

JAMES JOSÉ DE NOVAES

**TRADUÇÃO PARA O PORTUGUÊS E VALIDAÇÃO DAS
ESCALAS: LOCUS DE CONTROLE PARA CRIANÇAS
(NSLC) E PERFIL DE AUTOPERCEPÇÃO PARA
CRIANÇAS (SPPC)**

Este exemplar corresponde a versão final do exemplar da Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Mestre em Saúde da Criança e do Adolescente, área de concentração Saúde da Criança e do Adolescente.

Campinas, 11 de fevereiro de 2003.


Prof Dr. Carlos Roberto Soares Freire de Rivoredo
Orientador

CAMPINAS

2003

JAMES JOSÉ DE NOVAES

**TRADUÇÃO PARA O PORTUGUÊS E VALIDAÇÃO DAS
ESCALAS: LOCUS DE CONTROLE PARA CRIANÇAS
(NSLC) E PERFIL DE AUTOPERCEPÇÃO PARA
CRIANÇAS (SPPC)**

*Dissertação de Mestrado apresentada à Pós Graduação
da Faculdade de Ciências Médicas, da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do Título de Mestre
em Saúde da Criança e do Adolescente, área de Pediatria.*

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Freire de Rivorêdo.

CAMPINAS

2003

UNIDADE BE
 Nº CHAMADA UNICAMP
N856t

V EX
 TOMBO BC/ 56302
 PROC. 16-124/03

C D

PREÇO R\$ 11,00
 DATA 4/11/03
 Nº CPD _____

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
 BIBLIOTECA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
 UNICAMP**

CM00191995-2

Bibid 304386

N856t Novaes, James José de
 Tradução para o português e validação das escalas: locus de controle para crianças (NSLC) e perfil de autopercepção para crianças (SPPC) / James José de Novaes. Campinas, SP : [s.n.], 2003.

Orientador : Carlos Roberto Freire de Rivorêdo
 Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas.
 Faculdade de Ciências Médicas.

1. Auto-estima. I. Carlos Roberto Freire de Rivorêdo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas.
 III. Título.

UNICAMP
 BIBLIOTECA CENTRAL
 SEÇÃO CIRCULANTE

UNICAMP
 BIBLIOTECA CENTRAL

Banca Examinadora da Tese de Mestrado

Orientador:

Prof. Dr. Carlos Roberto Soares Freire de Rivôredo

Membros:

1. Prof. Dr. Carlos Roberto Soares Freire de Rivôredo

2. Profa. Dra. Liliana Andolpho Magalhães Guimarães

3. Prof. Dr. Rubens Nelson Amaral de Assis Reimão

DEDICATÓRIA

Curso de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente, área de concentração Saúde da Criança e do Adolescente da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

As crianças brasileiras carentes e desfavorecidas

Data: 2003

Aos meus pais que tanto fizeram por mim durante todos estes anos

200333797

DEDICATÓRIA

Aos estudantes que participaram desta pesquisa.

Às crianças brasileiras carentes e desfavorecidas.

Aos meus pais que tanto fizeram por mim durante todos estes anos

AGRADECIMENTOS

A Deus

Aos meus irmãos que me incentivaram e colaboraram nas horas difíceis.

Ao amigo André Jensen pelo apoio e colaboração com este trabalho.

Ao amigo José Ravanelli Neto pelo apoio e colaboração.

À Cássia Maria Perón Sanches e Lídia Strauss pela colaboração.

À Simone Cristina Ferreira pela atenção, paciência e preocupação dedicada.

À Giulietta Cucchiaro, Rubens Romano e Fábio Shikasho pela participação.

Ao meu primo Ricardo Novaes Olivieri e Josenir Romanetti pela colaboração.

Aos Professores de Santa Bárbara D'Oeste e Americana pela colaboração.

Aos Diretores, Coordenadores e as pessoas da Administração destas escolas.

Ao Dorgival Caetano pela colaboração e supervisão.

À Liliana Andolpho Magalhães Guimarães pela sua dedicação a este trabalho,

Aos Professores Roberto Teixeira Mendes e Fernando Chacra pela qualificação.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao meu orientador Carlos Roberto Freire de Rivorêdo, com todo meu respeito e admiração pela sua capacidade, dedicação, compreensão e pela sua contribuição com minha formação acadêmica.

	PÁG.
RESUMO	<i>xvii</i>
ABSTRACT	<i>xxi</i>
JUSTIFICATIVA	25
1. INTRODUÇÃO	29
1. Sobre o conceito de “Locus de Contrôle”.....	32
2. O desenvolvimento da escala “Locus de Contrôle para Crianças”de NOWICKI-STRICKLAND (NSLC).....	36
3. Análises Fatoriais da escala “Locus de Contrôle para Crianças de NOWICKI-STRICKLAND (NSLC).....	37
4. Sobre o conceito de “Autoconceito” (auto-estima).....	43
5. O desenvolvimento da escala de “Perfil de Autopercepção para Crianças”.....	46
6. Análises Fatoriais da escala “Perfil de Autopercepção para Crianças”de HARTER (SPPC).....	51
7. Desenvolvimento das versões em português das escalas “Locus de Contrôle para Crianças”de NOWICKI-STRICKLAND (NSLC) e “Perfil de Autopercepção para Crianças”de HARTER (SPPC).....	54
2. OBJETIVOS	63
3. CASUÍSTICA E MÉTODOS	67
4. RESULTADOS	79
1. Propriedades da versão da escala de HARTER.....	81
2. Propriedades da versão da escala de NOWICKI-STRICKLAND.....	104

3. Correlações das versões de locus de controle e autoconceito.....	119
5. DISCUSSÃO.....	123
6. CONCLUSÕES.....	137
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	147
9. ANEXOS.....	159



RESUMO

São escassos os instrumentos de pesquisa para avaliação de crianças na área da Saúde Mental em nosso meio e no mundo. O objetivo deste estudo foi validar para uso no Brasil: 1- a Escala *Locus* de Controle em Crianças (NSLC) e 2- o Perfil de Autopercepção para Crianças (SPPC). As validades foram obtidas através de análises fatoriais, comparando-se os escores obtidos aos das versões originais dos instrumentos e comparando-se a correlação entre as duas versões brasileiras. As validades foram obtidas através de análises fatoriais, comparando-se os escores obtidos aos das versões originais dos instrumentos e comparando-se a correlação entre as duas versões brasileiras. A amostra original consistiu de 650 crianças de 9 a 13 anos de idade de 4 escolas do ensino fundamental em Americana, São Paulo.

Para a versão do NSLC, obteve-se consistência interna confiável com coeficiente de Cronbach maior que 0.70, exceto para a 2ª série (0.68). Houve efeito de série com aumento significativo da internalidade da 2ª para a 6ª série como na escala original ($p < 0.05$). Foram obtidos 3 fatores interpretáveis que se sobrepuseram consideravelmente aos obtidos na escala original com 25 itens com carga fatorial contra 19 itens na original, da qual foram reproduzidos 15 itens.

Para a versão do SPPC, obteve-se consistência interna confiável para todas as séries (>0.70), com exceção da sub-escala de Aceitação Social em que o coeficiente de Cronbach ficou em um nível não aceitável para a 2ª série (0.63) e 3ª série (0.66). Foi obtida uma solução Fator-4 com falha na validação cruzada de uma sub-escala em cada uma das séries estudadas, sendo um dos 4 fatores composto por duas sub-escalas onde permanece constante a sub-escala de Conduta Comportamental.

Foi encontrada uma correlação significativa e positiva entre as versões do NSLC e SPPC ($p < 0.05$), ocorrendo um aumento do controle interno quando ocorre um aumento do autoconceito, exceto para os meninos na 5ª série. Produziu-se uma adaptação transcultural, tradução e validação para as versões em português das escalas de *Locus* de Controle para Crianças e Perfil de Autopercepção para Crianças, com possibilidade de generalização e comparabilidade. Os dois

instrumentos podem ser utilizados em nosso meio para a avaliação de intervenções em saúde mental infantil, tornando-se possível verificar-se as modificações da criança quanto ao funcionamento psicossocial.



ABSTRACT

There are few research instruments to evaluate the mental health of children in our midst and in the world. The aim of this work was to validate the following for use in Brazil: 1 – *The Locus of Control Scale for Children* (NSLC) and 2 – *Self-Perception Profile for Children* (SPPC). The validations were obtained through factorial analyses, comparing the scores obtained to those of the original versions of the instruments and comparing the correlation between both Brazilian versions. The original sample consisted of 650 children from 8 to 13 years of age from 4 elementary schools in Americana, São Paulo.

For the NSLC version, reliable internal consistency was obtained, with a Cronbach coefficient higher than 0.70, except for the 3rd grade (0.68). There was a grade effect with a significant increase of internality from the 3rd grade to the 7th grade in the original scale ($p < 0.05$). Three interpretable factors were obtained which overlapped considerably with those obtained on the original scale with 25 items with a factor loading against 19 items in the original, from which 15 items were reproduced.

For the SPPC version, reliable internal consistency was obtained for all series (> 0.70), with the exception of the sub-scale of Social Acceptance in which the Cronbach coefficient remained at a level that was not acceptable for the 3rd grade (0.63) and the 4th grade (0.66). A Factor-4 solution was obtained with a failure in the cross-validation of the sub-scale of each of the grades studied, in which one of the 4 factors was made up of two sub-scales, the sub-scale of Behavioral Conduct being constant.

A significant and positive correlation was found between the two versions of NSLC and SPPC ($p < 0.05$), with an increase in the internal control whenever there is an increase in self-confidence, except for boys in the 6th grade. A trans-cultural, translated and validated adaptation was produced for the versions in Portuguese of the *Locus of Control for Children* and *Profile of Self-concept for Children* scales, with the possibility of generalization and comparability. The two instruments can be used in our midst for the evaluation of interventions in child mental health, making it possible to check the child's changes in relation to psychosocial functioning.



JUSTIFICATIVA

A proposta de realização do presente estudo baseou-se nos dados descritos a seguir: inúmeros estudos epidemiológicos indicam uma prevalência de psicopatologia infantil e de adolescentes significativa na população, algo em torno de 22% (KAPLAN,1999). A partir dessas investigações, pode-se associar que o desenvolvimento de psicopatologia está ligado à presença de fatores de risco, e que fatores de proteção diminuem a probabilidade de ocorrência das psicopatologias mesmo na presença de fatores de risco (Reinherz, 2000). Os fatores de proteção foram identificados como disposições, habilidades e características individuais. O controle interno, avaliado pelo *locus* de controle e a auto-estima avaliada pelo autoconceito estão entre os principais fatores de proteção em saúde mental, além de serem considerados diferentes aspectos do funcionamento psicossocial.

Quando se obtêm ganhos significativos em auto-estima e controle interno pode-se também inferir sobre um terceiro fator de proteção, o ‘coping’ (estratégias de enfrentamento). O oposto do “coping”, que é a incapacidade para se adaptar ao stress ambiental, está associado aos transtornos depressivos (Patter, 1999). A auto-estima também é preditiva de um quarto e um quinto fator de proteção: suporte social e desenvolvimento do ego (HARTER, 1988). Isto confere a estas duas escalas uma ampla abrangência para se avaliar proteção.

A revisão de literatura mostra que o *locus* de controle e o autoconceito estão consistentemente envolvidos em processos de proteção contra agentes estressantes, que por sua vez, são considerados fatores de risco para a saúde mental (LUTHAR, 1991).

Pesquisas futuras devem dirigir-se para estratégias de intervenção com o objetivo de desenvolver qualidades protetoras entre a população de risco, como no caso do aumento do controle interno e da auto-estima de uma criança, método útil de prevenção ou intervenção em transtornos mentais.

Na literatura internacional há diversas investigações que têm demonstrado a possibilidade de modificação ou implementação do controle interno e da auto-estima através de intervenções. No caso do Brasil, ainda existe a

necessidade de se desenvolver pesquisas voltadas para a prevenção em saúde mental, mas para isto é preciso adaptar instrumentos para tais avaliações.

O presente estudo, que compreende a tradução, adaptação e validação das escalas de *locus* de controle e autopercepção, vêm ao encontro desta necessidade, suprimindo a carência destes instrumentos para avaliar crianças acima de 8 anos de idade em nosso meio.



1. INTRODUÇÃO

A escolha de instrumentos baseia-se principalmente em sua proposta de estudo. Seus componentes devem ser claros, a população estudada definida e o problema para o qual as medidas foram desenvolvidas, delineado. O instrumento deve apresentar-se de preferência em um formato simples, de fácil aplicação e compreensão, com um tempo de administração apropriado (CICONELLI, 1997).

A grande maioria dos instrumentos de avaliação na área da Saúde Mental Infantil foi formulada em língua inglesa e, portanto direcionada para ser utilizada em população que fala este idioma. Devido ao crescente número de estudos multicêntricos, criou-se a necessidade de desenvolver-se medidas delineadas especificamente para utilização em países cujo idioma não seja o inglês, assim como para populações de imigrantes que adotam a língua inglesa, já que nestas duas situações, diferenças culturais importantes podem estar presentes (CICONELLI, 1997).

Isto pode ser feito de duas maneiras: desenvolvendo-se uma, nova medida ou modificando e adaptando uma medida previamente validada em outra língua, baseando-se num processo de Adaptação cultural.

A primeira opção demanda uma quantidade maior de tempo e empenho tanto pessoal como financeiro para proceder-se à criação de um novo instrumento, adequando novos conceitos, selecionando seus itens e testando sua validade. Além disso, é importante avaliar a real necessidade de criar-se um novo instrumento, caso exista um anterior com a mesma proposta e de boa qualidade.

Na segunda opção, entretanto, também não basta que o instrumento seja simplesmente traduzido, é necessário que se faça uma avaliação rigorosa de sua tradução e adaptação transcultural, bem como a avaliação de suas propriedades de medida após a tradução.

Desta forma, optou-se por traduzir e validar para o português, dois instrumentos de medida em Saúde Mental Infantil, reconhecidamente fidedignos e que abordam conceitos fundamentais: *locus* de controle e autoconceito, tidos na atualidade como fundamentais para o desenvolvimento normal das crianças.

Pretende-se neste estudo, contribuir para o preenchimento de uma importante lacuna nesta área do conhecimento, dada a inexistência de instrumentos similares em nosso meio.

1. “SOBRE O CONCEITO DE “*LOCUS DE CONTROLE*”

O construto *locus* de controle foi desenvolvido a partir da teoria da aprendizagem social de ROTTER (1954). Envolve conceitos de duas tradições da Psicologia: uma delas é a do estímulo-resposta, de onde provem a noção de reforço. A outra corresponde à perspectiva cognitiva associada a Kurt Lewin, de onde procedem as noções de percepção e expectativa.

Há muito tempo, o reforço vem sendo reconhecido como um determinante maior na avaliação do comportamento. Contudo, ROTTER (1966) notou, que o efeito do reforço não é uma simples marca no processo, mas “depende ou não da pessoa perceber a relação causal entre seu próprio comportamento e a recompensa”. A expectativa de que uma ação será reforçada indicará sua provável emissão, o contrário ocorrerá se não for esperada uma consequência desejada. Esta percepção pode variar em grau de indivíduo para indivíduo durante o tempo e situações. A crescente opinião de que o reforço influencia o comportamento e é contingente, é demonstrável, pelo fato de uma criança em desenvolvimento, aprender um comportamento social e pessoal adequado ao seu meio.

Dentro da teoria de aprendizado social, ROTTER (1966) considerou, que quando um reforço é percebido pelo indivíduo como seguindo alguma ação dele próprio, mas não sendo inteiramente contingente sobre esta ação ou consequência desta, é percebido em nossa cultura como resultado de sorte, oportunidade, fato, imprevisto ou sob o controle de outras forças em decorrência da grande complexidade dos poderes que o circundam. Quando o evento é interpretado desta forma, nomeia-se esta atitude de crença em controle externo, se o indivíduo não estabelece um nexos causal entre suas ações e as consequências que delas advém, ficando mínimas ou inexistentes as expectativas

de que sua iniciativa determine resultados desejados, levando à inibição dessa expectativa e fazendo com que nessas pessoas predomine o controle externo.

Instituiu-se o construto *locus* de controle (interno ou externo) a partir da teoria da aprendizagem social de ROTTER (1954), da seguinte forma: se o indivíduo percebe que o evento é contingente com seu próprio comportamento e com características próprias, relativamente permanentes, denomina-se isto como crença em controle interno, ou seja, o indivíduo estabelece umnexo causal entre o comportamento e o resultado (ROTTER, 1966).

O mesmo autor enfatiza o papel das expectativas para compreender se um comportamento será ou não manifesto, ou seja, a expectativa de que uma ação será reforçada indica sua provável manifestação, ocorrendo o contrário caso não se espere a conseqüência desejada.

As expectativas dividem-se em específicas e generalizadas. O primeiro tipo se refere a uma situação particular, e.g., um aluno que estuda para provas de Matemática e é bem sucedido, deixa estabelecida uma expectativa de que ao comportamento de estudar História, segue-se um resultado satisfatório. A expectativa generalizada refere-se a uma situação mais ampla. No exemplo, se a expectativa se ampliar para o estudo de Química, Física, História e Português, emerge uma expectativa generalizada de resultados satisfatórios como decorrência do comportamento de estudar.

Ambas as expectativas se relacionam e mutuamente se constituem. Isto faz do *locus* de controle uma crença, atitude ou expectativa generalizada a respeito das relações entre o comportamento e suas conseqüências, nas quais o indivíduo estabelece um vínculo entre a ação e o resultado em um certo grau e para determinada área (controle interno), ou relaciona aquilo que lhe acontece a fatores imponderáveis como a sorte e o destino, ou percebe que os almejados resultados dependem de pessoas que têm poder, no micro ou macro sistema social (controle externo). Um importante aspecto a ser considerado é o fato de se o indivíduo percebe ou não uma relação causal entre o comportamento e o seu resultado, e em que grau isto ocorre.

Considera-se que o *locus* de controle percebido é uma variável da personalidade de certa importância, e na sua condição de estrutura multidimensional é um específico preceptor de comportamento (MIRELS, 1970; SANGER & ALKER, 1972). Algumas evidências foram apresentadas de que o *locus* de controle, quando avaliado por vários instrumentos de medida, possui caráter multidimensional e não unidimensional (PHARES, 1976).

A escala original de ROTTER (1966), foi usada como uma medida de expectativa generalizada, que prediz o comportamento com moderada precisão através de diversas situações, particularmente aquelas que tratam do domínio pessoal e estratégias de enfrentamento (*coping*). O '*coping*' é definido como uma habilidade desenvolvida para o domínio das situações de estresse e adaptação a elas, uma resposta com o objetivo de aumentar, criar ou manter a percepção de controle pessoal (LAZARUS, 1977).

Em vários estudos da multidimensionalidade das medidas de ROTTER não se observou uniformidade geral de fatores na análise fatorial, embora uma certa variabilidade possa ter resultado de diferentes métodos e das populações usadas (PHARES, 1967). É provável que determinados indivíduos manifestem crença interna em certas situações e crenças externas em outras, conseqüentemente a generalização do *locus* de controle não é trans-situacional. Contudo, seria desejável realçar a previsibilidade em diferentes áreas da vida pelo isolamento de diferentes fatores de *locus* de controle. Ultimamente, a utilidade desta abordagem é julgada pela capacidade destes fatores de preverem o comportamento dos indivíduos nestas áreas (WOLF, SKLOV, HUNTER & BERENSON 1982).

METCALFE & DOBSON (1981), concluíram que o conceito de *locus* de controle deve ser considerado como de natureza multidimensional. Identificaram duas dimensões com diferentes tipos de relação com características disposicionais relevantes e suportadas por escores de ansiedade e motivação. A ansiedade foi associada com imprevisibilidade percebida do ambiente, medida

pela oportunidade e outros poderes. A motivação aumentada foi associada com percepções de que o controle sobre o ambiente pode ser adquirido.

No caso da oportunidade e de outros poderes, a ênfase está na aceitação e na não aceitação da imprevisibilidade. Analogicamente no caso do controle, a ênfase está na aquisição e não-aquisição deste mesmo controle. Estas duas ênfases apresentam complementaridade apesar de contraditórias, acessando o conjunto pessoa-ambiente.

Nesta direção, pesquisas importantes foram concluídas com adultos (JOE, 1971; LEFCOURT, 1966, 1971; ROTTER, 1966). Costuma-se considerar a melhor medida de *locus* de controle de adultos uma modificação dos instrumentos anteriores de PHARES (1967) e JAMES (1957), que foi construída por ROTTER e cols (1966), que apresentaram uma descrição completa desta escala com confiabilidade e validade.

Quanto ao comportamento das crianças, várias investigações subseqüentes apresentaram razões suficientes para considerar a variável *locus* de controle como sendo pertinente e significativa. COLEMAN, CAMPBELL, HOBSON, MCPARTLAND, MOOD, WEINFELD & YORK (1966), estudaram quase meio milhão de jovens nos Estados Unidos e concluíram que o maior determinante de sucesso escolar foi a crença no destino.

Inúmeras tentativas para medir a dimensão do reforço do *locus* de controle em crianças têm sido realizadas (BIALER, 1961; BATTLE & ROTTER, 1963; CRANDALL, CRANDALL & KATVSKY, 1963), contudo, todas estas medidas apresentaram limitações. Em função disto, NOWICKI e STRICKLAND (1973) desenvolveram um instrumento de avaliação de *locus* de controle para crianças (Children's NOWICKI-STRICKLAND Internal-External Control Scale-NSLC), um dos instrumentos aos quais este estudo foi direcionado.

2. O DESENVOLVIMENTO DA ESCALA DE LOCUS DE CONTROLE DE NOWICKI-STRICKLAND

A Escala de *locus* de controle de NOWICKI & STRICKLAND (1973) consiste de 40 questões do tipo sim ou não, assinalando-se com um “X” os espaços correspondentes. Este instrumento de medida derivou de uma investigação que começou com um grande número de itens, num total de 102 questões, construído com base na definição de dimensão de reforço de controle interno-externo (ROTTER, 1966).

Os itens descrevem situações de reforço através das áreas motivacional e interpessoal, tais como afiliação, aquisição e dependência. Foram consultados professores para a construção dos itens, com o objetivo de fazer com que estes fossem compreendidos por alunos a partir da 2ª série do ensino fundamental. Os autores aplicaram a escala de *locus* de controle a uma amostra de 1017 crianças, a maioria de caucasóides e estudantes do estudo fundamental e colegial de 4 diferentes comunidades.

Os escores obtidos variaram de 19.1 (Desvio Padrão = 3.86) para a 3ª série escolar, até 11.65 (DP = 4.26) para o 3º ano colegial, com os mais altos escores associados a uma orientação externa. Para avaliação de QI, os escores associados com orientação interna apresentaram um desempenho melhor e significativa, em relação aos de orientação externa. O teste -- re-teste, para avaliar a confiabilidade num período de 6 semanas, foi de .67 (N=98) para crianças de 8 a 11 anos de idade e de .75 (N=54) para crianças de 12 a 15 anos. Verificou-se que as respostas se tornaram mais internas com o aumento da idade e que a relação do total dos itens é moderada, mas constante para todas as idades. A estimativa de consistência interna foi feita pelo método “split-half” corrigido pela fórmula de SPEARMAN-BROWN, sendo $r = .63$ para crianças da 2ª a 4ª série escolar, $r = .68$ para crianças da 5ª a 7ª série, $r = .74$ para crianças da 8ª série ao 2º ano e $r = .81$ para crianças do 3º ano colegial.

Os escores de *locus* de controle não foram significativamente associados à inabilidade social, quando correlacionados com a forma abreviada da Escala de Inabilidade Social para Crianças de CRANDALL *et al* (1965). Também foi possível constatar uma correlação negativa entre *locus* de controle e escores de sucesso escolar e entre de controle e nível sócio-econômico, com resultados significativos encontrada para a maioria dos anos escolares.

A correlação com a Escala de Responsabilidade e Aquisição Intelectual foi significativa para escores internos positivos em uma amostra de crianças negras. A correlação com os escores de *locus* de controle para crianças, de BIALER (1961), foi também significativa ($r = .41$, $P < .05$) para uma amostra de crianças de 9 a 11 anos de idade. Uma correlação significativa também foi encontrada entre as escalas de *locus* de controle para adultos de ROTTER e de NOWICKI-STRICKLAND em 2 estudos com estudantes do colegial, a qual fornece um suporte adicional para a validação de construto da Escala de NOWICKI-STRICKLAND para crianças.

3. ANÁLISES FATORIAIS DA ESCALA DE NOWICKI-STRICKLAND

Vários estudos com diferentes amostras populacionais fornecem suporte para a utilidade e confiabilidade do instrumento de NOWICKI-STRICKLAND para crianças, que está relacionado a uma variedade de comportamentos. NOWICKI (1971) e NOWICKI & ROUNDTREE (1971), encontraram uma correlação significativa entre *locus* de controle e as mais altas médias de pontos dos alunos do 3º ano colegial e da faculdade, porém este tipo de correlação não ocorreu quanto à inteligência e *locus* de controle.

DUKE & NOWICKI (1974), sugerem que um escore interno nas escalas de NOWICKI-STRICKLAND está significativamente relacionado à competência escolar, maturidade social e que se comporta como um correlato de independência, empenho e comportamento automotivado. ROBERTS (1971), encontrou correlação significativa entre interno e aquisição de leitura para ambos os sexos e com aquisição de matemática para o sexo masculino. Constatou uma

relação significativa entre *locus* de controle e auto-estima com as medidas dos instrumentos de COOPERSMITH (1967) E PEERS-HARRIS (1969) para ambos os sexos, sendo que quanto maior o controle interno maior a auto-estima.

NOWICKI (1976), para validação da Escala de *Locus* de Controle de NOWICKI-STRILAND, avaliou 1000 crianças, sendo 449 alunos do 2^a a 5^a séries, 388 alunos do 6^a a 8^a séries e 389 alunos do 1^o ao 3^o ano colegial. Os resultados das análises fatoriais indicaram um fator geral que foi consistente para todas as idades, com uma variância de 36% para alunos de 3^o ao 6^o anos, 38% para alunos do 6^a a 8^a séries e 41% para alunos do 1^o ao 3^o ano colegial.

Os itens com alto peso para o Fator 1, dizem respeito a um sentimento geral de incapacidade e fracasso para controlar ou dirigir coisas. e.g., “Você acha que na maioria das vezes não se esforça porque as coisas nunca dão certo?”. Oito itens tiveram peso neste fator. Entretanto, os Fatores 2 e 3 variaram através das idades, sendo que a estrutura destes fatores sugere fortemente que eles são específicos para a idade e, talvez, revelem a importância de tarefas de desenvolvimento pertinentes a cada idade. O Fator 2 para meninos e meninas de 2^a a 5^a séries tem itens referindo-se à realização e resistência. Contudo, para crianças de 6^a a 8^a séries, este fator envolve alguns itens que se referem à aquisição, mas existe também um número de itens referindo a necessidade de persistência, de trabalho e de planejamento.

Para os alunos do 1^o ao 3^o ano colegial, há uma diferença importante no peso do Fator 2; para meninos há um número de itens relatando a persistência para superação da sorte ou outras forças, ao passo que para as meninas há itens apontando para uma aceitação do fato, uma oportunidade e/ou outras forças de governo das coisas. O Fator 3 mostrou a mesma especificidade para a idade, assim como um componente geral para as diferentes idades, sendo composto de itens que se referem ao fator sorte.

Para as crianças do 2^a a 5^a séries os itens do Fator 3 relatam uma diferença para com os pais dos meninos e outras habilidades de manipular para as meninas. Já para as crianças do 6^a a 8^a séries, estes itens sugerem uma

persistência, sendo o sucesso nas áreas sociais, encontrado junto aos itens que apontam para o uso da fantasia como defesa contra os sentimentos de impotência.

Algumas pesquisas sugerem que o *locus* de controle medido através do instrumento de NOWICKI-STRICKLAND, apresenta uma estrutura multidimensional e não unidimensional como é freqüentemente mencionado na teoria (MIRELS, 1970; REID, 1972; REID & WARE, 1974; SANGER & ALKER, 1972). Esta assertiva deveria levar a que a escala se prestasse a fazer diagnóstico de comportamento, com excelência.

GURIN (1969) E LEVENSON (1972), identificaram fatores e escalas estruturadas que refletem os escores de fator para comportamento. CRANDALL & KATKOVSKY (1965), assumiram que o *locus* de controle específico para comportamento adquirido é melhor preditor para aquisição de desempenho acadêmico do que o *locus* de controle mais global.

A estrutura multidimensional do *locus* de controle deve ser diferente entre crianças e adultos e talvez entre crianças de diferentes idades, fazendo sentido assumir que estes diferentes componentes seriam preditores relevantes de comportamentos dependendo da idade (NOWICKI, 1976).

Se uma opinião generalizada sobre controle interno de reforço é relatada por inúmeros comportamentos adquiridos, assim como competência e tolerância, então, uma questão óbvia aparece, a crença de que o controle interno-externo pode ser modificado. Visto desta forma, modificaria o comportamento das crianças, uma vez que a dimensão do *locus* de controle é de impacto significativo em relação aos comportamentos das crianças (NOWICKI & STRICKLAND, 1973).

Uma considerável importância é atribuída ao *locus* de controle no funcionamento da personalidade (LEFCOURT, 1976). Sobre isto, as pesquisas têm se concentrado mais nos efeitos do que nos determinantes do *locus* de controle. Além disso, alguns estudos mostram a ligação entre as orientações adequadas do *locus* de controle dos pais e estilos protetores de criação dos filhos (NOWICKI & SEGAL, 1971).

LITTLE & KENDALL (1978), encontraram suporte para a multidimensionalidade da estrutura do *locus* de controle para crianças, através de análises fatoriais separadas de diferentes grupos de crianças: com distúrbio emocional, com delinqüência e crianças do ensino público fundamental, utilizando a escala de NOWICKI-STRICKLAND (1973). Verificaram que existem diferenças qualitativas nos padrões do fator entre normais e anormais, levantando questões sobre a interpretação dos escores do inventário em relação ao seu efeito sobre comparações quantitativas. Para os grupos considerados normais, o fator principal foi a expectativa generalizada; para a maioria dos indivíduos do grupo com distúrbio emocional, foram os sentimentos refletidos (incapacidade, perseguição, inutilidade), e para delinqüentes, as situações ou meio ambiente (em casa, com colegas, com pais).

BARLING (1980), em um estudo transcultural, confirmou a natureza cultural específica do *locus* de controle empregando a escala NSLC, uma vez que não obteve a replicação exata da estrutura fatorial original de NOWICKI (1976), apesar de manter a natureza multidimensional.

WOLF, SKLOV, HUNTER & BERENSON (1982), aplicaram a escala de NOWICKI E STRICKLAND de 40 itens a 406 estudantes de 8 a 17 anos de idade, em uma escola pública rural bi-racial, para análise fatorial desta escala. Obtiveram 3 fatores interpretáveis, que se sobrepuseram consideravelmente com a estrutura fatorial obtida em estudos prévios de análise fatorial da escala (NOWICKI, 1976). Os 10 itens de peso para o Fator 1 sugerem uma definição de fracasso no controle pessoal, os 7 itens do Fator 2 conduziram a uma pequena aquisição e pouca amizade, os 10 itens do Fator 3 forneceram a rotulação de sorte. Diferenças raciais foram encontradas para os Fatores 1 e 3, que foram consistentes com a literatura, onde negros de baixo nível sócio-econômico são mais externamente orientados (NOWICKI & STRICKLAND, 1973; ROTTER, 1976; WOLF, HUNTER & WEBBER, 1979). Neste caso os meninos são mais internamente orientados para o Fator 1 que as meninas, encontrando-se o inverso para o Fator 2. Também verificaram que crianças mais velhas manifestaram mais internalidade do que freqüentemente relatado na literatura (NOWICKI & STRICKLAND, 1973; PENK,

1969) e consideram que este aumento resultou mais do crescimento da independência, maturidade, autoconfiança e autonomia da criança, do que apenas do aumento da idade ou maturação (PHARES, 1976).

HALPIN & OTTINGER (1983), demonstraram que a estimativa de confiabilidade da escala de NOWICKI-STRICKLAND para 526 estudantes de 4 escolas públicas de 2^a a 5^a séries escolares, dentro de um mesmo ano escolar, é altamente variável e freqüentemente de baixo valor. Entretanto a internalidade do *locus* de controle relacionou-se ao aumento da habilidade verbal. Os resultados não revelaram qualquer relação compreensível entre as correlações obtidas para habilidade verbal com confiabilidade de consistência interna do *locus* de controle, que foi estimada pelo coeficiente alfa, sendo de .58 para o total da amostra (.49, 2^a série e .67, 5^a série), e de .43 para o re-teste (.19, 2^a série e .75, 5^a série).

As três áreas primárias de ajustamento na vida das crianças incluem o relacionamento com colegas, com ambiente escolar e em casa. HETHERINGTON & PARKE (1979), consideram importante um ajustamento positivo nessas áreas.

NUNN (1987), propôs, em estudo com 268 estudantes de escola pública da 4^a a 7^a série, determinar o grau de validade concorrente entre uma medida amplamente empregada de *locus* de controle para crianças - NOWICKI-STRICKLAND, e outra medida comumente utilizada de percepção de ajustamento pessoal no ambiente de casa, da escola e com colegas - Perfil de Avaliação de Comportamento (Behavior Rating Profile: Home, School, Peer Scale-BRPHSP), mostrando evidências para a validade concorrente entre estas duas escalas, que revelaram relação consistente ($p < .001$) para meninos e meninas, dando suporte para a utilização destes instrumentos como medidas de construto comuns. Verificou que com o aumento da externalidade, o nível de ajustamento positivo decresce neste contexto, demonstrando que o nível de percepção de *locus* de controle da criança pode também trazer algum conhecimento da provável percepção de relacionamento em casa, na escola e com colegas.

WATTERS, THOMAS & STREINER (1990), propuseram-se a mostrar os problemas que surgem em análises fatoriais de escalas com itens dicotomizados, utilizando para isto a escala de NOWICKI-STRICKLAND para crianças.

Muitos autores tentaram estabelecer as dimensões desta escala usando análises fatoriais desde que NOWICKI (1976) relatou 3 fatores em cada grupo de 6 idades. Entretanto, encontraram dificuldades em replicar estes achados. A perda do consenso com relação ao número de fatores tem sido atribuída ao pequeno tamanho das amostras estudadas, à diferenças nas suas características na administração inconsistente de testes, nas diferenças nas técnicas de análise fatorial e na apresentação incompleta dos achados.

Entretanto, o baixo nível de concordância entre os investigadores e a dificuldade de replicação através de estudos na maioria dos casos e dentro de um dado estudo, sugere que o problema deve originar-se em um aspecto da própria escala, tal como a natureza dicotomizada dos itens.

COMREY (1973, 1978) se posicionou contra análises fatoriais de variáveis dicotomizadas. Os múltiplos problemas com as proporções de respostas sim/não se derivam de uma divisão 50/50. O principal problema com itens de dois níveis é a sua tendência para correlações entre itens, tornando-se artificialmente inflado ou esvaziado, dependendo da divisão de respostas. A natureza dicotomizada dos itens desta escala pode estar amplificando as diferenças observadas entre amostras numa extensão que resulte em estruturas fatoriais muito diferentes, sendo que pequenas diferenças em divisão de respostas podem traduzir soluções dentro de um único fator. A perda de concordância em estudos de análise fatorial não é incomum para outras escalas psicológicas, e.g., a escala de ROTTER, que tem sido muito discutida com relação à sua estrutura fatorial.

4. SOBRE O CONCEITO DE “AUTOCONCEITO” (AUTO-ESTIMA)

O segundo instrumento, objeto deste estudo, aborda o tema do autoconceito ou auto-estima, que teve períodos de grande valorização ao longo da história da Psicologia.

Embora o “self” tenha sido um tópico popular durante o início das épocas em que a análise filosófica e a introspecção dominaram nossa maneira de pensar, deixa de ser valorizado durante o apogeu do *behaviorismo* e da busca mais objetiva de conhecimento de base científica. Entretanto, a partir do início da década de 1960 ressurgiu o interesse pelo tema. Em adição, observa-se uma proliferação de programas de educação afetiva destinados a melhorar a autoimagem das crianças. A maioria destes esforços teóricos e práticos apresentou problemas tanto de definição quanto de avaliação, resultando em achados não fidedignos e contraditórios (WYLIE, 1974, 1979). Em função disto, educadores retornaram a dar ênfase no *curriculum* tradicional, e abordagens teóricas redirecionaram sua atenção para construtos cognitivo-comportamentais.

Na década de 1980, o conceito de “self” ressurgiu mais uma vez como construto psicológico legitimado, encontrando defensores entre os “desenvolvimentalistas”, no saber social, em psicólogos educacionais e clínicos, que utilizam o autoconceito como modelo cognitivo-comportamental de tratamento.

Nos últimos 25 anos, emergem teorias voltadas à descrição e explicação do desenvolvimento do autoconceito em crianças, sendo este considerado uma estrutura importante de desenvolvimento, além de estar relacionado à adaptação e competência (CAIRNS & CAIRNS, 1988; HARTEK, 1983; ROSEMBERG, 1979; SHAVELSON et al., 1976).

Numa perspectiva clínica, a estrutura do autoconceito, também tem sido proposta por muitos, como um mediador de ajuste social, adaptação e bem estar psicológico para adultos e crianças (DWECK, 1981; FINE, 1981; HARTEK, 1983; HARTUP, 1983; PEPLAN & PERLMAN, 1982).

Apenas recentemente tem se levado em conta o autoconceito pela perspectiva da criança, objetivando identificar-se e avaliar risco mental através de medidas de competência (ACHENBACH, MCCONAUGHY, & HOWELL, 1987; HYMEL & FRANKE, 1985; LAGRECA, 1990; PARKER & ASHER, 1987).

Existem inúmeros e diferentes modelos conceituais de autoconceito sendo que cada um pode estar associado à uma estratégia particular de medida.

Segundo HARTER (1983, 1986) e ROSEMBERG (1986), investigadores e teóricos afirmam que os modelos unidimensionais podem mascarar importantes distinções que as crianças fazem através de diferentes domínios de suas vidas. Desta forma, a pesquisa multidimensional está à frente como alternativa. Neste caso, a avaliação do autoconceito em crianças e adolescentes é sensível as medidas de desenvolvimento que constituem a natureza multidimensional do “self”.

Tem-se encontrado inúmeros problemas de medida e operacionalização do autoconceito, embora esteja firmemente estabelecido teoricamente e considerado relevante clinicamente nas pesquisas (HOFFMAN, 1988; HUGLES, 1984).

Desta forma, WYLIE (1974, 1979, 1989) tem criticado extensivamente a literatura sobre o autoconceito em crianças, apontando limitações metodológicas e teóricas específicas das medidas anteriores. Estas pesquisas assumiram que o autoconceito é uma estrutura unidimensional e não levaram em conta a diferenciação do autoconceito com a idade (SHAVELSON, HUBNER, & STANTON, 1976).

O autoconceito foi definido por COOPERSMITH (1967) como uma estrutura unidimensional realçando a natureza global da auto-estima. Entretanto HUGLEES (1984) refere haver carência de bases teóricas e grande influência do conceito de inabilidade social nestas teorias. MARSH & HOLMES (1990) referem que medidas deficientes de avaliação têm sido utilizadas persistentemente em pesquisas empíricas e na prática dentro do domínio do autoconceito, com um fraco elo de ligação com a teoria. Embora a maioria dos relatos teóricos enfatizem

a multidimensionalidade desta estrutura que até recentemente não foi bem representada na maioria dos instrumentos usados em autoconceito, instrumentos teoricamente e psicometricamente limitados, têm sido amplamente usados e repetidamente citados como a maior contribuição para a inconsistência em achados anteriores (BYRNE, 1984; WYLIE, 1974, 1989).

O enfoque multidimensional para o estudo do autoconceito foi proposto por MULLENER & LAIRD (1971) e mais recentemente por HARTER (1982, 1983, 1985, 1990) e outros (MARSH, 1988; MARSH & HOLMES, 1990; MARSH & SHAVELSON, 1985).

De acordo com HARTER (1983, 1990), o autoconceito pode ser considerado dentro de uma estrutura na qual ocorre aumento do número de domínios do autoconceito com o desenvolvimento do indivíduo, e estes (domínios) podem ser articulados diferentemente. Por isto, crianças do ensino fundamental com 8 anos de idade tornam-se capazes de distinguir entre diferentes domínios quando o autoconceito é avaliado. A autora também sugere que o autovalor da criança é baseado nas suas auto-avaliações, ou seja, na importância que dão para si próprias. A natureza hierárquica deste modelo implica que a auto-avaliação pode variar em função de domínios específicos, resultando no autovalor, o qual também pode ser medido separadamente dos domínios específicos. Isto é congruente com o trabalho de RUBLE (1983), no qual a capacidade de fazer inferências sobre si próprio se baseia na informação da comparação social que emerge entre 7 a 9 anos de idade. Ainda segundo o mesmo autor, a construção do “eu” como um sujeito, desdobra-se em conjunção com o desenvolvimento da descentralização cognitiva e com o decréscimo no pré-conceito egocêntrico, facilitando a internalização de juízos vindos de indivíduos significativos (e.g., professores e pais). Estas capacidades emergentes aumentariam a assimilação de uma diversidade de informações relevantes para o autoconceito.

HARTER (1985), utilizou a Análise Fatorial para registrar o fato de que as crianças acima de 8 anos podem distinguir cinco domínios separados de autoconceito: competência escolar, competência atlética, aceitação social,

aparência física e comportamento ou conduta. Além disto a autora propõe uma subescala separada de percepção geral de autovalor ou auto-estima, que explora este construto diretamente, relacionando-o ao nível em que cada um gosta de si como pessoa, se gosta da maneira como leva a vida, se é feliz do modo que é, se está bem consigo mesmo.

O autor acima citado tem enfatizado o “self” como uma teoria, um construto cognitivo, funcionalmente designado para assinalar os dados de realidade de uma forma a manter ou promover alta auto-estima para o indivíduo. Neste caso, a presença de inúmeros indivíduos com baixa auto-estima leva-nos a perguntar: “o que pode ter ocorrido que faz romper com a natureza protetora do sistema *self*”. Os achados revelam que a competência em domínios valorizados pelo indivíduo, assim como a aprovação de outros indivíduos significativos é altamente preditiva para a auto-estima de crianças e adolescentes. Assim, a baixa auto-estima é um sentimento de incompetência ou inadequação, em domínios onde o sucesso é valorizado pelo indivíduo, havendo uma grande discrepância entre alta importância e baixa competência. Baixa auto-estima em crianças e adolescentes aponta para baixos níveis de aprovação ou suporte dos pais ou pessoas próximas. Indivíduos com baixa auto-estima apresentam riscos para a depressão e a ideação suicida. HARTER (1985) mostra que, mudanças nos determinantes da auto-estima, também produzem mudanças correspondentes no autovalor. Portanto, este modelo teórico leva-nos a crer que um trabalho que promova uma melhora da auto-estima, permite alterar a história de vida de baixa auto-estima de um indivíduo.

5. O DESENVOLVIMENTO DA ESCALA DE AUTOCONCEITO DE HARTER

Em 1982, HARTER tomou conceitos metodológicos e teóricos anteriores e desenvolveu a Escala de Competência Percebida para Crianças (Perceived Competence Scale for Children-PCSC), instrumento multidimensional de avaliação do autoconceito que é teoricamente consistente com a visão de ROSEMBERG (1979) das percepções do global e de domínio-específico de

competência, que embora coexistam dentro de um campo metodológico do individual, devam ser estudadas como estruturas separadas (HARTER, 1983). Um forte suporte para o PCSC como uma medida potencialmente válida e confiável, foi obtido através de estudos das propriedades psicométricas das escalas de competência percebida de HARTER (BYRNE & SCHNEIDER, 1988; MARSH & HOLMES, 1990; GRANLLESE, TREW, & TURNER, 1988; HARTER, 1982; STIGLER, SMITH & MAO, 1985).

Em 1985, HARTER revisou o PCSC, que continha 4 sub-escalas, adicionou duas novas sub-escalas equivalentes a duas novas dimensões do autoconceito, permitindo assim a construção de um campo de autopercepção mais significativo e diferenciado para crianças: aparência física, pela necessidade de distinguir de habilidade física (desempenho atlético) da aparência física (MARSH, 1987) e conduta comportamental. Também revisou o número de itens do domínio-específico e da sub-escala de autovalor global, renomeando a escala original para Perfil de Autopercepção para Crianças (Self-Perception Profile for Children-SPPC).

O SPPC é um instrumento de auto-relato para medir auto-estima ou competência percebida em crianças, diferindo das outras escalas existentes de medida de auto-estima ou autoconceito, porque mede a percepção de competência da criança através de vários domínios específicos, assim como sua percepção de autovalor geral ao invés da visão de competência percebida como um conceito unitário.

O SPPC baseia-se na suposição que um instrumento fornece medidas separadas de competência percebida em diferentes domínios, assim como um acesso independente do Autovalor Global, e forneceria um quadro do autoconceito mais rico e diferenciado do que instrumentos que fornecem só uma única dimensão. Além disso, explorando a própria percepção da criança em vários domínios de suas vidas, possibilita examinar o autoconceito através de diferenças entre estes domínios.

A estrutura específica compreende 6 itens para cada sub-escala, sendo o formato da questão constituído de 2 partes com 2 respostas para cada uma delas. A primeira parte da questão de 3 itens de uma mesma sub-escala, refletem alta auto-estima ou alta competência ou adequação (escores 3 e 4), e a primeira parte dos outros 3 itens da mesma sub-escala refletem baixa auto-estima (escores 1 e 2) ou baixa competência ou adequação.

A sub-escala **Competência Escolar** tem seus itens relacionados à escola, no que se refere a percepção da criança de sua competência ou habilidade dentro da esfera de desempenho escolar. A sub-escala **Aceitação Social**, que explora o grau em que a criança é aceita ou sente-se popular em relação aos seus colegas de escola. A sub-escala **Competência Atlético** explora um conteúdo pertinente a esportes e jogos ao ar livre. A sub-escala **Aparência Física** explora o grau em que a criança está feliz com sua aparência, uma vez que se verificou que ela é uma importante dimensão para as crianças do ensino fundamental. A sub-escala **Conduta Comportamental** explora o grau em que as crianças gostam da maneira que se comportam ou que agem ou que supõem que estão fazendo as coisas corretamente, por ser de interesse clínico e devido a populações especiais onde existem problemas de conduta. Na sub-escala **Autovalor Global**, seus itens exploram a extensão em que a criança gosta de si como pessoa, se está feliz com a maneira pela qual conduz sua vida, constituindo um julgamento global do valor de si como pessoa, sendo até certo ponto um domínio específico de competência ou adequação. Enquanto a pesquisa de domínios específicos tem seu mérito, isto também é mais uma coisa que fala a favor de que as crianças acima de 8 anos serem capazes de ter um julgamento mais global sobre seu auto valor, uma avaliação 'gestalt-like' sobre o 'self' em geral.

Deve-se notar que se explora neste trabalho o julgamento do autovalor (auto-estima) diretamente, assim como o julgamento de domínios específicos independentemente um do outro.

A pesquisa do autovalor global é decididamente diferente dos procedimentos daqueles que têm procurado definir operacionalmente o autoconceito geral como a soma ou a média das respostas das crianças para uma grande variedade de itens que exploram diversos conteúdos, e.g. as avaliações de COOPERSMITH (1967).

Acredita-se que os sentimentos de valor do indivíduo deveriam ser explorados diretamente por perguntas sobre o próprio autovalor, não inferindo sobre a média das respostas das crianças de muitas questões específicas sobre suas habilidades ou características. A sub-escala de autovalor global não é uma medida de competência geral, podendo-se depois ver as relações entre o autovalor global e as percepções de competência de domínios específicos. HARTER encontrou evidências favoráveis em 2 determinantes para esta construção em contribuições históricas de duas teorias do 'self', vistas à seguir.

HARTER (1993), utilizou como orientação teórica duas escolas teóricas do "self" para desenvolver seu modelo original de auto-estima: JAMES (1892) e COOLEY (1902). Cada um destes teóricos foi explícito com a assertiva de que cada indivíduo possui um conceito global do "self" acima das mais avaliações específicas do "self". Suas formulações, entretanto, colocam mais adiante determinantes muito diferentes desta percepção global do valor de cada um como pessoa. Para James, a auto-estima global foi tomada como sendo a razão entre o sucesso que o indivíduo obtém e suas pretensões.

De acordo com essas assertivas, os indivíduos não examinam minuciosamente toda sua ação ou atributos, até certo ponto eles estão centrados primariamente na habilidade dos domínios que lhes são importantes, onde o indivíduo tem aspiração de ser bem sucedido. Assim, se o indivíduo percebe-se competente em domínios onde ele aspira se sobressair, ele terá alta auto-estima.

Inversamente, se o indivíduo falha em seu ideal de ser bem sucedido em um domínio onde ele aspira ser competente, isto resultará em baixa auto-estima. É importante notar que, pela perspectiva Jamesiana, a falta de competência em domínios julgados sem importância para o "self" não afetará

desfavoravelmente a auto-estima. Sabe-se que a alta auto-estima de um indivíduo é capaz de ignorar a importância de um domínio em que ele não seja competente, entretanto a baixa auto-estima de um indivíduo parece não ser capaz de desvalorizar o sucesso em um domínio de incompetência.

Em contraste com JAMES (1892) quem focalizou primariamente na evolução do indivíduo a sua adequação foi COOLEY (1902). O autor postulou que as origens da auto-estima foram inicialmente de natureza social, adotando uma metáfora do espelho na descrição de seu conceito de “enxergando-se (self) através do vidro”.

Para COOLEY o “self” era construído por um decisivo olhar do indivíduo no espelho social, verificando as opiniões dos outros significativos em direção do “self”. Estas opiniões, avaliações dos outros refletidas, são incorporadas como sendo do “self”.

MEAD (1934), elaborou este tema através do conceito do “outro generalizado”, que representa os julgamentos coletivos dos outros significativos na vida do indivíduo. Dentro desta perspectiva, se os outros têm o “self” em alta consideração ou estima, a percepção própria do indivíduo de sua auto-estima será alta. Inversamente, se os outros têm pouca estima para com o “self” do indivíduo, ele incorporará estas opiniões negativas na forma de baixa auto-estima. Esta autora encontrou evidências que indicam que há dois determinantes primários do autovalor da criança. O primeiro envolve a internalização de atitudes que outros consideram significativas para com o “self”. Sente que é aceito, tem suporte e estima dos outros para com o “self”. O segundo determinante envolve o grau que se sente competente ou adequado em áreas onde o sucesso é importante, podendo compensar uma determinada área de menor performance com outra área que se destaque. Verifica também, que o auto- julgamento é moderadamente estável em curtos períodos de tempo, e que este apresenta um maior impacto na vida emocional do que na motivação ou comportamento da criança.

6. ANÁLISES FATORIAIS DA ESCALA DE HARTER

Como colocado anteriormente, a *SELF-PERCEPTION PROFILE FOR CHILDREN-SPPC*, contém 6 sub-escalas explorando 5 domínios específicos: (1) Competência Escolar, (2) Aceitação Social, (3) Desempenho Atlético, (4) Aparência Física, e (5) Conduta Comportamental. Uma sexta sub-escala, Autovalor Global, que são medidas do juízo global de si próprio como pessoa, que se contrasta com avaliações de domínio específico de competência ou adequação, é considerada independente de qualquer habilidade particular medida nas outras sub-escalas. O questionário consiste de um total de 36 itens (seis itens para cada sub-escala). Apenas as primeiras sub-escalas são incluídas na medida de validade fatorial desde que HARTER considerou a sexta sub-escala – Autovalor Global - como qualitativamente diferente das autodescrições em cada um dos cinco domínios específicos, embora seja influenciado por certos juízos de domínios específicos. Além disso, supôs que os itens carregam variações de indivíduo para indivíduo e, assim, possuem uma relação diferente para autovalor para diferentes sujeitos na sub-escala de Autovalor Global, isto faz com que o autovalor apareça sistematicamente como um fator diverso.

HARTER (1985), se baseou em análises fatoriais exploratórias para o SPPC em 3 amostras que incluem crianças de 2^a a 8^a séries do ensino. Cada uma destas análises fatoriais exploratórias produziu 5 fatores específicos, que correspondem as 5 sub-escalas específicas do instrumento.

Para duas amostras de crianças de 3^a e 4^a séries, a expectativa de solução de Fator-5 não foi obtida. Em cada uma das amostras de crianças, as análises fatoriais produziram uma solução Fator-4, que falharam na validade cruzada dos 2 grupos.

Em um grupo de 3^a e 4^a séries um fator emergiu representado como uma clara composição dos itens da competência escolar e aceitação social e no outro grupo como uma composição evidente dos itens da competência escolar e conduta comportamental. HARTER (1985), apontou para o fato de que esta perda de estabilidade na estrutura do fator é devido ao fato do autoconceito ser menos

diferenciado entre crianças menores, sendo esta linha de raciocínio confirmada pelas futuras pesquisas de MASH *ET AL* (MASH & HOLMES, 1990; HARTER, 1990; MASH & SHAVELSON, 1985). Contudo, BOIVIN, VITARO E GAGNON (1992) observaram que as análises exploratórias de HARTER foram realizadas com uma amostra limitada de crianças de 3^o e 4^o séries (n=117 e 133) em relação ao número de itens (36) incluídos nas análises, o que pode ter contribuído para a estabilidade estrutural deficiente.

GAVIN & HERRY (1996), afirmam que 2 interpretações das soluções Fator-4 para crianças mais jovens podem ser justificadas: a estrutura de fator do instrumento para alunos neste nível continua em questão para replicação pendente e trans-validação com uma amostra independente, como conduzido em seu estudo.

A amostra de padronização para o SPPC consistiu predominantemente de crianças caucasóides de classe média de familiares do Colorado (HARTER,1985). Com a atenção voltada para a generalização do SPPC, a estrutura de fator e interpretação das sub-escalas podem ser diferentes para outras populações.

Apesar disto, o SPPC tornou-se um instrumento amplamente usado como medida de autoconceito em vários grupos de crianças em diferentes países nas últimas décadas, sendo traduzido para vários outros idiomas para uso em pesquisa: língua francesa (BOIVIN *et al.*, 1992), língua Italiana (PEDRABISSI, SANTINELLO, & SCARPAZZA, 1988), língua germânica (WUNSCHE & SCHNEEWIND, 1989), língua chinesa (MEREDITH, ABBOTT, & MING, 1992), e língua holandesa (STRAATHOF, TREFFERS, SIEBELINK, & GOEDHART, 1991; VEERMAN,1991).

BOIVIN *et. al.* (1992), confirmou a estrutura de fator, confiabilidade e validade da versão Francesa do SPPC dentro de diferenças culturais e lingüísticas, com crianças do ensino fundamental. Obteve suporte para a estrutura de fator pela media do procedimento analítico de fator confirmatório com substancial falta de diferenciação do autoconceito entre 2^a e 3^a séries, em função

das sub-escalas de Competência Escolar e Conduta Comportamental. A validade de cada sub-escala foi obtida pela correlação dos escores de auto-avaliação com escores de avaliação de professores e colegas em dimensões semelhantes para cada grupo de idade, com exceção da sub-escala de Aparência Física.

DONGEN-MELMAN, KOOT & VERHULST (1993), investigaram crianças holandesas entre 8 e 12 anos de idade (2^a a 6^a séries de ensino) e avaliaram as propriedades psicométricas do SPPC. Neste trabalho encontrou-se validade fatorial para 4 domínios de competência: (a) Competência Escolar, (b) Aceitação Social, (c) Competência Atlética e (d) Aparência Física. Isto indica que o SPPC é aparentemente capaz de detectar variações transculturais em auto-estima de crianças, ou seja, é um teste de adaptação trans-cultural (Americana-Holandesa) com comparabilidade e possibilidade de generalização como medida de auto-estima, confirmando a estrutura de fator apresentada por HARTER (1985) e defendendo a natureza multidimensional da percepção de competência da criança.

GAVIN & HERRY (1996), apresentaram achados que deram suporte a estrutura de Fator-5 para a versão Francesa do SPPC entre crianças do 3^a a 5^a séries de ensino. A similaridade dos achados entre as versões Inglesa e Francesa do instrumento indica que a confiabilidade dos escores das sub-escalas não é afetada pela tradução. Concluíram que dada a persistente focalização dentro de domínios da pesquisa de autoconceito, para desenvolver instrumentalização de confiança e validade, testes adicionais de generalização pela validação fatorial do SPPC são comprovados, particularmente em grupos lingüísticos onde a pesquisa é carente (e.g., China e Holanda). Um estudo confirmatório deveria ser preferível a um procedimento exploratório de fator analítico em grupos de crianças de cada ano escolar em que o instrumento é pretendido para utilização. \os autores afirmam que futuras pesquisas de generalização do SPPC em outros grupos culturais e lingüísticos deveriam receber atenção meticulosa, principalmente quanto à tradução requerida, por conta da ordem de problemas que envolvem.

7. DESENVOLVIMENTO DAS VERSÕES EM PORTUGUÊS DAS ESCALAS DE NOWICKI-STRICKLAND E DE HARTER

7.1. Estrutura Teórica

Vários arranjos conceituais e metodológicos foram desenvolvidos para estudar o fenômeno psicossocial em pesquisas transculturais (BRISLIN, LONER & THORNIKE 1973; KLEINMAN 1988). Estes estudos transculturais são abordados por duas perspectivas que juntas são chamadas de paradigma “**emic-etic**”.

A perspectiva “**emic**” envolve a avaliação do fenômeno estudado dentro da cultura e em seu contexto, apontando para a compreensão de sua significância e sua inter-relação com outros elementos intra-culturais. A perspectiva “**etic**” envolve a avaliação de um fenômeno fora da cultura, apontando para a identificação e comparação de fenômenos semelhantes em diferentes contextos culturais. Este enfoque aponta para a combinação destas perspectivas, tentando entender a singularidade do fenômeno estudado em nossa cultura, mas também aponta para a possibilidade da habilitação de comparações transculturais.

Dois diferentes posições teóricas em relação à presença de fronteiras transculturais do fenômeno psicológico foram postuladas (DRAGUNS, 1980). Por um lado, o relativismo cultural declara que a Psicopatologia não é um fenômeno em si, mas uma construção imposta pelas culturas para designar certos tipos de comportamentos que se desviam das normas socialmente estabelecidas. Dentro desta perspectiva não é esperado que comportamentos assim rotulados sejam semelhantes através das culturas, dada a diversidade de normas sociais das quais emergem. Por outro lado, defensores da posição mais tradicional na Psiquiatria, asseguram que o fenômeno psicopatológico existe de forma estável e semelhante através das culturas e que o padrão básico dos distúrbios psicológicos já foram encontrados, diferenciados e denominados, ficando a pesquisa transcultural com o compromisso de observar, medir e comparar estes distúrbios.

Nenhuma destas posições extremas são aceitas pelas pesquisas transculturais (AL-ISSA, 1982; DRAGUNS, 1980; ENGELSMAN, 1982; MURPHY, 1982). Alguns fenômenos semelhantes são considerados desvios em diferentes culturas, implicando na quebra da relação entre a pessoa e seu desenvolvimento, resultando em angústia pessoal ou social, que requer alguma forma de intervenção terapêutica. Contudo, estes fenômenos também apresentam diferenças em sua manifestação, seu conteúdo, sua forma e curso. A reação das comunidades para com as pessoas afetadas também difere entre os grupos, sugerindo a importância dos fatores culturais e sociais em seu desenvolvimento. Não há uma desordem emocional livre de determinações culturais, nem uma desordem que possa ser inteiramente atribuída a características sociais e culturais (DRAGUNS, 1980; KLEINMAN & GOOD, 1985).

A perspectiva conceitual que estrutura o processo de adaptação descrito no presente trabalho é baseada nestes argumentos. O fenômeno psicopatológico é visto como universal ainda que consideravelmente influenciado pelo contexto sócio-cultural em que ocorre.

Baseando-se nesta perspectiva, utilizou-se neste estudo um modelo de adaptação que avalia a equivalência textual e contextual transcultural dos instrumentos em cinco dimensões: **semântica, conteúdo, técnica, critério e conceito** (FLAHERTY 1987; GAVIRIA, PATHAK, MITCHELL *et al*, 1984).

Na equivalência textual, o texto traduzido deve transmitir ao seu leitor uma informação semelhante à que o texto original transmitiu em sua própria língua. O texto apresenta uma unidade lingüística concreta com sentido e intencionalidade comunicativa. O contexto é a situação comunicativa que apresenta elementos que auxiliam na construção do sentido, como os papéis sociais, a intenção, o conhecimento de mundo e as circunstâncias históricas e sociais (CAMPOS, 1986).

A seguir, são descritas as cinco (5) dimensões (e seus desdobramentos), utilizadas para a adaptação transcultural dos instrumentos objetos desta dissertação:

a- Equivalência semântica. Em filosofia a semântica é o estudo do significado e do desenvolvimento do sentido das palavras, as traduções ou mudanças que sofre a significação das palavras no tempo e no espaço. Estuda também as relações entre os sinais e aquilo a que eles se referem, ou seja, as relações entre os sinais de um sistema e a reação comportamental humana aos sinais, inclusive as atitudes inconscientes, as influências das instituições sociais e as suposições epistemológicas e lingüísticas. Neste trabalho, a significação da cada item dos instrumentos de medida deve ser similar na linguagem de cada cultura, para haver equivalência. Encontram-se aí três níveis de problemas de equivalência semântica: **de vocabulário, idiomática e sintática-gramatical.**

Os problemas de **equivalência de vocabulário** segundo SECHREST, FAY & ZAIDI (1972), estão na dimensão de que as palavras não significam a mesma coisa para os sujeitos em culturas diferentes, sendo quase impossível encontrar um termo equivalente em outra linguagem. As respostas não são interpretadas com as respectivas peculiaridades ou diferenças culturais. Inúmeros trabalhos de tradução feitos com dicionários ou com tradutores provaram ser inviáveis, uma vez que os dicionários freqüentemente não possuem uma linguagem popular além de definirem inúmeros termos e sentidos para a maioria das palavras. WERNER & CAMPBELL (1970), recomendaram para a solução de problemas de não equivalência de termos o uso de várias palavras na linguagem alvo, na tentativa de levar a uma idéia que expresse a palavra da linguagem fonte. Ou ainda, deve-se utilizar um diferencial semântico encontrando termos comparáveis como forte-fraco, rico-pobre e rápido-lento, empregando-se tradutores que tenham conhecimento da linguagem.

Os problemas de **equivalência idiomática** surgem porque a fala idiomática é empregada em uma linguagem e idiomas, que nunca traduzem autenticamente tudo. Freqüentemente percebe-se a linguagem idiomática quando se tenta traduzir e nota-se que a tradução direta não faz sentido para tudo. WERNER & CAMPBELL (1970), recomendaram que deveria ser evitado o uso de

expressões idiomáticas na tradução de materiais de pesquisa técnica, porque são tão firmemente encravados do padrão de fala, que fora do contexto em que são empregados quase não se tem consciência do significado. Mas tentar evitar expressões idiomáticas por completo, escrevendo instruções ou itens, acaba por produzir uma forma de discurso altamente afetada e pedante, totalmente inapropriada para efeito de pesquisa com a população geral em qualquer cultura. Portanto, o melhor que pode ser feito é tentar se assegurar de que as expressões idiomáticas quando forem empregadas em uma tradução, sejam equivalentes em significado às expressões usadas no original, e que o nível geral da fala idiomática nas duas linguagens seja aproximadamente equivalente. Desta forma, a expressão não será vista como mais erudita, mais sofisticada ou de maneira diferente da outra.

Os problemas de **equivalência sintática e gramatical** surgem do fato das linguagens diferirem amplamente em suas gramáticas e sintaxes, sendo estas diferenças freqüentemente criticadas em relação ao significado em várias traduções. Não existem dúvidas de que estas variações possam afetar muito o significado e levar a erros de tradução. Estes problemas são de maior importância em trechos mais longos, mas ocorrem mesmo em trechos mais curtos e para palavras únicas, por não terem um papel equivalente, como no caso do uso de gerúndios no Inglês. Um tipo de item bastante comum em testes, consiste em perguntar aos indivíduos quais os tipos de atividades que aprecia, e a lista destas apresentam-se com os termos no gerúndio (singing, dancing, eating, playing, writting).

Enquanto que na maioria das linguagens é possível desenvolver uma forma equivalente para tais itens, surgem algumas dificuldades em especificar uma forma lingüística exata em linguagens carentes de gerúndio. Os adjetivos e os advérbios também podem estar ausentes em algumas linguagens, levando a problemas de tradução. Provavelmente a maioria dos problemas gramaticais para desenvolver equivalência, refere-se a formas verbais. Nem todas as linguagens se preocupam com problemas da esfera verbal, expressão ou tempo, da mesma maneira, muitas vezes é difícil colocar em uma determinada linguagem

expressões que contenham a mesma forma e significado que o Inglês. No contexto do campo da Psicologia, tem sido muito pouco estudada a área de tradução, sendo difícil citar exemplos de problemas de não equivalência sintática, embora não haja dúvidas de que são muitos e de que podem afetar o significado das traduções.

b- Equivalência de conteúdo. Para que ocorra este tipo de equivalência, cada item deve acessar um conteúdo que seja relevante para cada cultura submetida à investigação, refletindo normas e práticas da população em estudo. Portanto, os itens devem exprimir aquilo que é valorizado dentro de cada cultura. Este valor foi definido como sendo um tipo de crença especialmente importante compartilhada pelos membros de uma linguagem ou comunidade cultural que diz respeito ao que é “bom” ou “desejável”, e que pode ser medido como uma categoria da ordem de preferências por eventos cognitivos. Esta definição de valor é fundamentalmente psicológica e empiricamente demonstrável através de ações e atitudes de participação de determinados indivíduos em um dado valor. Isto pode ser identificado através das maneiras com que membros de uma dada linguagem ou comunidade cultural experienciam, percebem e interpretam um evento que eles confrontam na vida, e as maneiras que eles reagem aos estímulos do evento. Um exemplo claro de irrelevância é a avaliação de divisão de responsabilidades familiares em uma comunidade que apresenta dificuldades de sobrevivência. O ato de compartilhar decisões em uma família, se torna sem importância diante de tais problemas, assim como lazer e esportes ficam desvalorizados em uma população carente ou diante de outras dificuldades. (SECHREST & FAY & ZAIDI, 1972).

c- Equivalência técnica. Neste caso, para que ocorra equivalência, uma eficácia similar deve ser alcançada por técnicas de medidas em culturas diferentes. Resultados diferentes no uso de um instrumento em função de sua auto-aplicação, podem ocorrer em populações de baixa

escolaridade. Neste caso o instrumento precisa ser lido pelo instrutor, podendo levar os indivíduos a um constrangimento por estarem respondendo a verdade. Naturalmente, deve ser dada alguma instrução e também alguma razão para as pessoas que são objeto de pesquisa, ou informantes que respondam as perguntas formuladas. Alguma atenção deveria ser dada para que ocorra equivalência de tais introduções feitas em diferentes culturas. Mesmo que a resposta de um assunto não requeira um componente verbal, quase sempre é necessário que a natureza da pergunta e da resposta seja explicada em palavras. Estas palavras deveriam ser traduzidas de uma linguagem para outra, quando uma ultrapassa as fronteiras lingüísticas da outra (ANDERSON, 1967). Foram poucos os investigadores que deram atenção a este fato e foram suficientemente cautelosos, permitindo uma total confiança em seus achados. Esta é, provavelmente, a causa que mais informa que as instruções têm uma grande tendência a assumir similaridade, paradoxalmente (SECHREST, FAY & ZAIDI, 1972).

d- Equivalência de critério. Para se alcançar esta equivalência a interpretação dos resultados das medidas deve ser semelhante, quando estes resultados são avaliados em concordância com as normas estabelecidas em cada cultura. Uma tradução para ser bem sucedida de uma cultura para outra deve utilizar termos que se refiram a coisas reais e experiências familiares em ambas as culturas, se não exatamente, ao menos de familiaridade equivalente. Quando culturas apresentam grandes diferenças na natureza dos indivíduos, na natureza dos planos sociais e nas suas maneiras de vida globais, ou que os objetivos ou experiências que são familiares para membros de uma cultura não para os membros da outra, será difícil desenvolver uma equivalência de critério de uma variedade de declarações lingüísticas. Um exemplo ilustrativo deste problema é a relação entre estudantes e professores em uma sala de aula, possivelmente não são equivalentes para membros de culturas diferentes. Uma questão

importante diz respeito à equivalência de inferências que devem ser validadas não só através, mas também dentro de sistemas sociais. SECHREST, FAY & ZAIDI (1972), referem apresentar reservas em relação ao uso de estrutura fatorial como único critério de equivalência.

e- Equivalência conceitual. Na obtenção de uma equivalência de conceito, a mesma estrutura teórica deve ser estudada na cultura em que está sendo testada a medida de avaliação, para que haja adaptação social ao meio. O problema final em aquisição de equivalência entre medidas que são usadas em duas ou mais culturas, é o de assegurar que os conceitos usados nas medidas são equivalentes. Isto difere dos tipos de problema de equivalência prévios, porque pode ser que haja nas duas culturas uma palavra que, quando traduzida produza mutuamente alta concordância, mas os conceitos implicados para as duas palavras não sejam idênticos ou de natureza próxima. A palavra “love”, e.g., que é facilmente traduzida para outras línguas. O conceito desta palavra, quando usado no Inglês, tem muita diferença nas implicações do conceito que pode estar nela implícito, quando usada em outra linguagem. O Inglês talvez não seja uma linguagem especialmente rica para expressar sentimentos positivos sobre coisas e, conseqüentemente, a palavra “love” é usada para significar várias coisas diferentes ou no mínimo conotar variação de graus de afeto positivo para com alguns objetos. Um segundo aspecto do problema de equivalência de conceito está no fato de que um conceito bem compreendido e freqüentemente empregado em uma cultura pode ser totalmente carente em outra cultura, ou pode apresentar-se em diferentes formas fragmentadas que torne muito difícil estruturar materiais que tratem de conceitos equivalentemente verdadeiros. Nas Filipinas comprovou-se ser muito difícil encontrar um conceito igual, com uma única palavra que tenha a mesma conotação do conceito americano de homossexual (SECHREST & FLORES, 1969). De fato, a tradução em ambas as direções (tradução e

retrotradução), em duas ou mais culturas, é uma excelente maneira de trazer à compreensão as maneiras diferentes de pensamento sobre as áreas problemas em diferentes culturas.

7.2. Objetivos do processo de adaptação

O objetivo principal desta tradução e adaptação foi obter um instrumento com as seguintes características: (1) estar escrito, sintática e gramaticalmente, de maneira correta com vocabulário de uso comum, mantendo o nível geral da fala lingüística, com cada item retendo o significado do instrumento original através de uma linguagem simples e compreensível para a população em estudo, (2) tornar o conteúdo dos itens relevante para o contexto cultural brasileiro, (3) fazer com que as instruções a serem dadas pelos investigadores não interfiram nos escores obtidos pelo instrumento, (4) adequar os termos utilizados para as coisas ou experiências reais da natureza dos indivíduos e suas maneiras de vida, (5) adaptação social dos itens ao meio, mantendo os conceitos da linguagem original.



2. OBJETIVOS

2.1. GERAL

Traduzir e validar para o português as escalas de “*locus* de controle” e “autoconceito” para aplicação em crianças brasileiras.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Adequar a tradução aos aspectos sócio-culturais da população estudada.
- Obter as equivalências textual e contextual das escalas.
- Avaliar as correlações entre as escalas traduzidas e as originais.
- Avaliar a correlação entre as duas escalas traduzidas.
- Avaliar a confiabilidade e efetuar as análises fatoriais das escalas.



3. CASUÍSTICA E MÉTODOS

O processo de tradução e adaptação foi realizado seguindo alguns passos expostos no QUADRO 1.

Utilizou-se várias técnicas que indicam promover um máximo de equivalência cultural de linguagem em instrumentos de pesquisa (BRISLIN, LONNER & THORNDIKE, 1973).

QUADRO 1. Técnicas de equivalência trans-cultural

Tipos de equivalência	Técnicas
Semântica	<ul style="list-style-type: none"> - Tradução Independente - Retrotradução - Comitê Bilíngüe
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Tradução Independente - Comitê Bilíngüe - Teste Piloto
Técnica	<ul style="list-style-type: none"> - Modificação do Instrumento - Teste Piloto
Critério	<ul style="list-style-type: none"> - Comparação Diagnóstica - Adição ao Instrumento
Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa de Campo - Comparação Diagnóstica

O QUADRO 1 apresenta as técnicas específicas que foram usadas para obter equivalência trans-cultural nas cinco dimensões previamente mencionadas. Tradução Independente, revisão por um Comitê Bilíngüe, assim como Retrotradução, promoveram equivalência semântica. A Tradução Independente, o Comitê Bilíngüe e o Teste Piloto promoveram a equivalência de conteúdo. A equivalência técnica foi obtida através do Teste Piloto e de

Modificações do Instrumento. Comparações Diagnósticas e Adições aos Instrumentos foram usadas para obter equivalência de critério. Como medidas diretas de equivalência conceitual são freqüentemente impossíveis em psiquiatria (FLAHERTY 1987), foram examinadas indiretamente na Pesquisa de Campo quando estudadas as correlações do *locus* de controle e perfil de autopercepção e pela Comparação Diagnóstica (CAMINO, BIRD, SHROUT *et al*, 1987).

A seguir, descreve-se os procedimentos adotados neste estudo:

- (1) As escalas inglesas originais do *locus* de controle de NOWICKI-STRICKLAND e do autoconceito de HARTER foram traduzidas para o português por um tradutor bilíngüe imparcial, com familiaridade com a tradução de instrumentos e conhecedor da literatura referente às ciências sociais (**Tradução Independente**).
- (2) Para avaliar a exatidão lingüística das versões, um processo de retrotradução, foi utilizado por outro comitê bilíngüe, composto por uma Doutora em Psiquiatria Infantil, um Doutor em Psiquiatria do Adolescente e um Residente em Psiquiatria do Departamento de Psicologia Médica e Psiquiatria da FCM-UNICAMP (**Retrotradução**). As retrotraduções para o inglês mostraram que as versões em português dos instrumentos guardavam forte semelhança com as versões das escalas originais.
- (3) Estas traduções para o português foram comparadas item por item com as versões originais para selecionar palavras e formatos que melhor se adequassem aos objetivos estabelecidos e a seguir, as versões dos originais foram checadas para a adequação das traduções por uma Doutora em Psicologia, e por uma Doutora em Psiquiatria Infantil, docentes do Departamento de Psicologia Médica e Psiquiatria da FCM-UNICAMP (**Comitê Bilíngüe**).
- (4) Os instrumentos foram testados em uma amostra de 50 alunos de 3^a série do Ensino Fundamental Municipal de Santa Bárbara D'Oeste/SP em junho de 2002, após consentimento da Secretaria

de Educação desta cidade, na faixa etária de 8 a 9 anos de idade. Estes alunos pertenciam à faixa etária que encontra maior dificuldade de compreensão do conteúdo dos itens (**Teste Piloto**).

- (5) Os itens em que o resultado do teste identificou dificuldades de compreensão ou deficiência na expressão da autopercepção das crianças, foram modificados e testados novamente. Foram estabelecidos critérios de adaptação dos itens das escalas, segundo o QUADRO 2. Os advérbios freqüentemente, geralmente, normalmente, na maioria das vezes, foram substituídos pelo verbo costumar, que também tem a conotação de repetição, como ocorre com os advérbios citados acima. Os advérbios são de difícil compreensão na faixa etária estudada, além de outras palavras que também foram substituídas por uma linguagem simples, como por exemplo: muito conhecido no lugar de popular, se proteger no lugar de prevenir, jeito de levar no lugar de maneira de conduzir, fazer as coisas do jeito no lugar de agir do jeito, resolver no lugar de solucionar. Estas modificações foram efetuadas após serem feitas perguntas aos alunos do teste piloto com objetivo de explicarem o que haviam entendido em cada item (**Modificação do Instrumento**).

QUADRO 2. Critérios para adaptação do SPPC e do NSLC

- Basear-se, tanto quanto possível, nas sugestões dos alunos e professores dos grupos focais.
- Refletir o significado proposto pelas questões.
- Usar linguagem simples, evitando ambigüidade nas palavras e frases.
- Preferir questão curta em relação à longa.
- Evitar duas negações.
- Ser compatível com uma escala de avaliação.
- Explorar só um problema por item.
- Ser aplicável a crianças com dificuldades de aprendizado ou distúrbios emocionais.
- Ser formulada como questão e não afirmação.
- Apresentar simplicidade do vocabulário e da estrutura de formação das questões

Na escala de *locus* de controle, houve uma tendência das respostas tenderem para o que é socialmente aceito quando as respostas tinham duas alternativas 'SIM ou NÃO'. Também se verificou que estas questões, apesar de estarem de forma interrogativa, possuíam a conotação afirmativa, o que induziu a respostas afirmativas (SIM) ao invés de respostas negativas (NÃO), o que levou a ocorrência de aproximadamente 65% de respostas afirmativas e 35% de respostas negativas no teste piloto. Foi possível verificar que as crianças responderam de imediato após o término da leitura da questão, ou seja, as crianças responderam sem pensar muito. Isto é indicativo de que há indução de resposta afirmativa. Isto foi confirmado por um número muito acima do esperado de respostas afirmativas em determinadas questões. Além disto, dados da literatura sobre *locus* de controle revelam que um aspecto importante a ser considerado é o fato do indivíduo perceber ou não uma relação causal entre o comportamento e o seu resultado, e em que grau isto ocorre (ROTTER, 1966). A possibilidade de escolha entre duas respostas, afirmativas ou entre duas negativas, num total de 4 alternativas por item, com diferentes graus de crença é

mais adequada (serve muito para mim ou serve às vezes para mim), o que nos levou a desenvolver esta nova estrutura (HARTER, 1985).

A estrutura específica foi modificada, sendo o formato da questão constituído de 2 partes com 2 respostas para cada uma delas. A primeira parte da questão pode refletir controle interno (escores 3 e 4) e a segunda parte refletir controle externo (escores 1 e 2), ou o inverso, conforme a escala de HARTER (1985). Eliminando-se assim, a natureza dicotomizada de 2 alternativas, além da tendência de correlação entre os itens, COMREY (1974, 1978). Quando foi repetido o teste piloto, com 15 alunos que já haviam sido submetidos a este teste e estavam dentro da mesma proporção de respostas positivas e negativas, verificou-se uma proporção equivalente entre respostas afirmativas e negativas (aproximadamente 51,5% SIM e 48,5% NÃO) com a modificação da estrutura da escala. Além disto, a questão de número 24 da escala de NOWICKI-STRICKLAND foi eliminada da versão brasileira em função de seu conteúdo inadequado ao contexto sócio-cultural brasileiro, ficando fora da compreensão de seu significado e inter-relação com outros elementos intra-culturais. Desta forma os itens subseqüentes da versão da escala de *locus* de controle perderam a correspondência com os itens da escala original a partir do item 24, ficando a versão com um número total de itens igual a 39, sendo que foi mantido o número de itens igual a 36 da escala de autoconceito.

- (6) Os escores gerados pela administração das versões em português do NSLC e do SPPC por investigadores leigos, foram comparados com os escores obtidos pela administração dos instrumentos por um psiquiatra e um psicólogo experientes. (**Comparação Diagnóstica**). Não foram encontradas diferenças significativas nos escores obtidos entre os investigadores leigos e os especialistas.
- (7) Baseado nos resultados dessas comparações foram adicionadas instruções para melhorar a acurácia e validade cultural (**Adições ao Instrumento**). As adições feitas às instruções para aplicação dos instrumentos, referem-se as modificações efetuadas nos itens.

Estas modificações foram efetuadas após serem feitas perguntas aos alunos do teste piloto com objetivo de explicarem o que haviam entendido em cada item.

A palavra 'kids' do inglês, não tem uma correspondente no português. Optou-se então pela palavra 'jovem'. Como estas escalas são aplicadas em crianças de 8 a 12 anos de idade, o termo jovem poderia ficar inapropriado sem uma justificativa para seu uso, não sendo utilizado o termo 'crianças' por se tornar "pejorativo" para os pré-adolescentes. Portanto, nas instruções o investigador deve dizer a estas crianças que podem se considerar pequenos jovens.

O verbo 'costumar' também tem seu significado explicado nas instruções, uma vez que está substituindo vários advérbios citados anteriormente. Também foi orientado o preenchimento das respostas a lápis, sendo que muitas crianças mudam de opinião após o preenchimento, o que facilita as correções. Orientou-se a utilização pelas crianças, de uma régua posicionada abaixo da questão que está sendo lida. Isto diminui significativamente o número de questões em branco e o número de questões com duas respostas. Também foi orientado, que o investigador coloque na lousa a questão (a) da escala de autoconceito e dê as instruções utilizando este exemplo na lousa.

Foi dada ênfase para que as crianças se coloquem no lugar dos 'jovens' das questões, e vejam com qual deles mais se identificam. Uma outra adição foi feita às instruções. Orientou-se que todas as questões fossem lidas para todas as séries, uma vez que originalmente orientava-se que fossem lidas apenas para as crianças de 2ª e 3ª séries. Esta adição foi feita para evitar que as crianças respondessem muito rapidamente e não refletissem sobre a resposta, também para evitar questões em branco e haver uma leitura imparcial da questão, evitando assim indução de resposta. (Anexo 2).

- (8) As versões brasileiras dos instrumentos foram aplicadas em setembro de 2002, por investigadores leigos (10 professores) durante as aulas de Educação Artística em duas etapas, na primeira aula de Educação Artística foi aplicada a escala de auto

conceito e na segunda aula a escala de *locus* de controle, após consentimento da Secretaria de Educação e Cultura de Americana/SP (locus de pesquisa). Foi aplicado a uma amostra significativa da população de crianças do Ensino Fundamental Municipal, num total de 650 alunos (40%) de 2ª a 6ª séries numa faixa etária de 8 a 13 anos de idade de um total de 1632 alunos das escolas CIEP Zanaga, CIEP Cidade Jardim, CIEP São Vito e CAIC Jardim da Paz. (**Pesquisa de Campo**). A versão da escala de *locus* de controle encontra-se no Anexo 3 e, a versão da escala de autoconceito encontra-se no Anexo 4.

4. VALIDAÇÃO E AVALIAÇÃO DE CONFIABILIDADE

As validades das escalas foram avaliadas pela comparação dos escores obtidos nas versões em português em relação aos escores obtidos nas escalas originais, além das Análises Fatoriais e correlação entre as versões em português das duas escalas, *locus* de controle e autoconceito. Uma nova aplicação dos instrumentos foi feita após 6 semanas em novembro de 2002 (n= 390 alunos), para verificar a confiabilidade destas escalas (teste -- re-teste).

O cálculo amostral foi feito baseado na escala de Perfil de Autopercepção para Crianças, que apresentou maior desvio padrão no teste piloto (dp = 0.426). Considerando a fórmula de cálculo de amostra para variáveis quantitativas (Silva, et al, 1988), onde $n = (Z \times S^2) / d^2 = (1.96 \times 0.426)^2 / 0.01 = 70$ indivíduos por amostra (série escolar) a ser analisada, onde $d = 0.1$, ou seja, a confiança é de 95% da média amostral obtida ao redor da média populacional (FIGURA 1). As amostras foram compostas por crianças que os pais consentiram em participar da pesquisa (Anexo 1). O nível sócio-econômico-cultural foi avaliado pela escolaridade materna, renda familiar e número de filhos. Entorno de 50% das famílias destas crianças apresentam renda mensal abaixo de 2 salários mínimos, mães sem o estudo médio e no mínimo 2 crianças por família (classe baixa).

TABELA 1. Número de crianças por amostra dividida por gênero

	2ª série		3ª série		4ª série		5ª série		6ª série	
	Meninas	Meninos								
Escola A	18	11	08	16	14	20	14	16	13	09
Escola B	12	06	15	15	19	21	17	16	11	17
Escola C	10	13	14	14	10	15	13	19	09	12
Escola D	21	27	21	25	26	25	19	15	16	27
Total Parcial	61	57	58	70	69	81	63	66	49	65
Total	118		128		150		129		114	

As crianças avaliadas são de baixo nível sócio-econômico e cultural (classe média baixa e classe baixa), aferidas pela avaliação da escolaridade materna, renda familiar e número de filhos do casal. Do total da amostra, aproximadamente 85% de indivíduos são caucasóides. Foram avaliados 650 alunos de um total de 1632 alunos das 4 escolas escolhidas de 2ª a 6ª séries.

O número selecionado foi de 700 alunos, que corresponde ao dobro da necessidade amostral (70 alunos / série x 5 séries = 350 alunos). Resultaram 650 alunos para o estudo em função de vários motivos: o não consentimento dos pais, a ausência no dia da aplicação do teste, desistência durante a aplicação.

A Análise Fatorial de CRONBACH (1951) foi aplicada para estudar a estrutura interna de correlação entre os itens e as sub-escalas do autoconceito e da escala total do *locus* de controle. Foram obtidos subconjuntos de itens mais correlacionados entre si, que constituem os fatores principais obtidos. Estes fatores têm propriedades que permitem uma melhor explicação da variabilidade total das correlações, sendo que a variabilidade segue uma ordem crescente do

Fator 1 até o Fator 4 para o autoconceito e do Fator 1 ao Fator 3 para a escala de *locus* de controle. O número de fatores selecionados segue o método do valor característico maior ou igual a 1. As cargas fatoriais foram obtidas utilizando-se o Método da Rotação Oblíqua Harris-Kaiser (JOHNSON, & WICHERN, 1988), que possibilitou a intercorrelação entre os fatores, além de obter associações entre estes fatores.

A Análise de Variância ANOVA (JOHNSON, 1988), foi realizada com o objetivo de verificar o efeito de série escolar e efeito de gênero dentro de série para cada sub-escala do autoconceito ou escala total de *locus* de controle. Quando se obteve efeitos significativos realizou-se a comparação múltipla de médias pelo teste de STUDENT-NEWMANN-KEULS (STEEL, & TORRIE, 1960), por ser mais preciso que o teste “t” de *Student* (SNEDECOR & COCHRAN, 1980) quando se tem mais de duas médias comparáveis.

Para a comparação entre o teste estudado de *locus* de controle e a versão de NOWICKI-STRICKLAND (1973), assim como a comparação entre o teste estudado de autoconceito e a versão de HARTER (1985), utilizou-se o teste “t” de *Student*, que mantém alta precisão para comparação entre médias de 2 amostras independentes, também sendo utilizado para a comparação entre médias de 2 amostras emparelhadas, como no caso da comparação entre o teste e o re-teste.



4. RESULTADOS

1. PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA VERSÃO DA ESCALA PERFIL DE AUTOPERCEPÇÃO PARA CRIANÇAS DE HARTER (SPPC)

Os escores de cada item da escala de autoconceito estão graduados de 1 a 4, ou seja, 1, 2, 3 e 4. Para as questões de número 2, 5, 6, 9, 12, 13, 14, 16, 19, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 31, 33 e 36, o aumento da graduação ocorre da esquerda para a direita. Para os itens de número 1, 3, 4, 7, 8, 10, 11, 15, 17, 18, 20, 21, 24, 25, 30, 32, 34, 35, o aumento da graduação ocorre da direita para a esquerda.

1.1. Consistência Interna dos itens

A consistência interna dos itens de cada sub-escala é aceitável para todas as séries estudadas, com exceção da sub-escala de Aceitação Social para a 2ª e 3ª séries, que apresentou valores de α menores que 0.70, (0.63 para 2ª série e 0.66 para a 3ª série). Analisando-se todos os itens com relação à escala total se encontrou $\alpha > 0.70$ (TABELA 2).

TABELA 2. Coeficiente de Cronbach para consistência interna de cada item em relação à escala total e em relação a sub-escala a que pertence.

Sub-escalas	Série escolar				
	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Competência Escolar	0,72	0,82	0,84	0,79	0,84
Aceitação Social	0,63	0,66	0,74	0,76	0,77
Desempenho Atlético	0,76	0,78	0,76	0,76	0,83
Aparência Física	0,72	0,86	0,86	0,90	0,90
Conduta	0,75	0,72	0,74	0,81	0,74
Comportamental					
Autovalor Global	0,78	0,73	0,80	0,78	0,82
Consistência interna dos itens com a escala total	0,84	0,83	0,84	0,87	0,81

1.2. Efeitos de série escolar e gênero

A análise de variância (ANOVA) apresentada no QUADRO 3, foi realizada para estudar o efeito de série e o efeito de gênero para cada série escolar nas 6 sub-escalas, cujo comentário é o que se segue.

QUADRO 3. Análise de variância para efeitos de série e gênero com desdobramento para cada série nas sub-escalas.

	Fonte de Variação	Graus de liberdade	de Soma quadrados	de Quadrado Médio	F	P(F<Fc)
Competência Escolar	série	4	3,72	0,93	2,95	0,0197
	gênero(série)	5	1,58	0,32	1,00	0,4152
	gênero d. série=2	1	1,02	1,02	3,24	0,0725
	gênero d. série=3	1	0,29	0,29	0,93	0,3351
	gênero d. série=4	1	0,16	0,16	0,52	0,4707
	gênero d. série=5	1	0,06	0,06	0,20	0,6581
	gênero d. série=6	1	0,04	0,04	0,13	0,7188
	Resíduo	629				
Total	638					
Aceitação Social	série	4	7,65	1,91	7,94	0,0001
	gênero(série)	5	0,44	0,09	0,36	0,8727
	gênero d. série=2	1	0,06	0,06	0,27	0,6054
	gênero d. série=3	1	0,01	0,01	0,03	0,8632
	gênero d. série=4	1	0,07	0,07	0,28	0,5957
	gênero d. série=5	1	0,04	0,04	0,17	0,6837
	gênero d. série=6	1	0,26	0,26	1,08	0,2993
	Resíduo	629	151,47	0,24		
Total	638	159,61				
Desempenho Atlético	série	4	1,79	0,45	1,69	0,1514
	gênero(série)	5	8,13	1,63	6,13	0,0001
	gênero d. série=2	1	0,26	0,26	0,96	0,3271
	gênero d. série=3	1	2,79	2,79	10,52	0,0012
	gênero d. série=4	1	1,91	1,91	7,20	0,0075
	gênero d. série=5	1	1,71	1,71	6,45	0,0113
	gênero d. série=6	1	1,46	1,46	5,50	0,0193
	Resíduo	629	166,95	0,27		
Total	638	177,05				
Aparência Física	série	4	1,53	0,38	0,76	0,5491
	gênero(série)	5	1,28	0,26	0,51	0,7679
	gênero d. série=2	1	0,28	0,28	0,56	0,4552
	gênero d. série=3	1	0,00	0,00	0,01	0,9343
	gênero d. série=4	1	0,61	0,61	1,21	0,2712
	gênero d. série=5	1	0,00	0,00	0,00	0,9569
	gênero d. série=6	1	0,39	0,39	0,78	0,3790
	Resíduo	629	314,02	0,50		
Total	638	316,82				
Conduta Comportamental	série	4	1,52	0,38	1,42	0,2242
	gênero(série)	5	3,57	0,71	2,67	0,0210
	gênero d. série=2	1	0,91	0,91	3,41	0,0651
	gênero d. série=3	1	0,69	0,69	2,58	0,1084
	gênero d. série=4	1	1,83	1,83	6,87	0,0090
	gênero d. série=5	1	0,12	0,12	0,44	0,5081
	gênero d. série=6	1	0,02	0,02	0,06	0,8072
	Resíduo	629	167,84	0,27		
Total	638	172,71				
Auto-valor Global	série	4	5,91	1,48	4,78	0,0008
	gênero(série)	5	3,26	0,65	2,10	0,0632
	gênero d. série=2	1	1,72	1,72	5,57	0,0186
	gênero d. série=3	1	0,10	0,10	0,31	0,5750
	gênero d. série=4	1	1,06	1,06	3,42	0,0649
	gênero d. série=5	1	0,02	0,02	0,06	0,8129
	Resíduo	629	194,27	0,31		
	Total	638	203,44			

1.2.1. Efeito de série

Verificou-se que não há efeito de série escolar nas 6 sub-escalas, ou seja, não há diferença estatística entre as médias das 5 sub-escalas específicas entre as 5 séries estudadas, como mostra a FIGURA 1. Com relação aos efeitos de série escolar, as médias dos escores das sub-escalas Competência Escolar, Aceitação Social, Desempenho Atlético, e Conduta Comportamental variam em torno de 2.5 e 3.0, enquanto a média da Aparência Física decresce do intervalo 3.0/3.5 para 2.5/3.0 da 2^a série para a 6^a série, mas sem mostrar significância estatística entre as séries. Os escores da sub-escala Autovalor Global está entre 3,0 e 3.5, ou seja, estatisticamente acima da média das 5 sub-escalas específicas. (FIGURA 1). O resultado da comparação entre as médias e desvios padrões das 5 sub-escalas específicas com a média e desvio padrão da sub-escala de Autovalor Global apresentam-se na TABELA 4. As médias e desvios padrão das sub-escalas são apresentados por série na TABELA 3 e são apresentados por série e gênero na TABELA 5.

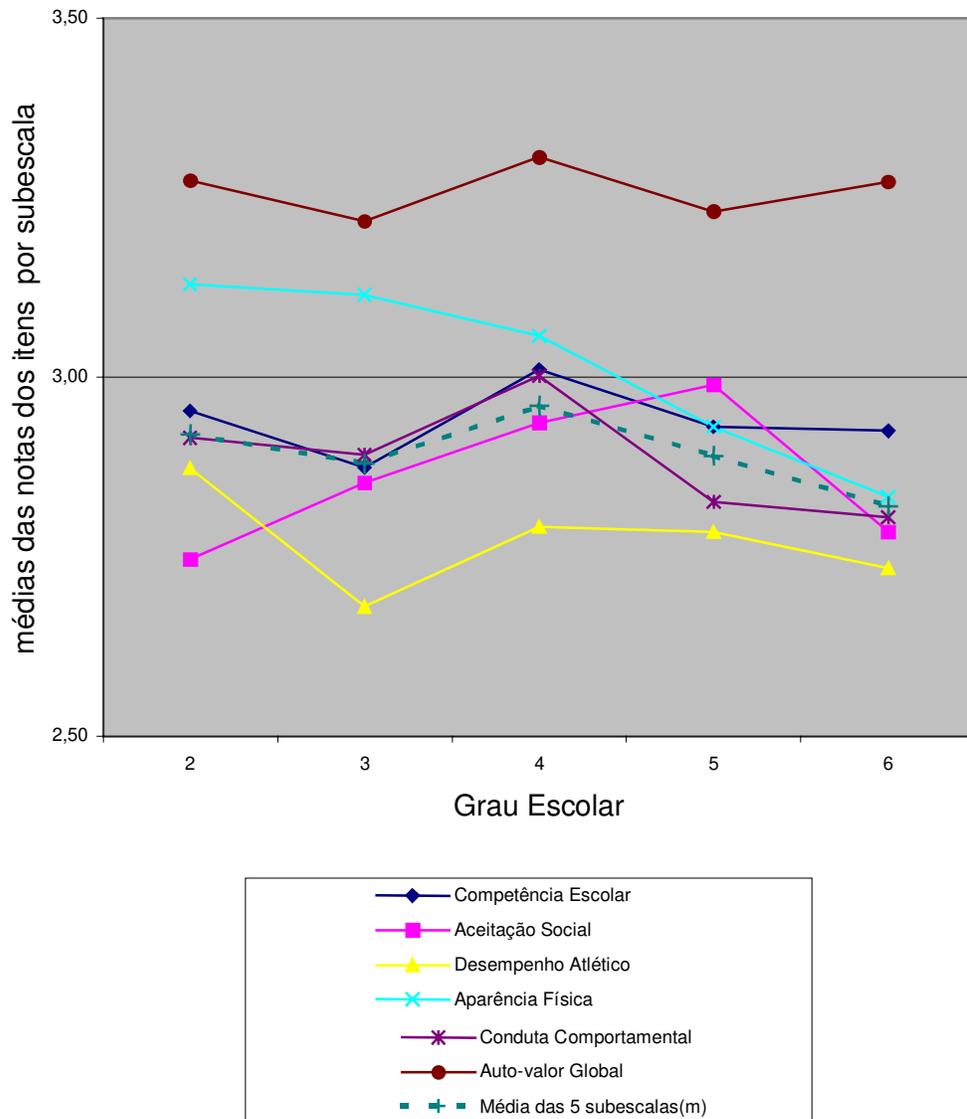


Figura 1. Médias das subescalas por série escolar

TABELA 3. Médias, desvio padrão e coeficiente de variação das sub-escalas por série escolar. Comparações múltiplas entre médias por série escolar por subescala¹.

Sub-escalas	SÉRIE				
	2	3	4	5	6
Tamanho da amostra	118	128	150	129	114
Competência Escolar	2,95 a	2,87 a	3,01 a	2,93 a	2,92 A
Desvio padrão	0,54	0,61	0,63	0,56	0,57
Coeficiente de variação(%)	18,19	21,14	20,92	18,94	19,64
Aceitação Social	2,75 a	2,85 a	2,94 a	2,99 a	2,78 A
Desvio padrão	0,52	0,51	0,58	0,57	0,60
Coeficiente de variação(%)	19,03	17,89	19,89	19,21	21,37
Desempenho Atlético	2,87 a	2,68 a	2,79 a	2,78 a	2,73 A
Desvio padrão	0,60	0,62	0,59	0,58	0,61
Coeficiente de variação(%)	20,75	23,07	21,29	20,73	22,42
Aparência Física	3,13 a	3,11 a	3,06 a	2,93 a	2,83 A
Desvio padrão	0,60	0,76	0,76	0,83	0,83
Coeficiente de variação(%)	19,11	24,44	24,90	28,38	29,14
Conduta Comportamental	2,92 a	2,89 a	3,00 a	2,83 a	2,80 A
Desvio padrão	0,58	0,50	0,54	0,57	0,51
Coeficiente de variação(%)	19,94	17,46	17,99	20,31	18,08
Autovalor Global	3,27 b	3,22 b	3,31 b	3,23 b	3,27 B
Desvio padrão	0,60	0,53	0,57	0,54	0,54
Coeficiente de variação(%)	18,35	16,38	17,29	16,61	16,53

¹ médias no sentido horizontal e representadas por letras semelhantes são não significantes ao nível de 5% de probabilidade pelo teste de comparações múltiplas Student-Newman-Keuls

TABELA 4. Médias, desvio padrão e tamanho da amostra das 5 sub-escalas específicas e da sub-escala de Autovalor Global por série escolar e comparações entre as duas médias por série, o valor do “t” de *Student*, nível mínimo de significância p e os séries de liberdade do teste.

	série escolar				
	2	3	4	5	6
tamanho da amostra	118	128	150	129	114
Média das 5 subescalas espec.(m)	2,92	2,88	2,96	2,89	2,82
desvio padrão(s)	0,40	0,38	0,38	0,41	0,35
Média do auto-valor global(m6)	3,27	3,22	3,31	3,23	3,27
desvio padrão (s6)	0,60	0,53	0,57	0,54	0,54
to="t" de Student	-3,98	-4,79	-4,83	-4,05	-6,42
P(to>tc)=p	0,000057	0,000002	0,000001	0,000044	0,000000
Graus de liberdade	132	170	182	128	162

1.2.2. Efeito de gênero dentro da série

Pela ANOVA verificou-se que há efeito de gênero. Na FIGURA 2, verifica-se que na sub-escala de Desempenho Atlético o gênero feminino apresenta média significativamente menor na 3^a, 4^a 5^a e 6^a séries e, significativamente maior para a Conduta Comportamental na 4^a série e o Autovalor Global na 2^a e 4^a séries (TABELA 5).

TABELA 5. Médias, desvios padrão, tamanho da amostra das sub-escalas por gênero e grau escolar e as comparações múltiplas entre as médias de gêneros no grau escolar por subescala¹ e entre médias de sub-escalas por gênero na série escolar⁽²⁾.

Sub-escalas	série escolar											
	2		3		4		5		6			
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Tamanho da amostra	61	57	58	70	69	81	63	66	49	65		
Competência Escolar	2,89	a 2,70	a 2,91	a 2,81	a 2,80	a 2,87	a 2,70	a 2,75	a 2,63	a 2,66	a	a
Desvio padrão	0,45	ab 0,57	a 0,52	a 0,60	a 0,55	ab 0,59	a 0,59	ab 0,52	a 0,62	b 0,57	a	a
Coefficiente de variação(%)	15,61	20,90	17,97	21,40	19,76	20,72	21,91	18,89	23,59	21,37		
Aceitação Social	2,63	a 2,58	a 2,80	a 2,78	a 2,92	a 2,96	a 2,83	a 2,80	a 2,86	a 2,76	a	a
Desvio padrão	0,48	b 0,37	b 0,53	ab 0,47	a 0,56	a 0,48	a 0,56	ab 0,43	a 0,46	a 0,52	a	a
Coefficiente de variação(%)	18,42	14,25	18,95	16,97	19,07	16,23	19,74	15,36	16,06	18,88		
Desempenho Atlético	2,58	a 2,67	a 2,59	b 2,89	a 2,65	b 2,88	a 2,65	b 2,88	a 2,58	b 2,81	a	a
Desvio padrão	0,53	a 0,46	a 0,44	a 0,48	a 0,60	a 0,54	a 0,54	a 0,40	a 0,59	a 0,54	a	a
Coefficiente de variação(%)	20,61	17,28	16,93	16,53	22,52	18,83	20,25	13,75	22,84	19,36		
Aparência Física	2,99	a 2,89	a 2,89	a 2,88	a 2,90	a 3,03	a 2,85	a 2,86	a 2,78	a 2,90	a	a
Desvio padrão	0,49	a 0,53	a 0,62	a 0,70	a 0,80	a 0,69	a 0,84	a 0,67	a 0,80	a 0,82	a	a
Coefficiente de variação(%)	16,38	18,21	21,46	24,17	27,45	22,79	29,58	23,57	28,60	28,33		
Conduta Comportamental	2,83	a 2,65	a 2,89	a 2,74	a 3,00	a 2,78	b 2,83	a 2,77	a 2,85	a 2,82	a	a
Desvio padrão	0,51	a 0,51	a 0,45	a 0,58	a 0,51	a 0,53	a 0,52	a 0,50	a 0,51	a 0,53	a	a
Coefficiente de variação(%)	18,07	19,16	15,53	21,18	16,86	19,18	18,36	17,94	17,76	18,78		
Auto-valor Global	3,05	a 2,81	b 3,20	a 3,14	a 3,30	a 3,14	b 3,10	a 3,12	a 3,18	a 3,07	a	a
Desvio padrão	0,48	a 0,51	b 0,55	a 0,48	a 0,58	a 0,55	a 0,61	a 0,59	a 0,58	a 0,62	a	a
Coefficiente de variação(%)	15,55	18,26	17,23	15,20	17,41	17,57	19,75	18,80	18,31	20,22		

1 médias no sentido horizontal com letras iguais são NS para 5% de probabilidade pelo teste de comparações múltiplas Student-Newman-Keuls 2 médias no sentido horizontal representadas por mesmas letras em negrito para o gênero feminino e em negrito-italico para o masculino, são NS ao nível de 5% de probabilidade pelo teste de comparações múltiplas Student-Newman-Keuls

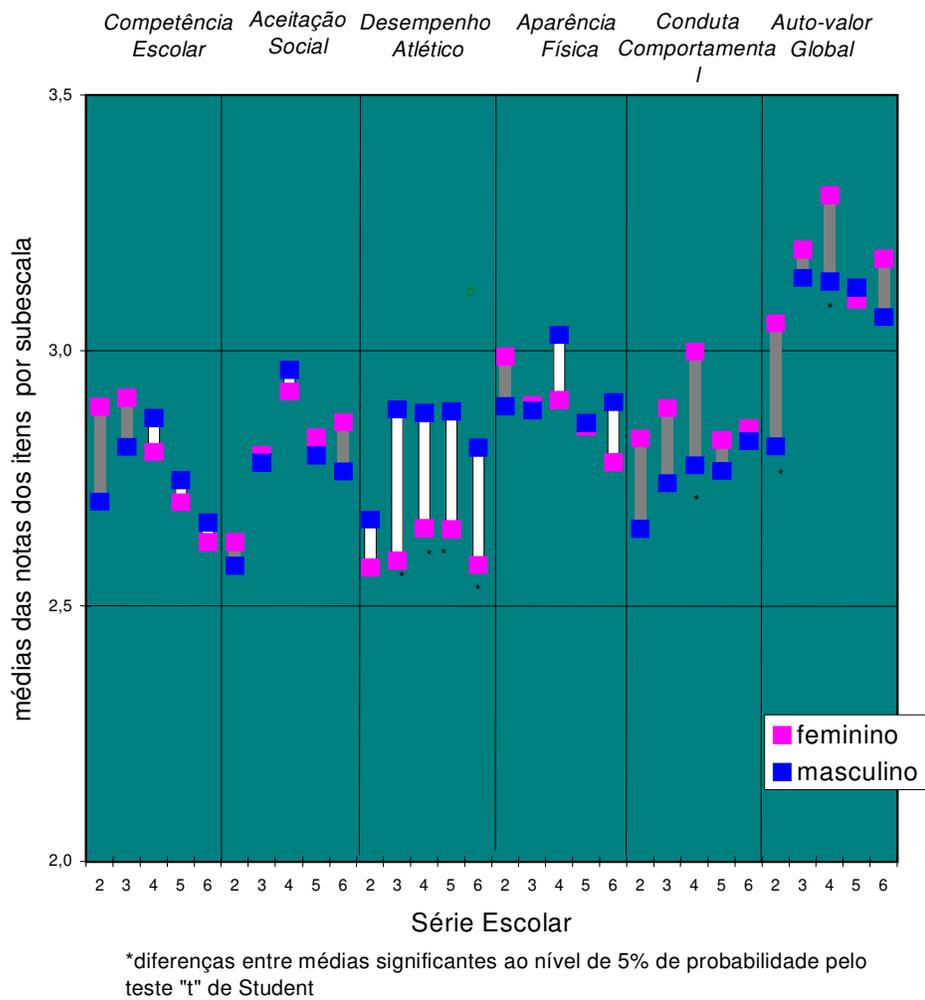
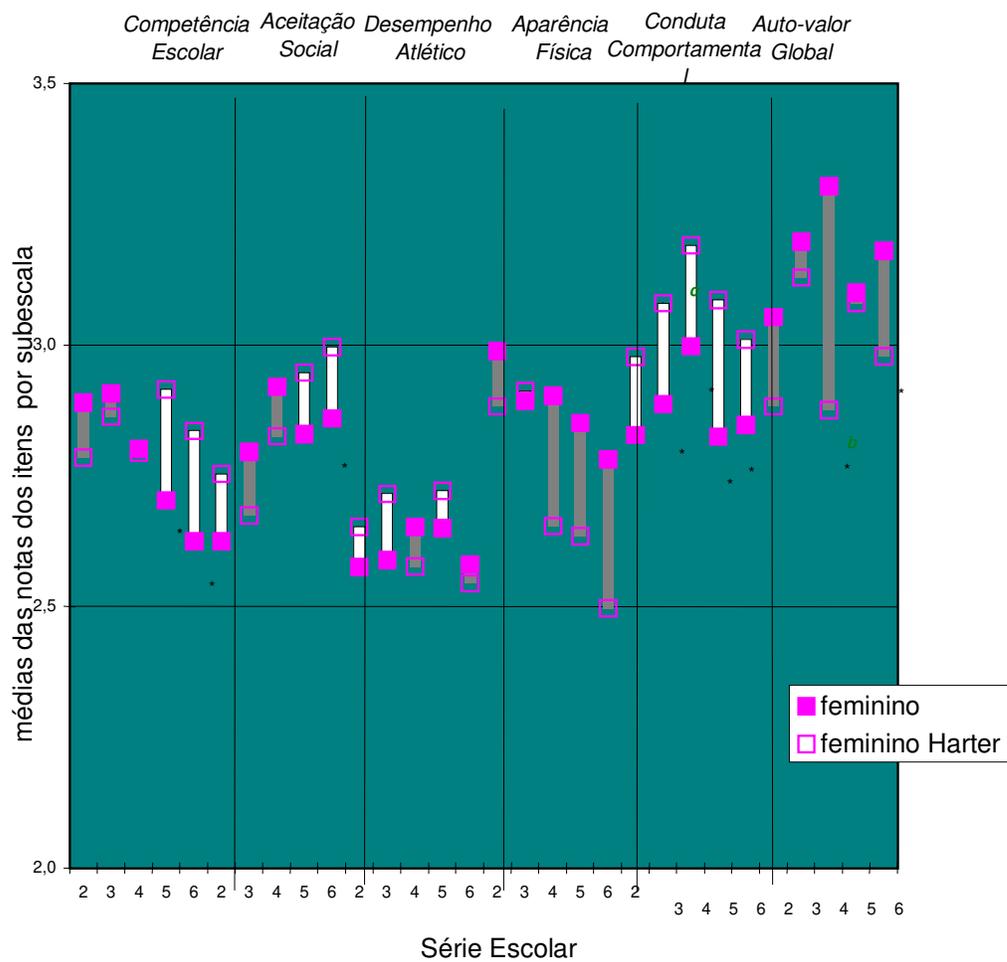


Figura 2. Comparações entre as médias das sub-escalas do auto-conceito do teste entre gêneros.

1.3. Comparação entre as médias obtidas do autoconceito com a escala de HARTER

Apresenta-se na TABELA 6 as médias do teste comparadas as médias, desvios padrões e tamanho amostral da validação da escala de HARTER por sub-escala, gênero e série escolar. Os valores observados do “t” de *Student*, graus de liberdade e nível mínimo de significância ‘p’ foram utilizados para a comparação entre as médias do teste aplicado e a escala de HARTER. As médias e desvios padrões de HARTER que inicialmente se distribuem em 4 amostras com séries diferentes para cada amostra, foram resumidos em um único valor amostral que correspondente as 5 séries escolares estudadas para a comparação.

Para o gênero feminino, HARTER apresentou diferença significativamente maior para a Aceitação Social na 5^a e 6^a série, para a Competência Escolar na 5^a e 6^a séries e para a Conduta Comportamental da 3^a a 6^a séries e, a versão apresentou diferença significativamente maior para a Aparência Física na 4^a, 5^a e 6^a séries e para o Autovalor Global na 2^a, 4^a e 6^a séries. Para o Desempenho Atlético, as médias não mostram diferença estatística para as 5 séries (FIGURA 3). Para o gênero masculino, o estudo de HARTER apresentou diferença significativamente maior para a Competência Escolar e para a Aceitação Social na 5^a e 6^a série, para o Desempenho Atlético na 2^a, 4^a, 5^a e 6^a séries, para a Conduta Comportamental na 2^a e 5^a séries e para o Autovalor Global na 3^a e 6^a séries (FIGURA 4).



* diferenças entre médias significantes ao nível de 5% de probabilidade pelo teste "t" de Student

Figura 3. Comparações entre as médias das sub-escalas do teste com as sub-escalas de Harter para o gênero feminino.

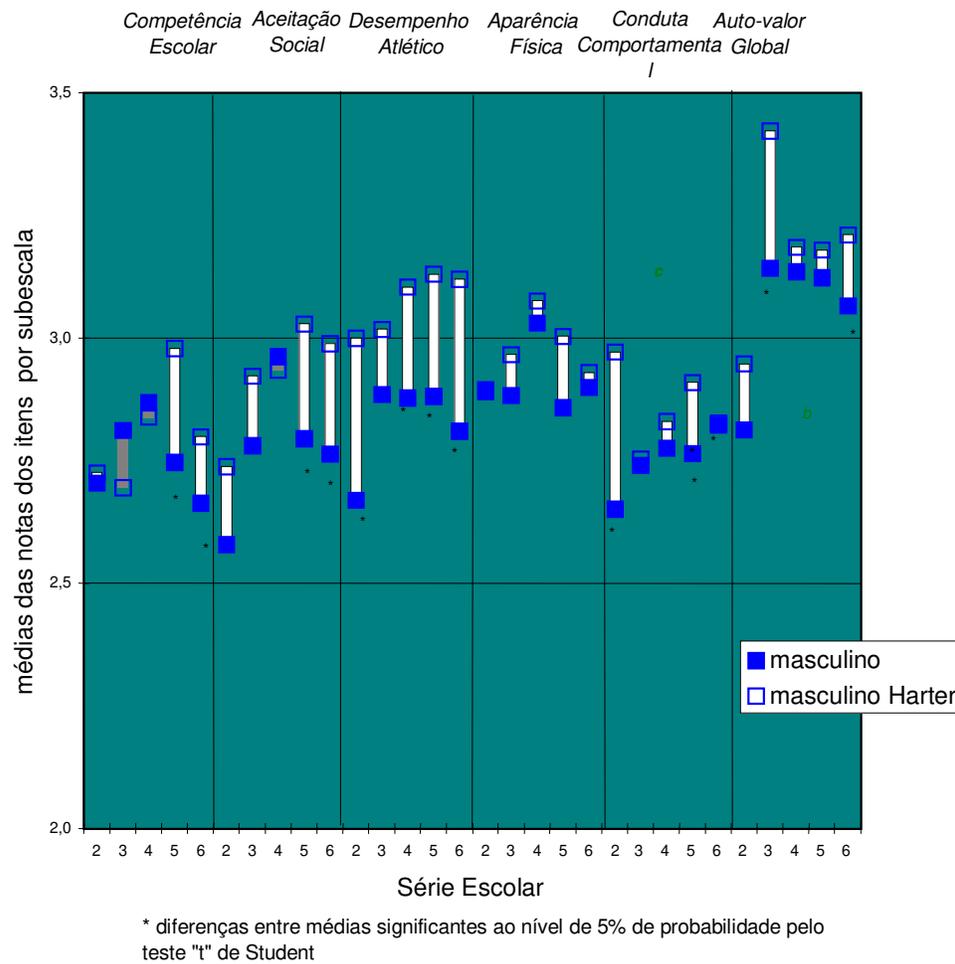


Figura 4. Comparações entre as médias das sub-escalas do teste com as sub-escalas de Harter para gênero masculino.

TABELA 6. Médias do teste, médias e desvio padrões de Harter por sub-escala, gênero e série escolar, tamanho da amostra, valores observados do “t” de *Student*, graus de liberdade e nível mínimo de significância p¹.

Sub-escalas	2		3		4		5		6	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Competência Escolar										
média da sub-escala de Harter	2,78	2,73	2,86	2,70	2,80	2,84	2,92	2,98	2,84	2,80
média da sub-escala do teste	2,89	2,70	2,91	2,81	2,80	2,87	2,70	2,75	2,63	2,66
d. padrão da sub-escala de Harter	0,78	0,76	0,73	0,67	0,61	0,66	0,66	0,63	0,59	0,57
to="t" de <i>Student</i>	-0,98	0,17	-0,38	-1,01	-0,06	-0,25	2,54	3,16	2,17	1,68
P(to>tc)=p	0,1638	0,4316	0,3526	0,1563	0,4763	0,4017	0,0057	0,0009	0,0154	0,0469
Aceitação Social										
média da sub-escala de Harter	2,75	2,74	2,67	2,92	2,83	2,94	2,93	3,03	3,00	2,99
média da sub-escala do teste	2,63	2,58	2,80	2,78	2,92	2,96	2,80	2,80	2,86	2,76
d. padrão da sub-escala de Harter	0,72	0,66	0,84	0,77	0,72	0,61	0,71	0,65	0,58	0,61
to="t" de <i>Student</i>	1,23	1,61	-0,94	1,21	-0,78	-0,27	1,45	3,59	1,78	2,93
P(to>tc)=p	0,1113	0,0546	0,1738	0,1142	0,2182	0,3922	0,0341	0,0002	0,0349	0,0018
Desempenho Atlético										
média da sub-escala de Harter	2,65	3,00	2,72	3,02	2,58	3,10	2,72	3,13	2,55	3,12
média da sub-escala do teste	2,58	2,67	2,59	2,89	2,65	2,88	2,65	2,88	2,58	2,81
d. padrão da sub-escala de Harter	0,74	0,65	0,70	0,81	0,79	0,70	0,73	0,64	0,70	0,62
to="t" de <i>Student</i>	0,69	3,17	1,19	1,08	-0,57	1,94	0,90	4,06	-0,37	3,92
P(to>tc)=p	0,2452	0,0010	0,1173	0,1400	0,2847	0,0271	0,1849	0,0000	0,3551	0,0001
Aparência Física										
média da sub-escala de Harter	2,88	2,90	2,91	2,97	2,65	3,08	2,64	3,00	2,50	2,93
média da sub-escala do teste	2,99	2,89	2,89	2,88	2,90	3,03	2,85	2,86	2,78	2,90
d. padrão da sub-escala Harter	0,81	0,76	0,70	0,76	0,80	0,66	0,75	0,68	0,68	0,62
to="t" de <i>Student</i>	0,21	0,23	0,24	0,22	0,21	0,26	0,23	0,25	0,25	0,27
P(to>tc)=p	0,4173	0,4111	0,4039	0,4117	0,0243	0,3992	0,0281	0,4019	0,0028	0,3950
Conduta Comportamental										
média da sub-escala de Harter	2,98	2,97	3,08	2,75	3,19	2,83	3,09	2,91	3,01	2,83
média da sub-escala do teste	2,83	2,65	2,89	2,74	3,00	2,78	2,83	2,77	2,85	2,82
d. padrão da sub-escala de Harter	0,58	0,69	0,63	0,53	0,48	0,52	0,58	0,60	0,60	0,55
to="t" de <i>Student</i>	1,58	2,86	1,93	0,14	2,13	0,58	3,57	2,05	1,98	0,06
P(to>tc)=p	0,0582	0,0025	0,0282	0,4449	0,0174	0,2802	0,0002	0,0203	0,0241	0,4779
Auto-valor Global										
média da sub-escala de Harter	2,88	2,95	3,13	3,42	2,88	3,19	3,08	3,18	2,98	3,21
média da sub-escala do teste	3,05	2,81	3,20	3,14	3,30	3,14	3,10	3,12	3,18	3,07
d. padrão da sub-escala de Harter	0,72	0,75	0,63	0,92	0,73	0,58	0,65	0,62	0,60	0,52
to="t" de <i>Student</i>	-1,64	1,14	-0,63	2,06	-3,46	0,49	-0,23	0,69	-2,18	1,71
P(to>tc)=p	0,0514	0,1274	0,2648	0,0207	0,0004	0,3133	0,4087	0,2439	0,0150	0,0444
tamanho da amostra de Harter	73	60	61	56	51	50	315	297	219	219
Graus de liberdade	132	115	117	124	118	129	376	361	266	282

¹valores de p em negrito representam médias significativamente diferentes entre si, ao NS de 5% de probabilidade.

1.4. Comparação entre as médias das sub-escalas do teste de autoconceito com as médias das sub-escalas do re-teste.

Apresenta-se na TABELA 7 as médias do teste aplicado de autoconceito, com os desvios padrões e o tamanho da amostra no teste e no re-teste, por gênero e série escolar, valores observados do teste “t” de *Student* com graus de liberdade e nível mínimo de significância ‘p’ utilizados para a comparação entre as médias. Para melhor compreensão se apresenta os resultados por gênero e série a seguir.

Para o gênero feminino o re-teste apresenta médias maiores moderadamente significantes que as do teste para a Competência Escolar, na 5^a e 6^a séries e para o Autovalor Global, na 2^a série (FIGURA 5).

Para o gênero masculino o re-teste apresenta médias maiores moderadamente significantes que as do teste para a Competência Escolar, na 4^a e 6^a séries, para a Aceitação Social na 5^a série, para o Desempenho Atlético na 2^a série, para a Aparência Física na 2^a, 3^a e 5^a séries e para o Autovalor Global na 2^a e 5^a séries. (FIGURA 6).

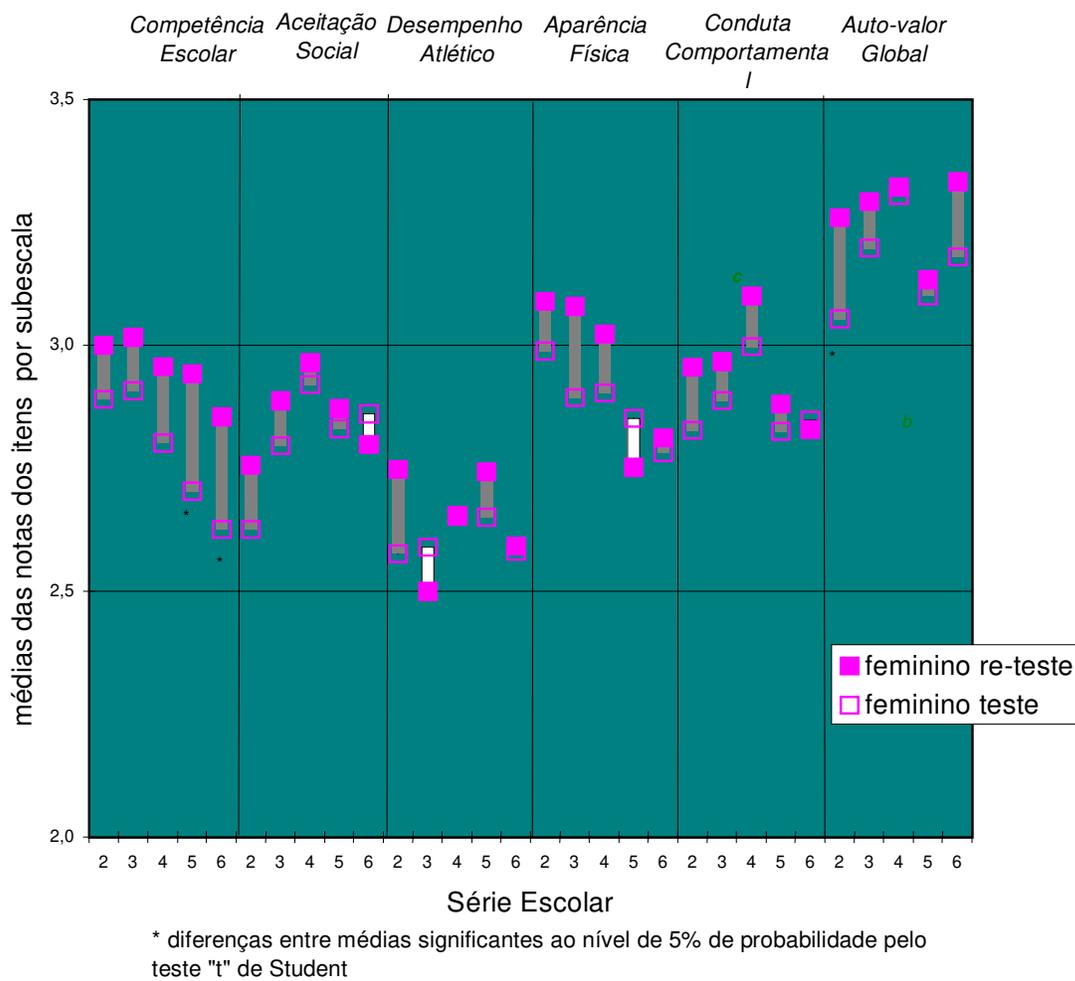


Figura 5. Comparações entre as médias das sub-escalas do teste com as médias do re-teste do gênero feminino.

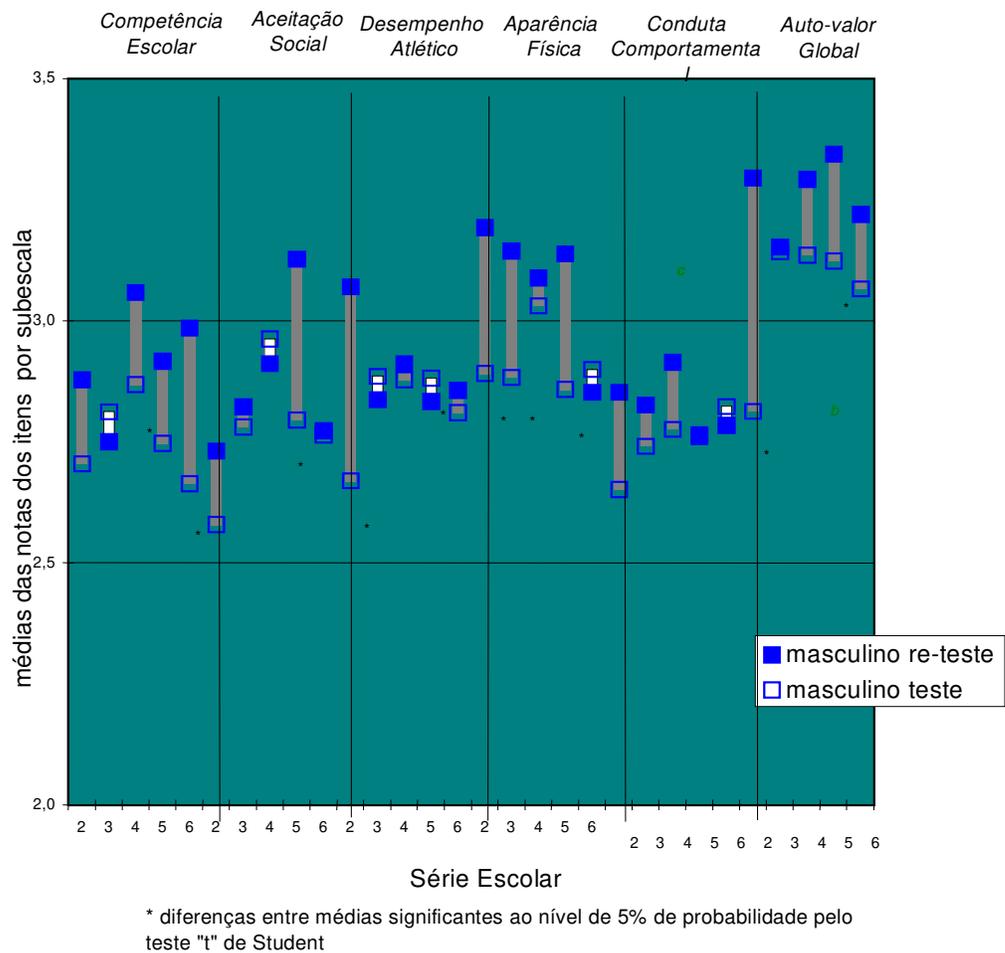


Figura 6. Comparações entre as médias das sub-escalas do teste e as médias do re-teste para o gênero masculino, por série.

TABELA 7. Médias do teste e re-teste, desvios padrões por sub-escala, gênero e série escolar, valores do “t” de Student, graus de liberdade e nível mínimo de significância p¹.

Gênero/Série	Competência Escolar					Aceitação Social					Desempenho Atlético				
	2	3	4	5	6	2	3	4	5	6	2	3	4	5	6
feminino teste	3,00	3,02	2,96	2,94	2,86	2,76	2,89	2,97	2,87	2,80	2,75	2,50	2,66	2,74	2,59
feminino reteste	2,89	2,91	2,80	2,70	2,63	2,63	2,80	2,92	2,83	2,86	2,58	2,59	2,65	2,65	2,58
to="t" de Student	1,06	0,92	1,33	1,82	1,69	1,30	0,90	0,42211	0,32468	-0,51786	1,50	-0,74	0,02361	0,68912	0,09433
P(to>tc)=p	0,14498	0,18103	0,09327	0,03581	0,04700	0,09837	0,18434	0,33688	0,37307	0,30295	0,06885	0,23169	0,49060	0,24620	0,46253
masculino teste	2,88	2,75	3,06	2,92	2,98	2,73	2,82	2,91	3,13	2,77	3,07	2,84	2,91	2,83	2,86
masculino reteste	2,70	2,81	2,87	2,75	2,66	2,58	2,78	2,96	2,80	2,76	2,67	2,89	2,88	2,88	2,81
to="t" de Student	1,36	-0,55	1,69	1,63	3,04	1,27	0,42	-0,49	3,16	0,08	3,19	-0,51	0,34	-0,52	0,40
P(to>tc)=p	0,08917	0,29082	0,04640	0,05319	0,00148	0,10426	0,33742	0,31101	0,00107	0,46841	0,00101	0,30659	0,36636	0,30278	0,34384
Gênero/Série	Aparência Física					Conduta Comportamental					Auto-valor Global				
	2	3	4	5	6	2	3	4	5	6	2	3	4	5	6
feminino teste	3,09	3,08	3,02	2,75	2,81	2,96	2,97	3,10	2,88	2,83	3,26	3,29	3,32	3,13	3,33
feminino reteste	2,99	2,89	2,90	2,85	2,78	2,83	2,89	3,00	2,83	2,85	3,05	3,20	3,30	3,10	3,18
to="t" de Student	0,86	1,26	0,78882	-0,54778	0,16012	1,14	0,81	1,05608	0,48665	-0,16	2	0,87113	0,15397	0,26413	1,21587
P(to>tc)=p	0,19682	0,10613	0,21596	0,29256	0,43658	0,12775	0,20920	0,14662	0,31381	0,43649	0,03492	0,19293	0,43896	0,39612	0,11370
masculino teste	3,19	3,14	3,09	3,14	2,85	2,85	2,83	2,91	2,76	2,78	3,29	3,15	3,29	3,34	3,22
masculino reteste	2,89	2,88	3,03	2,86	2,90	2,65	2,74	2,78	2,77	2,82	2,81	3,14	3,14	3,12	3,07
to="t" de Student	2,36	1,89	0,43	1,76	-0,30	1,49	0,83	1,40	-0,03	-0,39	3,51	0,09	1,54	1,96	1,42
P(to>tc)=p	0,01033	0,03095	0,33254	0,04076	0,38082	0,06980	0,20383	0,08257	0,48718	0,34748	0,00037	0,46252	0,06253	0,02623	0,07969

1.5. Estrutura de correlação entre os itens das sub-escalas

As correlações entre as 6 sub-escalas para cada série são apresentadas na TABELA 10. Todas as sub-escalas estão positivamente correlacionadas entre si ($p < 0,05$) com exceção da 6ª série, não ocorreram correlações entre as sub-escalas. A sub-escala de Aceitação Social não apresentou correlação significativa com a de Conduta Comportamental em todas as séries e com a de Aparência Física na 3ª e 5ª séries. A sub-escala de Desempenho Atlético não apresentou correlação significativa com a de Conduta Comportamental e com a de Aparência Física na 3ª, 4ª e 5ª séries e com a de Autovalor Global na 3ª e 4ª séries. A sub-escala de Aparência Física não apresentou correlação significativa com a de Conduta Comportamental na 4ª série.

1.5.1. Análise Fatorial da versão da escala de autoconceito

A análise fatorial com rotação oblíqua pelo método de HARRIS-KAISER sobre a correlação de cada item que compõe as 5 sub-escalas específicas ficou resumida na estrutura de correlação de 4 fatores principais para cada série. Os valores característicos de cada fator, as primeiras diferenças, porcentagem explicada e explicada acumulada são apresentados no QUADRO 4. O fator é definido de forma comparativa e sua nomeação baseia-se nos itens que o definem que são selecionados por serem os que têm maiores correlações naquele fator em relação aos outros. Na TABELA 9 apresenta-se as correlações desses itens com o fator. Estão representadas em negrito as cargas fatoriais dos itens que melhor definem o fator. A leitura da TABELA 8, mostra a correlação das séries com as sub-escalas e suas localizações por fator.

Na 2ª série há uma maior correlação (F1) com a Competência Escolar, em segundo lugar o Desempenho Atlético (F2), em terceiro com a Aparência Física (F3) e em quarto com a Conduta Comportamental e a Aceitação Social (F4). Para esta série a média para a Competência Escolar foi obtida sem o item 31 que não teve correlação significativa ($r=0.07304$, $p=0.5569$) para esta série. A

média da sub-escala Aceitação Social foi obtida sem os itens 20 e 32, que não tiveram correlação significativa com ela ($r=-0.25747$, $p=0.0354$ e $r=0.17798$, $p=0.1496$).

Na 3ª série a Aceitação Social aparece em (F1) o Desempenho Atlético e a Competência Escolar aparecem no segundo fator (F2), a Aparência Física no fator 3 (F3) e a Competência Escolar no quarto fator (F4). Para esta série a média da sub-escala Aceitação Social foi obtida sem o item 32 que não apresentou correlação significativa com a mesma ($r=-0.08$, $p=0.48$) e da sub-escala Conduta Comportamental foi obtida sem o item 17 ($r=-0.04$, $p=0.71$).

Na 4ª série a Aceitação Social aparece em F1, a Competência Escolar em F2, a Aparência Física em F3, e o Desempenho Atlético e a Conduta Comportamental em F4. Para esta série a média da sub-escala Desempenho Atlético foi obtida sem o item 27 que não apresentou correlação significativa com a mesma. ($r=0.03$, $p=0.74$) e da sub-escala Conduta Comportamental foi obtida sem o item 17 que não apresentou correlação significativa com a mesma ($r=0.17$, $p=0.06$).

Na 5ª e 6ª séries o Desempenho Atlético aparece em F1, Aceitação Social e a Conduta Comportamental em F2, a Competência Escolar em F3 e a Aparência Física em F4. Para estas séries todos os itens foram incluídos no cálculo das médias das sub-escalas.

TABELA 8. Definição dos fatores principais com relação às sub-escalas do autoconceito do teste aplicado

Série Escolar	Fatores			
	F1	F2	F3	F4
2	Competência Escolar	Desempenho Atlético	Aparência Física	Conduta Comp. e Aceitação Social
3	Aceitação Social	Conduta Comp. e Desemp. Atlético	Aparência Física	Competência Escolar
4	Aceitação Social	Competência Escolar	Aparência Física	Conduta Comp. e Desemp. Atlético
5	Desempenho Atlético	Conduta Comp. e Aceitação Social	Competência Escolar	Aparência Física
6	Desempenho Atlético	Conduta Comp. e Aceitação Social	Competência Escolar	Aparência Física

QUADRO 4. Valor característico, primeira diferença, % de explicação e % explicação dos fatores principais por série

GRAU=2					
fator principal	1	2	3	4	5
valor característico	11,15	5,789	5,3274	3,802	0,935
diferença	5,359	0,461	1,5258	2,866	0,935
% de explicação	0,413	0,214	0,1973	0,141	0,035
% de explicação acumulada	0,413	0,627	0,8246	0,965	1
GRAU=3					
fator principal	1	2	3	4	5
valor característico	12,11	7,249	4,544	3,418	0,676
diferença	4,864	2,705	1,1265	2,741	0,676
% de explicação	0,433	0,259	0,1623	0,122	0,024
% de explicação acumulada	0,433	0,692	0,8538	0,976	1
GRAU=4					
fator principal	1	2	3	4	5
valor característico	9,233	8,529	6,0752	3,752	0,412
diferença	0,704	2,453	2,3237	3,339	0,412
% de explicação	0,33	0,305	0,217	0,134	0,015
% de explicação acumulada	0,33	0,634	0,8513	0,985	1
GRAU=5					
fator principal	1	2	3	4	5
valor característico	12,74	7,26	6,32	3,03	0,66
diferença	5,47	0,95	3,29	2,37	0,66
% de explicação	0,42	0,24	0,21	0,10	0,02
% de explicação acumulada	0,42	0,67	0,88	0,98	1,00
GRAU=6					
fator principal	1	2	3	4	5
valor característico	13,01	8,62	4,43	3,44	0,49
diferença	4,38	4,20	0,98	2,95	0,49
% de explicação	0,43	0,29	0,15	0,11	0,02
% de explicação acumulada	0,43	0,72	0,87	0,99	1,00

TABELA 9. Padrões fatoriais rotacionados para a escala de autoconceito para cada item dentro sub-escala por série escolar.

Subescala	Descrição dos itens	Série escolar				
		2	3	4	5	6
		Competência escolar				
		F1	F4	F2	F3	F3
Competência escolar	1. Bom nas lições	0,91	0,89	0,92	0,92	0,76
	7. Esperto como os outros	0,90	0,89	0,88	0,97	0,96
	13. Termina rápido a lição	0,96	0,94	0,95	0,98	0,87
	19. Lembra fácil o que aprende	0,86	0,90	0,92	0,93	0,75
	25. Faz muito bem a lição	0,96	0,95	0,97	0,95	0,79
	31. Encontram as respostas		0,97	0,97	0,91	0,71
		Aceitação social				
		F4	F1	F1	F2	F2
Aceitação social	2. Fácil para fazer amigos	-0,96	0,90	0,99	0,95	0,85
	8. Tem muitos amigos	-0,92	0,88	1,00	0,96	0,82
	14. Tem quantos amigos quer	-0,96	0,95	0,97	0,89	0,95
	20. Faz as coisas acompanhado		0,95	0,70	0,93	0,86
	26. Muitas pessoas gostam dele	-0,89	0,91	0,92	0,94	0,89
	32. Muito conhecido			0,86	0,99	0,83
		Desempenho atlético				
		F2	F2	F4	F1	F1
Desempenho atlético	3. Vai bem nos esportes	0,88	-0,93	0,98	0,99	0,83
	9. Muito bom nos esportes	0,68	-0,81	0,95	0,97	0,88
	15. Faz bem qualquer jogo	0,96	-0,77	0,85	0,95	0,91
	21. Melhor nos esportes	0,92	-0,82	0,98	0,96	0,71
	27. Jogar ao invés de assistir	0,58	-0,72		0,98	0,78
	33. Logo vai bem nos esportes	0,85	-0,91	0,83	0,86	0,80
		Aparência física				
		F3	F3	F3	F4	F4
Aparência física	4. Feliz com a aparência	0,95	0,99	0,95	0,99	0,91
	10. Feliz com a altura e peso	0,75	0,89	0,91	0,96	0,92
	16. Gosta do corpo como é	0,83	0,99	0,96	0,95	0,99
	22. Gosta da aparência como é	0,93	0,99	0,98	0,99	0,85
	28. Gosta do rosto e cabelo	0,91	0,98	0,94	0,93	0,79
	34. Acha a aparência boa	0,60	0,99	0,97	0,99	0,87
		Conduta Comportamental				
		F4	F2	F4	F2	F2
Conduta comportamental	5. Gosta de como se comporta	0,95	0,99	-0,72	-0,85	-0,64
	11. Costuma fazer o que é certo	0,91	0,96	-0,69	-0,93	-0,75
	17. Faz o que se espera	0,85			-0,82	-0,60
	23. Não se mete em encrenca	0,98	0,97	-0,79	-0,87	-0,85
	29. Não faz o que não deve	0,56	0,90	-0,69	-0,96	-0,74
	35. Comporta-se muito bem	0,91	0,95	-0,78	-0,87	-0,69

TABELA 10. Correlações entre sub-escalas do autoconceito por série e nível mínimo de significância.

Co	Série escolar	Aceitação social	Desempenho atlético	Aparência Física	Conduta Comportamental	Auto valor-global
mp etê nci a Es col ar	2	0,33899 0,005	0,48968 0,0001	0,48838 0,0001	0,40082 0,0008	0,5637 0,0001
	3	0,37262 0,0004	0,24026 0,0259	0,2965 0,0056	0,38218 0,0003	0,48736 0,0001
	4	0,38689 0,0001	0,21568 0,0389	0,33032 0,0013	0,26833 0,0097	0,50357 0,0001
	5	0,24694 0,0474	0,48114 0,0001	0,38904 0,0014	0,37982 0,0018	0,53831 0,0001
	6	0,09445 0,3986	0,14305 0,1998	0,06145 0,5834	0,23864 0,0308	0,15393 0,1674
	Ac eit aç ão so cial	2		0,39372 0,001	0,34235 0,0046	0,04329 0,728
3			0,32533 0,0022	0,18271 0,0922	0,19732 0,0686	0,34989 0,001
4			0,29654 0,0041	0,26027 0,0122	0,00521 0,9607	0,31749 0,002
5			0,41623 0,0006	0,15843 0,2075	0,08404 0,5057	0,30924 0,0122
6			0,36156 0,0008	0,14305 0,1998	-0,17171 0,1230	0,17281 0,1205
De se mp en ho atl ético		2			0,44702 0,0001	0,27225 0,0258
	3			0,09317 0,3935	0,00058 0,9957	0,2074 0,0554
	4			0,13424 0,202	0,12865 0,2216	0,18530 0,077
	5			0,18365 0,1431	0,22423 0,0725	0,43349 0,0003
	6			0,19107 0,0855	0,02497 0,8238	0,08282 0,4594
	Ap arê nci a Fís ica	2				0,36373 0,0025
3					0,2879 0,0072	0,63799 0,0001
4					0,10148 0,3358	0,5346 0,0001
5					0,27802 0,0249	0,62279 0,0001
6					0,18349 0,0989	0,53216 0,0001
Co nd uta co mp ort am ent al		2				
	3					0,39423 0,0002
	4					0,21972 0,0353
	5					0,39767 0,001
	6					0,48381 0,0001

2. PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA VERSÃO DA ESCALA DE *LOCUS* DE CONTROLE DE PARA CRIANÇAS DE NOWICKI-STRICKLAND (NSLC)

Os escores de cada item da escala de *locus* de controle estão graduados de 1 a 4, ou seja, 1, 2, 3 e 4. Para as questões de número 1, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 26, 28, 30, 32, 34, 35, 36, 38, o aumento da graduação ocorre da esquerda para a direita. Para os itens de número 2, 4, 6, 9, 13, 15, 20, 22, 24, 25, 27, 29, 31, 33, 37, 39, o aumento da graduação ocorre da direita para a esquerda.

2.1. Consistência Interna dos itens

A consistência interna dos itens da escala de *locus* de controle em relação à média do total do escores dos itens dos alunos foi avaliada pelo coeficiente α de CRONBACH, estando apresentada na TABELA 11. O teste se mostrou confiável da 3^a a 6^a série com $\alpha > 0.70$. Para a 2^a série obteve-se $\alpha = 0.68$, que é muito próximo de 0.70, portanto.

TABELA 11. Coeficiente de CRONBACH para a consistência interna dos itens da escala de *locus* de controle do teste.

Série escolar				
2	3	4	5	6
0,68	0,75	0,77	0,75	0,72

2.2. Análise de Variância

A análise de variância para estudar os efeitos de série e de gênero nas séries escolares através da média dos escores dos itens, esta apresentada no QUADRO 5. As médias e desvios padrões da versão da escala total de *locus* de controle por série e gênero (TABELA 13). Os desvios padrões variam entre 0,24 e 0,29 e, comparados com as médias, apresentam baixa variabilidade, coeficiente de variação entre 8,64% e 10,50%. Os resultados serão explicados a seguir.

QUADRO 5. Análise de variância para os efeitos de série, gênero dentro de série com o desdobramento de gênero para cada série para a escala total de *locus* de controle.

Fonte de Variação	Graus de liberdade	Soma de quadrados	Quadrado Médio	F	P(F<Fc)
Série escolar	4	1,84	0,46	7,88	0,0001
Gênero d. série	5	0,39	0,08	1,33	0,2488
Gênero d. 2 ^a série	1	0,03	0,03	0,46	0,4977
Gênero d. 3 ^a série	1	0,11	0,11	1,89	0,1696
Gênero d. 4 ^a série	1	0,01	0,01	0,21	0,6450
Gênero d. 5 ^a série	1	0,00	0,00	0,03	0,8678
Gênero d. 6 ^a série	1	0,24	0,24	4,07	0,0441
Resíduo	629	36,69	0,06		
Total	638	38,88			

2.2.1. Efeito de série

Pela ANOVA verificou-se que há efeito de série para a Escala total de *locus* de controle (FIGURA 7). As médias variam entorno de 2,5 e 3,0 e crescem da 2^a para a 6^a série na seguinte seqüência: $2^a \leq 4^a \leq 3^a \leq 6^a \leq 5^a$ série (TABELA 12). Os desvios padrões variam entre 0,24 e 0,29 e, quando comparados com as médias, apresentam baixa variabilidade com coeficiente de variação entre 7.58% e 11,0%.

TABELA 12. Médias, desvios padrões, coeficientes de variação e tamanho da amostra da escala total por série escolar e as comparações múltiplas entre médias da série escolar¹.

Sub-escalas	SÉRIES					
	2	3	4	5	6	
Tamanho da amostra	67	86	92	65	82	
<i>Locus</i> de Controle	2,71	c 2,79	abc 2,76	bc 2,88	a 2,83	ab
Desvio padrão	0,26	0,29	0,29	0,27	0,24	
Coeficiente de variação(%)	9,65	10,49	10,50	9,28	8,64	

¹ médias no sentido vertical e representadas por letras semelhantes são não significante ao nível de 5% de probabilidade pelo teste de comparações múltiplas Student-Newman-Keuls

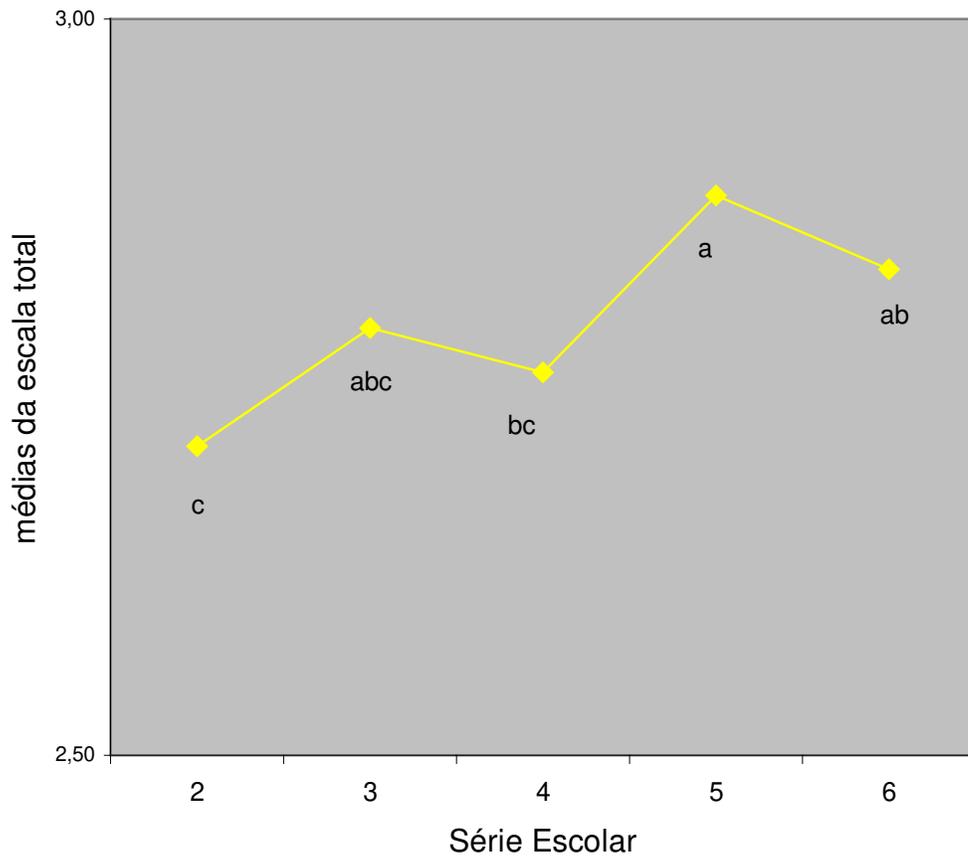


FIGURA 7. Médias do teste da escala total de *locus* de controle por série escolar.

1 Médias representadas por letras semelhantes são não significantes ao nível de 5% de probabilidade pelo teste de comparações múltiplas Student-Newman-Keuls

2.2.2. Efeito de gênero por série

Pela análise de variância ANOVA, verificou-se que não há efeito significativo de gênero para as séries escolares (FIGURA 8). Os desvios padrões variam entre 0.22 e 0.31 e quando comparados com as médias mostram baixa variabilidade, entre 7.59% e 10.69% (TABELA 13).

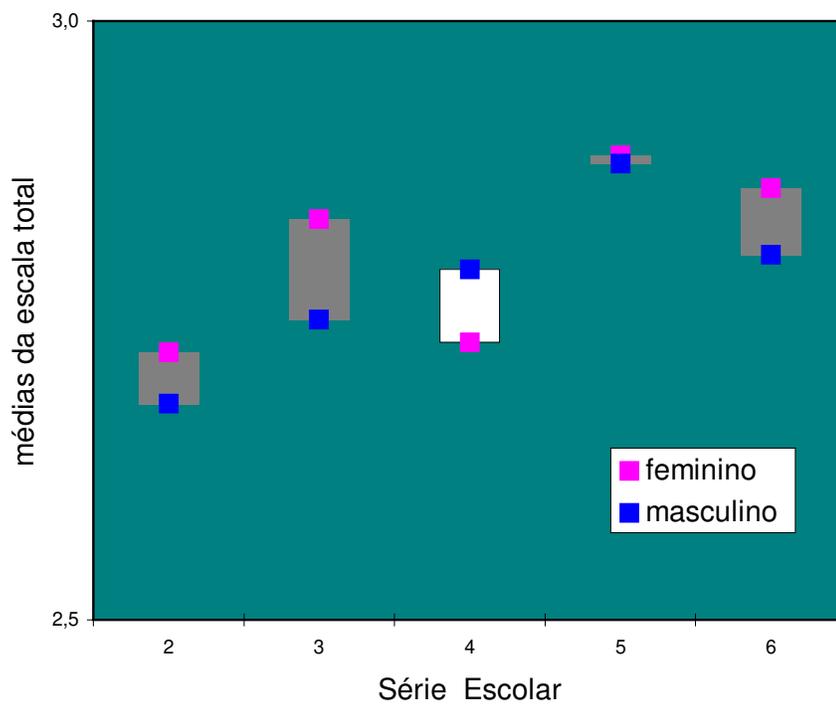


FIGURA 8. Comparação entre as médias da versão da escala total de *locus* de controle entre gêneros por série escolar.

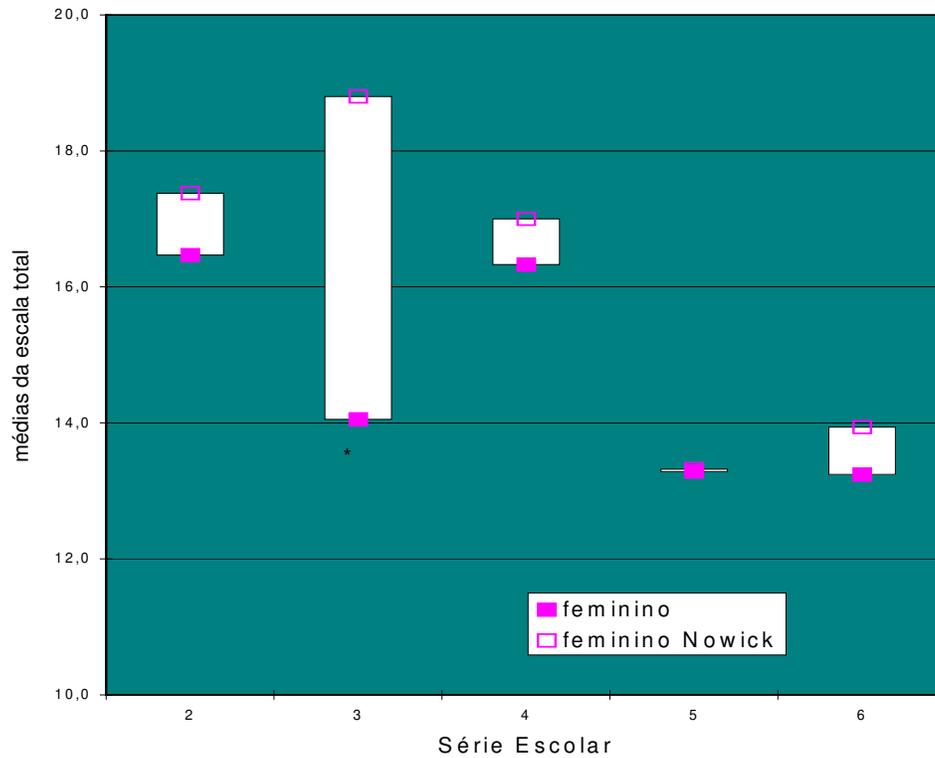
TABELA 13. Médias, desvios padrão da escala total de *locus* de controle por gênero e série escolar e as comparações múltiplas entre as médias de gêneros na série escolar.

	Série									
	2		3		4		5		6	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Tamanho da amostra	61	57	58	70	69	81	63	66	49	65
<i>Locus</i> de Controle	2,72	2,68	2,83	2,75	2,73	2,79	2,89	2,88	2,86	2,80
	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Desvio padrão	0,25	0,29	0,29	0,29	0,30	0,28	0,31	0,22	0,24	0,25
Coeficiente de variação(%)	9.03	10.6	10.3	10.5	11.0	10.0	10.6	7.59	8.35	8.88

1 médias no sentido horizontal representadas por letras semelhantes são não significantes ao nível de 5% de probabilidade pelo teste de comparações múltiplas Student-Newman-Keuls

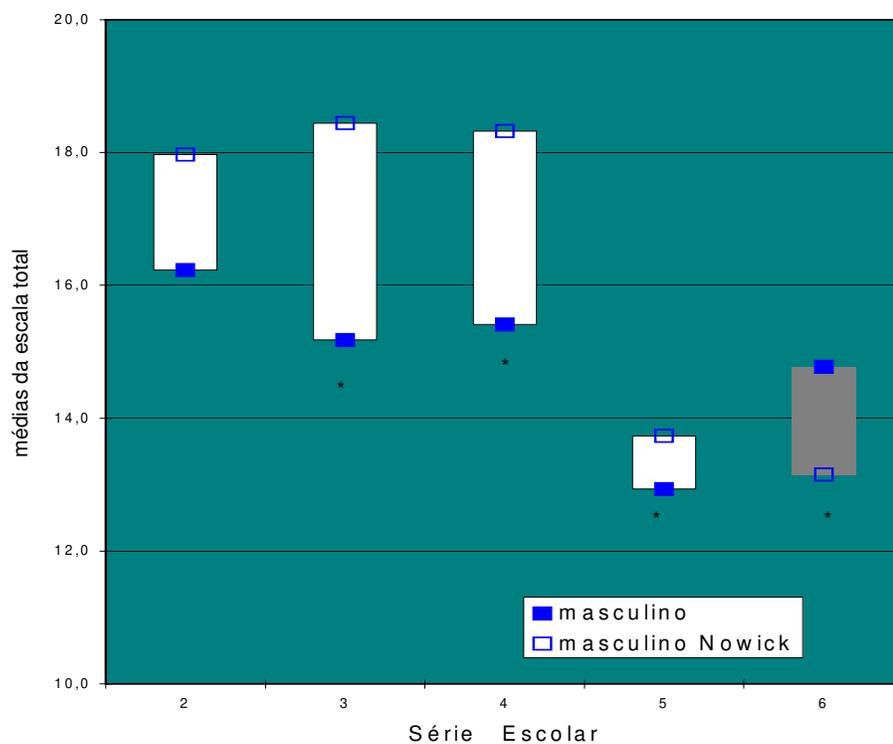
2.3. Comparação das médias obtidas entre as escalas de *locus* de controle do teste e de NOWICKI-STRICKLAND

Os valores da escala total desta versão do *locus* de controle para serem comparados com a original, são dicotomizados. Além disto, o aumento dos escores é diretamente proporcional ao aumento do controle interno para esta versão. As respostas 1 e 2 da versão estudada correspondem ao controle externo recebendo o valor 1, as respostas 3 e 4 correspondem ao controle interno, recebendo o valor 0. Os escores correspondem a soma dos itens nesta comparação (TABELA 14). Para o gênero feminino as médias das duas escalas estão entre 12 e 19 pontos, existindo uma diferença estatística significativa na 3ª série, onde os escores da versão da escala são menores que a original (FIGURA 9). Para o gênero masculino na 3ª e 4ª séries a média do *locus* de controle original supera a do teste aplicado significativamente. Na 6ª série a do teste aplicado é maior do que o *locus* de controle original. As médias na 2ª série são estatisticamente iguais (FIGURA 10).



* diferenças entre médias significantes ao nível de 5% de probabilidade pelo teste "t" de Student

FIGURA 9. Comparação entre a médias da versão e a médias de NOWICK-STRICKLAND para o gênero feminino por série escolar.



* diferenças entre médias significantes ao nível de 5% de probabilidade pelo teste "t" de Student

FIGURA 10. Comparação entre as médias da versão e as médias de NOWICK-STRICKLAND para o gênero masculino por série

TABELA 14. Médias da escala de *locus* de controle do teste, médias e desvio padrões da escala de NOWICKI-STRICKLAND por gênero e série escolar, valores observados do “t” de *Student*, graus de liberdade e nível mínimo de significância p¹.

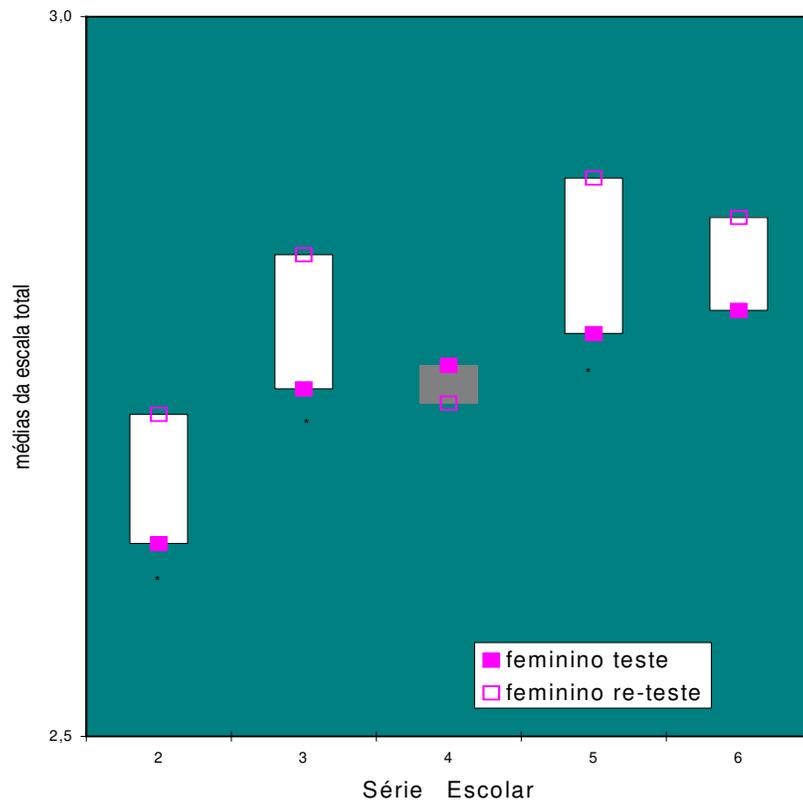
	Série escolar									
	2		3		4		5		6	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Tamanho da amostra	55	44	55	59	41	40	43	45	52	65
Norwick										
Média de Norwick	17,38	17,97	18,80	18,44	17,00	18,32	13,32	13,73	13,94	13,15
Desvio padrão de Norwick	3,06	4,67	3,63	3,58	4,03	4,38	4,58	5,16	4,23	4,87
Tamanho da amostra	61	57	58	70	69	81	63	66	49	65
Do teste										
Média do teste	16,46	16,23	14,05	15,18	16,33	15,41	13,29	12,93	13,24	14,77
Desvio padrão do teste	3,61	4,92	4,53	4,29	5,55	4,63	5,27	3,77	4,08	4,38
Graus de liberdade	94	68	93	102	82	87	76	73	88	107
To="t" de Student	-1,31	-1,46	-5,47	-4,12	-0,64	-3,04	-0,03	-0,77	-0,80	1,81
P(to>tc)=p	0,0962	0,0749	0,0000	0,0000	0,2620	0,0016	0,4880	0,2213	0,2142	0,0363

¹valores de p em negrito representam médias significativamente diferentes entre si, ao NS de 5%de probabilidade

2.4. Comparação das médias da versão do *locus* de controle do teste com as médias do re-teste.

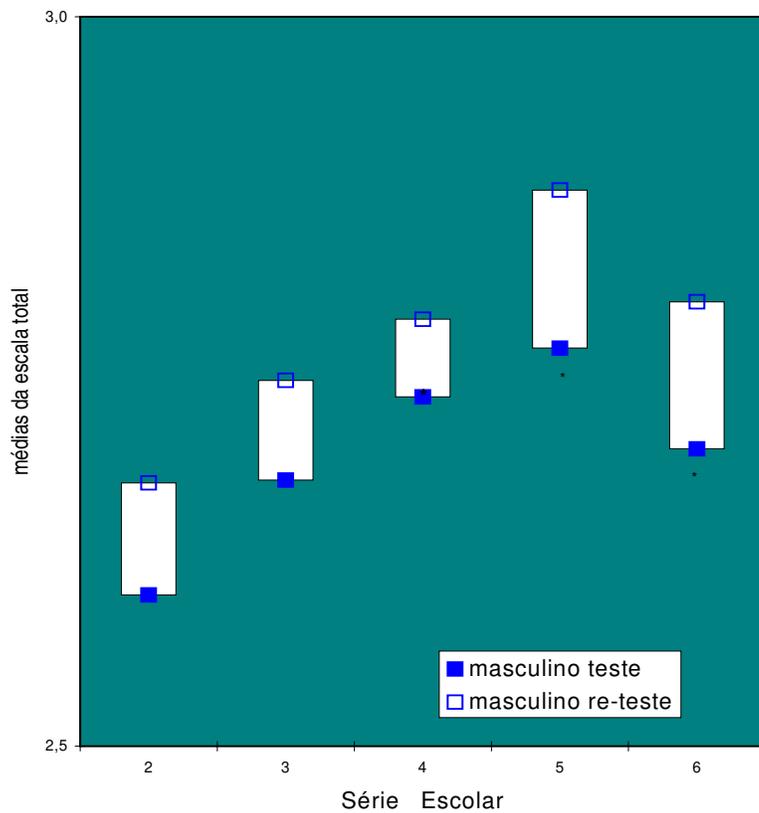
Na TABELA 15 apresenta-se as médias, desvios padrões e tamanho da amostra do teste e re-teste por gênero e série escolar, os valores observados do teste “t” de *Student*, graus de liberdade e nível mínimo de significância “p” utilizado

para a comparação entre as médias. Estes resultados são comentados nas figuras que se seguem. Para o gênero feminino (FIGURA 11) o re-teste apresenta médias maiores moderadamente significantes do que as do teste para a 2^a, 3^a e 5^a séries. Para o gênero masculino (FIGURA 12) o re-teste apresenta médias maiores moderadamente significantes que as do teste para a 5^a e 6^a séries”.



* diferenças entre médias significantes ao nível de 5% de probabilidade pelo teste "t" de Student

FIGURA 11. Comparações entre as médias das escalas do teste e re-teste do *locus* de controle o gênero feminino por série escolar.



* diferenças entre médias significantes ao nível de 5% de probabilidade pelo teste "t" de Student

FIGURA 12 . Comparações entre as médias das escalas totais do teste e re-teste do locus de controle para o gênero masculino por série

TABELA 15. Médias do teste e re-teste do *locus* de controle, desvio padrões, gênero e série escolar, tamanho da amostra, valores observados do “t” de *Student*, graus de liberdade e nível mínimo de significância p¹.

		Feminino					Masculino				
		Série Escolar					Série Escolar				
		2	3	4	5	6	2	3	4	5	6
re- est	Tamanho da amostra	41	40	43	35	38	26	46	49	30	44
	desvio padrão	0,25	0,29	0,30	0,31	0,24	0,29	0,29	0,28	0,22	0,25
Fa- se	média	2,72	2,83	2,73	2,89	2,86	2,68	2,75	2,79	2,88	2,80
	Tamanho da amostra	61	58	69	63	49	57	70	81	66	65
Fa- se	desvio padrão	0,19506	0,26579	0,25999	0,25553	0,20012	0,23325	0,25842	0,27866	0,22667	0,20185
	média no reteste	2,63388	2,74138	2,75771	2,77981	2,79592	2,60369	2,68242	2,73947	2,77273	2,70375
graus de liberdade		100	96	110	96	85	81	114	128	94	107
"t" de Student		1,96	1,61	-0,47	1,77	1,34	1,20	1,29	1,05	2,23	2,24
P(t>tc)=p		0,0265	0,0552	0,3203	0,0398	0,0923	0,1174	0,0990	0,1470	0,0142	0,0136

¹valores de p em negrito representam médias significativamente diferentes entre si, ao NS de 5% de probabilidade.

2.5. Estrutura de correlação entre os itens.

Na TABELA 17 apresenta-se as cargas fatoriais que mostraram a correlação do item ao fator. Estão representadas em negrito as cargas fatoriais dos itens que melhor definem o fator e os itens com carga fatorial significativa. Os valores característicos de cada fator principal, as primeiras diferenças, % explicada e explicada acumulada são apresentados no QUADRO 6.

2.5.1. Análise Fatorial da versão da escala de *locus* de controle

A análise fatorial sobre a correlação de cada item com a escala de *locus* de controle apresenta o resumo da estrutura de correlação em 3 fatores principais. Como visto anteriormente, o fator é definido de forma comparativa e sua nomeação baseia-se nos itens que o definem, que são selecionados por serem os que têm maiores cargas fatoriais naquele fator em relação aos outros. Um resumo das definições que seguem encontra-se na TABELA 16. Os 10 itens de peso para o Fator 1 de números 4, 12, 14, 16, 26, 30, 32, 36, 33 e 37, mostram uma entre fracasso no controle pessoal e realização. Os 11 itens de peso para o

Fator 2 de números 2, 9, 25, 27, 28, 39, 10, 15, 17, 24 e 35 apontam para uma composição entre sucesso pessoal e sorte. Os 4 itens de peso para o fator 3 de números 31, 38, 1, e 19, mostram persistência. Sendo considerado uma carga fatorial mínima de 0.78 para um item ser componente de um determinado fator e uma carga fatorial máxima do mesmo fator de 0.58 em outro fator para eliminá-lo do fator original.

TABELA 16. Definição dos fatores principais para o teste de *locus* de controle.

composição	Fatores Principais		
	F1	F2	F3
1º componente	fracasso no controle pessoal.....social	sucesso	persistência
2º componente	realização	sorte	

TABELA 17. Padrões fatoriais rotacionados para o *locus* de controle da versão .

Item	Descrição do item	F1	F2	F3
3	As pessoas não nascem com sorte	0,75	0,07	0,17
4	Tirar notas boas é muito importante	0,93	-0,04	-0,35
6	Estudando bastante passam em qualquer matéria	0,75	0,61	0,25
11	Recebem explicações quando são obrigados a fazer m	0,75	0,60	0,14
12	Podem fazer um amigo mudar de idéia quando querem	0,79	-0,58	0,02
14	Podem fazer seus pais mudarem de idéia quando querem	0,79	-0,21	0,52
16	Podem corrigir os erros quando fazem coisas erradas	0,84	-0,16	0,52
23	Conseguem proteger-se de alguém da mesma idade	0,51	-0,23	0,06
26	Alguém é mal com eles quando merecem	0,81	0,17	-0,26
30	Conseguem fazer o que desejam em suas casas	0,80	0,56	-0,21
32	Conseguem fazer um inimigo virar seu amigo	0,96	-0,23	0,12
34	Não precisam falar ao que querem comer em sua casa	0,52	0,03	0,30
36	Com esforço ficam inteligentes também	0,89	0,33	-0,21
13	A torcida do time ajuda mais do que ter sorte	-0,67	0,14	0,20
18	São tão fortes quanto a maioria dos outros	-0,66	0,46	0,60
33	Fazem os amigos fazerem suas vontades	-0,83	0,38	0,15
37	Com planos as coisas caminham melhores	-0,85	-0,26	-0,12
2	Fazem coisas para não pegar um resfriado	-0,03	0,96	0,08
9	Os familiares dão atenção ao que eles falam	-0,06	0,91	0,39
20	Têm tantos amigos que podem escolher	-0,55	0,63	0,45
25	Se pedirem seus familiares ajudam	-0,16	0,95	0,25
27	Fazem coisas que mudam o que vai acontecer	0,38	0,78	0,46
28	Podem impedir que as coisas ruim aconteçam	0,29	0,84	0,06
39	Melhor ser inteligente do que ter sorte	0,06	0,88	-0,21
10	O desejo não faz acontecer coisas boas	0,42	-0,78	-0,30
15	Os familiares deixam que eles decidam suas coisas	-0,15	-0,84	0,52
17	Pessoas não nascem boas nos esportes	0,30	-0,85	-0,26
21	Não existem coisas que dão sorte	-0,36	-0,51	-0,25
24	Depende de seu comportamento para gostarem deles	-0,04	-0,87	0,48
35	Podem fazer que voltem a gostar deles	0,52	-0,83	-0,18
7	As coisas dão certo quando se esforçam	0,09	-0,36	0,54
22	Conseguem notas melhores fazendo lição de casa	-0,45	0,58	0,63
29	Com esforço se chega aonde quer	0,10	0,66	0,71
31	Coisas boas podem acontecer com esforço	0,13	0,15	0,98
38	A vontade é importante	-0,24	0,17	0,95
1	Os problemas se resolvem sozinhos	-0,33	0,10	-0,94
8	As coisas dependem deles para dar certo	0,37	-0,38	-0,54
5	Não são acusados de coisas que não têm culpa	0,47	-0,27	-0,74
19	Pensando nos problemas eles se resolvem	-0,32	-0,21	-0,78

3. CORRELAÇÕES ENTRE VERSÕES DE *LOCUS* DE CONTROLE E AUTOCONCEITO

As correlações entre as seis sub-escalas do autoconceito e do *locus* de controle são apresentadas nas TABELAS 18 e 19 e representadas na FIGURA 13 com a dispersão entre os escores destas duas escalas. Todas as correlações encontradas são positivas ($p < 0,05$), isto é, as escalas têm valores no mesmo sentido. As sub-escalas Competência Escolar, Conduta Comportamental e Autovalor Global são correlacionadas significativamente da 2^a a 6^a série, a Aceitação Social na 3^a, 4^a e 6^a séries, o Desempenho Atlético na 2^a, 3^a, 4^a e 5^a séries e, a Aparência Física na 2^a, 3^a, 4^a e 6^a série. A correlação encontrada não é significativa para os escores da 5^a série para o gênero masculino.

TABELA 18. Correlação entre *locus* de controle e autoconceito entre as versões.

Sub-escalas do autoconceito	Série Escolar				
	2	3	4	5	6
Competência Escolar	0,2613	0,37845	0,1942	0,3471	0,4820
P	0,0043	0,0001	0,0173	0,0001	0,0001
Aceitação Social	0,1158	0,25671	0,26272	0,0397	0,1825
P	0,2118	0,0034	0,0012	0,6554	0,0520
Desempenho Atlético	0,1643	0,3327	0,2079	0,1940	0,0715
P	0,0755	0,0001	0,0107	0,0276	0,4500
Aparência Física	0,2491	0,24042	0,3569	0,1051	0,2053
P	0,0065	0,0063	0,0001	0,2361	0,0285
Conduta Comportamental	0,25049	0,27857	0,3701	0,3335	0,3112
P	0,0062	0,0015	0,0001	0,0001	0,0007
Autovalor Global	0,2361	0,5566	0,4675	0,3993	0,3486
P	0,0101	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001

†valores de p em negrito representam correlações significativamente diferentes de zero, ao NS de 5% de probabilidade

TABELA 19. Correlação entre as escalas totais de *locus* de controle e autoconceito por série escolar e gênero.

Gênero	Série Escolar				
	2	3	4	5	6
feminino	0,46	0,55	0,52	0,37	0,38
p	0,0027	0,0003	0,0003	0,0277	0,0186
masculino	0,79	0,20	0,42	0,05	0,56
p	0,0001	0,1890	0,0028	0,8075	0,0001

Valores de p em negrito representam correlações significativamente diferentes de zero, ao NS de 5% de probabilidade

QUADRO 6. Valor característico, a primeira diferença, % de explicação e % explicação dos fatores principais.

fator principal	1	2	3	4	5
valor característico	16,70	6,88	3,01	2,88	2,30
diferença	9,82	3,88	0,12	0,58	0,40
% de explicação	42,83%	17,65%	7,71%	7,39%	5,90%
% de explicação acumulada	42,83%	60,48%	68,19%	75,57%	81,47%

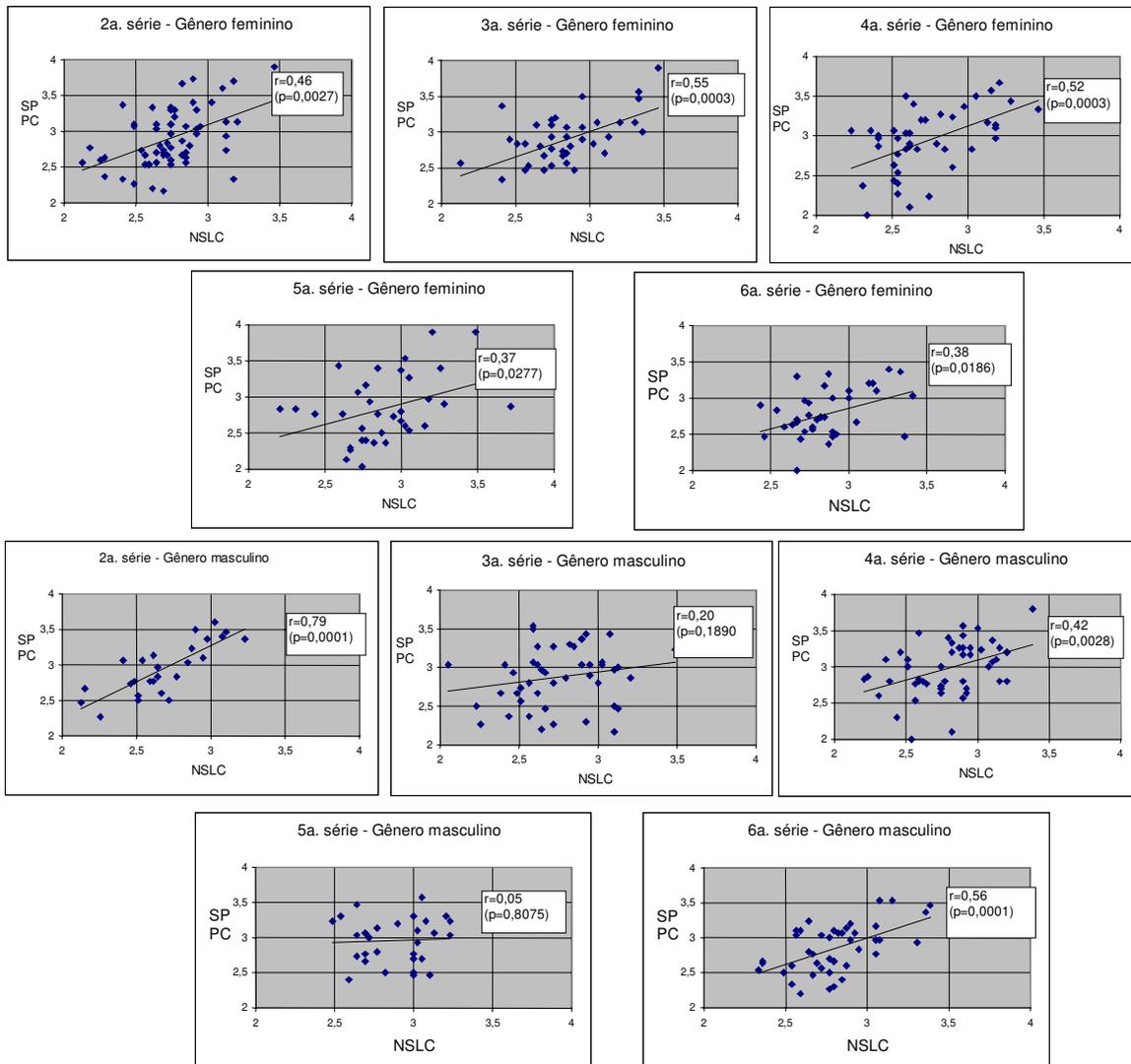


FIGURA 13. A correlação entre o *locus* de controle e o autoconceito da versões por série escolar e gênero.



5. DISCUSSÃO

Inicialmente, os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizado foram mantidos nas avaliações, mas promoveram uma redução na confiabilidade da consistência interna dos itens de ambas as escalas para níveis não aceitáveis, ou seja, coeficientes de CRONBACH menores que 0.70 na maioria das séries. HARTER, (1985) e RENICK, (1995) verificaram que as respostas de crianças com dificuldade de aprendizado também proporcionam um outro padrão fatorial além da baixa consistência interna dos itens observada neste estudo.

A consistência interna da versão do autoconceito com a exclusão dos alunos com dificuldade de aprendizado tornou-se confiável para todas as séries, com exceção da sub-escala de Aceitação Social em que o coeficiente de CRONBACH ficou em níveis não aceitáveis para a 2^a e 3^a séries (0.63 e 0.66). Isto provavelmente ocorreu em função dos itens 20 e 32 desta sub-escala não apresentarem correlação significativa com esta sub-escala nestas séries. Os itens 20 e 32 da Aceitação Social na 2^a série e o item 32 da mesma na 3^a série, o item 31 da Competência Escolar na 2^a série, o item 17 da sub-escala Conduta Comportamental na 3^a e 4^a série e o item 27 do Desempenho Atlético na 4^a série, apresentaram baixa correlação com as respectivas sub-escalas e foram revisados para melhorar a confiabilidade da consistência interna e a correlação com as respectivas sub-escalas. HARTER (1985) também obteve confiabilidade para a consistência interna em todas as sub-escalas, mas precisou revisar o item 35 da sub-escala de Conduta Comportamental, o item 14 da Aceitação Social e o item 6 do Autovalor Global.

A consistência interna da versão da escala de *locus* de controle, também se tornou confiável com a exclusão dos alunos que apresentavam dificuldade de aprendizado, ficando com coeficiente de CRONBACH acima de 0.70 para as séries estudadas, com exceção da 2^a série (0.68), mas que se aproxima muito do aceitável (0.70). NOWICKI & STRICKLAND (1973) estimaram a consistência interna pelo método 'split-half' pela fórmula de SPEARMAN-BROWN, obtendo $r = .63$ para a 2^a, 3^a e 4^a séries, $r = .68$ para a 5^a, 6^a e 7^a séries, considerando satisfatória a confiabilidade uma vez que os itens não são arranjados de acordo com sua dificuldade, além de ser um teste aditivo, sem

comparação dos itens, com tendência a subestimar a consistência interna da escala.

Os resultados indicam que há efeito de série para a versão do *locus* de controle e as médias variam em entorno de 2,5 e 3,0 e crescem de forma moderadamente significativa da 2ª para a 6ª série, mostrando um aumento do controle interno com o aumento da idade. Isto corresponde aos resultados obtidos por NOWICKI & STRICKLAND (1973), que verificaram que as respostas se tornam mais internas com o aumento da idade, sendo mais evidentes estas mudanças entre diferenças de idade maiores do que a estudada neste trabalho.

Para a versão do autoconceito não houve efeito de série para todas as sub-escalas. Ou seja, não houve diferença significativa dos escores das sub-escalas entre as diferentes séries estudadas. HARTER (1985) verificou efeito de série em seu estudo, obteve uma média significativamente maior para 5ª série em relação à 6ª série nas sub-escalas de Competência Escolar e Autovalor Global.

Os escores da sub-escala de Autovalor Global nesta investigação estão significativamente acima da média dos escores das sub-escalas específicas em todas as séries, sendo que nas sub-escalas específicas os escores médios não têm diferença significativa entre si nas séries, com exceção da sub-escala de Aparência Física. HARTER (1986), verificou que o suporte social é um importante fator preditivo do quanto às crianças gostam de si como pessoas, obtido pelo grau em que as crianças sentem que os outros gostam delas como pessoas (Social Support Scale for Children). Isto indica que o suporte social pode influenciar fortemente o autovalor (auto-estima) da criança. MEAD (1934) encontrou evidências de que a internalização de atitudes que outros significativos consideram importantes para o “self” das crianças, é um determinante primário do autovalor das mesmas. Estas teorias sustentam a obtenção de uma média significativamente maior para a sub-escala de Autovalor Global em relação a média das sub-escalas específicas, mostrando que a auto-estima da população estudada está acima de seus determinantes (competência ou adequação) em função da existência de um provável suporte social obtido de pessoas próximas

significantes, o que torna os escores da sub-escala de Autovalor Global da população estudada próximo aos escores obtidos por Harter (1986). Além disto, as meninas brasileiras apresentam médias maiores que as americanas na sub-escala de Aparência Física e os meninos não apresentam diferenças significativas nesta sub-escala. Uma vez que a sub-escala de Aparência Física está fortemente relacionada a sub-escala de Autovalor Global, também deve estar influenciando para que o autovalor se encontre acima de seus determinantes.

O efeito de gênero por série para a versão do *locus* de controle não foi significativo, sendo que NOWICKI & STRILAND (1973) não fazem alusões a diferenças de gênero, não sendo possível estabelecer uma correlação.

O efeito de gênero para a versão do autoconceito é significativo na sub-escala de Desempenho Atlético, onde o gênero feminino apresentou escores significativamente menores que o gênero masculino em 4 das 5 séries analisadas (3^a, 4^a, 5^a e 6^a séries). Isto também ocorreu na versão de HARTER (1985) para esta faixa etária no gênero feminino, o que indica que nestas duas populações existe uma desvalorização cultural para as meninas desenvolverem atividades esportivas ou jogos. Para HARTER (1985), as meninas apresentam um melhor comportamento que os meninos em todas as séries estudadas, o que também ocorreu nesta versão, mas sendo significativo apenas para a 3^a série. Para esta versão, a sub-escala de Autovalor Global tem escores significativamente maiores para as meninas na 2^a e 4^a séries, o que não ocorreu para Harter (1985).

Quando comparados os escores da versão da escala de *locus* de controle com a escala de NOWICKI-STRICKLAND (1973), verificou-se que na escala original os escores para controle externo são significativamente maiores que a versão na 3^a e 4^a séries para o gênero masculino e 3^a série para o gênero feminino e significativamente menores na 6^a série para o gênero masculino. Isto mostra que as meninas da 3^a série e os meninos da 3^a e 4^a séries da amostra brasileira estão mais internamente orientados que os da amostra de NOWICKI-STRILAND (1973), sendo o inverso com os meninos da 6^a série.

Para HARTER (1985), as intercorrelações entre as sub-escalas foram maiores na 2ª e 3ª séries do que na 4ª, 5ª e 6ª séries, o que não ocorreu na versão estudada. Tanto para HARTER (1985) quanto para a versão, a sub-escala de Competência Escolar se relacionou mais com a de Conduta Comportamental, o que sugere que quando o comportamento é bom também vai bem na escola, podendo também ocorrer o oposto disto. Para HARTER (1985), as sub-escalas Aceitação Social, Competência Atlética e Aparência Física são moderadamente relacionadas, o que sugere que boa aparência ou bom desempenho nos esportes leva a ser mais aceito ou popular entre os colegas. Para a versão estudada as relações entre as sub-escalas Aceitação Social e Desempenho Atlético são mantidas, como ocorre na escala de HARTER (1985), mas entrando Competência Escolar no lugar de Aparência Física nesta correlação, o que sugere que ir bem na escola ou nos esportes também leva a uma maior aceitação entre os colegas. Tanto para HARTER (1985) quanto para a versão, a sub-escala de Aparência Física tem alta relação com a sub-escala Autovalor Global, que sugere que a atratividade é importante para o autovalor. Para a versão estudada também estão relacionadas às sub-escalas de Desempenho Escolar e de Autovalor Global, sugerindo que ir bem na escola é importante para o autovalor.

A escala de autoconceito de HARTER (1985) assume posições significativamente maiores para as crianças americanas em relação às brasileiras nas sub-escalas de Competência Escolar e de Aceitação Social na 5ª e 6ª séries para ambos os gêneros, na sub-escala de Conduta Comportamental para o gênero feminino (3ª a 6ª séries) e para o gênero masculino (2ª e 5ª séries), na sub-escala de Desempenho Atlético para o gênero masculino (2ª, 4ª, 5ª e 6ª séries) e na sub-escala de Autovalor Global para o gênero masculino (3ª e 6ª séries). Isto sugere que, o comportamento mais inadequado das crianças brasileiras ou menor ajustamento social é decorrente de uma maior externalidade em função do menor nível sócio-econômico (classe média baixa e classe baixa), comparada a amostra americana (classe média), podendo promover um menor desempenho escolar (CRANDALL et al 1965, NUNN 1987). Esta afirmação é

fortalecida pela correlação positiva e significativa entre as escalas de autoconceito e *locus* de controle.

A menor aceitação social ou popularidade das meninas e meninos da amostra brasileira podem ser decorrentes da correlação significativa entre as sub-escalas Desempenho Escolar e Aceitação Social. O menor desempenho nos esportes dos meninos brasileiros em relação aos meninos americanos, pode estar contribuindo também com uma menor aceitação ou popularidade, também em função da correlação das sub-escalas de Desempenho Atlético e Aceitação Social. Este menor desempenho nos esportes provavelmente se relacione a um menor investimento e valorização dos esportes nas escolas brasileiras em relação às escolas americanas estudadas. Estas diferenças na comparação destas versões podem ser explicadas através das diferenças sócio-culturais marcantes entre estes dois países.

A versão da escala de autoconceito assume posições significativamente maiores para o sexo feminino na sub-escala de Aparência Física (3^a a 6^a séries) e na sub-escala de Autovalor Global (4^a e 6^a séries). Por existir uma correlação significativa entre estas duas sub-escalas, as meninas brasileiras, podem se achar mais atraentes que as meninas americanas, e provavelmente gostam mais de si mesmas como pessoa que as meninas americanas nas séries estudadas em função disto. Entretanto, outros fatores sócio-culturais podem estar envolvidos nestas diferenças.

Todas as correlações encontradas entre as versões das escalas de *locus* de controle e autoconceito são fortemente significativas e positivas, quando comparadas as sub-escalas do autoconceito e os gêneros nas séries estudadas, com exceção do gênero masculino na 5^a série e das sub-escalas de Aceitação Social (2^a e 5^a séries), Aparência Física (5^a série) e Desempenho Atlético (6^a série). Estas exceções tratam-se de eventos isolados, o que não diminui neste estudo a relação positiva entre alto controle interno e alta auto-estima e o inverso, baixo controle interno e baixa auto-estima. Estes resultados estão de acordo com os obtidos por ROBERTS (1971), que encontrou correlações significativas e

positivas entre controle interno e auto-estima. Foi encontrado neste estudo uma maior significância entre controle interno e auto-estima do que controle interno e idade. Fato este corroborado por PHARES (1976) que considerou que o aumento da internalidade resulta mais do crescimento da independência, maturidade, autoconfiança e autonomia do que apenas da idade.

Na Análise Fatorial da versão da escala de *locus* de controle de NOWICKI-STRILAND (1973), foram obtidos 3 fatores interpretáveis que se sobrepõem consideravelmente com a estrutura fatorial de NOWICKI (1976), sendo que o componente realização passou do Fator 2 para o Fator 1, os componentes sorte e sucesso social passaram do Fator 3 para o Fator 2 e o componente persistência passou do Fator 2 para o Fator 3. O componente fracasso no controle pessoal manteve-se no Fator 1.

Os itens de número 7, 18, 23 e 34 não apresentaram carga fatorial significativa nesta versão para a faixa etária estudada, como ocorreu na escala de NOWICKI-STRICKLAND (1973). Entretanto, os itens de número 4, 12, 33, 2, 25, 27, 39, 15, 24 e 31 apresentaram carga fatorial significativa nesta versão para a faixa etária estudada, o que não aconteceu na escala de NOWICKI-STRICKLAND (1973). Desta forma, a versão brasileira da escala de *locus* de controle apresenta 25 itens com carga fatorial significativa para a faixa etária estudada contra 19 itens na escala original para a mesma faixa etária. Os números dos itens da escala de NOWICKI-STRICKLAND (1973) não correspondem aos números dos itens citados acima a partir do número 23, uma vez que o item 24 foi retirado nesta versão.

Apesar de se manter a natureza multidimensional de 3 fatores, como na escala de NOWICKI-STRICKLAND (1973), não se obteve uma replicação exata da estrutura fatorial original de NOWICKI (1976), como ocorreu na maioria das análises fatoriais de validação desta escala, tratando-se de estudos trans-cultural, confirmando a natureza cultural específica do *locus* de controle (BARLING, 1980).

A Análise Fatorial da versão da escala de autoconceito de HARTER (1985) produziu uma solução Fator-4 para as 5 séries estudadas, falhando na validação cruzada de 1 sub-escalas em cada série. Para um dos 4 fatores obtidos,

2 sub-escalas ocorreram em um único fator, sendo composto pela Conduta Comportamental e a Aceitação Social na 2^a, 5^a e 6^a séries, e pela Conduta Comportamental e Desempenho Atlético na 3^a e 4^a séries, sendo constante a sub-escala de Conduta Comportamental nas composições dos fatores. Não ficou estabelecida uma correlação significativa entre as sub-escalas que compuseram o mesmo fator. Este fato faz com que estas sub-escalas se tornem componentes distintos dentro do mesmo fator.

HARTER (1985) obteve solução Fator-4 apenas na 2^a e 3^a séries, apontando para esta perda de estabilidade da estrutura do fator em decorrência do autoconceito ser menos diferenciado em crianças mais jovens ou em função da população estudada, podendo também estar envolvidos a filosofia educacional, o meio social e a administração escolar. Contudo, BOIVIN *et al* (1992) observaram que as análises exploratórias de HARTER (1985) foram realizadas com uma amostra limitada de crianças (117 alunos da 2^a série e 133 alunos da 3^a série), em relação ao número de itens (36) utilizados na análise, equivalentes a este estudo.

HARTER (1985) também afirma que a estrutura de fator e interpretação das sub-escalas podem ser bastante diferentes em outras populações com culturas distintas, detectando-se variações trans-culturais. Entretanto, mesmo obtendo-se a solução Fator-4, esta versão apresenta uma adaptação transcultural com comparabilidade e possibilidade de generalização como medida de auto-estima e com natureza multidimensional de percepção de competência para crianças. Da mesma forma, como ocorreu com DONGEN-MELMAN *et al* (1993) investigando crianças Holandesas de 2^a a 5^a séries, que não obtiveram um fator aceitável para a sub-escala Conduta Comportamental em todas as séries.

A comparação das médias da versão do *locus* de controle do teste com as médias do re-teste (60 dias) mostraram um aumento moderadamente significativo no re-teste para a 2^a, 3^a e 5^a séries, no gênero feminino e para a 5^a e 6^a séries no gênero masculino. O teste – re-teste na versão original mostrou confiabilidade para a 2^a série (.63), para a 6^a série (0.66) e para o 1^o colegial (0.71).

A comparação das médias das sub-escalas da versão do autoconceito do teste com as médias das sub-escalas do re-teste (60 dias) mostraram também um aumento moderadamente significativo no re-teste para as 5 sub-escalas no gênero masculino e para 2 sub-escalas no gênero feminino. Na 6ª série a Competência Escolar em ambos os gêneros. Na 5ª série a Aceitação Social, a Aparência Física e a Autovalor Global para o gênero masculino e a Competência Escolar para o gênero feminino. Na 4ª série a Competência Escolar e na 3ª série Aparência Física para o gênero masculino. Na 2ª série a Autovalor Global e a Aparência Física para o gênero masculino e a Autovalor Global para o gênero feminino.

Estes aumentos significativos dos escores obtidos em ambas as escalas no re-teste mencionadas acima, possivelmente ocorreram em parte, devido à revisão dos itens que apresentaram baixa confiabilidade de consistência interna e baixa correlação com suas sub-escalas na escala de autoconceito citados acima. Outros itens desta escala e da escala de *locus* de controle também foram revisados para melhorar seus índices de confiabilidade e correlação, o que pode ter levado a uma maior compreensão de seus significados e conseqüentemente um aumento nos escores do re-teste em relação ao teste. Estas mudanças que ocorrem entre o teste e o re-teste nestes dois construtos também são justificadas pelas questões levantadas a seguir.

HARTER (1985) não realizou o teste – re-teste em função das questões psicométricas relacionadas a avaliações, quando em associação com o uso de instrumentos particulares que incluem discussões relativamente isoladas de tais questões, envolvendo validade e confiabilidade. No entanto, estes tópicos não podem ser tratados de forma discreta, uma vez que estão intimamente ligados a questões de interesse substancial. Também não podem ser confundidas questões psicométricas e questões substanciais. Considerando que a confiabilidade do teste - re-teste é um critério apropriado para o julgamento de um dado instrumento, ele deve primeiro verificar se a própria estrutura é modificada ao longo do tempo. Quando consideramos que o autoconceito e o *locus* de controle são sujeitos a mudanças legítimas e significantes, então a confiabilidade do teste -

re-teste é inapropriada como um índice de mérito do instrumento. De acordo com estas circunstâncias, alguém pode querer examinar estas mudanças para avaliar a estabilidade da estrutura, e não para se referir à psicometria. Mas se consideramos que o autoconceito ou o *locus* de controle como estável, então a confiabilidade do teste - re-teste pode ser justificada.

Duas tendências na literatura podem ter servido para obscurecer estes pontos e levar a conclusões equivocadas em relação ao autoconceito. A primeira tendência envolveu conclusões baseadas no uso de instrumentos de autoconceito tal como o Inventário de Auto-Estima de COOPERSMITH (1967). A segunda tendência envolveu uma ênfase excessiva na natureza 'trait-like' do autoconceito, começando na infância média (7 a 10 anos de idade). Existe uma outra falha por haver diferenciações nos significados do termo 'trait'. COOPERSMITH (1967) em seu trabalho com crianças mais velhas (11 a 13 anos de idade), administrou seu inventário em vários períodos de tempo, verificando que o escore total resultante deste instrumento não obteve maiores mudanças.

O total destes escores representa a soma das respostas dos itens que exploram o autoconceito em diferentes domínios. Assim, se o autoconceito de um domínio aumenta ao longo do tempo, o auto-julgamento em outros domínios podem ter decrescido neste mesmo período de tempo, mascarando as mudanças no procedimento de calcular o escore total. Este procedimento pode levar a erros na conclusão de que o autoconceito é uma medida estável. Instrumentos baseados em um modelo que agrega as respostas através de domínios diferentes são insensíveis às mudanças do autoconceito ao nível de domínios específicos de auto-avaliação.

Recentes achados revelam que as medidas de domínios específicos sofrem variações consideráveis ao longo do tempo, mesmo dentro de um período de dias ou semanas. De fato, durante o desenvolvimento das crianças as mudanças do autoconceito e do *locus* de controle apresentam-se mais como uma regra do que como uma exceção (PHARES; 1976; HARTER, 1983 e ROSEMBERG, 1986).

Tal afirmação parece ser questionada pela literatura, que afirma que a auto-avaliação é feita na forma de 'trait labels' na infância média e além dela. Para clarear este aparente paradoxo é necessário distinguir entre os vários usos do termo 'trait'. O 'trait' pode referir-se a uma conceitualização da mais alta ordem sobre o 'self' ou pode referir-se a situações ou momentos. Por uma perspectiva cognitivo-comportamental, a mudança na auto-avaliação na forma de 'trait labels' representa uma vantagem conceitual em que as crianças mais velhas (11 a 13 anos) tornam-se capazes de organizar seus atributos comportamentais dentro de generalizações da mais alta ordem sobre o 'self'. As habilidades de um indivíduo em futebol ou tênis e.g. podem ser combinadas dentro do conceito que o indivíduo é atlético, como um traço (trait).

Como dito acima, precisamos diferenciar o uso pelos cognitivo-desenvolvimentalistas do termo 'trait' como uma generalização da mais alta ordem do 'self', do uso dos teóricos da personalidade do termo 'trait' como uma conotação de estabilidade ou consistência. A habilidade para estruturar cognitivamente os 'trait labels', não implica que tais avaliações dos atributos do 'self' sejam estáveis. A necessidade desta distinção torna-se evidente quando se considera o fato de que crianças mais velhas, adolescentes e adultos podem se considerar espertos, atléticos, populares etc, em algum contexto ou em períodos de tempo, mas não em outros.

Dado que o autoconceito e o *locus* de controle de um indivíduo mudam consideravelmente em curtos períodos de tempo, o teste - re-teste deveria ser dirigido para examinar os fatores que produzem mudanças do autoconceito e *locus* de controle como uma questão substancial além da questão psicométrica. É inapropriado nestas condições interpretar os achados do teste - re-teste como demonstrações de confiabilidade ou não de um instrumento.

Também a validade não está ligada ao teste - re-teste, uma vez que não está bem diferenciada da precisão de um instrumento (acurácia). A interpretação mais razoável é que tais dados falam da precisão do auto-julgamento e não da validade do instrumento. O auto-julgamento é subjetivo e não

corresponde a um critério externo que pode ser visto mais objetivamente, tornando-se interessante pela sua adequação própria. Sugere-se que o julgamento objetivo e o subjetivo podem ter diferentes fontes de informação. Se um indivíduo tem confiança na credibilidade de índices objetivos de competência ou adequação, então pode considerar a criança ou adolescente impreciso na sua avaliação. Isto não quer dizer que o instrumento é inválido.

Validade é uma propriedade psicométrica de um instrumento e fala da questão de que o instrumento utiliza uma estrutura que dá a entender que é mensurável. Se a estrutura em questão é uma competência ou adequação percebida subjetivamente, qualquer escore que reflita semelhante autojulgamento é quase por definição válido. A lógica da discussão sugere que a demonstração de validade de uma medida de autoconceito ou *locus* de controle deva depender de medidas correlatas de auto-avaliação, como uma possível estratégia, além de técnicas de entrevistas e outras medidas projetivas que podem representar caminhos psicométricos para a documentação de validade de uma dada escala de autoconceito ou *locus* de controle. Pesquisas mais complexas envolvem um padrão de predições, apesar da validade de estrutura também poder ser utilizada. Contudo, a comparação com algum índice externo designado a representar a 'realidade objetiva', não diz respeito à questão da validade.



6. CONCLUSÕES

Este estudo busca demonstrar que há a necessidade da construção de versões especiais para a escala de autoconceito e para a escala de *locus* de controle para crianças com dificuldades de aprendizado. No entanto, faltam estudos que verifiquem esta necessidade com grupos de crianças que apresentam outros problemas, e.g. deficiência física.

Esta pesquisa demonstra que os escores obtidos pelas crianças são diretamente influenciados se aplicados a grupos com uma referência social particular. Em certos casos, um padrão aparentemente confuso de escores será obtido, a menos que seja demarcado o grupo social dos indivíduos de comparação. E.g., crianças com dificuldades de aprendizagem se sentem com menor competência escolar quando comparadas a crianças das classes regulares. Neste caso, é preferível que se obtenha a informação do grupo social particular ao qual estas crianças estão sendo comparadas. O formato das questões (Alguns jovens – outros jovens), presta-se a tal investigação, uma vez que coloca o indivíduo em uma comparação com grupos semelhantes de pessoas.

Os alunos mais jovens (2^a e 3^a séries) apresentam coeficientes de consistência interna menores que os mais velhos (4^a, 5^a e 6^a séries), provavelmente, por uma maior dificuldade de compreensão dos itens das escalas.

O formato das questões não é entendido por crianças mais novas porque estas ainda não têm habilidades de leitura suficientes para responder ao conteúdo dos itens. Além disso, palavras específicas, notadamente os 'trait labels', como esperto, boa aparência, ser conhecido (popular), ainda não são entendidas, visto que do ponto de vista desenvolvimental, estas generalizações não emergem na autodescrição das crianças até a meia infância. A partir dos 8 anos de idade podem ocorrer em diferentes momentos para diferentes crianças. As mais novas também não têm ainda consolidado o conceito de seu autovalor, ficando estes itens sem sentido, implicando na não confiabilidade desta sub-escala.

Os resultados permitiram concluir que as versões brasileiras das escalas de *locus* de controle de NOWICKI-STRICKLAND (1973) e autoconceito de HARTER (1985) apresentam uma boa validade, dada sua simplicidade do vocabulário e sua estrutura de formulação das questões, facilitando a leitura e o entendimento por alunos com vocabulário restrito e baixo nível educacional, como no caso dos alunos da 2ª série do ensino público municipal de Americana, SP.

As possíveis aplicações destes instrumentos são variadas: como instrumento de avaliação e comparação de diferentes tratamentos em especialidades ligadas a saúde e educação; como forma de aprimorar a relação médico-paciente ou terapeuta-paciente; como instrumento de avaliação de intervenções preventivas em saúde mental; como instrumento de avaliação de serviços de saúde, políticas de saúde e estudos epidemiológicos.

Os resultados revelam que a competência em domínios valorizados pelo indivíduo, assim como a aprovação de outros indivíduos significantes é altamente preditiva para a auto-estima de crianças e adolescentes, assim como uma elevação do controle interno. Estes resultados também mostram que mudanças nos determinantes da auto-estima, também produzem mudanças correspondentes no autovalor. Portanto, este modelo teórico leva-nos a crer que um trabalho que promova uma melhora da auto-estima permite alterar a história de vida de baixa auto-estima de um indivíduo.

Produziu-se uma adaptação transcultural, tradução e validação para as versões em português das escalas de *Locus* de Controle para Crianças e Perfil de Autopercepção para Crianças, com possibilidade de generalização e comparabilidade. A partir desta investigação, fatores de proteção à Saúde Mental Infantil, através do vértice abordado pelos conceitos de *locus* de controle e autoconceito poderão ser acessados em estudos de intervenção que objetivem aspectos preventivos, permitindo modificar características e habilidades pessoais das crianças, levando conseqüentemente a um melhor funcionamento psicossocial.

Uma estratégia que vários países têm utilizado com sucesso para a consecução deste objetivo é a utilização da **Arte Terapia*** no Ensino Fundamental, objeto de nosso futuro projeto de doutorado.

**A Arte Terapia segundo definição da American Art Therapy Association (1993), oferece oportunidades de exploração de problemas e de potencialidades pessoais por meio da exploração verbal e não verbal e do desenvolvimento de recursos físicos, cognitivos e emocionais, bem como a aprendizagem de habilidades por meio de experiências terapêuticas com linguagens artísticas variadas. A Arte terapia por meio das expressões artísticas reconhece tanto os processos artísticos quanto as formas, os conteúdos e as associações, como reflexos de desenvolvimento, habilidades, personalidade, interesses, e preocupações do paciente. O uso da arte como terapia implica que o processo criativo pode ser um meio tanto de reconciliar conflitos emocionais, como de facilitar a autopercepção e o desenvolvimento pessoal.*



7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O escore do perfil das sub-escalas, proporcionado pela escala SPPC, pode ser útil para determinar uma dada autopercepção da criança através de domínios identificados. Entretanto, também é instigante saber porque a criança tem esta autopercepção e quais são os critérios destes julgamentos.

Um destes critérios é o processo de comparação em que as crianças se espelham em outros para fazer seu autojulgamento. Outros critérios incluem direta ou indiretamente um 'feedback' de pessoas significantes na vida da criança como exemplo, pais, colegas e professores. Certamente as crianças podem usar como critério seu desempenho ou comportamento. E.g.: eu sou esperto porque sei muita coisa, aprendo rapidamente, faço meu trabalho de escola na classe', ou 'eu sou popular porque freqüento todas as festas importantes' ou 'eu gosto de mim como pessoa porque sou agradável para com as outras pessoas'. Alguém pode estar interessado em saber esta informação, particularmente se seu foco for um entendimento mais profundo do autoconceito e as razões para estes julgamentos.

Um inquérito baseado nos itens mais representativos identificados acima, pode ser desenvolvido depois da escala ser administrada. Pode-se retornar a cada uma das seis questões revendo as respostas das crianças e fazer os seguintes tipos de questões: 'como você sabe que você _____, é bom em seu trabalho de escola, não tem muitos amigos, tem boa aparência?'. Outra forma de questão é: 'o que faz você pensar que você _____, como você pode explicar?' Em uma entrevista clínica em que se tem interesse e curiosidade sobre a resposta da criança, quando se pede para ela justificar sua resposta, isto resultará em um melhor e mais preciso quadro das bases em que as crianças fazem seus julgamentos.

Em adição ao interesse em relação aos critérios que as crianças empregam, e que fatores são responsáveis por um nível particular de adequação ou competência da criança em um dado domínio, as questões designadas para entrevistas que elucidam este tipo de informação são: 'como você pode se tornar _____, bom no trabalho de escola, bom nos esportes, com não tão boa aparência?', ou o que aconteceu para fazer você _____?, ou qual é a

principal razão pela qual você é _____?'. Respostas para estas questões revelam explicações consistentes com as dimensões identificadas na literatura de *locus* de controle. Desta forma, as crianças podem referir-se ao esforço pessoal, 'eu estudo bastante' ou 'eu pratico muito esporte' (controle interno). Podem também referir-se à sorte, 'eu nasci desta maneira' (controle externo) ou podem simplesmente não saber o motivo de apresentarem ou não uma determinada competência ou adequação, 'eu não sei porque não vou melhor na escola' (controle externo). A informação colhida destas questões pode ser particularmente valiosa em situações de intervenção, onde se está tentando mudar a percepção de competência ou adequação da criança ou programas específicos, planos de tratamento individual, entre outros. Pode ser necessário conhecer a particularidade de cada criança sobre as causas de seu nível de competência em dado domínio, para avaliar a acurácia destas inferências.



***8. REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS***

- AATA. American Art Therapy Association. Boletim informativo, 1993.
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H. & HoWell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 213-232.
- Al-Issa, I. (1982). Does culture make a Difference in psychopathology? In I. Al-Issa (ed.), *Culture and Psychopatology*. Baltimore: University Park Press.
- Almeida, F. *et al* (1992). Estudo Multicêntrico de Morbidade Psiquiátrica em Áreas Urbanas Brasileiras. *Revista ABP – APAL* 14(3)? 93 –104.
- Anderson, R.B.W. (1967). On the comparability of meaningful stimuli in cross-cultural research. *Sociometry*. 30, 124-136.
- Barling, J. (1980). Factor structure of children's locus of control beliefs: A cross-cultural approach. *Journal of Genetic Psychology*, 137, 143-144.
- Barling, J. (1982). Maternal antecedents of children's multidimensional locus of control beliefs. *Journal of Genetic Psychology*, 140, 155-156.
- Battle, E. S., and Rotter, J. B. (1963). Children's feelings of personal control as related to social class ethnic group. *Journal of Personality*, 3, 482-490
- Ciconelli, R. M. (1997). Tradução para o português e validação do questionário genérico de avaliação de qualidade de vida. Universidade Federal de São Paulo Escola Paulista de Medicina. São Paulo.
- Bialer, I. (1961). Conceptualization of success and failure in mentally retarded and normal children. *Journal of Personality*, 29, 303-320.
- Boivin, M. Vitaro, F., & Gagnon, C. (1992). A reassessment of the self-perception profile for children: factor structure, reliability, and convergent validity of a French version between second through sixth grade children. *International Journal of Behavioral Development*. 15(2), 275-290.
- Bravo, M. *et al* (1991) A cross-cultural adaptation of a psychiatric epidemiological instrument. *Culture, Medicine and Psychiatric*, 15, 1-18.

Brislin, R. W., Lonner, W. & Thorndike (1973). Cross cultural research methods. New York: John Wiley & Sons.

Byrne, B. M. (1984), The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.

Byrne, B. M. & Schneider, B. H. (1988). Perceived competence scale for children: Testing for factorial validity and invariance across age and ability. *Applied Measurement in Education*, 1, 171-187.

Cairns, R. B. & Cairns, B.D. (1988). The sociogenesis of self-concepts. In N. Bolger (Ed), *Persons in context: Developmental processes*. Cambridge University Press, pp. 181– 202.

Camino, G., H. Bird, P.E. Shrout, M. Rubio-Stipec, M. Bravo, R.Martinez, M. Sesman, & L.M. Guevara (1987) The prevalence of specific mental disorders in Puerto Rico. *Archives of General Psychiatry*. 44, 727-735.

Campos, G. (1986). *O que é tradução*. Editora Brasiliense S. A., São Paulo.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfield, F. D., & York, R. T. (1966) *Equality of educational opportunity*. (Superintendent of Documents, Catalog No. FS5.238:38001) Washington, D.C.: United States Office of Education.

Conrey, A. L. (1973). *A first course in factor analyses*. New York: Academic Press.

Conrey, A. L. (1978). Common methodological problems in factor analytic research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 648-659.

Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Schribners's

Coopersmith, S (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H.

Freeman. Crandall, V. C., Crandall, V. J., and Katkovsky, W. (1965) A children's social desirability questionnaire. *Journal of Consulting Psychology*, 29, 27-36.

Dongen-Melman, J. E. W. M. V., Kot, H. M. & Verhulst (1993). Cross-cultural validation of HARTER's self-perception profile for children in a Dutch sample. *Educational and Psychological Measurement*. 53, 739-753.

Draguns, J. G. (1980). Psychological disorders of clinical severity. Handbook of Cross Cultural Psychology, Psychopathology, 6. Boston: Allyn and Bacon.

Duke, M., & Nowicki, S. (1974). Locus of control and achievement: The confirmation of a theoretical expectation. Journal of Psychology, 87, 263-267.

Dweck, C. S. (1981). Social cognitive processes in children's friendships. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds), The development of children's friendships. Cambridge University press, pp. 322-333.

Engelsman, F. (1982). Culture and Depression. In I. Al-Issa (ed.). Culture and Psychopathology. Baltimore: University Park Press.

Fine, G. A. (1981). Friends, impression management, and preadolescent behavior. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds), The development of children's friendships. Cambridge University press, pp. 29-52.

Flaherty, J. A. (1987). Appropriate and inappropriate research methodologies for Hispanic mental health. In M. Gaviria (ed.). Health and Behavior: Research Agenda for Hispanics. pp. 177-186. Chicago University of Illinois Press.

Gavin, D.A.W. & Herry Y. (1996). The French self-perception profile for children: score validity and Reliability. Educational and Psychological Measurement, 56, 678-700.

Gaviria, M., Pathak, D.S., Mitchell, J.A., Flaberty, J.A., Winthrop, R.M., Martinez, H., Pacheco, C.G., Richman, J. & Birz, S. (1985). Developing Instruments for cross-cultural research. Presented at American Psychiatric Convention, Dallas, Texas.

Gurin, P., Gurin, G., Lao, R. G., & Beattie, M. (1969). Internal-external control in the motivational dynamics of Negro Youth. J. Soc. Iss. 25, 29-53.

Granleese, J., Trew, K., and Turner, I. (1988). Sex differences in perceived competence. British Journal of Social Psychology, 27, 181-184.

Halpin, B. M., Ottinger, D. R. (1983). Children's Locus-of-Control Scale: A Reappraisal of Reability Characteristics. Child Development, 54, 484-487.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.

Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed) & P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology. Socialization, Personality and social development*, Vol. 4 New York: Wiley.

Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile For Children: Revision of the PCSC (1979)*. Unpublished manuscript, University of Denver.

Harter, S. (1988). Self-esteem and self-concept. In T. D. Yawkey & J.E. Johnson (Eds), *Integrative processes and socialization: Early to middle childhood*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc., pp. 45-78.

HARTER, S. (1990). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. In A. M. LaGreca (Ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents*. Boston: Allyn & Bacon, pp. 292-325.

Hartup, W. W. (1983) Peer relations. In E. M. Hetherington (Ed.) & P.H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development*, Vol. 4. New York: Wiley.

Hetherington, E. M. and Parke, R. D. (1979). *Child psychology: A contemporary viewpoint*. New York: McGraw-Hill.

Hymel, S. & Franke, S. (1985). Children's peer relations: Assessing self-perceptions. In B. neider, K. Rubin, & J. Ledingham (Eds), *Peer relationships and social skills in childhood: Issues in assessment and training*. New York: Springer.

Hoffman, R. G., Davis, G. L., and Nelson, K. S. (1988). Factor analysis of the Tennessee Self-Concept Scale in an adolescent sample. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 407-417.

Hughes, H. M. (1984). Measures of self-concept and self-esteem from children ages 3-12 years: A review and recommendations. *Clinical Psychology Review*, 4, 657-692.

James, W. (1892). *Psychology: The briefer course*. New York: Henry Holt & Co.

James, W. H. (1957). Internal versus external control of reinforcement as a basic variable in learning theory. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University.

Joe, V. A. (1971). Review of the internal-external control construct as a personality variable. *Psychological Reports*, 28, 619-640.

Johnson, D. (1988). *Applied multivariate methods for data analysis*. Brooks Cole, Pacific Grove, California. 567p.

Johnson, R. A. & Wichern D. W. (1988). *Applied multivariate statistical analysis*. Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey. 4^a ed. 816p.

Kaplan, H. I. & Sadock, B. J., (1999). *Tratado de Psiquiatria*. Volume 2. Porto Alegre, Artmed

Kendall, P. C., Finch, A. J. e Little (1978). Variations in a construct: Quantitative and Qualitative Differences in Children's locus of control. *Journal of Consulting and*

Kleinman, A (1988). *Rethinking Psychiatry: From Cultural Category to Personal Experience*. New York: The Free Press.

Kleinman, A & Good, B. (1985). *Culture and depression*. Berkeley, Ca: University of California Press.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16.

LaGrega, A. M. (1990). *Through the eyes of the child: obtaining self-reports from children and adolescents*. Boston: Allyn & Bacon.

La Rosa, J. (1996). Locus de controle, sexo, nível socio-econômico e ordem de nascimento. *PSICO*, 27, 199-212.

Lazarus, R. S. (1977). Psychological stress and the coping. In: Lipowiski, Z. S.

Psychosomatic medicine: current trends and clinical applications. Oxford University Press, New York.

- Lefcourt, H. M. (1971). Internal versus external control of reinforcement revisited. (Research Rep.No. 27) Ontario, Canada: University of Waterloo.
- Lefcourt, H. M.(1976). Locus of Control: Current trends in Theory and Research. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levenson, H. (1972). Distinctions within the concept of internal-external control: Development of a new scale. Proceedings, 80th Annual Convention, APA, 1972.
- Little, V. L., & Kendall, P. C. (1978). Note on locus of control and academic achievement in institutionalized juvenile delinquents. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 6, 281-283.
- Luthar, S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*. 61, 6-22.
- Marsh, H. W. (1987). The hierarchical structure of self-concept: an application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Measurement*, 24, 17-39.
- Marsh, H. W. (1988). *The Self-Description Questionnaire (SDO): A theoretical and empirical basis of measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept*". A test manual and research monograph. San Antonio, TX. Psychological Corporation.
- Marsh, H. W. & Holmes, I.W. (1990). Multidimensional self-concepts: Construct validation of responses by children. *American Educational Research Journal*, 27, 89-117.
- Marsh, H. W., Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meredith, W. H., Abbott, D. A., & Ming, Z. F. (1992). Self-concept and sociometric outcomes: A comparison of only children and sibling children from urban and rural areas in the People's Republic of China. *Journal of Psychology*. 126, 411-419.

- Metcalfe, R. J. A., Dobson, C. B. (1981). Factorial structure and dispositional correlates of locus of control in children. *Research in education*, 30, 53-63.
- Mirels, H.L. (1970). Dimensions of internal versus external control. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 34, 226 –134.
- Mullener, N., & Laird, J.D. (1971). Some developmental changes in the organization of self-evaluations. *Developmental Psychology* , 5, 233-236.
- Murphy, H.B.M. (1982). Culture and Schizophrenia. In: Al-Issa (ed.). *Culture and Psychopathology*. Baltimore: University Park Press.
- Nowicki, S. & Roundtree, J. (1971). Correlates of locus of control in a secondary school population. *Developmental Psychology*. 4, 477-478.
- Nowicki, S., & Segal, W. (1974) Perceived parental characteristics, locus of control orientation, and behavioral correlates of locus of control. *Developmental Psychology*, 10, 33-37.
- Nowicki, S, Strickland, B. R. (1973). A locus of control scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 148-154.
- Nowicki, S. (1976). Factor structure of locus of control in children. *Journal of Genetic Psychology*, 129, 13-17.
- Nowicki, S. Jr. (1995). Manual for the Children's Nowicki-Strickland Internal-External Control Scale. Unpublished manuscript, Emory University, Atlanta.
- Nunn, G. D. (1987). Concurrent validity between children's locus of control and attitudes toward home, school, and peers. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 1087-1089.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Patter S.B. (1999). Depressive symptoms and disorders levels of functioning and psychosocial stress: an interative hypotheses. *Medical Hypotheses*. 53(3), 210-216.
- Pedrabissi, L., Santinello, M., & Scarpazza, V. (1988). Contribution to the Italian adaptation of Susan Harter's Self-Perception Profile for Children. *Bolletino di Psicologia Applicata*, 185, 19-25.
- Penk, W. (1969). Age changes and correlates of internal-external locus of control scale. *Psychological Reports*. 25, 856.

- Peplau, L. A. & Perlman, D. (1982). *Loneliness: A sourcebook of current trends, research and therapy*. New York: Wiley.
- Phares, E. J. (1967). Expectancy changes in skill and change situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 54, 339-342.
- Piers, E. & Harris, D. (1969). *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Nashville, TN: Counselor Recordings & Tests.
- Reid, D. W. (1972). *Multidimensionality of internal versus external locus of control*. Unpublished doctoral dissertation, University of Waterloo, Canada.
- Reid D. W., & Ware, E.E. (1974). Multidimensionality of internal-external control: Implications for past and future research. *Can. J. Behav. Sci.*6,
- Reinherz H.Z., Giaconia R.M., Hauf A.M.A., Warsserman M.S., Paradis A.D. (2000). General and specific childhood risk factors for depression and drug disorders by early adulthood. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*. 39(2).
- Roberts, A. (1971). *The self-esteem of disadvantaged third and seventh graders*. Unpublished doctoral dissertation. Emory University, Atlanta, Georgia.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls and A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspective on the self* (Vol. 3, pp. 182-205). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rotter, J. B. (1954), *Social Learning and clinical psychology*. New York: Prentice – Hall.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, (1, Whole No. 609).
- Ruther, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *Am. Journal Orthopsychiatry*. 57, (3), 316-331.
- Ruble, D. N. (1983). The development of social comparison processes and their role in achievement-related self-socialization. In E.T.Higgins, D.N. Ruble, & W.W. Hartup (Eds), *Social cognition and social development*. Cambridge University Press, pp. 134-157.
- Sanger, S. P., & Alker, H. A. (1972). Dimensions of internal-external locus of control and the women's liberation movement. *J. Soc. Iss.* 28, 115-129.

- Sechrest, L., Fay, T. L., & Zaidi, S. M. H. (1972). Problems of translation in cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 3(1), 41-56.
- Shavelson, R. J. Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Sechrest, L., Fay, T. L., Zaidi, S. M. H. (1972). Problems of translation in cross-cultural reseach. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 3, 41-56.
- Sechrest, L. & Flores, L. (1969). Homosexuality in the Philippines and the United States: the handwriting on the wall. *Journal of Social Psychology*. 79, 3-12.
- Silva, C.A.M., Guelli, E. Lusane, L.B. (1998). Amostragem. FCM – Unicamp, Campinas.
- Snedecor, G.W.; Cochran, W.G. (1980). *Statistical Methods*. 7ª ed. The Iowa State University Pres, Iowa, 1980. 507p.
- Steel, R.G.D. & Torrie, J. H. (1960). *Principles and procedures of statistics*. McGraw-Hill, New York, 481p.
- Stigler, J. W., Smith, S., and Mao, L. (1985). The self-perception of competence by Chinese Children. *Child Development*, 56, 1259-1270.
- Straathof, M. A., Treffers, P. D., Siebelink, D, & Goedhart, A. W. (1991). Self-esteem and self-perception: A study of 8- to 12-year-old children at a child psychiatric clinic. *Tijdschrift Voor Psychiatrie*, 33, 375-390.
- Veerman, J. W. (1991). Self-perceptions of boys admitted to a psychiatric center: Research carried out with the Self-Perception Profile For Children. *Kind en Adolescent*, 12, 233-235.
- Wanberg, C. R., (1997). Antecedents and outcomes of coping. *J. Appl- Psychol*. 82 (5), 731-744.
- Watters, D. A., Thomas, B. H., e Streiner, D. L. (1990). Factor analysis of the Nowicki-Strickland. Locus of Control Scale: why is replication so difficult? *Educational and Psychological Measurement*, 50, 515-523.

Werner, O., & Campbell, D.T. (1970). Translating, working through interpreters, and the problem of decentering. In R. Naroll & R. Cohen (Eds.) A handbook of method in cultural anthropology. New York: The Natural History Press, pp. 398-420.

Wolf, T. M., Sklov, M. C., Hunter, S. M., e Berenson, G. S. (1982). Factor analytic study of the children's Nowicki-Strickland locus of control scale. *Educational and Psychological Measurement*, 42, 333-337.

Wunsche, P., & Schneewind, K. A. (1989). Development of a questionnaire for assessing self-perception and competence perception in children. *Diagnostica*, 35, 217-235.

Wylie, R. C. (1974). *The self-concept, Vol. I. A review of methodological considerations and measuring instruments. (Rev. Edn).* Lincoln: University of Nebraska Press.

Wylie, R. C. (1979). *The self-concept, Vol. 2.* Lincoln: University of Nebraska Press.

Wylie, R. C. (1989). *Measures of self-concept.* Lincoln: University of Nebraska Press.



9 ANEXOS

Anexo 1

“TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO”
TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO NA
“PESQUISA DE VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS NSLC E SPPC”
A SER DESENVOLVIDA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE AMERICANA
(de acordo com a Resolução 196 de 10/10/1996 do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, _____ RG _____
declaro que estou ciente e concordo que o (a) estudante
residente à _____
bairro _____

aceite participar livremente da “**Pesquisa de Avaliação do Projeto Arte e Qualidade de Vida**” que será desenvolvida na EMEF _____ A pesquisa será desenvolvida sob a responsabilidade de James José de Novaes, médico psiquiatra e mestrando em Saúde da Criança e do Adolescente pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, orientado pelo Prof. Dr. Carlos R. S. Freire de Rivorêdo.

- **Objetivo da pesquisa:** Validar para o português os questionários de qualidade de vida (SPPS e NSLC) através de sua aplicação nos alunos do ensino fundamental da rede pública municipal de Americana, e também, avaliar a eficácia do projeto “Arte e Qualidade de Vida” com a aplicação destes questionários, como prevenção em saúde, melhoria da qualidade de vida e do desempenho escolar dos estudantes.
- **Participação:** Os pais ou responsável pelo estudante, deve comparecer em data e horários estabelecidos para responder a um questionário referente ao comportamento do estudante (CBCL). O estudante deverá responder os questionários SPPC e NSLC aplicados por uma equipe de professores voluntários nos dias e horários estabelecidos. **Riscos:** não haverá riscos para a integridade física, mental ou moral.
- **Benefícios:** as informações obtidas poderão promover ações de saúde para melhorar a atenção à saúde, qualidade de vida e desempenho acadêmico dos estudantes.
- **Privacidade:** as informações obtidas serão mantidas em sigilo e serão divulgadas no meio científico ou qualquer outro meio sem a identificação pessoal do estudante.
- **Contato com os pesquisadores:** terei acesso aos pesquisadores para qualquer esclarecimento de dúvidas ou reclamações, no telefone que me for informado.
- **Desistência:** poderei desistir a qualquer momento desta pesquisa, sem qualquer penalização ou prejuízo para minha pessoa ou para o estudante.

Participante
Pesquisador: **James José de Novaes**

Responsável
Telefone para contato: (19) 34617624

UNICAMP – Comitê de Ética em Pesquisa Telefone para contato: (19) 37888938

Anexo 2

GUIA PARA A APLICAÇÃO DAS ESCALAS

ATENÇÃO: As próximas instruções devem ser seguidas rigorosamente pelos aplicadores destas escalas para que não ocorra indução de resposta.

INSTRUÇÕES AOS APLICADORES - introduzir o trabalho de aplicação das escalas como se tratando de uma pesquisa, pedindo para que as crianças dêem exemplos do que é uma pesquisa. Caso não saibam dê exemplos de comparação de 2 tipos de pasta de dentes ou de margarinas ou sabão em pó, para se saber qual é a preferência, e assim você poderá responder que não existe resposta certa ou errada em uma pesquisa, tratando-se apenas de sua opinião ou o que você pensa sobre um determinado assunto ou produto. As questões devem ser lidas pausadamente em tom alto e claro para que todos ouçam (para isto deve-se manter a classe em silêncio). Deve-se fazer uma pausa na vírgula da primeira parte da questão, deixando-se o “MAS” junto com a segunda parte da questão, não usando entonação na palavra “MAS” para que não torne pejorativa e ocorra indução de resposta. As fileiras de carteiras não devem ficar juntas em duplas, evitando troca de informações e possibilitando uma resposta mais pessoal. Gasta-se aproximadamente 60 segundos para cada questão, considerando-se o tempo de leitura do professor (30 segundos), mais o tempo para resposta do aluno (30 segundos), e 1 hora/aula para cada um dos questionários. Deve-se sempre aplicar primeiro o questionário **Perfil de Auto Percepção para Crianças, “COMO EU ME VEJO”**, e na aula seguinte (após um intervalo de 10 minutos), aplicar o segundo questionário, **Locus de Controle para Crianças, “COMO EU VEJO AS COISAS”**. Após o término da aplicação de cada questionário, deixar 5 minutos para que os alunos confirmem se deixaram alguma questão em branco ou se colocaram duas respostas na mesma questão. Explicar que as questões devem ser preenchidas com lápis preto para que possam corrigir em caso de algum erro de marcação. Deve haver um monitor para checar cada uma das crianças se estão marcando apenas um quadradinho por questão no início do preenchimento, devendo-se explicar que a função do monitor é de verificar se estão marcando 2 respostas e que logo após ele sairá da classe. Cada um dos alunos deverá receber uma régua para colocá-la logo abaixo da questão que está sendo lida pelo aplicador, uma vez que é muito comum respostas duplas ou questões em branco, que se reduzem muito com o uso da régua.

INSTRUÇÕES PARA A ESCALA AUTO CONCEITO “COMO EU ME VEJO”

Nós temos algumas frases aqui, e vocês podem ver que em cima da sua folha diz: **“COMO EU ME VEJO”** Esta pesquisa tem este nome porque estamos interessados em saber com quem cada um de vocês se parecem, com que tipo de jovens vocês são parecidos. Isto é uma pesquisa e não um teste. Não há respostas certas ou erradas. Visto que os jovens são diferentes uns dos outros, mesmo que você coloque um tipo de resposta diferente do seu colega, estarão os 2 corretos, mesmo com respostas diferentes. Isto acontece porque as pessoas costumam **se ver** cada um do seu jeito. Vocês sabem o que significa o verbo costumar? (esperar que respondam e depois explicar). O verbo costumar (ter o costume de) significa fazer alguma coisa muitas vezes ou várias vezes, **coisas que se repetem bastante, várias vezes**. Quando alguma pessoa faz ou pensa alguma coisa só **às vezes**, quer dizer que não é de costume, **não tem o costume** de fazer estas coisas, entenderam? Quando vocês lerem a palavra esportes, pensem em, futebol, voleibol, basquetebol, ou qualquer outro tipo de jogo ou brincadeira que vocês gostam, OK? Então vou explicar para vocês como destas questões funcionam. (O aplicador deve escrever na lousa o exemplo “a” com os quadradinhos no formato do questionário, e colocar acima dos quadradinhos **SERVE MUITO** e **SERSE ÀS VEZES**,

conforme o questionário, fazendo as explicações abaixo mostrando na lousa ao que está se referindo). Neste questionário tem um exemplo no alto da folha marcado com a letra (a). Eu lerei em voz alta e vocês me acompanham. (o examinador lê a questão do exemplo). Esta questão fala de dois tipos de jovens, e nós queremos saber com que tipo de jovem você é mais parecido. (Perguntar à turma se eles se consideram jovens. Caso disserem que não, diga a eles que podem se considerar pequenos jovens).

(1) Então, o que eu quero é que você decida primeiro se você é mais parecido com os jovens que estão do lado esquerdo da página, que preferem assistir TV nas horas de folga, ou se você é mais parecido com jovens do lado direito da folha, que preferem fazer jogos ao ar livre nas horas de folga. Não marque nada ainda, mas decida, qual dos dois tipos de jovens é mais parecido com você, e vá para do lado da frase que se parece mais com você.

(2) Após ter decidido que tipo de pessoa que você mais se parece, a segunda coisa que eu quero é que você pense, e decida, se isto serve muito para você ou se isto serve às vezes para você. Se isto serve às vezes para você, marque um “X” no quadradinho abaixo da coluna de **serve às vezes para mim**. Se isto serve muito para você, marque um “X” no quadradinho abaixo da coluna de **serve muito para mim**. Se vocês acharem que preferem ver TV nas horas de folga, precisão saber se assistem muito TV ou se assistem TV apenas às vezes na sua hora de folga. Se vocês assistem muito, devem marcar no quadradinho da coluna de **serve muito para mim**, se assistem apenas às vezes, devem marcar no quadradinho da coluna de **serve às vezes para mim**. No outro lado do “MAS” vai estar dizendo se vocês preferem jogos ao ar livre nas horas de folga. Se você joga muito nas horas de folga, deve marcar no quadradinho da coluna de **serve muito para mim**, mas se vocês acharem que jogam só às vezes nas horas de folga, devem marcar no quadradinho da coluna de **serve às vezes para mim**.

(3) Para cada frase você irá marcar somente um quadradinho. Algumas vezes você marcará um “X” em um lado da pagina (mostrar na lousa), e outras vezes você marcará um “X” no outro lado da página (mostrar na lousa), mas você só pode marcar um quadradinho para cada frase, ou no lado direito ou no lado esquerdo da folha para cada uma das questões e nunca deixar a questão em branco. Esta questão foi apenas para praticarmos. Agora nós temos algumas outras frases que eu irei ler em voz alta e vocês devem me acompanhar, deixando a régua sempre na questão que eu estiver lendo. Vocês não devem ler ou responder as questões seguintes antes que eu leia a questão, está certo? Vamos continuar então.

INSTRUÇÕES PARA A ESCALA DE LOCUS DE CONTROLE “COMO EU VEJO AS COISAS”

Vamos agora fazer o segundo e último questionário (após o intervalo). Este questionário de pesquisa se chama “**COMO EU VEJO AS COISAS**”, porque queremos saber qual a sua opinião em relação às coisas que acontecem. Se você pensa como os jovens do lado direito da questão, ou se você pensa como os jovens do lado esquerdo de cada questão, como no questionário anterior. Marque um “X” no quadradinho que mais servir para você. Vocês não devem ler ou responder as questões seguintes antes que eu leia a questão, está certo? Vamos continuar então.