menos desenvolvidos do que as que cresceram em meios urbanos (Veiga, 2012).

De facto, são vários os motivos que corroboram esta tese, podendo ser enunciados os seguintes: diminuição dos estímulos envolventes, menos respostas para as suas necessidades, habilitações académicas inferiores ou menores recursos económicos.

### **2.16. Autoconceito e Práticas Parentais**

Segundo Rocha, Ingberman e Breus (2011), a criança não nasce com um autoconceito predefinido, este vai-se desenvolvendo ao longo da sua existência.

Todos os que rodeiam a criança, tal como pais, irmãos, professores e outros adultos significativos, fornecem informações sobre ela. Estas informações podem ter um reflexo positivo, levando a uma avaliação positiva, ou tendo uma imagem negativa que leva a criança a acreditar que tem pouco valor.

Para Gomide (2009), a utilização de práticas educativas negativas, como a monitorização negativa e o abuso físico, encontra-se diretamente relacionada com o baixo autoconceito da criança. O baixo autoconceito é um dos fatores de risco que levam as crianças a terem comportamentos desviantes.

Segundo Banaco e Martone (2002), a família é a primeira a dar os procedimentos de reforço, bem como a punição sobre os comportamentos da criança, de acordo com os critérios culturais. Desta forma, é a família que prepara a criança para a sua relação com o grupo social envolvente.

São os pais que desempenham o papel mais significativo na aprendizagem das crianças, pois têm a tarefa de lhes apresentarem condições propícias para que estas se desenvolvam.

A ideia que a criança possui de si mesma vai influenciar nas suas escolhas, na escolha de amigos, de parceiros, bem como a sua produtividade ao longo da vida (Rocha, Ingberman & Breus, 2011).

Briggs (2000, citado por Rocha, Ingberman e Breus, 2011) refere que o autoconceito vai influenciar e afetar a criatividade, integridade física e emocional, assim como a estabilidade. Assim, é de extrema importância o reflexo que os pais deixam nos filhos, uma vez que são os seus modelos e as suas práticas parentais vão ser observadas nas condutas seguidas pelos seus filhos.

Segundo o referido anteriormente, e se de facto o autoconceito é aprendido e diferenciado ao longo da vida, é possível afirmar que os pais são determinantes iniciais para o desenvolvimento do autoconceito da criança (Gomide, 2009). Assim, os estilos parentais são o efeito da confluência de forças das práticas educativas parentais, sendo que um estilo parental positivo e práticas educativas positivas prevalecem sobre as negativas.

As práticas educativas podem ser divididas em sete, sendo que as seguintes cinco estão relacionadas com o comportamento antissocial: a negligência, o abuso físico, a disciplina relaxada, a punição inconsistente e por último a monitorização negativa. O comportamento pró-social é promovido pela monitorização positiva e comportamento moral (Rocha, Ingberman e Breus, 2011).

Bolsoni-Silva e Marturano (2002) salientam, conforme já exposto anteriormente, que o comportamento dos pais vai influenciar diretamente o desenvolvimento das crianças, sendo eles modelos para a constituição do comportamento dos seus filhos.

Já o primeiro estudo acerca desta temática, produzido por Coopersmith em 1976 (citado por Rocha, Ingberman e Breus, 2011), comprovou que pais de meninos com elevada autoestima (em comparação com os pais do grupo com baixa autoestima) estabelecem elevados padrões para a competência, reforçando continuamente esses mesmos padrões.

Esses pais favorecem os métodos indutivos e desvalorizam as punições. Impulsionam o estilo democrático de decisão familiar, em que as crianças são ouvidas e é-lhes permitido questionarem as práticas e pontos de vista dos seus pais (Gomide, 2004).

A punição não permite alternativas à criança que a levem a adaptar-se de forma construtiva, apenas tranquiliza os pais, temporariamente, quando se encontram desesperados. Os pais que em vez do método coercivo, utilizam o reforço positivo, encontram crianças felizes, competentes e autoconfiantes, sendo que, geralmente, com estas crianças, surgem motivos para a punição (Rocha, Ingberman e Breus, 2011).

Rocha, Ingberman e Breus, 2011, confirmaram no seu estudo que crianças que possuem autoconceito elevado têm pais que utilizam, na sua maioria, comportamentos não punitivos, e crianças com um autoconceito rebaixado, geralmente têm pais que utilizam a punição em vez de reforços positivos.

### **2.17. Avaliação do Autoconceito**

Na revisão da literatura procura-se incessantemente dar resposta à questão, “o que é o autoconceito?”. A resposta a esta questão leva então ao desacordo entre vários autores. Essa diversidade de posicionamentos reflete a necessidade de proliferação das formas de avaliar este constructo (Veiga, 2012).

De facto, a avaliação do autoconceito tem-se revelado complexa, contudo importante, pois tem como objetivo compreender aquilo que a pessoa percebe sobre ela mesma (Cigarro, 2011).

Como existem diferentes tipos de autoconceito e, naturalmente, distintas formas de o avaliar, a dúvida que causa ao investigador é a de escolher o tipo de autoconceito a estudar e, posteriormente, escolher o instrumento mais adequado para avaliar o que pretende analisar (Veiga, 2012).

As avaliações do autoconceito são aferidas através da descrição da pessoa acerca de si própria, ou através da inferência feita pelas outras pessoas sobre o autoconceito de determinada pessoa (Veiga, 2012).

Segundo o mesmo autor, numa abordagem inicial encontra-se o autoconceito professado (auto - descritivo) e o autoconceito inferido (inferência através do comportamento e dos testes projetivos).

A autoavaliação é uma das técnicas utilizadas na avaliação do autoconceito, na qual a pessoa se descreve a ela própria e, tendo em conta a forma como a pessoa se percebe, é possível avaliar o autoconceito. Esta técnica possibilita adquirir respostas livres, que possivelmente se perderiam no caso da utilização de outros instrumentos (Miranda, 2005).

Uma vez que a supracitada avaliação recolhe informação livre, não é possível classificar de forma estandardizada o que dificulta a cotação das respostas. Como desvantagem, esta técnica aponta para a presença da desejabilidade social, isto é, a pessoa revela aquilo que é considerado desejável e não a sua posição ou opinião pessoal.

Outra técnica a considerar é a observação; esta permite recolher informação acerca da pessoa através da observação dos seus comportamentos em distintos contextos. Para a utilização desta técnica, é necessária a existência de um observador não participante, que use uma atitude imparcial e passiva em relação à pessoa que está a observar, de forma a não a influenciar e alterar os seus comportamentos (Miranda, 2005).

A referida observação, deve iniciar-se pelo aspeto exterior da pessoa, observando-se posteriormente a expressão facial, a linguagem e o seu modo de estar. Esta técnica possibilita a recolha de informação em contexto natural, sendo mais fidedigna do que a observada em contexto experimental, na qual podem surgir alterações comportamentais.

A técnica mais utilizada no âmbito da avaliação do autoconceito é o questionário, que possui como vantagem a rapidez de recolha de informação e a facilidade de cotar os dados recolhidos (Miranda, 2005).

A entrevista é outra das técnicas de avaliação do autoconceito para obter as respostas da pessoa de forma imediata, bem como conduzir a informações adicionais. Contudo, devido às questões abertas, poderá ser difícil cotá-las e interpretá-las (Veiga, 2012).

Os métodos auto descritivos anteriormente apresentados são considerados métodos mais rápidos e económicos, o que leva a que sejam muito utilizados. No entanto, muitos autores referem que o que a pessoa revela nesta avaliação raramente é aquilo que pensa acerca de si mesma (Veiga, 2012).

No seguimento dessa afirmação, muitos autores são apologistas do método inferencial, pois suspeitam que a pessoa ao se descrever utiliza mecanismos de defesa, logo, tem dificuldade em descrever-se com objetividade. O método inferencial, valendo-se de observadores externos e recorrendo a critérios de observação direta ou indireta, pretende colher uma reconstituição do conceito que a pessoa tem sobre si mesma. As provas mais utilizadas para esse fim são através do comportamento e de provas subjetivas (Cigarro, 2011)

Para Costa (2002), a melhor e mais fidedigna forma de medição do autoconceito é feita com recursos a escalas de autoavaliação.

De acordo com Rogers (1986, citado por Cigarro, 2011) existem dois modelos essenciais para compreender o autoconceito: o modelo hierárquico e o modelo concêntrico.

No que concerne o modelo hierárquico, este considera que o autoconceito geral se subdivide em aspetos mais específicos; desta forma o autoconceito da criança em idade escolar estaria dividido em autoconceito académico e não académico. O primeiro dividir-se-ia pelas matérias escolares, e o segundo dividir-se-ia em autoconceito social, emocional e físico. De acordo com este modelo, o autoconceito geral, resultaria das autoperceções da pessoa em todas as dimensões do autoconceito (Cigarro, 2011).

Para o modelo concêntrico as distintas dimensões do autoconceito não possuem igual importância para a pessoa. Logo, o autoconceito resultaria, não da contribuição de todos os seus domínios, mas apenas daqueles que forem significativos para a pessoa.

Este modelo conceptualiza que os distintos domínios do autoconceito se organizam em círculos concêntricos, e que as áreas mais significativas para a pessoa estariam mais perto do centro, sendo as mais afastadas as áreas de menor consideração (Cigarro, 2011).

Parar Harter (1988, citado por Cigarro, 2011), a avaliação do autoconceito deve ter em conta todos os aspetos defendidos por ambas as teorias.



### **3. Metodologia**

Como o autoconceito é um constructo pertinente e de saliente influência nos domínios da existência humana, torna-se fundamental o seu desenvolvimento de forma positiva, para uma melhor aceitação de si próprio, das suas competências e capacidades (Manso, 2010).

No presente capítulo, abordam-se os aspetos metodológicos que orientaram este estudo. Começa-se por explicar acerca da metodologia da investigação, posteriormente caracteriza-se o método quantitativo, seguidamente explica-se acerca dos objetivos, variáveis e hipóteses deste estudo, bem como, a amostra onde se enquadra a caracterização dos Concelhos desta amostra, Macedo de Cavaleiros, Amarante e Matosinhos. Finalmente apresenta-se o instrumento utilizado, a *Escala de Autoconceito de Piers Harris 2*, a orientação, procedimentos para a administração e fidelidade. Termina-se com a apresentação dos resultados, dos procedimentos de recolha, análise e interpretação de dados.

#### **3.1. Método**

A investigação inicia-se quando se procura responder a um problema que seja importante para o novo conhecimento, utilizando-se o método científico (Andrade, 2012).

Precisamente tendo por base um método científico, esta investigação teve como ponto de partida, esclarecer a existência de diferenças no autoconceito das crianças que vivem em zonas geográficas diferentes.

Quanto ao método de investigação o mesmo pode ser qualitativo ou quantitativo.

Em termos gerais, uma investigação quantitativa, denomina-se também investigação normativa, cujo objetivo é conseguir leis gerais referidas ao grupo. É uma investigação nomotética. Para recolher os dados geralmente aplicam-se testes, provas objetivas e outros instrumentos de medida sistemática. Possui como característica relevante a aplicação da estatística na análise de dados (Bisquerra, 2004).

Por sua vez uma metodologia qualitativa, não possui como objetivo provar teorias ou hipóteses, mas sim funda-las. Não se baseia em regras de procedimentos, nem se especifica previamente; as variáveis não estão definidas operativamente, nem são suscetíveis de medição (Giorgi & Sousa, 2010).

O método utilizado para a presente investigação é o quantitativo, com caráter sobretudo confirmatório de teste às hipóteses previamente desenvolvidas, sendo que se pretende executar uma análise descritiva dos resultados.

A investigação descritiva pretende determinar, com a exatidão possível, a frequência com que determinado fato ocorre, assim como as suas características, procurando descrever e interpretar as características de um determinado fenómeno (Almeida & Freire, 2008, Bisquerra, 2004).

As variáveis podem classificar-se como: variáveis independentes e variáveis dependentes, sendo que as primeiras identificam-se com a dimensão ou característica que o investigador manipula deliberadamente para conhecer o seu impacto na outra variável – a dependente (Coutinho, 2011).

### 3.2. Objetivos e hipóteses da investigação e variáveis

Por hipótese entende-se a inferência realizada sobre o valor de um parâmetro desconhecido (Rodrigues, et al, 2010). É uma proposição que prediz uma relação entre dois termos. Pode considerar-se como uma proposição provisória, isto é uma proposição que deverá ser verificada.

As variáveis identificam-se como o fator determinante num estudo

A questão de partida para esta investigação foi: “Será que zonas geográficas diferentes vão influenciar o autoconceito das crianças?”

O objetivo principal foi perceber de que forma a zona geográfica influencia o autoconceito da criança (Escala global e subescalas).

Como variáveis independentes tiveram-se: a idade, o género, o ano de escolaridade e a zona geográfica das crianças, sendo que as variáveis dependentes foram a *Escala de Autoconceito de Piers Harris 2* e os seus 6 fatores: aspeto comportamental, estatuto intelectual e escolar, aparência e atributos físicos, ansiedade, popularidade, satisfação e felicidade.

Posteriormente, na Figura 2, apresentam-se os objetivos específicos, bem como as hipóteses formuladas:

**Figura 2: Objetivos e Hipóteses do Estudo**

| Dimensões          | Objetivos                                                                                                                                                                   | Hipóteses                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Comportamento (AC) | Perceber que forma a zona geográfica influencia a forma como a criança percebe o seu comportamento.                                                                         | Espera-se que as crianças de zonas geográficas, menos desenvolvidas (Macedo e Amarante), se distingam ao nível da percepção do seu comportamento das crianças de zonas geográficas mais desenvolvidas (Matosinhos), sendo que as da zona geográfica mais desenvolvida possuam maior percepção do seu comportamento.                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                    | Analisar de que forma a idade influencia a forma como a criança, de duas zonas geográficas distintas (mais desenvolvida e menos desenvolvida), percebe o seu comportamento. | Espera-se que a variável idade introduza diferenças significativas a nível da percepção do comportamento em crianças de zonas geográficas diferentes:<br>(a) Crianças de idades inferiores (8-9 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção do seu comportamento do que as crianças de idades inferiores de zonas geográficas menos desenvolvidas;<br>(b) Crianças de idades superiores (10-13 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção do seu comportamento do que as crianças de idades superiores de zonas geográficas menos desenvolvidas; |

|                                  |                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  | Indagar de que forma o género, das duas zonas geográficas distintas, influência a forma como a criança percebe o seu comportamento.               | Espera-se que a variável género introduza diferenças significativas a nível da percepção do comportamento em crianças de zonas geográficas diferentes:<br>(c) Rapazes de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção do seu comportamento do que rapazes de zonas geográficas menos desenvolvidas;<br>(d) Raparigas de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção do seu comportamento do que raparigas de zonas geográficas menos desenvolvidas.                                                                                                                                           |
|                                  | Averiguar de que forma o ano de escolaridade, de duas zonas geográficas distintas, influência a forma como a criança percebe o seu comportamento. | Espera-se que a variável ano de escolaridade introduza diferenças significativas a nível da percepção do comportamento em crianças de zonas geográficas diferentes:<br>(e) Crianças de 4º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm uma maior percepção do seu comportamento do que crianças de 4º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas;<br>(f) Crianças de 6º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm uma maior percepção do seu comportamento do que crianças de 6º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas.                                                                                            |
| <b>Ansiedade (AN)</b>            | De que forma a zona geográfica influencia a forma como a criança percebe o seu comportamento.                                                     | Espera-se que as crianças de zonas geográficas, menos desenvolvidas (Macedo e Amarante), se distingam ao nível da percepção da sua ansiedade das crianças de zonas geográficas mais desenvolvidas (Matosinhos), sendo que as crianças de zonas geográficas mais desenvolvidas apresentem uma maior percepção da sua ansiedade do que as crianças de zonas geográficas menos desenvolvidas.                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                  | De que forma a idade influencia, em diferentes zonas geográficas, a forma como a criança percebe a sua ansiedade.                                 | Espera-se que a variável idade introduza diferenças significativas a nível da percepção da sua ansiedade em crianças de zonas geográficas diferentes:<br>(a) Crianças de idades inferiores (8-9 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção da sua ansiedade do que as crianças de idades inferiores de zonas geográficas menos desenvolvidas;<br>(b) Crianças de idades superiores (10-13 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção da sua ansiedade do que as crianças de idades superiores de zonas geográficas menos desenvolvidas.                                  |
|                                  | De que forma o género influencia a forma como a criança percebe a sua ansiedade.                                                                  | Espera-se que a variável género introduza diferenças significativas a nível da percepção da sua ansiedade em crianças de zonas geográficas diferentes:<br>(c) Rapazes de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção da sua ansiedade do que os rapazes de zonas geográficas menos desenvolvidas;<br>(d) Raparigas de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção da sua ansiedade do que as raparigas superiores de zonas geográficas menos desenvolvidas.                                                                                                                                  |
|                                  | De que forma o ano de escolaridade interfere com a forma como a criança percebe a sua ansiedade.                                                  | Espera-se que a variável ano de escolaridade introduza diferenças significativas a nível da percepção da sua ansiedade em crianças de zonas geográficas diferentes:<br>(e) Crianças de 4º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm uma maior percepção da sua ansiedade do que crianças de 4º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas;<br>(f) Crianças de 6º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm uma maior percepção da sua ansiedade do que crianças de 6º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas.                                                                                                    |
| <b>Estatuto Intelectual (EI)</b> | De que forma a zona geográfica influencia a forma como a criança percebe o seu estatuto intelectual.                                              | Espera-se que as crianças de zonas geográficas, menos desenvolvidas (Macedo e Amarante), se distingam ao nível da percepção do seu estatuto intelectual das crianças de zonas geográficas mais desenvolvidas (Matosinhos), sendo que as crianças de zonas geográficas mais desenvolvidas tenham uma maior percepção do seu estatuto intelectual do que crianças de zonas geográficas menos desenvolvidas.                                                                                                                                                                                                                      |
|                                  | De que forma a idade influencia a forma como a criança percebe o seu estatuto intelectual.                                                        | Espera-se que a variável idade introduza diferenças significativas a nível da percepção do seu estatuto intelectual em crianças de zonas geográficas diferentes:<br>(a) Crianças de idades inferiores (8-9 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção do seu estatuto intelectual do que as crianças de idades inferiores de zonas geográficas menos desenvolvidas;<br>(b) Crianças de idades superiores (10-13 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção do seu estatuto intelectual do que as crianças de idades superiores de zonas geográficas menos desenvolvidas. |
|                                  | De que forma o género influencia a forma como a criança percebe o seu estatuto intelectual.                                                       | Espera-se que a variável género introduza diferenças significativas a nível da percepção do seu estatuto intelectual em crianças de zonas geográficas diferentes:<br>(c) Rapazes de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção do seu estatuto intelectual do que os rapazes de zonas geográficas menos desenvolvidas;                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

|                              |                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                              |                                                                                                          | (d) Raparigas de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção do seu estatuto intelectual do que as raparigas superiores de zonas geográficas menos desenvolvidas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|                              | De que forma o ano de escolaridade influencia a forma como a criança percebe o seu estatuto intelectual. | <p>Espera-se que a variável ano de escolaridade introduza diferenças significativas a nível da percepção do seu estatuto intelectual em crianças de zonas geográficas diferentes:</p> <p>(e) Crianças de 4º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm uma maior percepção do seu estatuto intelectual do que crianças de 4º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas;</p> <p>(f) Crianças de 6º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm uma maior percepção do seu estatuto intelectual do que crianças de 6º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas.</p>                                                       |
| <b>Popularidade (PO)</b>     | De que forma a zona geográfica influencia a forma como a criança percebe a sua popularidade.             | Espera-se que as crianças de zonas geográficas, menos desenvolvidas (Macedo e Amarante), se distingam relativamente há percepção da sua popularidade das crianças de zonas geográficas mais desenvolvidas (Matosinhos), sendo que as crianças de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma percepção da sua popularidade superior às crianças de zonas geográficas menos desenvolvidas.                                                                                                                                                                                                                                        |
|                              | De que forma a idade influencia a forma como a criança percebe a sua popularidade.                       | <p>Espera-se que a variável idade introduza diferenças significativas a nível da percepção da sua popularidade em crianças de zonas geográficas diferentes:</p> <p>(a) Crianças de idades inferiores (8-9 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção da sua popularidade do que as crianças de idades inferiores de zonas geográficas menos desenvolvidas;</p> <p>(b) Crianças de idades superiores (10-13 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção da sua popularidade do que as crianças de idades superiores de zonas geográficas menos desenvolvidas.</p>             |
|                              | De que forma o género influencia a forma como a criança percebe a sua popularidade.                      | <p>Espera-se que a variável género introduza diferenças significativas a nível da percepção da sua popularidade em crianças de zonas geográficas diferentes:</p> <p>(c) Rapazes de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção da sua popularidade do que os rapazes de zonas geográficas menos desenvolvidas;</p> <p>(d) Raparigas de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção da sua popularidade do que as raparigas superiores de zonas geográficas menos desenvolvidas.</p>                                                                                                             |
|                              | De que forma o ano de escolaridade influencia a forma como a criança percebe a sua popularidade.         | <p>Espera-se que a variável ano de escolaridade introduza diferenças significativas a nível da percepção da sua popularidade em crianças de zonas geográficas diferentes:</p> <p>(e) Crianças de 4º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm uma maior percepção da sua popularidade do que crianças de 4º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas;</p> <p>(f) Crianças de 6º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm uma maior percepção da sua popularidade do que crianças de 6º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas.</p>                                                                               |
| <b>Aparência Física (AF)</b> | De que forma a zona geográfica influencia a forma como a criança percebe a sua aparência física.         | Espera-se que as crianças de zonas geográficas, menos desenvolvidas (Macedo e Amarante), se distingam relativamente há percepção da sua aparência física das crianças de zonas geográficas mais desenvolvidas (Matosinhos), sendo que as crianças de zonas geográficas mais desenvolvidas possuem uma maior percepção da sua aparência física do que as crianças de zonas geográficas menos desenvolvidas.                                                                                                                                                                                                                        |
|                              | De que forma a idade influencia a forma como a criança percebe a sua aparência física.                   | <p>Espera-se que a variável idade introduza diferenças significativas a nível da percepção da sua aparência física em crianças de zonas geográficas diferentes:</p> <p>(a) Crianças de idades inferiores (8-9 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção da sua aparência física do que as crianças de idades inferiores de zonas geográficas menos desenvolvidas;</p> <p>(b) Crianças de idades superiores (10-13 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção da sua aparência física do que as crianças de idades superiores de zonas geográficas menos desenvolvidas.</p> |
|                              | De que forma o género influencia a forma como a criança percebe a sua aparência física.                  | <p>Espera-se que a variável género introduza diferenças significativas a nível da percepção a sua aparência física em crianças de zonas geográficas diferentes:</p> <p>(c) Rapazes de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção a sua aparência física do que os rapazes de zonas geográficas menos desenvolvidas;</p> <p>(d) Raparigas de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção a sua aparência física do que as raparigas superiores de zonas geográficas menos desenvolvidas.</p>                                                                                                    |

|                                   |                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                   | De que forma o ano de escolaridade influencia a forma como a criança percebe a sua aparência física.      | <p>Espera-se que a variável ano de escolaridade introduza diferenças significativas a nível da percepção da sua aparência física em crianças de zonas geográficas diferentes:</p> <p>(e) Crianças de 4º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm uma maior percepção da sua aparência física do que crianças de 4º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas;</p> <p>(f) Crianças de 6º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm uma maior percepção da sua aparência física do que crianças de 6º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas.</p>                                                                                  |
| <b>Satisfação/Felicidade (SF)</b> | De que forma a zona geográfica influencia a forma como a criança percebe a sua satisfação/felicidade.     | Espera-se que as crianças de zonas geográficas, menos desenvolvidas (Macedo e Amarante), se distingam relativamente há percepção da sua Satisfação/Felicidade das crianças de zonas geográficas mais desenvolvidas (Matosinhos), sendo que as crianças de zonas geográficas mais desenvolvidas possuem uma maior percepção da sua Satisfação/Felicidade do que as crianças de zonas geográficas menos desenvolvidas.                                                                                                                                                                                                                             |
|                                   | De que forma a idade influencia a forma como a criança percebe a sua satisfação/felicidade.               | <p>Espera-se que a variável idade introduza diferenças significativas a nível da percepção da sua Satisfação/Felicidade em crianças de zonas geográficas diferentes:</p> <p>(a) Crianças de idades inferiores (8-9 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção da sua Satisfação/Felicidade do que as crianças de idades inferiores de zonas geográficas menos desenvolvidas;</p> <p>(b) Crianças de idades superiores (10-13 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção da sua Satisfação/Felicidade do que as crianças de idades superiores de zonas geográficas menos desenvolvidas.</p> |
|                                   | De que forma o género influencia a forma como a criança percebe a sua satisfação/felicidade.              | <p>Espera-se que a variável género introduza diferenças significativas a nível da percepção a sua Satisfação/Felicidade em crianças de zonas geográficas diferentes:</p> <p>(c) Rapazes de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção a sua Satisfação/Felicidade do que os rapazes de zonas geográficas menos desenvolvidas;</p> <p>(d) Raparigas de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção a sua Satisfação/Felicidade do que as raparigas superiores de zonas geográficas menos desenvolvidas.</p>                                                                                                    |
|                                   | De que forma o ano de escolaridade influencia a forma como a criança percebe a sua satisfação/felicidade. | <p>Espera-se que a variável ano de escolaridade introduza diferenças significativas a nível da percepção da sua Satisfação/Felicidade em crianças de zonas geográficas diferentes:</p> <p>(e) Crianças de 4º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm uma maior percepção da sua Satisfação/Felicidade do que crianças de 4º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas;</p> <p>(f) Crianças de 6º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm uma maior percepção da sua Satisfação/Felicidade do que crianças de 6º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas.</p>                                                                   |
| <b>PTOT</b>                       | De que forma a zona geográfica influencia o autoconceito global das crianças.                             | Espera-se que as crianças de zonas geográficas, menos desenvolvidas (Macedo e Cavaleiros/ Amarante), se distingam ao nível do autoconceito global das crianças de zonas geográficas mais desenvolvidas (Matosinhos), sendo que as crianças de zonas geográficas mais desenvolvidas apresentam um maior autoconceito global do que as crianças de zonas geográficas menos desenvolvidas.                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                                   | De que forma a idade influencia o autoconceito global das crianças;                                       | <p>Espera-se que a variável idade introduza diferenças significativas a nível do autoconceito global em crianças de zonas geográficas diferentes:</p> <p>(a) Crianças de idades inferiores (8-9 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm maior autoconceito global do que as crianças de idades inferiores de zonas geográficas menos desenvolvidas;</p> <p>(b) Crianças de idades superiores (10-13 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm maior autoconceito global do que as crianças de idades superiores de zonas geográficas menos desenvolvidas.</p>                                                                  |
|                                   | De que forma o género influencia o autoconceito global das crianças;                                      | <p>Espera-se que a variável género introduza diferenças significativas a nível do autoconceito global em crianças de zonas geográficas diferentes:</p> <p>(c) Rapazes de zonas geográficas mais desenvolvidas têm maior autoconceito (global) do que os rapazes de zonas geográficas menos desenvolvidas;</p> <p>(d) Raparigas de zonas geográficas mais desenvolvidas têm maior autoconceito (global) do que as raparigas de zonas geográficas menos desenvolvidas.</p>                                                                                                                                                                         |
|                                   | De que forma o ano de escolaridade interfere com o autoconceito global das crianças;                      | <p>Espera-se que a variável ano de escolaridade introduza diferenças significativas a nível do autoconceito global em crianças de zonas geográficas diferentes:</p> <p>(e) Crianças de 4º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm um autoconceito (global) superior do que crianças de 4º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas;</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

|  |  |                                                                                                                                                                       |
|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | (f) Crianças de 6º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm um autoconceito (global) superior do que crianças de 6º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas. |
|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### 3.3. Amostra

Na maioria das vezes não é exequível aceder à população na sua totalidade, designando-se por população alvo o subgrupo de elementos alcançáveis. Deste subgrupo é essencial seleccionar o grupo de indivíduos que vai ser efetivamente estudado, denominado por amostra, devendo ser representativo da população alvo, e ir de encontro aos objetivos do estudo (Rodrigues, Pinho & Oliveira, 2010. Citado por Andrade, 2012).

Como tal, por razões de tempo, económicas e de acessibilidade, não é possível trabalhar com uma população. Logo, para que o estudo seja possível, considera-se uma amostra dessa população (Almeida e Freire, 2008).

A amostra utilizada no presente estudo é considerada não probabilística e por conveniência, pois as crianças foram selecionadas segundo determinados critérios, no entanto, procurou-se que fosse o mais representativa possível (Bisquerra, 2004).

A amostra foi selecionada segundo os respetivos critérios:

- (a) A localização geográfica dos agrupamentos (Macedo de Cavaleiros/Amarante e Matosinhos);
- (b) Alunos dos 4ºs e 6 anos.

Após apresentar aos agrupamentos os critérios desejados, estes selecionem de forma interna os participantes que fizeram parte da amostra e que preencheram após consentimento dos progenitores, a escala “*Piers-Harris 2 – Piers-Harris Self-Concept Scale*”.

Conforme supracitado, a amostra foi selecionada com base em preceitos antecipadamente determinados, não havendo a possibilidade de todos os indivíduos da população serem selecionados (Pinto, 2009).

Dando seguimento ao estudo, de seguida é efetuada a apresentação da amostra utilizada neste estudo, com uma breve caracterização dos concelhos em que as amostras se inserem, de forma a contextualizar as mesmas.

### **3.4. Caraterização da Amostra**

#### **3.4.1. Macedo de Cavaleiros**

Macedo de Cavaleiros integra a região Norte (NUT II) e a sub-região do Alto Trás-os-Montes (NUT III). Pertence ao distrito de Bragança, sendo o seu centro geográfico e fazendo fronteira com 6 outros concelhos.

Relativamente à população residente em 2011, existe um total de população de 15776 que se distribuem em 7491 (47,48%) pessoas do sexo masculino e 8285 (52,51%) pessoas do sexo feminino.

Macedo de Cavaleiros é um Concelho marcadamente rural, (60,3% da população é predominantemente rural) sofrendo o processo de desertificação sentido pela generalidade das regiões do interior do país.

Neste Concelho um total de 5298 pessoas encontram-se empregadas, sendo que a maioria (68,55% ) trabalha no Sector Terciário. De acordo com os dados expostos, verifica-se que, apesar de este Concelho ser marcadamente rural, são escassas as pessoas que se dedicam à agricultura, visto que predominam os empregos ao nível do sector do comércio e serviços. A taxa de analfabetismo é de aproximadamente 10,37% (Censos, 2011, Município de Macedo de Cavaleiros, 2012)

#### **3.4.2. Caracterização do Agrupamento Escolar de Macedo de Cavaleiros**

O agrupamento de Escolas de Macedo de Cavaleiros é atualmente composto por quatro escolas do 1º Ciclo (EB1) (duas situadas em meio rural, e dois polos na cidade), nove Jardins de Infância e a Escola Básica e Secundária de Macedo de Cavaleiros, contabilizando um total de cerca de 1600 alunos/formandos e 244 docentes (Agrupamento Vertical de Escolas de Macedo de Cavaleiros, 2011).

Quanto aos alunos que frequentam o ensino em Macedo de Cavaleiros, encontram-se inscritos no ensino público um total de 2225 alunos.

O Ensino Básico é o nível predominante no Agrupamento de Escolas de Macedo de Cavaleiros, com cerca de 72% dos alunos, seguido do ensino Pré-escolar com 19% dos alunos e, por último, do Ensino Secundário com 9% dos alunos. Apesar de vocacionado tradicionalmente para o ensino regular, neste agrupamento também se lecionam Cursos Novas Oportunidades. Paralelamente ao ensino diurno, este agrupamento funciona também em regime noturno

No que diz respeito à distribuição por sexos, a população escolar do Ensino Básico está distribuída de forma equitativa. No Ensino Pré-Escolar há ligeiramente mais rapazes do que raparigas e no Ensino Secundário há uma maior incidência do sexo feminino.

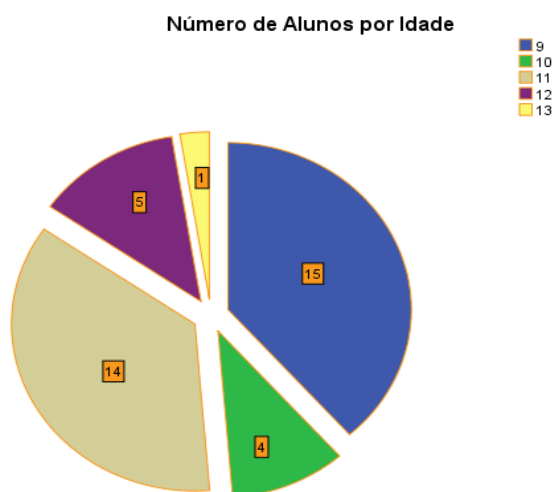
No que respeita à amostra utilizada para o presente estudo, após ter sido solicitado ao diretor do agrupamento de escolas de Macedo de Cavaleiros a respetiva autorização, o mesmo foi informado que seria necessário uma turma de 4º ano e outra de 6º ano; as referidas turmas foram internamente selecionada e obteve-se a amostra apresentada de seguida.

Relativamente ao ano de escolaridade, assim como se pode verificar através do gráfico 1, posteriormente apresentado, existem 19 alunos de 4º ano e 20 de 6º ano.



**Gráfico 1: Número de alunos de Macedo de Cavaleiros por Ano de Escolaridade**

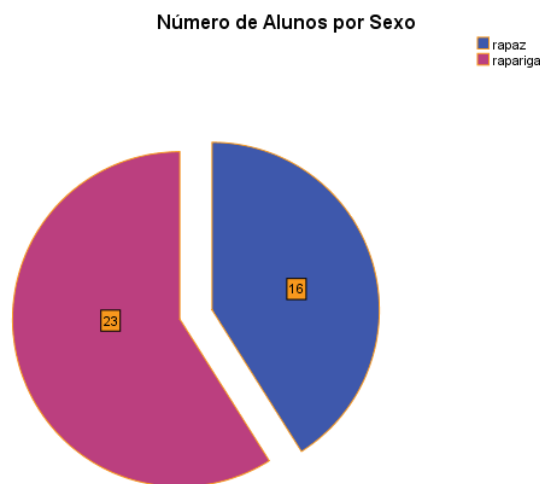
Relativamente à idade da respetiva amostra, assim como se pode consultar no seguinte gráfico 2, a mesma varia entre os 9 e os 13 anos, sendo que existem 15 alunos com 9 anos, 4 com 10 anos, 11 com 14 anos, 5 com 12 anos e 1 com 13 anos de idade.



**Gráfico 2: Número de alunos, de Macedo de Cavaleiros, por idade.**



Quanto ao sexo da respetiva amostra, assim como se pode consultar no seguinte gráfico 3, a mesma possui 16 alunos do sexo masculino e 23 alunas do sexo feminino.



**Gráfico 3: Número de alunos, de Macedo de Cavaleiros, por sexo**

### **3.4.3. Caracterização de Amarante**

O Concelho de Amarante situa-se na Região do Tâmega, (NUT III) pertence ao distrito do Porto e encontra-se integrado na região do Tâmega.

Neste Concelho existem dois polos urbanos - Amarante Cidade e Vila Meã -, constituídos na sua totalidade por 6 freguesias predominantemente urbanas.

Relativamente há sua população, possui 56 450 habitantes.

Amarante é uma região que comporta a influência do comportamento do Grande Porto e da Região Litoral Norte. Contudo, na proximidade do Marão, torna-se repulsiva pelo isolamento sócio-geográfico de algumas freguesias da margem esquerda do rio.

O Concelho, ao longo dos anos, tem vindo a perder população. Espelha assim como acontece a nível nacional, que nos encontramos perante um Concelho fortemente envelhecido.

Um total de 21590 pessoas encontram-se empregados. A maioria da população empregada (53%) trabalha no Sector Terciário. Estes dados demonstram que, embora estejamos perante um concelho marcadamente rural, poucas são as pessoas que se dedicam à agricultura, predominando os empregos ao nível do sector do comércio e serviços. O Concelho de Amarante possui uma elevada taxa de analfabetismo, cerca de 7,26%, possuindo também uma elevada

percentagem de população analfabeta com 10 anos ou mais, situando-se nos 6,55% (Município de Amarante, 2013; Censos, 2011).

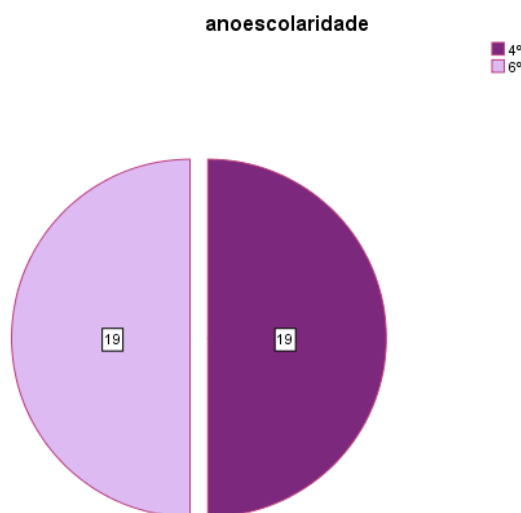
#### **3.4.4. Caracterização do Agrupamento Escolar de Amarante**

O Agrupamento Vertical de Escolas de Amarante é composto por 14 EB1, 5 EB1/Jis, e 8 Jardins-de-infância, formando, no seu conjunto, 56 turmas do 1º Ciclo e 18 grupos de Educação Pré-escolar.

Os estabelecimentos de ensino funcionam em regime normal (das 9:00 às 17:30), sem prejuízo da componente de apoio à família, prestada pela autarquia e Associação de Pais (Agrupamento de Escolas de Amarante, 2013).

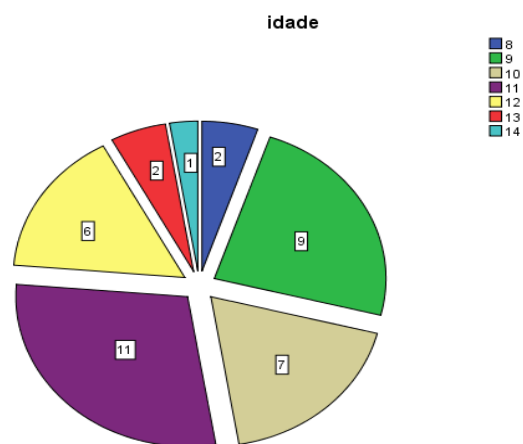
No que respeita à amostra utilizada para o presente estudo, após ter sido solicitado à Diretora do Agrupamento de Escolas de Amarante a respetiva autorização, a mesma foi informado que seria necessário uma turma de 4º ano e outra de 6º ano; as referidas turmas foram internamente seleccionada e obteve-se a amostra.

Relativamente ao ano de escolaridade, assim como se pode verificar através do gráfico 4, posteriormente apresentado, existem 19 alunos de 4º ano e 19 de 6º ano.



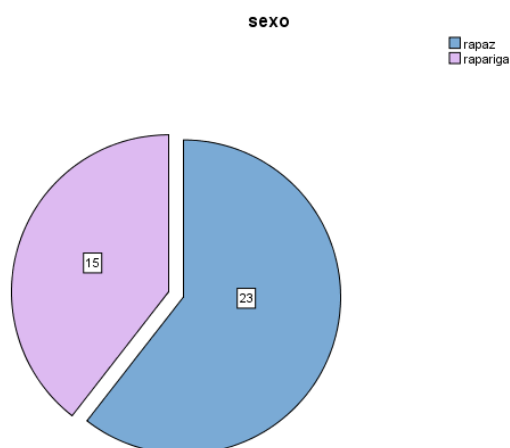
**Gráfico 4: Número de alunos, de Amarante, por Ano de Escolaridade**

Relativamente à idade da respetiva amostra, assim como se pode consultar no seguinte gráfico 5, a mesma varia entre os 8 e os 14 anos, sendo que existem 2 alunos com 8 anos, 9 com 9 anos, 7 com 10 anos, 11 com 11 anos, 6 com 12 anos, 2 com 13 anos e 1 com 14 anos de idade.



**Gráfico 5: Número de alunos, de Amarante, por idade.**

Quanto ao sexo da respetiva amostra, assim como se pode consultar no seguinte gráfico 6, a mesma possui 23 alunos do sexo masculino e 15 alunas do sexo feminino.



**Gráfico 6: Número de alunos, de Amarante, por sexo**

### 3.4.5. Caracterização de Matosinhos

O Concelho de Matosinhos pertence ao Distrito do Porto, região Norte e Sub-região do Grande Porto, pertencendo ainda à grande área Metropolitana do Porto.

Este município possui 62,30 km<sup>2</sup> de área e 175 478 habitantes (em 2011), e uma densidade populacional de 2816,66 hab/Km<sup>2</sup>. Encontra-se subdividido em 10 freguesias.

O concelho de Matosinhos tem vindo a aumentar a sua população ao longo dos anos, ao contrário do que acontece nos concelhos caracterizados anteriormente, pois a população que sai das zonas do interior concentra-se nos concelhos mais desenvolvidos.

Embora este concelho seja bastante populoso, 175 478 habitantes (em 2011), também apresenta uma elevado número de pessoas com mais de 65 anos o que, mais uma vez, reflete a forte tendência de envelhecimento do país.

Um total de 75059 pessoas encontram-se empregadas e o Sector Terciário comporta 59118 pessoas efetivas, representando 78,76% do total. Estes dados caracterizam o concelho como tipicamente urbano, sendo a agricultura quase nula ou inexistente, e as atividades de comércio e serviços as que têm maior peso na economia local.

Relativamente ao nível de Instrução, pode verificar-se que cerca de 11847 pessoas não possui qualquer nível de instrução, sendo que 4782 são homens e 7065 são mulheres, o que em termos percentuais se traduz em 6,75%

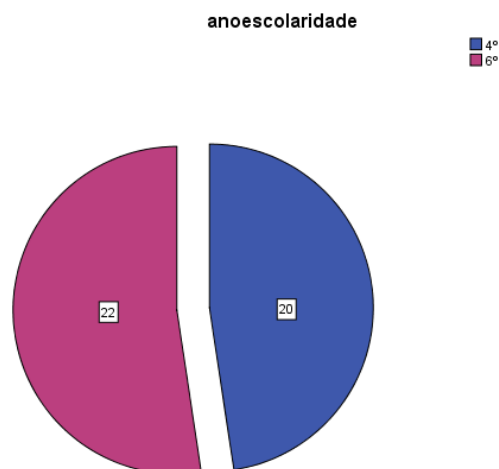
O Concelho de Matosinhos, apesar de não possuir uma taxa de analfabetismo tão elevada como nos concelhos analisados anteriormente, possui uma taxa de analfabetismo de cerca de 3,16%, a qual se pode considerar elevada (Município de Matosinhos, 2013; Censos, 2011).

#### **3.4.6. Caracterização do Agrupamento Escolar de Matosinhos**

O Agrupamento de Escolas de Matosinhos pertence ao Concelho de Matosinhos e ao distrito do Porto. É composto por 4 estabelecimentos de educação e ensino, a saber: Escola EB1/JI da Biquinha; Jardim-de-Infância de Matosinhos; adstrito à EB1/JI da Cruz de Pau; EB1/JI da Cruz de Pau e; EB 2.3 Professor Óscar Lopes que é a escola-sede (Agrupamento de Escolas de Matosinhos, 2013).

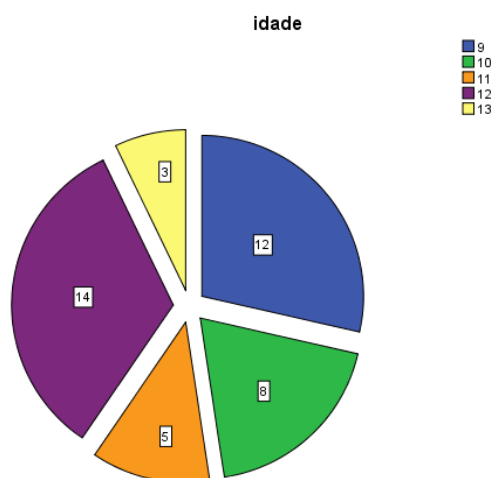
No que respeita à amostra utilizada para o presente estudo, após ter sido solicitado à Diretora do Agrupamento de Escolas de Matosinhos a respetiva autorização, a mesma foi informada que seria necessário uma turma de 4º ano e outra de 6º ano; as referidas turmas foram internamente selecionada e obteve-se a amostra.

Relativamente ao ano de escolaridade assim como se pode verificar através do gráfico 7, posteriormente apresentado, existem 20 alunos de 4º ano e 22 de 6º ano.



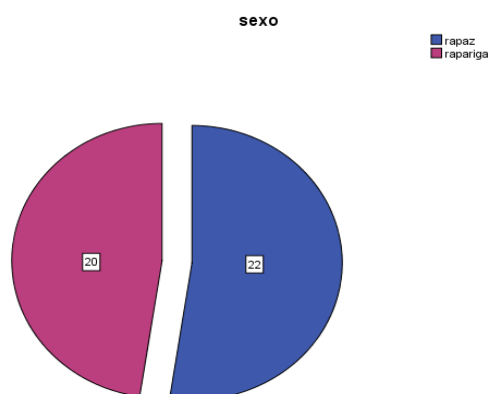
**Gráfico 7: Número de alunos, de Matosinhos, por Ano de Escolaridade**

Relativamente à idade da respetiva amostra, assim como se pode consultar no seguinte gráfico 8, a mesma varia entre os 9 e os 13 anos, sendo que existem 12 alunos com 9 anos, 8 com 10 anos, 5 com 11 anos, 14 com 12 anos e 3 com 13 anos de idade.



**Gráfico 8: Número de alunos, de Matosinhos, por idade**

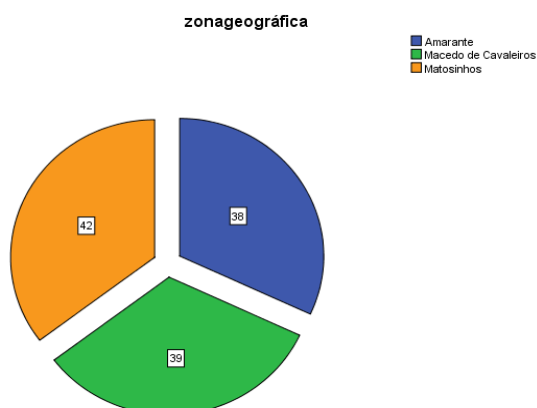
Quanto ao sexo da respetiva amostra, assim como se pode consultar no seguinte gráfico 9, a mesma possui 22 alunos do sexo masculino e 20 alunas do sexo feminino.



**Gráfico 9: Número de alunos, de Matosinhos, por sexo**

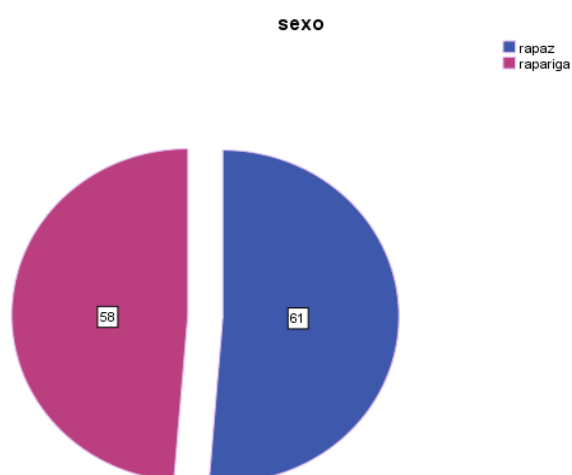
### 3.4.7. Caraterização da Amostra total do estudo

Relativamente à amostra total deste estudo, conforme se pode consultar no gráfico 10, a mesma é composta por 38 alunos da zona geográfica de Amarante, 39 de Macedo de Cavaleiros e 39 de Matosinhos.



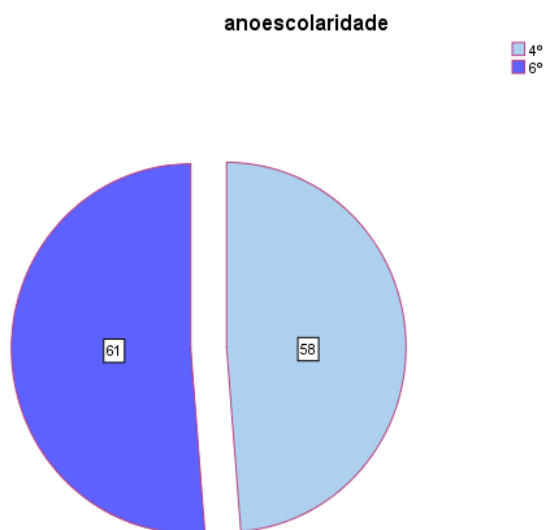
**Gráfico 10: N° de Alunos, da amostra total, por Zona geográfica**

No respeito ao sexo da amostra total, conforme exposto no gráfico 11, existem 58 alunas do sexo feminino e 61 do sexo masculino.



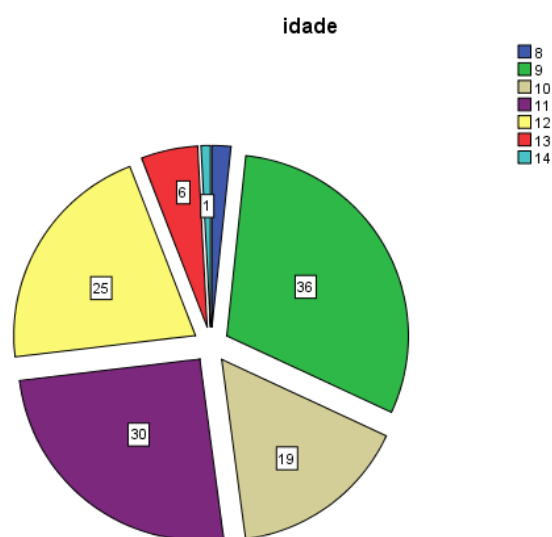
**Gráfico 11: N° de Alunos, da amostra total, por Sexo**

Quanto ao ano de escolaridade da amostra total, conforme exposto no gráfico 12, existem 58 alunos do 4º ano de escolaridade e 61 do 6º ano de escolaridade.



**Gráfico 12: N° de alunos, da amostra total, por Ano Escolar**

Relativamente à idade da amostra total, como pode ser consultado no gráfico 13, a mesma varia dos 8 aos 14 anos de idade.



**Gráfico 13: Idade dos alunos da amostra total**

### **3.5. Instrumento de Recolha de Dados**

#### **3.5.1. Descrição da Escala**

A investigação da relação entre Autoconceito e zona geográfica fundamentou-se na aplicação de uma escala de autoconceito, selecionada de entre vários instrumentos já existentes. A escala aplicada denomina-se “*Piers-Harris 2 – Piers-Harris Self-Concept Scale*” (Piers & Herzberg, 2002).

A referida escala foi originalmente desenvolvida pelo psicólogo Americano *Piers Harris*, na década de 60 (em 1964), tendo sido submetida a revisão após 20 anos (Piers, 1984) e voltando a ser revista mais recentemente, em 2002 (Piers & Herzberg, 2002), passando a ser designada por *PHCSSC-2*. Passou então a ser constituída por 60 itens, cada um descrevendo como a pessoa se sente acerca de si mesma e aos quais a criança deve responder se se aplica a si, com respostas dicotómicas de *Sim* ou *Não*. Esta escala encontra-se adaptada ao contexto português.

A escala *Piers-Harris 2* foi validada para o contexto português por Veiga (2006), tendo a forma de questionário e mantendo a sua constituição em 60 itens, divididos em seis fatores:

**Fator I** - Aspeto comportamental (AC), que se refere à perceção que a criança tem sobre o seu comportamento nas distintas situações, assim como da noção que possui sobre a responsabilidade pelas suas atitudes, tanto na escola como em família.



**Fator II** - Estatuto intelectual e escolar (EI), permite verificar a forma como a criança se vê a si própria relativamente ao desempenho nas suas tarefas académicas. Relaciona-se com o pensamento generalizado que os pares têm dela como elemento integrante da turma.

**Fator III** - Aparência e Atributos Físicos (AF), tem como objetivo avaliar a forma como a criança avalia a sua aparência física.

**Fator IV** - Ansiedade (AN), está relacionado com o juízo e as emoções, avalia as incertezas, os receios e as preocupações.

**Fator V** - Popularidade (PO), refere-se à forma como a criança se percebe na relação com os pares, ou seja, quanto às suas habilidades sociais (capacidade de fazer amigos, envolvimento nas atividades de grupo, nível de popularidade)

**Fator VI** - Satisfação e Felicidade (SF), está relacionado com o grau de felicidade geral, revelando a satisfação que a criança evidencia por ser como é (Veiga, 2006).

A tabela 1 apresenta o número de itens por escala de domínio.

**Tabela 1: Escalas de Autoconceito Piers-Harris 2**

| Nome da Escala - “ <i>Piers-Harris 2 – Piers-Harris Self-Concept Scale</i> ” | N.º Itens                              | N.º total de itens |
|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|--------------------|
| <b>Total (TOT)</b>                                                           |                                        | <b>60</b>          |
| <b>Dimensões:</b>                                                            |                                        |                    |
| Aspeto comportamental (AC)                                                   | 12,13,14,18,19,20,27,30,36,38,45,48,58 | <b>13</b>          |
| Estatuto Intelectual e Escolar (EI)                                          | 5,16,21,22,24,25,26,34,39,43,50,52,55  | <b>13</b>          |
| Aparência e Atributos Físicos (AF)                                           | 8,9,15,33,44,46,49,54                  | <b>8</b>           |
| Ansiedade (AN)                                                               | 4,7,10,17,23,29,56,59                  | <b>8</b>           |
| Popularidade (PO)                                                            | 1,3,6,11,32,37,41,47,51,57             | <b>10</b>          |
| Satisfação e Felicidade (SF)                                                 | 2,28,31,35,40,42,53,60                 | <b>8</b>           |

A referida escala, foi desenvolvida para aplicar a crianças a partir dos 7 anos de idade, que frequentem o 2º ano de escolaridade, que tenham adquirido as competências de leitura, podendo ser aplicada até aos 18 anos de idade (Consultar Anexo A).

A *Piers-Harris 2* encontra-se indicada para a investigação educacional e/ou clínica, desde que pretenda uma avaliação quantitativa do indicador de autoconceito de uma criança/adolescente (Piers & Herzberg, 2002).

### 3.5.2. Orientação para a Administração

A escala pode ser aplicada de forma individual ou em grupo. Contudo é bastante importante a criação de empatia com a criança, para que esta se sinta mais à vontade e responda de forma natural, revelando verdadeiramente a forma como se sente em relação a si mesma (Veiga, 2006).

Antes de se distribuir o instrumento por cada criança, apresentou-se a escala e referiu-se o objetivo do seu uso, sendo posteriormente aplicada em grupo, seguindo escrupulosamente as instruções apresentadas na mesma, de forma a prevenir a existência de enviesamento dos dados.

Distribuiu-se a escala por cada criança, solicitando-se que preenchessem o formulário inicial do auto registo e, posteriormente, deram-se as instruções de carácter geral, contantes na escala. (Anexo I).

*“... Lê cada frase e decide se ela descreve ou não a forma como te sentes acerca de ti próprio. Se é verdade ou maioritariamente verdade para ti, debes circundar a palavra “sim” a seguir à afirmação. Se é falso ou na maioria falso, debes circundar a palavra “não”. Responde a todas as questões, mesmo que algumas sejam difíceis de decidir. Não circundes ambas as palavras, sim e não, para a mesma questão. Se quiseses mudar a tua resposta cobre-a com um “X” e circunda a nova resposta. ...”* (Piers & Herzberg, 2002, p. 8).

Informou-se ainda a não existência de tempo limite para a resposta, podendo cada criança seguir a seu ritmo.

Na amostra das crianças de 4<sup>os</sup> anos, leram-se os itens em voz alta para facilitar a compreensão. No entanto, na amostra dos 6<sup>os</sup> anos, foram as próprias crianças que leram individualmente as questões.

Após o término do preenchimento recolheram-se todas as escalas e verificou-se se todos os itens estavam preenchidos, de forma a evitar qualquer falha.

### 3.5.3. Pontuação da Escala

No que concerne à pontuação da escala, é atribuído 1 ponto para cada frase respondida no sentido esperado (no sentido do autoconceito positivo), ou zero pontos a cada resposta no sentido contrário ao esperado.

O somatório dos pontos atribuídos a todos os 60 itens indicará o valor do autoconceito global, sendo que um maior valor corresponderá a um autoconceito mais elevado. Para além do resultado para a escala global, obtêm-se ainda resultados para 6 subescalas cujos valores podem ser calculados através do somatório dos itens correspondentes a cada uma delas (Clemente, 2008).

### 3.5.4. Fidelidade dos Resultados da Escala

De seguida apresentam-se os elementos informativos sobre a fidelidade dos resultados, da validade do constructo e da validade externa (através da apresentação do alfa Cronbach's). Os coeficientes da consistência interna da escala, na amostra total, pode ser encontrada na tabela 2.

Comparativamente com os coeficientes da versão original da escala na adaptação portuguesa, (Veiga, 2006) os expostos neste trabalho tendem a ser superiores especialmente no Aspeto comportamental (AC), na Ansiedade (NA) e na Satisfação e Felicidade (SF), tendem a ser idênticos no Estatuto Intelectual (EI) e propendem a ser inferiores, mas aproximados, na Popularidade (PO) (0,68 para 0,70) e no fator geral (PTOT) (0,89 para 0,90), sendo significativamente inferiores no Aspeto físico (AF) (0,57 para 0,72)

Relativamente aos resultados da tabela 2, os seguintes aspetos apresentam um valor superior Aspeto comportamental (AC), no Estatuto Intelectual e Escolar (EI). No fator geral (PTOT) o coeficiente apresenta uma análise fatorial boa (0.89). Atendendo ao menor número de itens no fator Aparência e Atributos físicos (AF) e como se trata de uma escala de tipo Thurstone (itens dicotómicos) tais coeficientes podem considerar-se aceitáveis (Veiga, 2006; Pestana & Gageiro, 2008; Pereira, 2006).

**Tabela 2: Coeficiente de consistência interna da Escala de Autoconceito de Piers Harris 2 na amostra total**

|                      | AC   | AN   | EI   | PO   | AF   | SF   | PTOT |
|----------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| <b>Amostra Total</b> | 0,81 | 0,64 | 0,75 | 0,68 | 0,57 | 0,69 | 0,89 |

## 4. Resultados

### 4.1. Procedimento De Recolha De Dados

Para a realização do presente estudo, contactaram-se as direções de cada agrupamento (Agrupamento de escolas de Amarante; Agrupamento de Escolas de Macedo de Cavaleiros e Agrupamento de Escolas de Matosinhos), através de contacto direto com os (as) respetivos (as) diretores (as), a solicitar consentimento para a realização do estudo utilizando indivíduos (uma

turma de alunos de 4º ano e outra de 6º ano – por cada agrupamento) daqueles agrupamentos como amostra.

Após parecer positivo dos mesmos, estes, por sua vez, apresentaram os professores titulares das turmas com as quais se iria realizar o estudo, os quais optaram por ser eles próprios a aplicar a escala aos seus alunos. Desta forma, foi-lhe apresentado o instrumento de recolha de dados, assim como o procedimento para aplicação da escala *Piers-Harris 2*.

Os referidos professores, monitorizados pela investigadora, entregaram o pedido de consentimento aos pais (ou representantes legais), para que os mesmos tomassem conhecimento do estudo em causa e do papel do seu educando no mesmo.

Posteriormente, aquando da autorização dos encarregados de educação, foi aplicada, pelos professores titulares e/ou psicóloga do agrupamento, a referida escala, em grupo, nas respetivas turmas.

Finalmente foi distribuído um brinde de agradecimento (um chocolate) a todos os participantes.

Para proceder à análise estatística dos resultados utilizou-se o Software Estatístico *Statistical Statistical Package for the social Sciences (S.P.S.S.) versão 20*.

Seguidamente, procedeu-se a uma análise diferencial, na qual se fizeram múltiplas comparações entre grupos por nós construídos. Os mesmos definiram-se consoante as hipóteses em análise.

#### **4.2. Análise dos Resultados**

Seguidamente analisar-se-á cada hipótese do estudo detalhadamente, de forma a comprovar se estas são aceites ou rejeitadas, utilizando para tal a análise descritiva.

**H1: Espera-se que as crianças de zonas geográficas, menos desenvolvidas (Macedo e Amarante), se distingam ao nível da perceção do seu comportamento das crianças de zonas geográficas mais desenvolvidas (Matosinhos), sendo que as da zona geográfica mais desenvolvida possuam maior perceção do seu comportamento.**

Antes da testagem da hipótese aplicou-se o teste Kolmogorov–Smirnov e Shapiro-Wilk, de forma a analisar a normalidade da distribuição. Não se detetou uma distribuição normal ( $p\text{-value}=0.000 < 0,005$ ), como pode ser observado na tabela 3. Contudo, seguindo o teorema do limite central, poder-se-á utilizar a estatística paramétrica, uma vez que a amostra de cada zona geográfica é superior a 30 indivíduos (Pestana & Gageiro, 2008) (Zona menos desenvolvida  $N=77$ ; Zona mais desenvolvida,  $N=42$ ).

**Tabela 3: Teste da Normalidade para a H1**

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic                       | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Comportamento   | Rural  | ,247                            | 77 | ,000 | ,786         | 77 | ,000 |
|                 | Urbana | ,319                            | 42 | ,000 | ,688         | 42 | ,000 |

Em fase posterior, procedeu-se à inferência estatística, utilizando a estatística paramétrica, no sentido de verificar a veracidade da hipótese anteriormente apresentada. Para o efeito aplicou-se o *Teste T* (Independent Sample Test), utilizado sempre que se pretende comparar as médias de uma variável quantitativa, em dois grupos diferentes de sujeitos (Pestana & Gageiro, 2008).

Da análise da tabela 4, conclui-se que não existem diferenças estatísticas significativas entre a percepção do comportamento das crianças de ambas as zonas geográficas ( $t(117)=0,270/p=0,788 > 0,05$ ), logo aceita-se a  $H_0$  e conclui-se que se **rejeita a hipótese 1**.

**Tabela 4: Independent Samples Test para testar H1**

|           |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      | t-test for Equality of Means |        |                 |                 |                       |                                           |         |
|-----------|-----------------------------|-----------------------------------------|------|------------------------------|--------|-----------------|-----------------|-----------------------|-------------------------------------------|---------|
|           |                             | F                                       | Sig. | t                            | df     | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |         |
|           |                             |                                         |      |                              |        |                 |                 |                       | Lower                                     | Upper   |
| Ansiedade | Equal variances assumed     | ,497                                    | ,482 | ,270                         | 117    | ,788            | ,13203          | ,498934               | -,83709                                   | 1,10116 |
|           | Equal variances not assumed |                                         |      | ,257                         | 73,098 | ,798            | ,13203          | ,51438                | -,89309                                   | 1,15716 |

**H2: Espera-se que a variável idade introduza diferenças significativas a nível da percepção do comportamento em crianças de zonas geográficas diferentes:**

- (g) Crianças de idades inferiores (8-9 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção do seu comportamento do que as crianças de idades inferiores de zonas geográficas menos desenvolvidas;
- (h) Crianças de idades superiores (10-14 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção do seu comportamento do que as crianças de idades superiores de zonas geográficas menos desenvolvidas;

Antes da testagem desta hipótese, aplicou-se o teste *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*, para a H2 (a) e (b) individualmente, de forma a analisar a normalidade da distribuição e verificou-se para a hipótese 2 (a) que a distribuição não é normal ( $p\text{-value}=0.000 < 0,005$ ), como pode ser consultado na tabela 5. Conclui-se que as variáveis desta hipótese obedecem aos

critérios não paramétricos, pelo que se aplicou o teste de *Mann-Whitney* para amostras não paramétricas. Este teste vai comparar médias (medianas) em duas amostras independentes, sendo uma alternativa ao *t test* para amostras independentes (Pereira, 2006).

**Tabela 5: Teste da Normalidade Kolmogorov-Smirnov e Shapiro - Wilk**

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic                       | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Comportamento   | Rural  | ,321                            | 37 | ,000 | ,733         | 37 | ,000 |
|                 | Urbana | ,395                            | 20 | ,000 | ,660         | 20 | ,000 |

Da análise da tabela 6, conclui-se que não existem diferenças estatísticas significativas entre a percepção do comportamento das crianças de idades inferiores de ambas as zonas geográficas. O nível de significância ( $p=0,958$ ) é superior o 0,05, logo conclui-se que a **Hipótese 2 (a) é rejeitada**.

**Tabela 6: Teste Mann-Whitney para testar a H2(a)**

|   | Null Hypothesis                                                                    | Test                                    | Sig. | Decision                   |
|---|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|----------------------------|
| 1 | The distribution of Comportamento is the same across categories of Zona Geográfica | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .958 | Retain the null hypothesis |

No que concerne à normalidade da distribuição para a H2 (b), verificou-se que a distribuição não é normal ( $p\text{-value}=0.000 < 0,005$ ), como pode ser consultado na tabela 7, uma vez que, a amostra das crianças de idades é inferior a 30 indivíduos (Zona menos desenvolvida  $N=39$ ; Zona mais desenvolvida,  $N=22$ ). Conclui-se que as variáveis desta hipótese obedecem aos critérios não paramétricos. Assim, aplicou-se o teste de *Mann-Whitney*.

**Tabela 7: Teste da Normalidade para H2(b)**

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic                       | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Comportamento   | Rural  | ,177                            | 39 | ,003 | ,804         | 39 | ,000 |
|                 | Urbana | ,386                            | 22 | ,000 | ,695         | 22 | ,000 |

De acordo com o exposto na tabela 8, conclui-se que não existem diferenças estatísticas significativas entre a percepção do comportamento das crianças de idades superiores de ambas as zonas geográficas. O nível de significância ( $p=0,830$ ) é superior o 0,05. Logo conclui-se que a **Hipótese 2 (b) é rejeitada**.

**Tabela 8: Teste Mann-Whitney para testar H2(b)**

|   | Null Hypothesis                                                                    | Test                                    | Sig. | Decision                   |
|---|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|----------------------------|
| 1 | The distribution of Comportamento is the same across categories of Zona Geográfica | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .830 | Retain the null hypothesis |

**H3: Espera-se que a variável gênero introduza diferenças significativas a nível da percepção do comportamento em crianças de zonas geográficas diferentes:**

- (a) Rapazes de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção do seu comportamento do que rapazes de zonas geográficas menos desenvolvidas;**
- (b) Raparigas de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção do seu comportamento do que raparigas de zonas geográficas menos desenvolvidas.**

Realizou-se, tal como nas hipóteses anteriores, o teste *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*, para a H3 (a) e (b) individualmente, de forma a analisar a normalidade da distribuição. Verificou-se para a hipótese 3 (a) que a distribuição não é normal ( $p\text{-value}=0.000 < 0,005$ ), como pode ser consultado na tabela 9, uma vez que, a amostra dos rapazes nas diferentes zonas geográficas é inferior a 30 indivíduos (Zona menos desenvolvida  $N=39$ ; Zona mais desenvolvida,  $N=22$ ). Conclui-se que as variáveis desta hipótese obedecem aos critérios não paramétricos, assim, aplicou-se novamente o teste de *Mann-Whitney*.

**Tabela 9: Teste da Normalidade para H3(a)**

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic                       | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Comportamento   | Rural  | ,203                            | 39 | ,000 | ,851         | 39 | ,000 |
|                 | Urbana | ,334                            | 22 | ,000 | ,712         | 22 | ,000 |

Conforme pode ser consultado na tabela 10, pode concluir-se que não existem diferenças estatísticas significativas entre a percepção do comportamento dos rapazes de ambas as zonas geográficas. O nível de significância ( $p=0,363$ ) é superior o 5%, logo conclui-se que a **Hipótese 3 (a) é rejeitada**.

**Tabela 10: Mann-Whitney U Test para testar H3(a)**

|   | Null Hypothesis                                                                    | Test                                    | Sig. | Decision                   |
|---|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|----------------------------|
| 1 | The distribution of Comportamento is the same across categories of Zona Geográfica | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .363 | Retain the null hypothesis |

Analisando a normalidade da distribuição, através do teste *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*, para a H3 (b) verificou-se, mais uma vez, que esta distribuição não é normal ( $p\text{-value}=0.000 < 0,005$ ), como pode ser consultado na tabela 11. Conclui-se que as variáveis desta

hipótese obedecem aos critérios não paramétricos, assim, aplicou-se, mais uma vez, o teste de *Mann-Whitney*.

**Tabela 11: Teste da Normalidade para H3(b)**

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic                       | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Comportamento   | Rural  | ,258                            | 38 | ,000 | ,866         | 38 | ,000 |
|                 | Urbana | ,302                            | 20 | ,000 | ,672         | 20 | ,000 |

Conforme pode ser consultado na tabela 12, pode concluir-se que não existem diferenças estatísticas significativas entre a percepção do comportamento das raparigas de ambas as zonas geográficas. O nível de significância ( $p=0,363$ ) é superior a 5%, logo conclui-se que a **Hipótese 3 (b) é rejeitada**.

**Tabela 12: Teste Mann-Whitney para testar H3(b)**

|   | Null Hypothesis                                                                    | Test                                    | Sig. | Decision                   |
|---|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|----------------------------|
| 1 | The distribution of Comportamento is the same across categories of Zona Geográfica | Independent-Samples Mann Whitney U Test | ,618 | Retain the null hypothesis |

**H4: Espera-se que a variável ano de escolaridade introduza diferenças significativas a nível da percepção do comportamento em crianças de zonas geográficas diferentes:**

- (a) Crianças de 4º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm uma maior percepção do seu comportamento do que crianças de 4º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas;
- (b) Crianças de 6º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm uma maior percepção do seu comportamento do que crianças de 6º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas.

Efetuuou-se, assim como nas hipóteses anteriores, o teste *Kolmogorov-Smirnov*, para a H4 (a) e (b) individualmente, de forma a analisar a normalidade da distribuição. Verificou-se para a hipótese 4 (a) que a distribuição não é normal ( $p\text{-value}=0.000 < 0,05$ ), como pode ser consultado na tabela 13. Conclui-se que as variáveis desta hipótese obedecem aos critérios não paramétricos. Desta forma, aplicou-se, mais uma vez, o teste de *Mann-Whitney*.

**Tabela 13: Teste da Normalidade Kolmogorov-Smirnov e Shapiro – Wilk**

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic                       | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Comportamento   | Rural  | ,313                            | 38 | ,000 | ,756         | 38 | ,000 |
|                 | Urbana | ,295                            | 20 | ,000 | ,660         | 20 | ,000 |



Da análise estatística, tabela 14, pode concluir-se que se deve aceitar a  $H_0$ , ( $p\text{-value}=0,843>0,05$ ), isto é, não existem diferenças estatísticas significativas entre a perceção do comportamento das crianças de 4º ano de ambas as zonas geográficas, pelo que a **Hipótese 4 (a) é rejeitada**.

**Tabela 14: Teste -Whitney para testar H4(a)**

|   | Null Hypothesis                                                                    | Test                                    | Sig. | Decision                   |
|---|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|----------------------------|
| 1 | The distribution of Comportamento is the same across categories of Zona Geográfica | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .843 | Retain the null hypothesis |

Analizando a normalidade da distribuição, através do teste *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*, para a H4 (b) verificou-se, mais uma vez, que esta distribuição não é normal ( $p\text{-value}=0,000 < 0,005$ ), como pode ser consultado na tabela 13. Desta forma pode concluir-se que as variáveis desta hipótese obedecem aos critérios não paramétricos e deve ser aplicado o teste de *Mann-Whitney*.

**Tabela 15: Teste da Normalidade para H4(b)**

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic                       | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Comportamento   | Rural  | ,182                            | 39 | ,000 | ,788         | 39 | ,000 |
|                 | Urbana | ,386                            | 22 | ,000 | ,395         | 22 | ,000 |

Conforme exposto na tabela 16, da seguinte análise estatística pode concluir-se que deve ser aceite a  $H_0$ , ( $p\text{-value}=0,872>0,05$ ), isto é, não existem diferenças estatísticas significativas entre a perceção do comportamento das crianças de 6º ano de ambas as zonas geográficas, logo a **Hipótese 4 (b) é rejeitada**.

**Tabela 16: Teste Mann-Whitney para testar H4(b)**

|   | Null Hypothesis                                                                    | Test                                    | Sig. | Decision                   |
|---|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|----------------------------|
| 1 | The distribution of Comportamento is the same across categories of Zona Geográfica | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .872 | Retain the null hypothesis |

**H5: Espera-se que as crianças de zonas geográficas, menos desenvolvidas (Macedo e Amarante), se distingam ao nível da perceção da sua ansiedade das crianças de zonas geográficas mais desenvolvidas (Matosinhos), sendo que as crianças de zonas geográficas mais desenvolvidas apresentem uma maior perceção da sua ansiedade do que as crianças de zonas geográficas menos desenvolvidas.**

Realizou-se, assim como nas hipóteses anteriores, o teste de *kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk* para verificar a normalidade das variáveis. Após esse processo, verifica-se, pela análise da tabela 17, que o nível de significância através do teste *Shapiro-Wilk*, deve ser utilizado para este caso, pois possui uma das amostras inferior a 50 indivíduos (Pestana & Gageiro, 2008). Um dos resultados é superior a 0,05, contudo, apenas um dos resultados é superior ao valor referido, o que leva a concluir que não apresenta uma distribuição normal. Seguindo o teorema do limite central poder-se-á utilizar a estatística paramétrica, uma vez que a amostra das crianças de ambas as zonas geográficas é superior a 30 indivíduos (Zona menos desenvolvida N=77; Zona mais desenvolvida, N=42).

**Tabela 17: Teste da Normalidade para H5**

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic                       | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Ansiedade       | Rural  | ,154                            | 77 | ,000 | ,951         | 77 | ,005 |
|                 | Urbana | ,175                            | 42 | ,002 | ,931         | 42 | ,013 |

Aplicou-se, seguidamente, o *teste T* para amostras independentes. Da análise estatística apresentada na tabela 18, conclui-se que não existem diferenças estatísticas significativas entre a percepção da ansiedade das crianças das duas zonas geográficas distintas ( $t(117) = -0,741/p=0,460 > 0,05$ ), logo aceita-se  $H_0$  e conclui-se que a **hipótese 5 não é aceite**.

**Tabela 18: Independent Samples Test para testar H5**

|           |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      | t-test for Equality of Means |        |                 |                 |                       |                                           |        |
|-----------|-----------------------------|-----------------------------------------|------|------------------------------|--------|-----------------|-----------------|-----------------------|-------------------------------------------|--------|
|           |                             | F                                       | Sig. | t                            | df     | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |        |
|           |                             |                                         |      |                              |        |                 |                 |                       | Lower                                     | Upper  |
| Ansiedade | Equal variances assumed     | ,087                                    | ,768 | -,741                        | 117    | ,460            | -,27273         | ,36829                | -1,00210                                  | ,45665 |
|           | Equal variances not assumed |                                         |      | -,727                        | 79,846 | ,470            | -,27273         | ,37538                | -1,01978                                  | ,47432 |

**H6: Espera-se que a variável idade introduza diferenças significativas a nível da percepção da sua ansiedade em crianças de zonas geográficas diferentes:**

- (g) Crianças de idades inferiores (8-9 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção da sua ansiedade do que as crianças de idades inferiores de zonas geográficas menos desenvolvidas;**

**(h) Crianças de idades superiores (10-14 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior perceção da sua ansiedade do que as crianças de idades superiores de zonas geográficas menos desenvolvidas.**

Antes da testagem da hipótese aplicou-se o teste *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*, para a H6 (a) e (b) individualmente, de forma a analisar a normalidade da distribuição. Verificou-se para a hipótese 6 (a) que a distribuição não é normal, apesar de um dos resultados do teste *Shapiro-Wilk* (o que deve ser utilizado neste caso) ser superior a 0,005, não se verifica o mesmo em ambos os resultados ( $p\text{-value} < 0,005$ ), de acordo com o resultado da tabela 19, o que leva a concluir que as variáveis desta hipótese obedecem aos critérios não paramétricos.

**Tabela 19: Teste da Normalidade para H6(a)**

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Ansiedade       | Rural  | ,160                | 37 | ,018 | ,944         | 37 | ,060 |
|                 | Urbana | ,270                | 20 | ,000 | ,823         | 20 | ,002 |

Aplicou-se de seguida, o teste *Mann-Whitney* e da análise estatística apresentada na tabela 20, conclui-se que não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p=0,520 > 0,05$ ), o que significa que não existem diferenças significativas entre a perceção da ansiedade das crianças de idades inferiores de ambas as zonas geográficas. Posto isto, **rejeita-se a hipótese 6(a).**

**Tabela 20: Teste Mann-Whitney para testar H6(a)**

|   | Null Hypothesis                                                                | Test                                    | Sig. | Decision                   |
|---|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|----------------------------|
| 6 | The distribution of Ansiedade is the same across categories of Zona Geográfica | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .525 | Retain the null hypothesis |

No que concerne à H6 (b) aplicou-se também o teste *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*, para analisar a normalidade da distribuição. Verificou-se que a distribuição, segundo o teste *Shapiro-Wilk*, é normal ( $p\text{-value} > 0,005$ ), de acordo com o resultado da tabela 21, contudo, como a amostra de ambas as zonas é inferior a 30 crianças, conclui-se que as variáveis desta hipótese obedecem aos critérios não paramétricos.

**Tabela 21: Teste da Normalidade para H6(b)**

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Ansiedade       | Rural  | ,151                | 39 | ,025 | ,918         | 39 | ,008 |
|                 | Urbana | ,177                | 22 | ,070 | ,926         | 22 | ,100 |

Utilizou-se, também, o teste *Mann-Whitney* e, como se pode observar na tabela 22, conclui-se que não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p=0,7665>0,05$ ), o que significa que não existem diferenças significativas entre a percepção da ansiedade das crianças de idades superiores de ambas as zonas geográficas, pelo que **rejeita-se a hipótese 6(b)**.

**Tabela 22: Teste Mann-Whitney para testar H6(b)**

|   | Null Hypothesis                                                                | Test                                    | Sig. | Decision                   |
|---|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|----------------------------|
| 6 | The distribution of Ansiedade is the same across categories of Zona Geográfica | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .766 | Retain the null hypothesis |

**H7: Espera-se que a variável género introduza diferenças significativas a nível da percepção da sua ansiedade em crianças de zonas geográficas diferentes:**

- (a) Rapazes de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção da sua ansiedade do que os rapazes de zonas geográficas menos desenvolvidas;**
- (b) Raparigas de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção da sua ansiedade do que as raparigas superiores de zonas geográficas menos desenvolvidas.**

Assim como na hipótese anterior e após análise da normalidade através dos testes *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*, para a H7 (a) e (b) individualmente, verificou-se o seguinte:

Na H7(a) a distribuição é normal ( $p\text{-value} > 0,005$ ) conforme verificado na tabela 23 através do teste *Shapiro-Wilk*, contudo pelo motivo supra mencionado utilizar-se-á a estatística não paramétrica pois o número de crianças não é superior a 30 (Zona menos desenvolvida  $N=39$ ; Zona mais desenvolvida,  $N=22$ ), em ambas as amostras.

O mesmo se verifica para a H7(b), como consultado na tabela 25, aplicou-se novamente o teste de *Mann-Whitney* para ambas as hipóteses.

**Tabela 23: Teste da Normalidade para H7(a)**

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Ansiedade       | Rural  | ,143                | 39 | ,042 | ,949         | 39 | ,078 |
|                 | Urbana | ,245                | 22 | ,001 | ,885         | 22 | ,015 |

Após aplicar o teste *Mann-Whitney* e de acordo com os resultados expostos na tabela 24, pode concluir-se que não existem diferenças estatísticas significativas entre a percepção da

ansiedade dos rapazes de ambas as zonas geográficas. O nível de significância ( $p=0,478$ ) é superior o 5%, logo conclui-se que a **Hipótese 7 (a) é rejeitada**.

**Tabela 24: Teste de Mann-Whitney para testar a H7(a)**

|   | Null Hypothesis                                                                | Test                                    | Sig. | Decision                   |
|---|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|----------------------------|
| 6 | The distribution of Ansiedade is the same across categories of Zona Geográfica | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .478 | Retain the null hypothesis |

**Tabela 25: Teste da Normalidade para H7(b)**

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Ansiedade       | Rural  | ,161                | 38 | ,015 | ,943         | 38 | ,053 |
|                 | Urbana | ,185                | 20 | ,071 | ,948         | 20 | ,333 |

Conforme pode ser consultado na tabela 26, pode concluir-se que não existem diferenças estatísticas significativas entre a percepção do comportamento das raparigas de ambas as zonas geográficas. O nível de significância ( $p=0,772$ ) é superior o 5%, logo conclui-se que a **Hipótese 7 (b) é rejeitada**.

**Tabela 26: Teste Mann-Whitney para H7(b)**

|   | Null Hypothesis                                                                | Test                                    | Sig. | Decision                   |
|---|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|----------------------------|
| 6 | The distribution of Ansiedade is the same across categories of Zona Geográfica | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .772 | Retain the null hypothesis |

**H8: Espera-se que a variável ano de escolaridade introduza diferenças significativas a nível da percepção da sua ansiedade em crianças de zonas geográficas diferentes:**

- (a) Crianças de 4º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm uma maior percepção da sua ansiedade do que crianças de 4º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas;
- (b) Crianças de 6º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm uma maior percepção da sua ansiedade do que crianças de 6º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas.

Efetuuou-se, assim como nas hipóteses anteriores, o teste *Kolmogoro-Smmirnov e Shapiro-Wilk*, para a H8 (a) e (b) individualmente, de forma a analisar a normalidade da distribuição. Verificou-se que para a hipótese 8 (a) a distribuição não é normal ( $p$ -value não é  $< 0,05$  em ambos os resultados), como pode ser consultado na tabela 27. Desta forma, conclui-se que as

variáveis desta hipótese obedecem aos critérios não paramétricos, pelo que se aplicou, mais uma vez, o teste de *Mann-Whitney*

**Tabela 27: Teste da Normalidade para H8(a)**

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Ansiedade       | Rural  | ,150                | 38 | ,030 | ,947         | 38 | ,071 |
|                 | Urbana | ,270                | 20 | ,000 | ,823         | 20 | ,002 |

Da análise estatística, tabela 28, pode concluir-se que se deve aceitar a H0, (p-value=0,523>0,05), uma vez que não existem diferenças estatísticas significativas entre a perceção da ansiedade das crianças de 4º ano de ambas as zonas geográficas, a **Hipótese 8 (a)** é, então, **rejeitada**.

**Tabela 28: Teste Mann-Whitney para testar H8(a)**

|   | Null Hypothesis                                                                | Test                                    | Sig. | Decision                   |
|---|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|----------------------------|
| 6 | The distribution of Ansiedade is the same across categories of Zona Geográfica | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .523 | Retain the null hypothesis |

Mais uma vez, utiliza-se o teste *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*, para testar a normalidade da H8 (b). Após análise da tabela 29, verificou-se que apresenta uma distribuição normal (p-value >0,005), no entanto as duas amostras não são superiores a 30 indivíduos (Zona menos desenvolvida N=39; Zona mais desenvolvida, N=22), logo as variáveis desta hipótese obedecem aos critérios não paramétricos e deve ser aplicado o teste de *Mann-Whitney*.

**Tabela 29: Teste da Normalidade para H8(b)**

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Ansiedade       | Rural  | ,155                | 39 | ,019 | ,914         | 39 | ,006 |
|                 | Urbana | ,177                | 22 | ,070 | ,926         | 22 | ,100 |

Conforme exposto na tabela 30, da seguinte análise estatística pode concluir-se que não se deve rejeitar a H0, (p-value=0,802>0,05), isto é, não existem diferenças estatísticas significativas entre a perceção da ansiedade das crianças de 6º ano de ambas as zonas geográficas, logo a **Hipótese 8 (b)** é **rejeitada**.

**Tabela 30: Teste Mann-Whitney para testar H8(b)**

|   | Null Hypothesis                                                                | Test                                    | Sig. | Decision                   |
|---|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|----------------------------|
| 6 | The distribution of Ansiedade is the same across categories of Zona Geográfica | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .802 | Retain the null hypothesis |

**H9: Espera-se que as crianças de zonas geográficas menos desenvolvidas (Macedo e Amarante), se distingam ao nível da perceção do seu estatuto intelectual das crianças de zonas geográficas mais desenvolvidas (Matosinhos), sendo que as crianças de zonas geográficas mais desenvolvidas tenham uma maior perceção do seu estatuto intelectual do que crianças de zonas geográficas menos desenvolvidas.**

Aplicou-se o teste *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk* de forma a analisar a normalidade da distribuição. A mesma, segundo o teste de *Shapiro-Wilk*, apresenta uma distribuição normal ( $p\text{-value} \Rightarrow 0,005$ ), como pode ser observado na tabela 31, logo utilizar-se á a estatística paramétrica.

**Tabela 31: Teste da Normalidade para H9**

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Ansiedade       | Rural  | ,154                | 77 | ,000 | ,951         | 77 | ,005 |
|                 | Urbana | ,175                | 42 | ,002 | ,931         | 42 | ,013 |

Seguidamente procedeu-se à fase de inferência estatística, utilizando a estatística paramétrica, no sentido de verificar a veracidade da hipótese anteriormente apresentada. Para o efeito aplicou-se o *Teste T* (Independent Sample Test).

Da análise da tabela 32, conclui-se que não existem diferenças estatísticas significativas entre a perceção do estatuto intelectual das crianças das duas zonas geográficas distintas ( $t(117) = -0,741/p = 0,460 > 0,05$ ), logo não se rejeita  $H_0$ , conclui-se que se **rejeita a hipótese 9**.

**Tabela 32: Independent Samples Test para testar H9**

|           |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      | t-test for Equality of Means |        |                 |                 |                       |                                           |        |
|-----------|-----------------------------|-----------------------------------------|------|------------------------------|--------|-----------------|-----------------|-----------------------|-------------------------------------------|--------|
|           |                             | F                                       | Sig. | t                            | df     | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |        |
|           |                             |                                         |      |                              |        |                 |                 |                       | Lower                                     | Upper  |
| Ansiedade | Equal variances assumed     | ,087                                    | ,768 | -,741                        | 117    | ,460            | -,27273         | ,36829                | -1,00210                                  | ,45665 |
|           | Equal variances not assumed |                                         |      | -,727                        | 79,846 | ,470            | -,27273         | ,37538                | -1,01978                                  | ,47432 |

**H10: Espera-se que a variável idade introduza diferenças significativas a nível da perceção do seu estatuto intelectual em crianças de zonas geográficas diferentes:**

- (g) Crianças de idades inferiores (8-9 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior perceção do seu estatuto intelectual do que as crianças de idades inferiores de zonas geográficas menos desenvolvidas;

**(h) Crianças de idades superiores (10-14 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior perceção do seu estatuto intelectual do que as crianças de idades superiores de zonas geográficas menos desenvolvidas.**

Aplicou-se novamente o teste *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*, para analisar a normalidade da distribuição. Verificou-se que para a H10(a) e H10(b) a distribuição não é normal ( $p\text{-value} \leq 0,005$ ), assim como pode ser observado na tabela 33 e 34, o que leva a utilizar, mais uma vez, os critérios não paramétricos.

**Tabela 33: Teste da Normalidade para H10(a)**

| Zona Geográfica                |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|--------------------------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                                |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Estatuto Intelectual e Escolar | Rural  | ,166                | 37 | ,011 | ,918         | 37 | ,010 |
|                                | Urbana | ,302                | 20 | ,000 | ,693         | 20 | ,000 |

**Tabela 34: Teste da Normalidade para H10(b)**

| Zona Geográfica                |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|--------------------------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                                |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Estatuto Intelectual e Escolar | Rural  | ,151                | 39 | ,024 | ,942         | 39 | ,045 |
|                                | Urbana | ,253                | 22 | ,001 | ,855         | 22 | ,004 |

De seguida utilizou-se o teste não paramétrico *Mann-Whitney U Test* para testar as hipóteses. Da análise da tabela 35 e 36, conclui-se que não existem diferenças estatísticas significativas entre a perceção do seu estatuto intelectual das crianças de idades inferiores de ambas as zonas geográficas ( $p=0,52$ ). Logo aceita-se  $H_0$  e conclui-se que se **rejeita a hipótese 10 (a)**. O mesmo resultado foi obtido para as crianças de idades superiores ( $p=0,855$ ), o que conduz à **rejeição da hipótese 10 (b)**.

**Tabela 35: Teste Mann-Whitney para testar H10(a)**

|   | Null Hypothesis                                                                                      | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|-----------------------------|
| 4 | The distribution of Estatuto Intelectual e Escolar is the same across categories of Zona Geográfica. | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .052 | Retain the null hypothesis. |

**Tabela 36: Teste Mann-Whitney para testar H10(b)**

|   | Null Hypothesis                                                                                      | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|-----------------------------|
| 4 | The distribution of Estatuto Intelectual e Escolar is the same across categories of Zona Geográfica. | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .885 | Retain the null hypothesis. |



**H11: Espera-se que a variável género introduza diferenças significativas a nível da percepção do seu estatuto intelectual em crianças de zonas geográficas diferentes:**

- (a) Rapazes de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção do seu estatuto intelectual do que os rapazes de zonas geográficas menos desenvolvidas;**
- (b) Raparigas de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção do seu estatuto intelectual do que as raparigas superiores de zonas geográficas menos desenvolvidas.**

Procedeu-se, mais uma vez, à análise da normalidade da distribuição, recorrendo aos testes *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk* e verificou-se que para a H11 (a) e (b), a distribuição não é normal ( $p\text{-value} \leq 0,005$  em ambos os resultados), conforme pode ser comprovado através das tabelas 37. No que concerne à H11 (b), como pode ser comprovado através da tabela 38, pelo teste de *Shapiro-Wilk*, apresenta uma distribuição normal, contudo, como a amostra é inferior a 50, conclui-se que as variáveis desta hipótese obedecem aos critérios não paramétricos. Neste contexto, aplicou-se para ambas o teste de *Mann-Whitney*.

**Tabela 37: Teste da Normalidade para H11(a)**

| Zona Geográfica                |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|--------------------------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                                |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Estatuto Intelectual e Escolar | Rural  | ,137                | 39 | ,063 | ,940         | 39 | ,038 |
|                                | Urbana | ,321                | 22 | ,000 | ,717         | 22 | ,000 |

**Tabela 38: Teste da Normalidade para H11(b)**

| Zona Geográfica                |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|--------------------------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                                |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Estatuto Intelectual e Escolar | Rural  | ,177                | 38 | ,004 | ,926         | 38 | ,015 |
|                                | Urbana | ,200                | 20 | ,035 | ,904         | 20 | ,049 |

Após aplicar o teste *Mann-Whitney* em ambas as hipóteses pode concluir-se que: de acordo com o exposto na tabela 39, existem diferenças estatísticas significativas entre a percepção do estatuto intelectual dos rapazes sendo que os das zonas geográficas mais desenvolvidas apresentam uma maior percepção. O nível de significância ( $p=0,029 < 0,05$ ) e a média dos rapazes da zona geográfica mais desenvolvida é de 10,4 e o dos rapazes de zonas geográficas menos desenvolvidas é de 9,2. Conclui-se que a **Hipótese 11 (a) é aceite**, contudo relativamente à H11(b) como exposto na tabela 40, não existem diferenças estatísticas significativas entre a

percepção do estatuto intelectual das raparigas de ambas as zonas geográficas no nível de significância ( $p=0,928>0,05$ ), conclui-se que a **Hipótese 11 (b) é rejeitada**.

**Tabela 39: Teste de Mann-Whitney para testar H11(a)**

|   | Null Hypothesis                                                                                      | Test                                    | Sig. | Decision                   |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|----------------------------|
| 4 | The distribution of Estatuto Intelectual e Escolar is the same across categories of Zona Geográfica. | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .029 | Reject the null hypothesis |

**Tabela 40: Teste de Mann-Whitney para testar H11(b)**

|   | Null Hypothesis                                                                                      | Test                                    | Sig. | Decision                   |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|----------------------------|
| 4 | The distribution of Estatuto Intelectual e Escolar is the same across categories of Zona Geográfica. | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .928 | Retain the null hypothesis |

**H12: Espera-se que a variável ano de escolaridade introduza diferenças significativas a nível da percepção do seu estatuto intelectual em crianças de zonas geográficas diferentes:**

- (a) Crianças de 4º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm uma maior percepção do seu estatuto intelectual do que crianças de 4º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas;
- (b) Crianças de 6º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm uma maior percepção do seu estatuto intelectual do que crianças de 6º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas.

Efetuuou-se, assim como nas hipóteses anteriores, o teste *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk* para a H12 (a) e (b) de forma a analisar a normalidade da distribuição. Constatou-se que ambas apresentam uma distribuição não normal ( $p\text{-value} < 0,05$ ). Como pode ser consultado nas tabelas 41,42, conclui-se que as variáveis desta hipótese obedecem aos critérios não paramétricos, desta forma, aplicou-se, mais uma vez, o teste de *Mann-Whitney*.

**Tabela 41: Teste da Normalidade para H12(a)**

| Zona Geográfica                |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|--------------------------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                                |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Estatuto Intelectual e Escolar | Rural  | ,154                | 38 | ,024 | ,921         | 38 | ,010 |
|                                | Urbana | ,302                | 20 | ,000 | ,693         | 20 | ,000 |

**Tabela 42: Teste da Normalidade para H12(b)**

| Zona Geográfica                |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|--------------------------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                                |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Estatuto Intelectual e Escolar | Rural  | ,147                | 39 | ,032 | ,940         | 39 | ,039 |
|                                | Urbana | ,253                | 22 | ,001 | ,855         | 22 | ,004 |

Da análise estatística, tabela 43, pode concluir-se que há diferenças estatísticas entre a percepção do estatuto intelectual entre as crianças de 4º ano, sendo que as das zonas geográficas mais desenvolvidas apresentam uma maior percepção ( $p\text{-value}=0,043<0,05$ ) com a média para o 4º ano das zonas geográficas mais desenvolvidas de 10,4 e para o 4º ano das zonas geográficas menos desenvolvidas é de 9,24 , pode conclui-se que a **H12(a) é aceite**.

Por sua vez, no que se refere às crianças de 6º ano, como se pode verificar na tabela 44, não se evidenciam diferenças estatísticas entre a percepção do estatuto intelectual nas diferentes zonas geográficas ( $p\text{-value}=0,900>0,05$ ). Conclui-se que a **Hipótese 12 (b) é rejeitada**.

**Tabela 43: Teste de Mann-Whitney para testar H12(a)**

| Null Hypothesis |                                                                                                     | Test                                    | Sig. | Decision                   |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|----------------------------|
| 4               | The distribution of Estatuto Inteletual e Escolar is the same across categories of Zona Geográfica. | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .043 | Reject the null hypothesis |

**Tabela 44: Teste de Mann-Whitney para testar H12(b)**

| Null Hypothesis |                                                                                                     | Test                                    | Sig. | Decision                   |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|----------------------------|
| 4               | The distribution of Estatuto Inteletual e Escolar is the same across categories of Zona Geográfica. | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .900 | Retain the null hypothesis |

**H13: Espera-se que as crianças de zonas geográficas, menos desenvolvidas (Macedo e Amarante), se distingam relativamente há percepção da sua popularidade das crianças de zonas geográficas mais desenvolvidas (Matosinhos), sendo que as crianças de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma percepção da sua popularidade superior às crianças de zonas geográficas menos desenvolvidas.**

Aplicou-se o teste *Kolmogorov-Smmirnov* e *Shapiro-Wilk*, de forma a analisar a normalidade da distribuição, a mesma não apresenta uma distribuição normal ( $p\text{-value}=0.000 < 0,005$ ), como pode ser observado na tabela 45, contudo, seguindo o teorema do limite central poder-se-á utilizar a estatística paramétrica, uma vez que a amostra de cada zona geográfica é

superior a 30 indivíduos (Pestana & Gageiro, 2008) (Zona menos desenvolvida N=77; Zona mais desenvolvida, N=42).

**Tabela 45: Teste da Normalidade para H13**

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Popularidade    | Rural  | ,189                | 77 | ,000 | ,856         | 77 | ,000 |
|                 | Urbana | ,216                | 42 | ,000 | ,863         | 42 | ,000 |

Seguidamente procedeu-se à fase de inferência estatística, utilizando a estatística paramétrica, no sentido de verificar a veracidade da hipótese anteriormente apresentada. Para tal aplicou-se o *Teste T* (independent Sample Test).

Da análise da tabela 46, conclui-se que não existem diferenças estatísticas significativas entre a perceção da popularidade das crianças das duas zonas geográficas distintas ( $t(117) = 0,199/p = 0,843 > 0,05$ ), logo não se rejeita  $H_0$  e conclui-se que se **rejeita a hipótese H13**.

**Tabela 46: Independent Samples Test para teste H13**

|              |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      | t-test for Equality of Means |        |                 |                 |                       |                                           |        |
|--------------|-----------------------------|-----------------------------------------|------|------------------------------|--------|-----------------|-----------------|-----------------------|-------------------------------------------|--------|
|              |                             | F                                       | Sig. | t                            | df     | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |        |
|              |                             |                                         |      |                              |        |                 |                 |                       | Lower                                     | Upper  |
| Popularidade | Equal variances assumed     | ,697                                    | ,405 | ,199                         | 117    | ,843            | ,08009          | ,40323                | -,71850                                   | ,87867 |
|              | Equal variances not assumed |                                         |      | ,195                         | 79,423 | ,846            | ,08009          | ,41176                | -,73943                                   | ,89960 |

**H14: Espera-se que a variável idade introduza diferenças significativas a nível da perceção da sua popularidade em crianças de zonas geográficas diferentes:**

- (g) Crianças de idades inferiores (8-9 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior perceção da sua popularidade do que as crianças de idades inferiores de zonas geográficas menos desenvolvidas;**
- (h) Crianças de idades superiores (10-14 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior perceção da sua popularidade do que as crianças de idades superiores de zonas geográficas menos desenvolvidas.**

Aplicaram-se os teste *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk* para analisar a normalidade da distribuição, verificou-se que para a H14(a) e H14(b) a distribuição não é normal ( $p\text{-value} < 0,005$ ), assim como pode ser observado na tabela 47 e 48, o que leva a utilizar, mais uma vez, os critérios não paramétricos.

Tabela 47: Teste da Normalidade para H14(a)

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Popularidade    | Rural  | ,199                | 37 | ,001 | ,837         | 37 | ,000 |
|                 | Urbana | ,255                | 20 | ,001 | ,851         | 20 | ,006 |

Tabela 48\_ Teste da Normalidade para H14(b)

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Popularidade    | Rural  | ,210                | 39 | ,000 | ,852         | 39 | ,000 |
|                 | Urbana | ,241                | 22 | ,002 | ,892         | 22 | ,020 |

Seguidamente, utilizou-se o teste não paramétrico *Mann-Whitney* para testar as hipóteses. Da análise da tabela 49 e 50, conclui-se que não existem diferenças estatísticas significativas entre a percepção da popularidade das crianças de idades inferiores de ambas as zonas geográficas ( $p=0,634>0,05$ ), logo não se rejeita  $H_0$  e conclui-se que se **rejeita a hipótese 14 (a)** o mesmo resultado é obtido para as crianças de idades superiores ( $p=0,501>0,05$ ), **o que leva à rejeição da Hipótese 14 (b).**

Tabela 49: Teste Mann-Whitney para testar H14(a)

|   | Null Hypothesis                                                                    | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|-----------------------------|
| 2 | The distribution of Popularidade is the same across categories of Zona Geográfica. | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .634 | Retain the null hypothesis. |

Tabela 50: Teste Mann-Whitney para testar H14ba)

|   | Null Hypothesis                                                                    | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|-----------------------------|
| 2 | The distribution of Popularidade is the same across categories of Zona Geográfica. | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .501 | Retain the null hypothesis. |

**H15: Espera-se que a variável género introduza diferenças significativas a nível da percepção da sua popularidade em crianças de zonas geográficas diferentes:**

- (a) Rapazes de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção da sua popularidade do que os rapazes de zonas geográficas menos desenvolvidas;**
- (b) Raparigas de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção da sua popularidade do que as raparigas superiores de zonas geográficas menos desenvolvidas.**

Realizou-se a análise da normalidade da distribuição, recorrendo aos testes *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk* e verificou-se que, para a H15 (a) e (b), a distribuição não é normal

(p-value= $\leq 0,005$ ). Assim, conforme pode ser comprovado através das tabelas 51, 52, conclui-se que as variáveis desta hipótese obedecem aos critérios não paramétricos, pelo que se aplicou para ambas o teste de *Mann-Whitney*.

**Tabela 51: Teste da Normalidade para H15(a)**

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Popularidade    | Rural  | ,208                | 39 | ,000 | ,838         | 39 | ,000 |
|                 | Urbana | ,184                | 22 | ,051 | ,906         | 22 | ,038 |

**Tabela 52: Teste da Normalidade para H15(b)**

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Popularidade    | Rural  | ,185                | 38 | ,002 | ,881         | 38 | ,001 |
|                 | Urbana | ,259                | 20 | ,001 | ,791         | 20 | ,001 |

Depois de aplicar o teste *Mann-Whitney*, para ambas as hipóteses pode concluir-se o seguinte: não existem diferenças estatísticas significativas entre a percepção da popularidade dos rapazes ( $p=0,760>0,05$ ). De acordo com o exposto na tabela 53, conclui-se que a **Hipótese 15 (a) é rejeitada**, o mesmo se verifica através da tabela 54, em que também não existem diferenças estatísticas significativas entre a percepção da popularidade das raparigas ( $p=0,789>0,05$ ) concluindo-se que a **Hipótese 14 (b) é rejeitada**.

**Tabela 53: Teste Mann-Whitney para testar H15(a)**

|   | Null Hypothesis                                                                    | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|-----------------------------|
| 2 | The distribution of Popularidade is the same across categories of Zona Geográfica. | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .760 | Retain the null hypothesis. |

**Tabela 54: Teste Mann-Whitney para testar H15(b)**

|   | Null Hypothesis                                                                    | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|-----------------------------|
| 2 | The distribution of Popularidade is the same across categories of Zona Geográfica. | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .789 | Retain the null hypothesis. |

**H16:** Espera-se que a variável ano de escolaridade introduza diferenças significativas a nível da percepção da sua popularidade em crianças de zonas geográficas diferentes:

- (a) Crianças de 4º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm uma maior perceção da sua popularidade do que crianças de 4º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas;
- (b) Crianças de 6º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm uma maior perceção da sua popularidade do que crianças de 6º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas.

Executou-se, assim como nas hipóteses anteriores, o teste *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk* para a H16 (a) e (b) de forma a analisar a normalidade da distribuição. Verificou-se que ambas apresentam uma distribuição não normal ( $p\text{-value} < 0,05$ ), como pode ser consultado nas tabelas 55,56, conclui-se que as variáveis desta hipótese obedecem aos critérios não paramétricos e nesse seguimento, aplicou-se, mais uma vez, o teste de *Mann-Whitney*.

**Tabela 55: Teste da Normalidade para H16(a)**

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Popularidade    | Rural  | ,204                | 38 | ,000 | ,846         | 38 | ,000 |
|                 | Urbana | ,255                | 20 | ,001 | ,851         | 20 | ,006 |

**Tabela 56: Teste da Normalidade para H16(b)**

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Popularidade    | Rural  | ,210                | 39 | ,000 | ,845         | 39 | ,000 |
|                 | Urbana | ,241                | 22 | ,002 | ,892         | 22 | ,020 |

Da análise estatística, tabela 57, pode concluir-se que não há diferenças estatísticas entre a perceção da popularidade entre as crianças de 4º ano, ( $p\text{-value}=0,740>0,05$ ) e conclui-se que a **H16(a) é rejeitada**. O mesmo sucede com as crianças de 6º ano, como se pode verificar na tabela 58, ( $p\text{-value}=0,658>0,05$ ), concluindo-se que a **Hipótese 16 (b) é rejeitada**.

**Tabela 57: Teste Mann-Whitney para H16(a)**

|   | Null Hypothesis                                                                    | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|-----------------------------|
| 2 | The distribution of Popularidade is the same across categories of Zona Geográfica. | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .740 | Retain the null hypothesis. |

**Tabela 58: Teste Mann-Whitney para H16(b)**

|   | Null Hypothesis                                                                    | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|-----------------------------|
| 2 | The distribution of Popularidade is the same across categories of Zona Geográfica. | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .658 | Retain the null hypothesis. |

**H17: Espera-se que as crianças de zonas geográficas, menos desenvolvidas (Macedo e Amarante), se distingam relativamente há percepção da sua aparência física das crianças de zonas geográficas mais desenvolvidas (Matosinhos), sendo que as crianças de zonas geográficas mais desenvolvidas possuem uma maior percepção da sua aparência física do que as crianças de zonas geográficas menos desenvolvidas.**

Aplicou-se o teste *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk* de forma a analisar a normalidade da distribuição. A mesma não apresenta uma distribuição normal ( $p\text{-value}=0.000 < 0,005$ ), como pode ser observado na tabela 59, contudo, seguindo o teorema do limite central poder-se-á utilizar a estatística paramétrica, uma vez que a amostra de cada zona geográfica é superior a 30 indivíduos (Pestana & Gageiro, 2008) (Zona menos desenvolvida  $N=77$ ; Zona mais desenvolvida,  $N=42$ ).

**Tabela 59: Teste da Normalidade para H17**

| Zona Geográfica               |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-------------------------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                               |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Aparência e Atributos Físicos | Rural  | ,162                | 77 | ,000 | ,943         | 77 | ,002 |
|                               | Urbana | ,241                | 42 | ,000 | ,867         | 42 | ,000 |

Continuamente, no sentido de verificar a veracidade da hipótese anteriormente apresentada, aplicou-se o *Teste T* (Independent Sample Test). Da análise da tabela 60, conclui-se que não existem diferenças estatísticas significativas entre a percepção da aparência física das crianças das duas zonas geográficas distintas ( $t(117) = -1,370/p=0,173 > 0,05$ ), logo aceita-se  $H_0$  e conclui-se que se **rejeita a hipótese H17**.

**Tabela 60: Independent Samples Test para testar H17**

|                               |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      | t-test for Equality of Means |        |                 |                 |                       |                                           |        |
|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------|------|------------------------------|--------|-----------------|-----------------|-----------------------|-------------------------------------------|--------|
|                               |                             | F                                       | Sig. | t                            | df     | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |        |
|                               |                             |                                         |      |                              |        |                 |                 |                       | Lower                                     | Upper  |
| Aparência e Atributos Físicos | Equal variances assumed     | ,072                                    | ,789 | -1,370                       | 117    | ,173            | -,42424         | ,30963                | -1,03745                                  | ,18897 |
|                               | Equal variances not assumed |                                         |      | -1,398                       | 89,400 | ,166            | -,42424         | ,30348                | -1,02721                                  | ,17873 |

**H18: Espera-se que a variável idade introduza diferenças significativas a nível da percepção da sua aparência física em crianças de zonas geográficas diferentes:**



- (g) Crianças de idades inferiores (8-9 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior perceção da sua aparência física do que as crianças de idades inferiores de zonas geográficas menos desenvolvidas;
- (h) Crianças de idades superiores (10-14 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior perceção da sua aparência física do que as crianças de idades superiores de zonas geográficas menos desenvolvidas.

Aplicaram-se os teste *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk* para analisar a normalidade da distribuição. Verificou-se que para a H18(a), como exposto na tabela 61, a distribuição segundo o teste *Shapiro-Wilk* é normal. Contudo, como a amostra de ambas as zonas é inferior a 50, utilizar-se-á a estatística não paramétrica. Quanto à H18(b), a distribuição não é normal (p-value não é  $< 0,005$  em ambos os resultados), conforme pode ser observado na tabela 62, o que leva a utilizar, mais uma vez, os critérios não paramétricos.

**Tabela 61: Teste da Normalidade para H18(a)**

| Zona Geográfica               |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-------------------------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                               |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Aparência e Atributos Físicos | Rural  | ,195                | 37 | ,001 | ,932         | 37 | ,026 |
|                               | Urbana | ,265                | 20 | ,001 | ,875         | 20 | ,015 |

**Tabela 62: Teste da Normalidade para H18(b)**

| Zona Geográfica               |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-------------------------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                               |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Aparência e Atributos Físicos | Rural  | ,141                | 39 | ,050 | ,949         | 39 | ,078 |
|                               | Urbana | ,219                | 22 | ,008 | ,826         | 22 | ,001 |

No seguimento, utilizou-se o teste não paramétrico *Mann-Whitney U Test* para testar as hipóteses. Da análise da tabela 63 e 64, conclui-se que não existem diferenças estatísticas significativas entre a perceção da aparência física das crianças de idades inferiores de ambas as zonas geográficas ( $p=0,73>0,05$ ), logo não se rejeita  $H_0$ . Conclui-se que se **rejeita a hipótese 18 (a)**, bem como se obtém o mesmo resultado para as crianças de idades superiores ( $p=0,742>0,05$ ) e **rejeita-se a hipótese 18 (b)**.

**Tabela 63: Teste de Mann-Whitney para testar H18(a)**

| Null Hypothesis |                                                                                                     | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|-----------------------------|
| 3               | The distribution of Aparência e Atributos Físicos is the same across categories of Zona Geográfica. | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .073 | Retain the null hypothesis. |

**Tabela 64: Teste de Mann-Whitney para testar H18(b)**

|   | Null Hypothesis                                                                                     | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|-----------------------------|
| 3 | The distribution of Aparência e Atributos Físicos is the same across categories of Zona Geográfica. | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .742 | Retain the null hypothesis. |

**H19: Espera-se que a variável gênero introduza diferenças significativas a nível da percepção a sua aparência física em crianças de zonas geográficas diferentes:**

- (a) Rapazes de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção da sua aparência física do que os rapazes de zonas geográficas menos desenvolvidas;
- (b) Raparigas de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção da sua aparência física do que as raparigas superiores de zonas geográficas menos desenvolvidas.

Realizou-se a análise da normalidade da distribuição, recorrendo aos testes *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk* e verificou-se que para a H19 (a) a distribuição não é normal ( $p\text{-value} < 0,005$ ). Assim como pode ser comprovado através das tabelas 65, quanto à H19 (b), segundo o teste de *Shapiro-Wilk* a distribuição é normal ( $p\text{-value} > 0,005$ ), como verificado na tabela 66. Contudo, o número de ambas as amostras não é superior a 50, logo conclui-se assim que as variáveis desta hipótese obedecem aos critérios não paramétricos, pelo que se, aplicou para ambas, o teste de *Mann-Whitney*.

**Tabela 65: Teste da Normalidade para H19(a)**

| Zona Geográfica               |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-------------------------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                               |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Aparência e Atributos Físicos | Rural  | ,241                | 39 | ,000 | ,904         | 39 | ,003 |
|                               | Urbana | ,270                | 22 | ,000 | ,734         | 22 | ,000 |

**Tabela 66: Teste da Normalidade para H19(b)**

| Zona Geográfica               |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-------------------------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                               |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Aparência e Atributos Físicos | Rural  | ,158                | 38 | ,018 | ,947         | 38 | ,069 |
|                               | Urbana | ,204                | 20 | ,029 | ,918         | 20 | ,089 |

Depois de aplicar o teste *Mann-Whitney* em ambas as hipóteses, pode concluir-se que: não existem diferenças estatísticas significativas entre a percepção da aparência física dos rapazes ( $p=0,610 > 0,05$ ). De acordo com o exposto na tabela 67, conclui-se que a **Hipótese 19 (a) é rejeitada**, à semelhança do que se verifica através da tabela 68, em que também não existem

diferenças estatísticas significativas entre a percepção da aparência física das raparigas ( $p=0,186>0,05$ ). Conclui-se que a **Hipótese 19(b) é rejeitada**.

**Tabela 67: Teste de Mann-Whitney para H19(a)**

|   | Null Hypothesis                                                                                     | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|-----------------------------|
| 3 | The distribution of Aparência e Atributos Físicos is the same across categories of Zona Geográfica. | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .610 | Retain the null hypothesis. |

**Tabela 68: Teste de Mann-Whitney para H19(b)**

|   | Null Hypothesis                                                                                     | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|-----------------------------|
| 3 | The distribution of Aparência e Atributos Físicos is the same across categories of Zona Geográfica. | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .186 | Retain the null hypothesis. |

**H20: Espera-se que a variável ano de escolaridade introduza diferenças significativas ao nível da percepção da sua aparência física em crianças de zonas geográficas diferentes:**

- (a) Crianças de 4º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm uma maior percepção da sua aparência física do que crianças de 4º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas;**
- (b) Crianças de 6º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm uma maior percepção da sua aparência física do que crianças de 6º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas.**

Realizou-se, assim como nas hipóteses anteriores, o teste *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk* para a H20 (a) e (b) de forma a analisar a normalidade da distribuição. Verificou-se que na H20(a), como pode ser consultado na tabela 69, a distribuição é normal ( $p\text{-value}>0,05$ ). No entanto, como já se verificou anteriormente, as amostras de ambas as zonas não é superior a 50 indivíduos, logo terá de se utilizar a estatística não paramétrica. Relativamente a (b) apresenta uma distribuição não normal ( $p\text{-value}<0,05$  em um dos resultados), como examinado na tabela 70 e conclui-se que as variáveis desta hipótese obedecem aos critérios não paramétricos, desta forma, aplicou-se, mais uma vez, o teste de *Mann-Whitney*.

**Tabela 69: Teste da Normalidade para a H20(a)**

| Zona Geográfica               |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-------------------------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                               |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Aparência e Atributos Físicos | Rural  | ,193                | 38 | ,001 | ,932         | 38 | ,023 |
|                               | Urbana | ,265                | 20 | ,001 | ,875         | 20 | ,015 |

**Tabela 70: Teste da Normalidade para a H20(b)**

| Zona Geográfica               |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-------------------------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                               |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Aparência e Atributos Físicos | Rural  | ,130                | 39 | ,095 | ,946         | 39 | ,061 |
|                               | Urbana | ,219                | 22 | ,008 | ,826         | 22 | ,001 |

Da análise da tabela 71, pode concluir-se que, apesar do nível de significância estar muito próximo dos 0,05, não há diferenças estatísticas suficientes entre a percepção da aparência física entre as crianças de 4º ano ( $p\text{-value}=0,055>0,05$ ). Conclui-se que a **H20(a) é rejeitada**. O mesmo acontece com as crianças de 6º ano, como se pode verificar na tabela 72, ( $p\text{-value}=0,812>0,05$ ) e conclui-se que a **Hipótese 20 (b) é rejeitada**.

**Tabela 71: Teste Mann-Whitney para testar a H20(a)**

|   | Null Hypothesis                                                                                     | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|-----------------------------|
| 3 | The distribution of Aparência e Atributos Físicos is the same across categories of Zona Geográfica. | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .055 | Retain the null hypothesis. |

**Tabela 72: Teste Mann-Whitney para testar a H20(b)**

|   | Null Hypothesis                                                                                     | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|-----------------------------|
| 3 | The distribution of Aparência e Atributos Físicos is the same across categories of Zona Geográfica. | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .812 | Retain the null hypothesis. |

**H21: Espera-se que as crianças de zonas geográficas, menos desenvolvidas (Macedo e Amarante), se distingam relativamente há percepção da sua Satisfação/Felicidade das crianças de zonas geográficas mais desenvolvidas (Matosinhos), sendo que as crianças de zonas geográficas mais desenvolvidas possuem uma maior percepção da sua Satisfação/Felicidade do que as crianças de zonas geográficas menos desenvolvidas.**

Aplicou-se o teste *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*, de forma a analisar a normalidade da distribuição. A mesma não apresenta uma distribuição normal ( $p\text{-value}=0,000 < 0,005$ ), como pode ser observado na tabela 73. Contudo, seguindo o teorema do limite central poder-se-á utilizar a estatística paramétrica, uma vez que, a amostra de cada zona geográfica é superior a 30 indivíduos (Pestana & Gageiro, 2008) (Zona menos desenvolvida  $N=77$ ; Zona mais desenvolvida,  $N=42$ ).

**Tabela 73: Teste da Normalidade para H21**

| Zona Geográfica               |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-------------------------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                               |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Aparência e Atributos Físicos | Rural  | ,309                | 77 | ,000 | ,627         | 77 | ,000 |
|                               | Urbana | ,286                | 42 | ,000 | ,629         | 42 | ,000 |

Continuamente, no sentido de verificar a veracidade da hipótese anteriormente apresentada, aplicou-se o *Teste T*. Da análise da tabela 74, conclui-se que não existem diferenças estatísticas significativas entre a percepção da Satisfação/felicidade das crianças das duas zonas geográficas distintas ( $t(117) = 0,112/p=0,911 > 0,05$ ), logo não se rejeita  $H_0$  e conclui-se que se **rejeita a hipótese H21**.

**Tabela 74: Independent Samples Test para testar H21**

|                         |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      | t-test for Equality of Means |        |                 |                 |                       |                                           |        |
|-------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------|------|------------------------------|--------|-----------------|-----------------|-----------------------|-------------------------------------------|--------|
|                         |                             | F                                       | Sig. | t                            | df     | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |        |
|                         |                             |                                         |      |                              |        |                 |                 |                       | Lower                                     | Upper  |
| Satisfação e Felicidade | Equal variances assumed     | ,259                                    | ,612 | ,112                         | 117    | ,911            | ,02814          | ,25199                | -,47092                                   | ,52720 |
|                         | Equal variances not assumed |                                         |      | ,109                         | 77,711 | ,914            | ,02814          | ,25927                | -,48806                                   | ,54434 |

**H22: Espera-se que a variável idade introduza diferenças significativas a nível da percepção da sua Satisfação/Felicidade em crianças de zonas geográficas diferentes:**

- (g) Crianças de idades inferiores (8-9 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção da sua Satisfação/Felicidade do que as crianças de idades inferiores de zonas geográficas menos desenvolvidas;**
- (h) Crianças de idades superiores (10-14 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior percepção da sua Satisfação/Felicidade do que as crianças de idades superiores de zonas geográficas menos desenvolvidas.**

Empregaram-se os teste *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-wilk*, mais uma vez, para analisar a normalidade da distribuição. Verificou-se que para a H22(a) e (b) a distribuição não é normal ( $p\text{-value}=0.000 < 0,005$ ), assim como pode ser observado na tabela 75 e 76, o que leva a utilizar, mais uma vez, os critérios não paramétricos.

**Tabela 75: Teste da Normalidade para H22(a)**

| Zona Geográfica         |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-------------------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                         |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Satisfação e Felicidade | Rural  | ,300                | 37 | ,000 | ,563         | 37 | ,000 |
|                         | Urbana | ,337                | 20 | ,000 | ,546         | 20 | ,000 |

**Tabela 76: Teste da Normalidade para H22(b)**

| Zona Geográfica         |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-------------------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                         |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Satisfação e Felicidade | Rural  | ,326                | 39 | ,000 | ,700         | 39 | ,000 |
|                         | Urbana | ,317                | 22 | ,000 | ,693         | 22 | ,000 |

De seguida, utilizou-se o teste não paramétrico *Mann-Whitney U Test* para testar as hipóteses.

Da análise da tabela 77, conclui-se que não existem diferenças estatísticas significativas entre a perceção da Satisfação/Felicidade das crianças de idades inferiores de ambas as zonas geográficas ( $p=0,863>0,05$ ), logo não se rejeita  $H_0$ , conclui-se que se **rejeita a hipótese 22 (a)**.

Obtendo-se o mesmo resultado, conforme exposto na tabela 78, para as crianças de idades superiores ( $p=0,818>0,05$ ) **rejeita a hipótese 22 (b)**.

**Tabela 77: Teste Mann-Whitney para testar H22(a)**

|   | Null Hypothesis                                                                              | Test                                    | Sig. | Decision                   |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|----------------------------|
| 5 | The distribution of Satisfação e Felicidade is the same across categories of Zona Geográfica | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .863 | Retain the null hypothesis |

**Tabela 78: Teste Mann-Whitney para testar H22(b)**

|   | Null Hypothesis                                                                              | Test                                    | Sig. | Decision                   |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|----------------------------|
| 5 | The distribution of Satisfação e Felicidade is the same across categories of Zona Geográfica | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .818 | Retain the null hypothesis |

**H23: Espera-se que a variável género introduza diferenças significativas a nível da perceção da sua Satisfação/Felicidade em crianças de zonas geográficas diferentes:**

- (a) Rapazes de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior perceção da sua Satisfação/Felicidade do que os rapazes de zonas geográficas menos desenvolvidas;
- (b) Raparigas de zonas geográficas mais desenvolvidas têm uma maior perceção da sua Satisfação/Felicidade do que as raparigas superiores de zonas geográficas menos desenvolvidas.

Executou-se a análise da normalidade da distribuição, recorrendo aos testes *Kolmogorov – Smirnov* e *Shapiro-Wilk* e verificou-se que para a H23 (a) e (b) a distribuição não é normal

(p-value=0.000 < 0,005). Assim como pode ser comprovado através das tabelas 79, 80, conclui-se que as variáveis desta hipótese obedecem aos critérios não paramétricos. Assim, aplicou-se para ambas o teste de *Mann-Whitney*.

**Tabela 79: Teste da Normalidade para H23(a)**

| Zona Geográfica         |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-------------------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                         |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Satisfação e Felicidade | Rural  | ,357                | 39 | ,000 | ,615         | 39 | ,000 |
|                         | Urbana | ,350                | 22 | ,000 | ,616         | 22 | ,000 |

**Tabela 80: Teste da Normalidade para H23(b)**

| Zona Geográfica         |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-------------------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                         |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Satisfação e Felicidade | Rural  | ,327                | 38 | ,000 | ,631         | 38 | ,000 |
|                         | Urbana | ,300                | 20 | ,000 | ,608         | 20 | ,000 |

Seguidamente aplicou-se, mais uma vez, o teste *Mann-Whitney* em ambas as hipóteses. Chega-se à seguinte conclusão: não existem diferenças estatísticas significativas entre a percepção da satisfação/Felicidade dos rapazes ( $p=0,171 > 0,05$ ). De acordo com o exposto na tabela 81, conclui-se que a **Hipótese 23 (a) é rejeitada**, o mesmo se verifica através da tabela 82, em que também não existem diferenças estatísticas significativas entre a percepção da satisfação/Felicidade das raparigas ( $p=0,266 > 0,05$ ). Conclui-se que a **Hipótese 23(b) é rejeitada**.

**Tabela 81: Teste Mann-Whitney para testar H23(a)**

|   | Null Hypothesis                                                                              | Test                                    | Sig. | Decision                   |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|----------------------------|
| 5 | The distribution of Satisfação e Felicidade is the same across categories of Zona Geográfica | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .171 | Retain the null hypothesis |

**Tabela 82: Teste Mann-Whitney para testar H23(b)**

|   | Null Hypothesis                                                                              | Test                                    | Sig. | Decision                   |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|----------------------------|
| 5 | The distribution of Satisfação e Felicidade is the same across categories of Zona Geográfica | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .266 | Retain the null hypothesis |

**H24: Espera-se que a variável ano de escolaridade introduza diferenças significativas ao nível da percepção da sua Satisfação/Felicidade em crianças de zonas geográficas diferentes:**

- (a) Crianças de 4º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm uma maior percepção da sua Satisfação/Felicidade do que crianças de 4º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas;
- (b) Crianças de 6º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm uma maior percepção da sua Satisfação/Felicidade do que crianças de 6º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas.

Executou-se o teste *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk* para a H24 (a) e (b) de forma a analisar a normalidade da distribuição. Verificou-se que ambas apresentam uma distribuição não normal ( $p\text{-value}=0.000 < 0,05$ ). Como pode ser consultado nas tabelas 83,84, conclui-se que as variáveis desta hipótese obedecem aos critérios não paramétricos. Desta forma, aplicou-se mais uma vez, o teste de *Mann-Whitney*.

**Tabela 83: Teste da Normalidade para H24(a)**

| Zona Geográfica         |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-------------------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                         |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Satisfação e Felicidade | Rural  | ,292                | 38 | ,000 | ,602         | 38 | ,000 |
|                         | Urbana | ,337                | 20 | ,000 | ,546         | 20 | ,000 |

**Tabela 84: Teste da Normalidade para H24(b)**

| Zona Geográfica         |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-------------------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                         |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Satisfação e Felicidade | Rural  | ,320                | 39 | ,000 | ,662         | 39 | ,000 |
|                         | Urbana | ,317                | 22 | ,000 | ,693         | 22 | ,000 |

Da análise da tabela 85, pode concluir-se que não existem diferenças estatísticas significativas entre a percepção da Satisfação/Felicidade entre as crianças de 4º ano ( $p\text{-value}=0,737>0,05$ ). Conclui-se que a **H24(a) é rejeitada**.

Com as crianças de 6º ano contata-se também que, como se pode verificar na tabela 86, não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p\text{-value}=0,987>0,05$ ), logo conclui-se que a **Hipótese 24 (b) é rejeitada**.

**Tabela 85: Teste Mann-Whitney para H24(a)**

|   | Null Hypothesis                                                                              | Test                                    | Sig. | Decision                   |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|----------------------------|
| 5 | The distribution of Satisfação e Felicidade is the same across categories of Zona Geográfica | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .737 | Retain the null hypothesis |



**Tabela 86: Teste Mann-Whitney para H24(b)**

|   | Null Hypothesis                                                                              | Test                                    | Sig. | Decision                   |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|----------------------------|
| 5 | The distribution of Satisfação e Felicidade is the same across categories of Zona Geográfica | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .987 | Retain the null hypothesis |

**H25: Espera-se que as crianças de zonas geográficas, menos desenvolvidas (Macedo de Cavaleiros/ Amarante), se distingam ao nível do autoconceito global das crianças de zonas geográficas mais desenvolvidas (Matosinhos), sendo que as crianças de zonas geográficas mais desenvolvidas apresentam um maior autoconceito global do que as crianças de zonas geográficas menos desenvolvidas.**

Empregou-se o teste *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*, de forma a analisar a normalidade da distribuição. A mesma não apresenta uma distribuição normal ( $p\text{-value} < 0,005$ ), conforme observado na tabela 87. Contudo, seguindo o teorema do limite central, poder-se-á utilizar a estatística paramétrica, uma vez que, a amostra de cada zona geográfica é superior a 30 indivíduos (Pestana & Gageiro, 2008) (Zona menos desenvolvida  $N=77$ ; Zona mais desenvolvida,  $N=42$ ).

**Tabela 87: Teste da Normalidade para H25**

| Zona Geográfica         |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-------------------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                         |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Satisfação e Felicidade | Rural  | ,118                | 77 | ,010 | ,881         | 77 | ,000 |
|                         | Urbana | ,191                | 42 | ,001 | ,897         | 42 | ,001 |

No sentido de verificar a veracidade da hipótese anteriormente apresentada, aplicou-se o *Teste T* (independente Sample Test). Da análise da tabela 88, conclui-se que não existem diferenças estatísticas significativas entre a perceção do autoconceito global das crianças das duas zonas geográficas distintas ( $t(117) = -0,564/p = 0,574 > 0,05$ ), logo não se rejeita  $H_0$  e conclui-se que se **rejeita a hipótese H25**.

**Tabela 88: Independent Samples Test para testar H25**

|                 |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      | t-test for Equality of Means |        |                 |                 |                       |                                           |         |
|-----------------|-----------------------------|-----------------------------------------|------|------------------------------|--------|-----------------|-----------------|-----------------------|-------------------------------------------|---------|
|                 |                             | F                                       | Sig. | t                            | df     | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |         |
|                 |                             |                                         |      |                              |        |                 |                 |                       | Lower                                     | Upper   |
| Pontuação Total | Equal variances assumed     | 1,942                                   | ,166 | -,564                        | 117    | ,574            | -,93506         | 1,65799               | -4,21864                                  | 2,34851 |
|                 | Equal variances not assumed |                                         |      | -,540                        | 74,458 | ,591            | -,93506         | 1,73153               | -4,38486                                  | 2,51473 |

**H26: Espera-se que a variável idade introduza diferenças significativas ao nível do autoconceito global em crianças de zonas geográficas diferentes:**

- (g) Crianças de idades inferiores (8-9 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm maior autoconceito global do que as crianças de idades inferiores de zonas geográficas menos desenvolvidas;**
- (h) Crianças de idades superiores (10-14 anos) de zonas geográficas mais desenvolvidas têm maior autoconceito global do que as crianças de idades superiores de zonas geográficas menos desenvolvidas.**

Aplica-se, tal como nas hipóteses anteriores, os teste *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*, de forma a analisar a normalidade da distribuição. Verificou-se que para a H26(a) a distribuição não é normal ( $p\text{-value} < 0,005$ ), assim como pode ser observado na tabela 89 e para H26(b), como comprovado pelo teste *Shapiro-Wilk* na tabela 90, apresenta uma distribuição normal ( $p\text{-value} > 0,005$ ), sendo que ambas as amostras são inferiores a 50 indivíduos. Utiliza-se, mais uma vez, para ambas as hipóteses os critérios não paramétricos.

**Tabela 89: Teste da Normalidade para H26(a)**

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Pontuação Total | Rural  | ,186                | 37 | ,002 | ,822         | 37 | ,000 |
|                 | Urbana | ,285                | 20 | ,000 | ,819         | 20 | ,002 |

**Tabela 90: Teste da Normalidade para H26(b)**

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnova |    |       | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------|----|-------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic           | df | Sig.  | Statistic    | df | Sig. |
| Pontuação Total | Rural  | ,086                | 39 | ,200* | ,960         | 39 | ,177 |
|                 | Urbana | ,149                | 22 | ,200* | ,921         | 22 | ,081 |

Na continuidade, utilizou-se o teste não paramétrico *Mann-Whitney* para testar as hipóteses. Da análise da tabela 91 e 92, conclui-se que não existem diferenças estatísticas significativas entre o autoconceito global das crianças de idades inferiores de ambas as zonas geográficas ( $p=0,268 > 0,05$ ). Logo não se rejeita  $H_0$  e conclui-se que se **rejeita a hipótese 26 (a)**, bem como se obtém o mesmo resultado para as crianças de idades superiores ( $p=0,620 > 0,05$ ) e se **rejeita a hipótese 26 (b)**.

**Tabela 91: Teste Mann-Whitney para testar H26(a)**

|   | Null Hypothesis                                                                       | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of Pontuação total is the same across categories of Zona Geográfica. | Independent-Samples Mann Whitney U Test | ,268 | Retain the null hypothesis. |

**Tabela 92: Teste Mann-Whitney para testar H26(b)**

|   | Null Hypothesis                                                                       | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of Pontuação total is the same across categories of Zona Geográfica. | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .620 | Retain the null hypothesis. |

**H27: Espera-se que a variável género introduza diferenças significativas a nível do autoconceito global em crianças de zonas geográficas diferentes:**

- (a) Rapazes de zonas geográficas mais desenvolvidas têm maior autoconceito (global) do que os rapazes de zonas geográficas menos desenvolvidas;**
- (b) Raparigas de zonas geográficas mais desenvolvidas têm maior autoconceito (global) do que as raparigas de zonas geográficas menos desenvolvidas.**

Realizou-se a análise da normalidade da distribuição, recorrendo aos testes *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk* e verificou-se que para a H27 (a) a distribuição não é normal ( $p\text{-value} < 0,005$  em ambos os resultados). Assim como pode ser comprovado através das tabelas 93, e na H27(b), a distribuição é normal ( $p\text{-value} > 0,005$ ). No entanto, como explanado anteriormente, como ambas as amostras são inferiores a 50, é utilizada a estatística não paramétrica. Assim como pode ser comprovado através das tabelas 94, conclui-se que as variáveis desta hipótese obedecem aos critérios não paramétricos. Aplicou-se para ambas o teste de *Mann-Whitney*.

**Tabela 93: Teste da Normalidade para H27(a)**

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Pontuação Total | Rural  | ,154                | 39 | ,021 | ,848         | 39 | ,000 |
|                 | Urbana | ,214                | 22 | ,010 | ,894         | 22 | ,023 |

**Tabela 94: Teste da Normalidade para H27(b)**

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnova |    |       | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------|----|-------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic           | df | Sig.  | Statistic    | df | Sig. |
| Pontuação Total | Rural  | ,115                | 38 | ,200* | ,921         | 38 | ,011 |
|                 | Urbana | ,155                | 20 | ,200* | ,905         | 20 | ,051 |

Seguidamente, aplicou-se mais uma vez o teste *Mann-Whitney* em ambas as hipóteses, chegando-se à seguinte conclusão: não existem diferenças estatísticas significativas entre o autoconceito global dos rapazes ( $p = 0,142 > 0,05$ ). De acordo com o exposto na tabela 95, conclui-se que a **Hipótese 27 (a) é rejeitada**. O mesmo se verifica através da tabela 96, em que

também não existem diferenças estatísticas significativas entre o autoconceito global das raparigas ( $p=0,993 > 0,05$ ). Conclui-se que a **Hipótese 27(b) é rejeitada**.

**Tabela 95: Teste Mann-Whitney para H27(a)**

|   | Null Hypothesis                                                                       | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of Pontuação total is the same across categories of Zona Geográfica. | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .142 | Retain the null hypothesis. |

**Tabela 96: Teste Mann-Whitney para H27(b)**

|   | Null Hypothesis                                                                       | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of Pontuação total is the same across categories of Zona Geográfica. | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .993 | Retain the null hypothesis. |

**H28: Espera-se que a variável ano de escolaridade introduza diferenças significativas ao nível do autoconceito global em crianças de zonas geográficas diferentes:**

- (a) Crianças de 4º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm um autoconceito (global) superior do que crianças de 4º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas;
- (b) Crianças de 6º ano da zona geográfica mais desenvolvida têm um autoconceito (global) superior do que crianças de 6º ano de zonas geográficas menos desenvolvidas.

Concretizou-se, o teste *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk* para a H28 (a) e (b) para proceder à análise da normalidade da distribuição. Verificou-se que (a) apresenta uma distribuição não normal ( $p\text{-value} < 0,05$ ), como pode ser consultado na tabela 97. Quanto a (b), assim como exposto na tabela 98, a distribuição é normal, mas a amostra é inferior a 50 indivíduos. Conclui-se que as variáveis desta hipótese obedecem aos critérios não paramétricos e desta forma aplicou-se, mais uma vez, o teste de *Mann-Whitney*.

**Tabela 97: Teste da Normalidade H28(a)**

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnova |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------|----|------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic           | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Pontuação Total | Rural  | ,177                | 38 | ,004 | ,845         | 38 | ,000 |
|                 | Urbana | ,285                | 20 | ,000 | ,819         | 20 | ,002 |

**Tabela 98: Teste da Normalidade H28(b)**

| Zona Geográfica |        | Kolmogorov-Smirnova |    |       | Shapiro-Wilk |    |      |
|-----------------|--------|---------------------|----|-------|--------------|----|------|
|                 |        | Statistic           | df | Sig.  | Statistic    | df | Sig. |
| Pontuação Total | Rural  | ,087                | 39 | ,200* | ,949         | 39 | ,079 |
|                 | Urbana | ,149                | 22 | ,200* | ,921         | 22 | ,081 |

Da análise da tabela 99, pode concluir-se que não existem diferenças estatísticas significativas do autoconceito global entre as crianças de 4º ano ( $p\text{-value}=0,225>0,05$ ). Conclui-se que a **H28(a) é rejeitada**, o mesmo acontece com as crianças de 6º ano, como se pode verificar na tabela 100, ( $p\text{-value}=0,741>0,05$ ), conclui-se que a **Hipótese 28 (b) é rejeitada**.

**Tabela 99: Teste Mann-Whitney para a H28(a)**

|   | Null Hypothesis                                                                       | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of Pontuação total is the same across categories of Zona Geográfica. | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .225 | Retain the null hypothesis. |

**Tabela 100: Teste Mann-Whitney para a H28(b)**

|   | Null Hypothesis                                                                       | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of Pontuação total is the same across categories of Zona Geográfica. | Independent-Samples Mann Whitney U Test | .741 | Retain the null hypothesis. |

## 5. Análise e Discussão dos Resultados

Foi propósito deste estudo verificar as diferenças do autoconceito em crianças de duas zonas geográficas distintas, considerando uma zona geográfica mais desenvolvida (Matosinhos) e outras menos desenvolvidas (Macedo de Cavaleiros e Amarante).

É chegada a altura da análise e discussão dos resultados obtidos. Deste modo, efetuou-se uma análise das diferentes respostas recebidas, estabelecendo uma relação entre as mesmas e a informação recolhida até então, nomeadamente as bases teóricas e estudos efetuados anteriormente.

Cumpr, ainda, salientar que os estudos utilizados na comparação de resultados não estão diretamente relacionados com a temática do autoconceito devido à escassez de estudos sobre este assunto, mas enunciam alguns itens que vão de encontro às mesmas conclusões e que podem justificar os presentes resultados.

Em estudos efetuados acerca do autoconceito tendo em conta a área de residência, verifica-se que os resultados refletem a superioridade no autoconceito das zonas geográficas mais desenvolvidas (Veiga, 2012). No entanto, no nosso estudo e no que respeita à parte da *Escala de Autoconceito de Piers-Harris 2*, referente às dimensões Perceção do Comportamento, Perceção da Ansiedade, Perceção da Popularidade e da Satisfação/Felicidade, ao nível das zonas geográficas mais e menos desenvolvidas, constata-se não existirem diferenças significativas nas duas áreas.

De facto, independentemente da idade, do género e do ano de escolaridade que as crianças frequentam, estas têm níveis de perceção dos seus comportamentos e da sua ansiedade, da sua popularidade e da satisfação/felicidade muito semelhantes, quer nas zonas geográficas mais desenvolvidas, quer nas menos desenvolvidas.

O mesmo sucede quando avaliado o autoconceito global. Neste sentido, as hipóteses inicialmente formuladas, relativas às dimensões supra explanadas, não se confirmaram.

Sobre este aspeto, já Ferrão *et al.* (2003) referia que cada vez mais o rural e o urbano são indistinguíveis, com a exceção analítica e num plano muito macro, pois no plano do modo de vida e na própria economia, existe uma interpenetração crescente entre o rural e o urbano.

Na tentativa de justificar esta equidade e sobre o motivo que leva as crianças dos meios menos desenvolvidos a começarem a denotar características semelhantes, senão iguais, às crianças dos meios mais desenvolvidos, importa referenciar a forma como Carl Rogers (s/d) entende o desenvolvimento humano, intimamente ligado ao autoconceito. Segundo o autor, todo o individuo vive um campo de experiências (que o próprio designava de campo

fenomenológico) em constante mudança. Diante dos estímulos trazidos por experiências que vão sendo vivenciadas, o organismo vai reagindo, com especial destaque para a capacidade que esse organismo tem em mover-se “para diante”, em direção ao crescimento (Oliveira, 2009).

Segundo o estudo de Pimenta (2006), Portugal assistiu a um aumento significativo na frequência do Ensino, começando pelo pré-escolar, o que contribuiu para que a taxa de analfabetismo fosse descendo sucessivamente com o decorrer dos tempos, mas também para que as crianças fossem tendo maior acesso a números e textos, o que lhes permitiu desenvolver a habilidade de formular ideias sobre essas informações e lhes proporcionou um amplo acesso a informação e experiências diversas.

Ora todas as experiências proporcionadas às crianças são por isso favoráveis ao seu desenvolvimento e crescimento. Muitas destas experiências de que falamos chegam atualmente através das novas tecnologias, sendo que o relatório concebido e conduzido pela rede *EU Kids Online* (2010), com financiamento do Programa *Safer Internet* da Comissão Europeia, conclui que 78% das crianças portuguesas entre os 9 e 16 anos de idade, já usam a Internet.

A propósito de um estudo realizado em 2010 pelo *Joint Information Systems Committee* (JISC), nota-se que a era digital tem trazido grande incremento nos avanços pedagógicos que proporcionam oportunidades, de forma a que, os alunos adquiram competências de autocontrolo e autoregulação.

Conforme refere o estudo de Azevedo (2013), nas últimas décadas do século passado, a sociedade portuguesa concentrou os seus meios na escolarização, na formação das pessoas ativas dando destaque à educação de adultos em sentido mais específico, ou seja, a educação foi ampliada para além do âmbito escolar e profissionalizante e mais inserida em processos de promoção socioeducativa e de desenvolvimento local.

Muito possivelmente os pais das crianças envolvidas no presente estudo tiveram e continuam a ter, contacto com realidades, experiências e processos de promoção socioeducativa muito semelhantes, independentemente da região onde habitam.

Outro fator que poderá justificar os resultados obtidos são os processos migratórios ocorridos, que possivelmente influem também na homogeneidade das vivências e, por isso, a população das duas zonas geográficas (particularmente a amostra utilizada) não apresentem tantas distinções como suposto no início do estudo.

Azevedo (2013) destaca, também, o bom desempenho do sistema educativo ao longo da segunda metade do século XX e na primeira década do século XXI, tanto na escolarização das

crianças e dos jovens como nos dispositivos de qualificação de adultos. Adultos estes que mais facilmente estimulam as gerações mais novas e incentivam à educação.

Parece-nos que, desta forma, as oportunidades educativas são cada vez mais semelhantes em ambas as zonas geográficas, sejam elas mais ou menos desenvolvidas.

Verificamos, assim, que os resultados obtidos com o presente estudo não vão de encontro ao referido em capítulo 2, no qual se relacionava a superioridade do autoconceito com as zonas geográficas mais desenvolvidas, ou seja, predominava a ideia de que as pessoas que cresceram em meios rurais apresentam autoconceitos inferiores ou menos desenvolvidos do que as que cresceram em meios urbanos (Veiga, 2012).

Antigamente eram notórias as diferenças entre o espaço urbano e o espaço rural, bastando observar os modos de vida da população e as atividades económicas dominantes, para concluir que os contrastes eram grandes. Hoje em dia, a distinção entre campo e cidade nem sempre se revela tarefa fácil, uma vez que a cidade cresce e está a alcançar os limites do campo, não só em termos espaciais, mas também relativamente a alguns hábitos de vida. Torna-se pois, difícil discernir onde começa um e acaba outro (Silva, 2007).

De acordo com o mesmo autor, a redução das distâncias com a globalização tendem, cada vez mais, para um crescente esbatimento das componentes que outrora tiveram alguma relevância na distinção entre os espaços rural e urbano. Por outro lado, a perda de importância da agricultura como atividade económica e a criação de novos hábitos e costumes por via da difusão da comunicação, trazem para o espaço rural novas realidades que o vão modificando e lhe dão novas perspetivas de integração no todo espacial.

Outro ponto que aqui convém mencionar é a dimensão do Estatuto Intelectual. Nesta, à semelhança da anterior, não se verificaram grandes diferenças no que respeita à perceção do estatuto intelectual entre as crianças originárias de zonas desenvolvidas e menos desenvolvidas. Porém, no que toca às variáveis géneros e ano de escolaridade, foram detetadas algumas diferenças estatisticamente significativas nos resultados.

Assim, comprovaram-se as seguintes hipóteses: *rapazes de zonas geográficas mais desenvolvidas apresentam maior perceção do seu estatuto intelectual quando comparados com rapazes de zonas geográficas menos desenvolvida; o mesmo acontece com as crianças do 4.º ano de escolaridade em que se verifica também maior nível de perceção do estatuto intelectual nas zonas geográficas mais desenvolvidas.*

Sobre a primeira hipótese, o estudo levado a cabo por Faria e Azevedo (2004) corroborava não só a superioridade do autoconceito académico nos rapazes, mas também no autoconceito



de uma forma global, demonstrando assim que efetivamente existem diferenças entre géneros, no que se refere aos níveis de autoconceito.

Constata-se que, tal como referiam os estudos citados anteriormente, conforme vai aumentando a escolaridade das crianças, vai diminuindo o seu nível de autoconceito. Este declínio deve-se a um sinal de realismo crescente, como resultado da maturação cognitiva e da experiência de vida (Nogueira, 2010).

Nesta hipótese, a conclusão do autor Veiga (2012) acaba por se comprovar, quando afirma a superioridade no autoconceito das zonas geográficas mais desenvolvidas.

## 6. Conclusão

O estudo que fundamentou esta dissertação teve por objetivo realizar um trabalho de investigação em que se pretendia, de uma forma mais próxima da realidade, perceber a existência de diferenças nos níveis de autoconceito e na sua percepção nas crianças residentes em zonas geográficas menos desenvolvidas e em zonas geográficas mais desenvolvidas.

Ao longo deste estudo foi possível verificar que vários autores se debruçaram sobre o estudo do autoconceito aplicado a diversas áreas, no entanto constatou-se que o caudal de investigação sobre esta matéria é bastante escasso ou até nulo, quando aplicado na comparação entre as zonas geográficas de residência das crianças e a influência que esta variável poderá ter sobre o seu autoconceito.

Assim sendo, definir objetivos foi o primeiro passo que se pretendeu dar rumo à compreensão deste fenómeno. Desde logo foi proposta a tentativa de perceber, através da revisão literária, em que medida o autoconceito aparece associado ao meio onde as crianças se inserem no seu dia-a-dia.

Este estudo assume uma importância adicional uma vez que, pela análise e estudos consultados no decorrer desta investigação, foram encontradas referências às dicotomias que envolvem e efetivamente existem entre as zonas geográficas mais desenvolvidas e menos desenvolvidas.

No que concerne à análise dos resultados obtidos pela aplicação da escala do autoconceito, parece poder concluir-se que não existem diferenças significativas entre o autoconceito das crianças nas duas zonas geográficas, quer sejam elas mais ou menos desenvolvidas.

No que diz respeito aos resultados obtidos é então importante refletir sobre a conclusão encontrada.

Mediante a discussão de resultados efetuada em capítulo anterior, parece claro que o acesso à escolaridade e às novas tecnologias, não só por parte das crianças mas também dos seus educadores, têm vindo a aproximar os modos de vida, quer nas zonas mais desenvolvidas, quer nas menos desenvolvidas, fazendo com que as crianças tenham igualdade de oportunidades e cresçam em ambientes e meios em tudo semelhantes.

As novas tecnologias simbolizam liberdade e maior capacidade para dominar o tempo e o espaço, trazendo ao de cima uma autonomia que agrada a todos. As novas tecnologias estão ao alcance de todos, e a sua evolução ocorre tanto nos meios mais desenvolvidos como nos menos desenvolvidos, o que permite que os habitantes de ambas as zonas geográficas, partilhem das

mesmas experiências e conhecimentos, o que vem conferir uma certa igualdade em ambos os meios (Neto, 2006).

O desenvolvimento económico e social das últimas décadas veio propiciar condições, recursos e disposições para a valorização da educação. Por sua vez, a educação é uma condição necessária para o desenvolvimento (Azevedo, 2013).

Atualmente existe uma certa globalização dos projetos educativo das escolas. Logo, devido a esse fator, talvez as zonas geográficas em estudo não sejam tão distintas e possibilitem os estímulos necessários ao desenvolvimento global da criança.

A expansão económica e a evolução tecnológica vieram provocar mudanças decisivas ao nível da educação das crianças e dos seus pais. A Internet, pela forma como se transmite pelo mundo e pela capacidade de condensação de informação, tem gerado práticas que introduzem mudanças significativas na forma como se aprende, como se convive e como se vive (Neto, 2006).

Acerca das disparidades regionais, também Azevedo (2013) salientou o poder da educação na transformação das sociedades. Reconhecendo contudo, obviamente, que as causas das injustiças sociais não radicam unicamente na educação, no entanto, admite o impacto da frequência escolar quer nas possibilidades e nas capacidades dos indivíduos fazerem face às mudanças sociais, económicas e culturais, quer nas potencialidades de mobilidade social.

Em última análise, espera-se que este estudo tenha desmistificado, de alguma forma, alguns pré-conceitos existentes em relação às zonas geográficas menos desenvolvidas. Por outro lado, têm crescido estudos, como o realizado por Azevedo (2013), que comprovam o estabelecimento de uma relação entre as novas tecnologias e a evolução da população e talvez aqui se encontre grande justificação para o facto do autoconceito das crianças pertencentes às duas zonas geográficas ser muito semelhante.

Em suma, após a finalização do presente estudo, conclui-se que não existem diferenças significativas entre o autoconceito das crianças oriundas de zonas geográficas mais desenvolvidas em comparação com as crianças de zonas geográficas menos desenvolvidas.

Os processos de desenvolvimento levados a cabo pela Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte, tal como: Programa Educação para Todos, em especial no Projeto Demonstrativo de Intervenção Integrada da Região do Norte concretizado no Tâmega, ou Pacto Territorial para o Emprego no Vale do Sousa e diversas outras iniciativas no âmbito das redes regionais para o emprego e para a qualificação e empregabilidade, têm vindo

a diminuir as disparidades territoriais, pelo menos no que respeita à educação. Os adultos (pais, familiares) estão cada vez mais envolvidos nos processos educativos (Azevedo, 2013).

Conforme relatou o mesmo autor, devemos reconhecer que a sociedade portuguesa evoluiu, de certo modo à custa do investimento na educação e deu passos notáveis na melhoria da escolarização das crianças e dos jovens e na recuperação dos défices crónicos na escolarização da população adulta, o que trouxe oportunidades de mudança e aprendizagem a todos, independentemente da região onde residem.

Azevedo (2013) refere mesmo que foram dados passos decisivos na melhoria das qualificações, pelo que do ponto de vista da formação e da qualificação, na região no norte, as pessoas que aí residem têm hoje melhores bases para construir o seu futuro.

Contudo, reconhece-se que o presente estudo apresenta limitações, pois apesar de ter sido solicitada autorização a várias escolas, apenas três aceitaram colaborar, ou seja, foram analisadas apenas duas zonas geográficas distintas (Matosinhos, representando a zona geográfica mais desenvolvida e Macedo de Cavaleiros e Amarante como exemplos de zonas geográficas menos desenvolvidas).

As dificuldades burocráticas foram outra limitação, sobretudo as relacionadas com a Associação Nacional de Proteção de Dados, que não respondeu em tempo útil ao pedido de autorização para aplicação de questionários, o que levou a que o estudo tenha ficado limitado apenas à utilização da escala de autoconceito. Deste modo, não foi possível utilizar o questionário sociodemográfico que se pretendia aplicar de forma a perceber mais objetivamente as diferenças parentais de ambas as zonas.

Neste contexto, sugere-se que, em investigações futuras sobre este tema, seja ampliada a amostra, de forma a verificar se será possível obter um resultado idêntico.

Mais, recomenda-se que futuros estudos deste género contem com a participação dos familiares, de forma a perceber o contexto parental em que a criança está envolvida, assim como o contexto académico.

Apesar dos resultados obtidos não irem de encontro às hipóteses inicialmente formuladas, este estudo poderá ser um contributo muito positivo pois permitiu perceber que se caminha para a igualdade de oportunidades, independentemente do contexto onde o indivíduo se insere.

É um sinal de alento para a sociedade do contexto mais ruralizado, pois mostrou que este meio também possui as oportunidades que se julgava apenas existirem nos meios mais urbanos, o que demonstra uma evolução social bastante positiva.

Esperamos com este estudo, dar uma esperança positiva aqueles que futuramente projetem a sua vivência num contexto menos desenvolvido, visto não terem de recluir bloqueios de oportunidades ou restrições educacionais, uma vez que, se constatou que as discrepâncias entre o modo de vida das zonas menos desenvolvidas e mais desenvolvidas são cada vez mais ténues.

## 7. Referências Bibliográficas

### 7.1. Bibliografia

- Albuquerque, C. & Oliveira, C. (2002).** *Características Psicológicas Associadas à Saúde: A Importância do Autoconceito*. Millenium, 26.
- Alea (2008).** *Noções de Estatística*. Disponível em: <http://alea-estp.ine.pt/html/nocoos/html/nocoos.html>. [consultado em 06/03/2013].
- Almeida, L., Freire, T. (2008).** *Metodologias de Investigação em Psicologia da Educação (5ªEd.)*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Anneliese, D. (2005).** *Estudio Comparativo de Autoconcepto en Niños de Diferente Nivel Socio Económico*. Tesis para optar al grado de Magister en clínica Infanto Juvenil, não publicada. Universidade de chile, Facultad de ciencias Sociales.
- Andrade, S. (2012).** *Inovação nos Serviços de Saúde das Misericórdias*. Dissertação não publicada, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Departamento de Economia, Sociologia e Gestão.
- Azevedo, J.M. (2013).** *Escolarização na Região do Norte. Evolução das Disparidades Territoriais 1991-2011*. Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional Do Norte
- Banaco, r. & Martone, r. (2002).** *Terapia comportamental de família: uma experiência de ensino e aprendizagem*. In H, J. Guilhardi, M. Madi, P. Queiroz e M. Scoz (orgs.), sobre Comportamentos e Cognição: Expondo Variabilidade, pp.200-205: Santo André: ESETec.
- Bandura, A. (1986).** *Social Foundations of Thought & Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Pearson Education.
- Baranão, A. (2008).** *Métodos e Técnicas de Investigação em Gestão – Manual de Apoio à Realização de Trabalhos de Investigação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Bisquerra, R. (2004).** *Metodos de Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Bryman, A. (2008).** *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Bolsoni-Silva, T. & Marturano, M. (2002).** *Práticas Educativas e Problemas do Comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais: Estudos de Psicologia*, 7(2), 227-235.
- Burns, R. B. (1979).** *The Self – Concept: Theory, measurement, development and behavior*. Harlow: Longman House.
- Carapeta, C., Ramires, A. C., & Viana, M. F. (2001).** *Autoconceito e Participação Desportiva*. *Análise Psicológica*, 1 (19). 51-58.

- Carneiro, G. (2003).** *Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem na Escrita*. Psicologia: Reflexão e Crítica, vol.16(3), 427-434.
- Carvalho, A. (2002).** *Autoconceito e Imagem Corporal em Crianças Obesas*. Países. Universidade de São Paulo - Brasil, 15(39), 131-139
- Carvalho, I. (2004).** *O Papel da Escola na Sociedade de Classes*. Dissertação não publicada, Universidade do Porto, Faculdade de Letras.
- Cigarro, M. (2011).** *Vinculação, Memória de Cuidados na Infância, Autoconceito e Depressão em Adolescentes*. Dissertação de Mestrado não Pública. Universidade Lusófona do Porto.
- Ciribelli, M. C. (2003).** *Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado através da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora Ltda.
- Coutinho, C. (2011).** *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Teoria e Prática. Coimbra: Edições Almedina.
- Costa, a. (2007).** *Competência Percebida: Comparação entre alunos com e sem altas capacidades*. Dissertação Não Publicada, Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.
- Costa, J. (2002).** *Autoconceito: Da diversidade conceptual à relação com o desempenho académico*. Revista Portuguesa de Pedagogia, nº 2, 103-136.
- Clemente, I. (2008).** *Autoconceito e Problemas de Comportamento em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem*. Dissertação Não Publicada, Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Ducharne, M. A. (2000).** *Elementos para um modelo teórico do desenvolvimento do Self; os fatores preditores da autoperceção de competências em crianças de 5 anos*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Universidade do Porto, faculdade de Psicologia e Ciências Sociais.
- Faria, L. (2005).** *Desenvolvimento do Autoconceito Físico nas Crianças e nos Adolescentes*. Análise Psicológica, vol. 23, 361-371.
- Faria, L. (2002a).** *A Importância do Autoconceito em Contexto Escolar*. In C. M. Lopes Pires, P. J. Costa, S. Brites, & S. Ferreira (Orgs.), *Psicologia, sociedade & bem-estar* (pp. 87-98). Leiria: Editorial Diferença.
- Faria, L. & Azevedo, A. (2004).** *Manifestações diferenciais do autoconceito no Fim do Ensino Secundário Português*. Paídea. Universidade do Porto, 14(29), 265-276.
- Faria, L. & Santos, N. (2006).** *Autoconceito académico, Social e Global em Estudantes Universitários*. Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sócias, 3, 225-235.
- Fernão, J. & Marques, T. (2003).** *O Sistema Urbano Nacional. Síntese*. Lisboa: DGOTDU. Ministério das Finanças.

- Giovani, A. & Tamayo, A. (2003).** *Inventário masculino dos esquemas e géneros de autoconceito*. Psicologia e Pesquisa, vol. 19 (3), 249-259.
- Giorgi, A.; Sousa, D. (2010).** *Método Fenomenológico de Investigação em Psicologia*. Lisboa: Fim de século
- Gomes, M. (2007).** *Autoconceito/Autoestima e rendimento escolar em alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Aberta, Portugal.
- Gomide, P.I.C. (2004).** *Pais Presentes, pais ausentes*. Petrópolis: Edição Vozes.
- Gomide, P.I.C.(2009).** *A Influência da profissão no estilo parental materno percebido pelos filhos*. Estudos de Psicologia, 26(1), 25-34.
- Harter, S. (1999).** *The Construction of the Self*. New York: Guilford Press.
- Henriques, P. (2009).** *Imagem Corporal, Autoconceito e Rendimento Escolar nos Pré-adolescentes*. Dissertação de Mestrado não publicada: Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação.
- Klomsten, A., Skaalvik, E. & Espnes, G. (2004).** *Physical Self-Concept and Sports: do Gender Differences Still Exist?*. Sex Roles, Vol.50, Nos.1/2.
- Lopes, C.A. (2001).** *Auto - conceito e Estatuto social da Criança*. Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação não publicada. ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Lopes, L. & Pereira, M. (2006).** *Formação pedagógica inicial de formadores*. Lisboa: Fundação para a divulgação das tecnologias de informação.
- Magalhães. M. (2004).** *Relações entre Estilos Cognitivos e Interesses Vocacionais*. Revista Brasileira de Orientação Vocacional, vol.5 (2), 11-20.
- Magalhães, S. & Neves, S. & Dantos, N. (2003).** *Autoconceito de Competência: Diferenças entre Cursos de Caracter Geral e Profissional no Ensino Secundário Português*. Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación, N.º8 (vol. 10), 1138-2663.
- Manso, A. (2010).** *Autoconceito e Estilos cognitivos em alunos do 7º ano de Escolaridade do grande Porto*. Dissertação de mestrado, não publicada. Universidade Fernando Pessoa- Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Martins, D. (2005).** *Autoconceito de Crianças Expostas à violência Interparental*. Dissertação de Mestrado, não publicada. Universidade Fernando Pessoa- Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Miranda, B. (2005).** *Dificuldades de Aprendizagem e Autoconceito*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade do Minho: Instituto de Estudo da Criança.
- Moller, J. , Streblow, L. & Pohlmann, B. (2009).** *Achievement and self-concept of students with learning disabilities*. Social Psychology of Education, 12, 113-122.



- Mosquera, J. & Stobaus, C. (2006).** *Autoimagem, autoestima e Autorrealização: Qualidade de vida na Universidade*. Psicologia, Saúde e Doença, 7(1), 83-88
- Nave, M. (2010).** *A Criança, o Meio e o Perfil psicomotor*. Dissertação não publicada. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Escola Superior de Educação.
- Neto, C. (2006).** *O papel da Internet no processo de construção do conhecimento. Uma perspetiva critica sobre a relação dos alunos do 3.º ciclo com a internet*. Tese de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Nogueira, M. (2010).** *Autoconceito de Competência e Autoaprendizagem em alunos do Ensino Secundário: Comparação de curso científico-humanísticos com cursos profissionais*. Tese de Mestrado não publicada. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Nunes, M. (2010).** *Autoconceito e Suporte Social em Adolescentes em Acolhimento Institucional*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia.
- Oliveira, I. (2009).** *Preconceito e Autoconceito. Entidades e Interação na sala de aula. (7ª Edição)*. São Paulo: Paparius Editora.
- Peixoto, F. (2003).** *Auto-Estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionadas em Contexto Escolar*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade do Minho, Instituto da educação e Psicologia, Braga.
- Pestana, M. & Gagueiro, J. (2008).** *Análise de Dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Piers, E.(1984).** *The Piers Harris Children's Self-concept Scale, Revised Manual*. Los Angeles: Piers Harris Children's Self-concept Scale
- Piers, E., & Herzberg, D. (2002).** *Piers Harris 2: Piers Harris Children's Self-concept Scale*. Wilshire Boulevard, California: Western Psychological Services.
- Pimenta, P. (2006).** *A Escola Portuguesa do "Plano dos Centenários" à Construção da Rede Escolar no Distrito de Vila Real*. Tese de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Pina Neves & Lima Santos, N. (2003).** *Autoconceito de Competência: Diferenças entre cursos de carácter geral e profissional no ensino secundário português*. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 8 (Vol. 10. Ano 7º), 263-272.
- Pinto, R. (2009).** *Introdução a Análise de Dados*. Lisboa: Edições Silabo.
- Quivy, R., Campenhoudt, L.V. (2008).** *Manual de Investigação em Ciências sociais (5ªEd.)*. Lisboa: Gravidia Publicações.
- Reis, E. (2001).** *Estatística Multivariada Aplicada*. Lisboa: Edições Sílabo
- Ribeiro, J. (2008).** *Metodologia de Investigação em Psicologia e saúde*. Porto: Legis Editora.

- Rodrigues, P; Pinho, M. & Oliveira, R. (2010).** *Estatística em Ciências Humanas e Sociais*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora
- Rocha, G. & Ingberman, Y. & Breus, B. (2011).** *Análise da Relação entre Práticas Parentais e o Autoconceito de Pré-escolares*. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitivista, Vol.XIII, n.º 1, 87-106.
- Santos, M. (2010).** *Criatividade e Autoconceito. Um estudo Exploratório com Crianças do 5º Ano de Escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia não publicada, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia – Faculdade de psicologia, Lisboa.
- Santos, P. (2009).** *A interferência do rendimento escolar no autoconceito de alunos dos 1º e 2º ciclos do Ensino básico e Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Sêrodio, S. (2009).** *A Função Paterna e o Desenvolvimento Infantil: Influência da Gratificação Parental e da Presença versus Ausência nos Primórdios do Autoconceito da Criança*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1982).** *Self-Concept: The Interplay of Theory and Method*. Journal of Education Psychology, 74 3-12.
- Silva, B. (2009).** *O Autoconceito em Crianças e Pré-Adolescentes numa Amostra de Famílias de Origem e Famílias de Acolhimento*. Dissertação de Mestrado em Psicologia não publicada, Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Silva, A. & Pinto, J. (2007).** *Metodologia das ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, C. (2007).** *Preconceitos Etnoculturais: meio rural e meio urbano, Contributo para a educação intercultural*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade Aberta.
- Simões, J. (2001).** *Autoconceito e Motivação para as Aprendizagens em crianças de 1º e 2º Ano de Escolaridade*. Dissertação de Mestrado não publicada. ISPA.
- Turato, E. (2005).** *Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa*. Revista de Saúde Pública, Vol.39, Nº.3, 507-514.
- Veiga, F. (2012).** *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola* (3ª Edição Revista e Aumentada).
- Veiga, F. H. (no prelo).** *Uma nova versão da Escala de Autoconceito: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2)*. Revista de Educação e Psicologia, 2.

## 7.1.Netgrafia

- Agrupamento Vertical de Escolas de Macedo de Cavaleiros (2012).** *Regulamento Interno [em linha] RI agrupamento de escolas.* Disponível em: [www.eb2-macedo-cavaleiros.rcts.pt/web/RI.pdf](http://www.eb2-macedo-cavaleiros.rcts.pt/web/RI.pdf). [consultado em 06/03/2013].
- Agrupamento Vertical de Escolas de Macedo de Cavaleiros (2010).** *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Macedo de Cavaleiros [em linha].* Disponível em: <http://www.eb2-macedo-cavaleiros.rcts.pt/web/projeto-educativo.pdf>. [consultado em 06/03/2013].
- Agrupamento de Escolas de Amarante (2008).** *Regulamento Interno.* [em linha]. Disponível em: [http://www.agrup-eb23-amarante.rcts.pt/documentos/2011-2012/Regulamento\\_Interno\\_2008\\_2009.pdf](http://www.agrup-eb23-amarante.rcts.pt/documentos/2011-2012/Regulamento_Interno_2008_2009.pdf). [consultado em 06/03/2013]
- Agrupamento de Escolas de Amarante (2009).** *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Amarante 2009-2012.* [em linha]. Disponível em: [http://www.agrup-eb23-amarante.rcts.pt/documentos/2011-2012/Projecto\\_Educativo.pdf](http://www.agrup-eb23-amarante.rcts.pt/documentos/2011-2012/Projecto_Educativo.pdf). [consultado em 06/03/2013]
- Agrupamento de Escolas de Matosinhos (2008).** *Regulamento Interno [em linha].* Disponível em: [http://aematosinhos.ccems.pt/file.php/1/RI\\_alunos.pdf](http://aematosinhos.ccems.pt/file.php/1/RI_alunos.pdf). [consultado em 06/03/2013].
- Agrupamento de Escolas de Matosinhos (2009).** *Projeto Educativo TEIP 2009/2013 [em linha].* Disponível em: [http://www.aematosinhossul.pt/docs/PE\\_2009\\_2013.pdf](http://www.aematosinhossul.pt/docs/PE_2009_2013.pdf). [consultado em 06/03/2013]
- Colaciti (2006).** *A Construção do Autoconceito na Infância: Sua importância no processo de desenvolvimento da criança [Em linha].* Disponível em: <http://www.revista.inf.br/psicologia/>. [Consultado em 02/08/2012].
- Concelho Local de Macedo de Cavaleiros (2011).** *Diagnóstico social Concelho de Macedo de Cavaleiros.* Disponível em: [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDMQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.cm-macedodecavaleiros.pt%2FDownload.aspx%3Ffile%3DbYahRGeVubx6lmJ7wo0y2axQ9ldWPUK9vO3%2B1kMuDAnZbcbHxqw95Efeb9Rdi3cRG7JbA29Spmi8nyJ9vzi12Z1kgjdyOICa8hxA3j2F8Xc%3D%26name%3DDiagn%25C3%25B3stico%2520Social%2520do%2520Concelho%2520de%2520Macedo%2520de%2520Cavaleiros&ei=NRbMUf2wD4uQ7AbUi4DYAw&usq=AFQjCNE4kVqefXmOH2\\_97QDNWfU6wwiAcQ&bvm=bv.48340889,d.ZGU](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDMQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.cm-macedodecavaleiros.pt%2FDownload.aspx%3Ffile%3DbYahRGeVubx6lmJ7wo0y2axQ9ldWPUK9vO3%2B1kMuDAnZbcbHxqw95Efeb9Rdi3cRG7JbA29Spmi8nyJ9vzi12Z1kgjdyOICa8hxA3j2F8Xc%3D%26name%3DDiagn%25C3%25B3stico%2520Social%2520do%2520Concelho%2520de%2520Macedo%2520de%2520Cavaleiros&ei=NRbMUf2wD4uQ7AbUi4DYAw&usq=AFQjCNE4kVqefXmOH2_97QDNWfU6wwiAcQ&bvm=bv.48340889,d.ZGU) [consultado em 06/03/2013].
- Instituto Nacional de Estatística.** *Censos 2011 [em linha].* Disponível em: [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011\\_apresentacao](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao) [consultado a 06/03/2013].
- Joint Information Systems Committee. (2010).** *Effective Assessment in a Digital Age [em linha].* Disponível em: <http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning/assessment/digiassess.aspx>. [consultado a 10/06/2013].
- Manjarrez, A.E. & Nava, P.B. (2002).** *Autoconceito e autoestima em crianças maltratados e crianças de famílias intactas [on line].* Disponível em <http://psicologia.pt/artigos/verartigos.php?codigo=A0104&area=d&subarea=d4A> [consultado em 10/06/2013].

- Plano fenomenológico de Educação. (2009).** Ministério da Educação [em linha]. Disponível em: <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/Espa%C3%A7oMedia/Not%C3%ADcias/022004361?idNoticia=022004361>. [consultado a 10/06/2013].
- Peixoto, F. & Almeida, L. (2010).** *A Organização do Autoconceito: análise da Estrutura Hierárquica em Adolescentes*. Disponível em: [www.scielo.br/prc](http://www.scielo.br/prc). [Consultado em 02/10/2012].
- Rede Social (2003).** *Pré-diagnóstico do Concelho de Amarante*. Concelho de Amarante. Disponível em: [http://195.245.197.216/CLAS/Todos/DOCS\\_enviados//1301/1.%20Pr%E9-Diagn%F3stico/1.%20Pr%E9-Diagn%F3stico.pdf](http://195.245.197.216/CLAS/Todos/DOCS_enviados//1301/1.%20Pr%E9-Diagn%F3stico/1.%20Pr%E9-Diagn%F3stico.pdf). [consultado a 06/03/2013].
- Rede Social Matosinhos (2005).** *Diagnóstico Social do Concelho de Matosinhos*. CESIS – Centro de Estudos para a Intervenção Social [em linha]. Disponível em: [http://www.cm-matosinhos.pt/uploads/writer\\_file/location/410/20070824174012682020.pdf](http://www.cm-matosinhos.pt/uploads/writer_file/location/410/20070824174012682020.pdf). [consultado em 06/03/2013].
- Suehiro, A., Rueda, F., Oliveira, E., Pacanaro, S. (2009).** *Avaliação do Autonceito no Contexto Escolar* [em linha]. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1414-98932009000100003>. [consultado em 20/08/2012].

## 8. Anexos

### Anexo 1 –Escala de Autoconceito- “Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale”- Orientações para Administração

#### ESCALA DE AUTOCONCEITO (Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale 2)

Número de identificação: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Sexo: Rapaz - Rapariga

Data de avaliação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Ano de Escolaridade: \_\_\_\_\_

**INSTRUÇÕES:** Encontra-se no questionário que se segue um conjunto de afirmações que descreve aquilo que algumas pessoas sentem em relação a si mesmas. Lê cada uma dessas afirmações e vê se ela descreve ou não o que tu achas de ti próprio. Se for verdadeiro ou verdadeiro em grande parte põe um círculo em volta da palavra "Sim", que está a seguir à frase. Se for falso ou falso em grande parte põe um círculo em volta da palavra "Não". Responde a todas as perguntas, mesmo que em relação a algumas, seja difícil de decidir.

Não assinales "Sim" e "Não" na mesma frase.

Lembra-te de que não há respostas certas ou erradas. Só tu nos podes dizer o que é que achas de ti mesmo(a), por isso esperamos que respondas de acordo com o que realmente sentes.

Resultado total: Resultado bruto \_\_\_\_\_ Percentil \_\_\_\_\_ Statines \_\_\_\_\_

Clusters: I \_\_\_\_\_ II \_\_\_\_\_ III \_\_\_\_\_ IV \_\_\_\_\_ V \_\_\_\_\_ VI \_\_\_\_\_

|    |                                                              |     |     |
|----|--------------------------------------------------------------|-----|-----|
| 1  | Os meus colegas de turma troçam de mim.                      | SIM | NÃO |
| 2  | Sou uma pessoa feliz.                                        | SIM | NÃO |
| 3  | Tenho dificuldades em fazer amizades.                        | SIM | NÃO |
| 4  | Estou triste muitas vezes.                                   | SIM | NÃO |
| 5  | Sou uma pessoa esperta.                                      | SIM | NÃO |
| 6  | Sou uma pessoa tímida.                                       | SIM | NÃO |
| 7  | Fico nervoso(a) quando o Professor me faz perguntas.         | SIM | NÃO |
| 8  | A minha aparência física desagrada-me.                       | SIM | NÃO |
| 9  | Sou um chefe nas brincadeiras e no desporto.                 | SIM | NÃO |
| 10 | Fico preocupado(a) quando temos testes na escola.            | SIM | NÃO |
| 11 | Sou impopular.                                               | SIM | NÃO |
| 12 | Porto-me bem na escola.                                      | SIM | NÃO |
| 13 | Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha. | SIM | NÃO |
| 14 | Crio problemas à minha família.                              | SIM | NÃO |
| 15 | Sou forte.                                                   | SIM | NÃO |
| 16 | Sou um membro importante da minha família.                   | SIM | NÃO |
| 17 | Desisto facilmente.                                          | SIM | NÃO |
| 18 | Faço bem os meus trabalhos escolares.                        | SIM | NÃO |
| 19 | Faço muitas coisas más.                                      | SIM | NÃO |
| 20 | Porto-me mal em casa.                                        | SIM | NÃO |
| 21 | Sou lento(a) a terminar, trabalhos escolares.                | SIM | NÃO |
| 22 | Sou um membro importante da minha turma.                     | SIM | NÃO |
| 23 | Sou nervoso(a).                                              | SIM | NÃO |
| 24 | Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.          | SIM | NÃO |
| 25 | Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas.        | SIM | NÃO |
| 26 | Os meus amigos gostam das minhas ideias.                     | SIM | NÃO |

|    |                                                                  |     |     |
|----|------------------------------------------------------------------|-----|-----|
| 27 | Meto-me frequentemente em sarilhos.                              | SIM | NÃO |
| 28 | Tenho sorte.                                                     | SIM | NÃO |
| 29 | Preocupo-me muito.                                               | SIM | NÃO |
| 30 | Os meus pais esperam demasiado de mim.                           | SIM | NÃO |
| 31 | Gosto de ser como sou.                                           | SIM | NÃO |
| 32 | Sinto-me posto de parte.                                         | SIM | NÃO |
| 33 | Tenho o cabelo bonito.                                           | SIM | NÃO |
| 34 | Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário(a).           | SIM | NÃO |
| 35 | Gostava de ser diferente daquilo que sou.                        | SIM | NÃO |
| 36 | Odeio a escola.                                                  | SIM | NÃO |
| 37 | Sou dos últimos a ser escolhido(a) para jogos e desportos.       | SIM | NÃO |
| 38 | Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas.            | SIM | NÃO |
| 39 | Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias            | SIM | NÃO |
| 40 | Sou infeliz.                                                     | SIM | NÃO |
| 41 | Tenho muitos amigos.                                             | SIM | NÃO |
| 42 | Sou alegre.                                                      | SIM | NÃO |
| 43 | Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas.                      | SIM | NÃO |
| 44 | Sou bonito(a). (Tenho bom aspeto)                                | SIM | NÃO |
| 45 | Meto-me em muitas brigas.                                        | SIM | NÃO |
| 46 | Sou popular entre os rapazes.                                    | SIM | NÃO |
| 47 | As pessoas pegam comigo.                                         | SIM | NÃO |
| 48 | A minha família está desapontada comigo.                         | SIM | NÃO |
| 49 | Tenho uma cara agradável.                                        | SIM | NÃO |
| 50 | Quando for maior, vou ser uma pessoa importante.                 | SIM | NÃO |
| 51 | Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de, participar. | SIM | NÃO |
| 52 | Esqueço o que aprendo.                                           | SIM | NÃO |
| 53 | Dou-me bem com os outros.                                        | SIM | NÃO |
| 54 | Sou popular entre as raparigas.                                  | SIM | NÃO |
| 55 | (gosto de ler) Sou bom leitor                                    | SIM | NÃO |
| 56 | Tenho medo muitas vezes.                                         | SIM | NÃO |
| 57 | Sou diferente das outras pessoas.                                | SIM | NÃO |
| 58 | Penso em coisas más.                                             | SIM | NÃO |
| 59 | Choro facilmente.                                                | SIM | NÃO |
| 60 | Sou uma boa pessoa.                                              | SIM | NÃO |

### Orientações para Administração

A Escala Piers-Harris 2 é destinada para aplicação a crianças e adolescentes entre o 2º e 12º anos de escolaridade. A administração só deve ocorrer no 2º ano se as crianças tiverem pelo menos 7 anos e revelem competências de leitura. Pode ser utilizada com adolescentes até aos 18 anos.

A escala deve ser aplicada individualmente ou a pequenos grupos. Quando se está a administrar a escala é bom estabelecer uma ligação com a criança para que esta responda de forma natural, revelando a forma como geralmente se sente acerca de si própria. Antes de distribuir o instrumento discuta o objetivo da escala e, se possível, explique como os resultados serão usados. Por exemplo, pode dizer, *O objetivo destas escalas é descobrir o modo como as crianças realmente se sentem acerca de si próprias. Muitas vezes outras pessoas, especialmente pais e professores, são questionados sobre o que vocês pensem e sentem. Este questionário permite recolher a vossa opinião.* Dependendo da situação poderá também dizer,

*Os resultados podem ser usados para ajudar as crianças a sentir-se melhor acerca de si próprias.*

Ou

*Os resultados podem ser usados para nos ajudar a perceber melhor aquilo que vos faz sentir da forma como se sentem.*

Pode dizer às crianças que as respostas ficam o mais possível confidenciais. Deve relaxar os sujeitos dizendo que não se trata de um teste e que não há respostas certas ou erradas. Por esta razão deverá evitar utilizar o termo *teste* ao referir-se à Piers-Harris 2. Em vez disso escolha uma palavra mais neutral, tal como *pesquisa* ou *questionário*.

Peça à criança que siga a leitura das instruções, enquanto procede à sua leitura em voz alta. Pode introduzir desta forma:

*Aqui estão algumas frases que dizem como as pessoas podem sentir-se acerca de si próprias. Lê cada frase e decide se ela descreve ou não a forma como te sentes acerca de ti próprio. Se é verdade ou maioritariamente verdade para ti, debes circundar a palavra sim a seguir à afirmação. Se é falso ou na maioria falso, debes circundar a palavra não. Responde a todas as questões, mesmo que algumas sejam difíceis de decidir. Não circundes ambas as palavras, sim e não, para a mesma questão. Se quiseses mudar a tua resposta cobre-a com um X e circunda a nova resposta. Recorda-te que não existem respostas certas ou erradas. Só tu nos podes dizer como te sentes acerca de ti próprio, esperamos que marques cada frase da forma como te sentes realmente.*

A Piers-Harris está escrita para crianças a partir do 2º ano de escolaridade. No entanto, geralmente torna-se recomendável proceder à leitura em voz alta de todas as afirmações para os níveis entre o 2º e o 4º anos de escolaridade. Adicionalmente também se poderá responder a algumas questões postas pelas crianças, especialmente as mais novas, pois poderão ter alguma dificuldade de leitura.

Não existe tempo limite para a aplicação da Piers-Harris 2, cada um deve seguir o seu ritmo.

Quando a criança tiver terminado recolha a folha de autoregisto e verifique se está completamente preenchida. Toda a informação de identificação deverá estar correta e o formulário não deverá ter respostas inválidas. Respostas inválidas são as que não foram preenchidas ou as que têm sinalizados o sim e o não. Se algo estiver incorreto deverá pedir à criança que corrija, porque poderá enviesar os resultados (Piers e Herzberg, 2002 pp.7-8)

## **Anexo 2 – Pedidos de Autorização para o Agrupamento e Encarregados de Educação**

### **Exmo. Sr.(a) Encarregado(a) de Educação**

No âmbito da realização da dissertação do Mestrado em Psicologia da Educação pela Instituto Superior de Línguas e Administração de Vila nova de Gaia, subordinada ao tema “Influência da zona Geográfica no Autoconceito das Crianças” venho pelo presente solicitar a sua autorização para aplicar uma escala de avaliação do autoconceito ao seu educando.

A investigação, na qual a aplicação da referida escala se insere, tem como objetivo comparar o autoconceito de crianças que frequentam os agrupamentos de duas zonas geográficas distintas.

A referida escala será aplicada na presença do professor(a) do seu educando e dentro do horário escolar.

É assegurada a confidencialidade e o anonimato, sendo que os resultados obtidos destinam-se apenas a fins científicos.

Caso autorize a colaboração do seu educando, no estudo referido, venho solicitar que assine o destacável e o devolva.

Mais informo que, se for do vosso interesse, lhes poderei fornecer o resultado do referido estudo.

Agradeço a vossa preciosa colaboração e atenção dispensada.

Subscrevo-me com consideração.

Chaves, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013

A Mestranda:

A Orientadora:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Autorizo o meu educando, a participar no estudo.

Nº identificação

Assinatura do Encarregado de Educação:

\_\_\_\_\_



Exmo. Sr.(a) Diretor(a) do Agrupamento de Escolas\_\_\_\_\_

No âmbito da realização da dissertação do Mestrado em Psicologia da Educação pelo Instituto Superior de Línguas e Administração de Vila nova de Gaia, subordinada ao tema “Influência da zona Geográfica no Autoconceito das Crianças ”, venho pela presente solicitar a sua autorização para aplicar uma escala de avaliação do autoconceito a uma turma de 4º ano e outra de 6º ano, cujo objetivo será comparar o autoconceito das crianças que frequentam os agrupamentos de duas zonas geográficas distintas.

Para a referida recolha de dados serão utilizados os seguintes materiais:

- Consentimento Informado;
- Escala de Autoconceito (Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale).

Mais informo que é minha pretensão deslocar-me pessoalmente às escolas selecionadas a fim de explicar todos os procedimentos de aplicação da escala e aplicá-la, sendo que esta pode também, se for mais conveniente, ser aplicada pelo(a) professor(a) ou na sua presença. É de referir que a aplicação da referida escala tem uma duração máxima total de 30 minutos.

É de salientar que todos os dados são estritamente confidenciais e, caso seja do vosso interesse, disponibilizar-vos-ei os resultados do referido estudo. Encontro-me ainda disponível para vos fazer chegar um exemplar dos respetivos documentos.

Agradeço, desde já, todo o interesse que este estudo lhes possa merecer e aguardo a vossa colaboração, sem a qual a realização deste estudo não será possível.

Subscrevo-me com consideração.

Chaves, 12 de Dezembro de 2012

A Mestranda:

\_\_\_\_\_

A Orientadora:

\_\_\_\_\_

Para qualquer esclarecimento adicional:

Tlm: -----

E-mail: -----