



ISPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**AUTOESTIMA, AUTOCONCEITO E
ESTATUTO SOCIAL ENTRE PARES
EM ALUNOS INDISCIPLINADOS DO 2º CICLO DE
ESCOLARIDADE**

Maria do Carmo Infante da Câmara

Orientador de Dissertação:

Prof. Doutor Francisco Peixoto

ISPA – Instituto Universitário

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Professora Doutora Margarida Alves Martins

ISPA – Instituto Universitário

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2018

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do Prof. Doutor Francisco Peixoto, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre, na especialidade de Psicologia Educacional, conforme o despacho da DGES, n.º 19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

Agradecimentos

Terminada uma etapa tão importante para a minha vida profissional, não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que de alguma forma, contribuíram para que a realização deste trabalho fosse possível.

Em primeiro lugar, quero agradecer ao Professor Francisco Peixoto, pela sua enorme paciência e pelos inúmeros atendimentos que contribuíram para que a realização deste trabalho fosse possível.

À Professora Joana Pipa, que foi claramente um dos meus maiores contributos na revisão de literatura, pois sem a sua ajuda teria sido difícil o acesso a alguns materiais fundamentais para a realização deste trabalho.

À Professora Margarida Alves Martins, por toda a ajuda e disponibilidade que sempre demonstrou, passando sempre a mensagem que deveríamos ser persistentes e nunca desistir do nosso trabalho.

Ao ISPA, pois para além de me ter acolhido da melhor forma, foi onde tive a oportunidade de levar comigo um curso superior com grande qualidade.

Ao Eduardo, pelo apoio constante e presente, dando-me sempre o suporte necessário nas alturas mais difíceis deste trabalho.

Às minhas amigas, por todo o apoio e preocupação que sempre demonstraram ao longo deste trabalho.

Por último, agradeço ainda à minha família, por todo o apoio dado, por terem acreditado sempre em mim e por me terem proporcionado estes 5 anos de formação em Psicologia.

A todos, muito muito obrigada!

Resumo

O presente estudo pretende analisar a autoestima, o autoconceito e o estatuto social entre pares em alunos indisciplinados. Neste estudo participaram 114 alunos do 2º ciclo de duas escolas publicas, dos quais 65 frequentavam o 5º ano de escolaridade e 49 o 6º ano, sendo a média de idades de 11.3 anos. Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram o Questionário de Indisciplina construído a partir do estudo de Amado e Freire (2009), a Escala de Autoconceito e Autoestima para Crianças Pré-Adolescentes de Peixoto e colaboradores (2007) e a Tarefa Sociométrica, construída a partir do estudo de Coie, Dodge e Coppotelli (1982).

Os resultados obtidos evidenciaram a existência de diferenças significativas nos níveis de autoestima e de autoconceito académico relativamente aos dois grupos de alunos diferenciados quanto à indisciplina. Quanto ao autoconceito não académico, não foram encontradas diferenças significativas entre os alunos mais indisciplinados e os alunos menos indisciplinados.

No que respeita ao estatuto social entre pares (populares e rejeitados), foi possível verificar a existência de diferenças significativas nos dois grupos de indisciplina. Por último, verificamos ainda que o estatuto social entre pares introduz diferenças nos níveis de autoconceito académico, autoconceito não académico e na autoestima.

Palavras-chave: Autoestima, Autoconceito, Estatuto Social, Indisciplina.

Abstract

This study aims to analyse the self-esteem, the self-concept and the children sociometric status among peers in undisciplined students. The study involved 114 students from two public middle schools, where 65 belonged to the 5th year of schooling and 49 to the 6th year, with an the average age of 11.3. The instruments used for the data collection were the Indiscipline Questionnaire constructed from the study of Amado and Freire (2009), the Scale of Self-concept and Self-esteem for Pre-Adolescent Children of Peixoto and collaborators (2007) and the Sociometric Task, built from the study of Coie, Dodge and Coppotelli (1982).

The obtained results highlighted the existence of significant discrepancies in the levels of self-esteem and academic self-concept regarding the two groups of indiscipline. With respect to non-academic self-concept, there were not found significant discrepancies between the more undisciplined students and the less undisciplined students.

Concerning the sociometric status among peers (popular and rejected); it was possible to verify the existence of significant discrepancies in the two groups of indiscipline. Finally, we verified that social status introduces differences in levels of academic self-concept, non-academic self-concept and self-esteem.

Key-words: Self-esteem, Self-concept, Social Status, Indiscipline.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	III
Resumo.....	IV
Abstract.....	V
Índice.....	VI
Lista de Tabelas	VIII
Lista de Figuras.....	X
Índice de Anexos	XI
I. INTRODUÇÃO	1
II. ENQUADRAMENTO TÉORICO	3
1. Indisciplina	3
1.1. Conceito de Disciplina e Indisciplina	3
1.2. Fatores associados à Indisciplina	5
1.3. Prevenção da Indisciplina	6
2. Autoconceito e Autoestima.....	8
2.1. Autoconceito	8
2.2. Autoestima	10
2.3. Relação entre Autoestima e Autoconceito	11
2.4. Autoconceito, Autoestima e Indisciplina	12
3. Estatuto Social.....	14
3.1. Competência Social	14
3.2. Aceitação Social e Estatuto Social.....	15
3.3. Estatuto Social e Indisciplina.....	18
3.4. Estatuto Social, Autoconceito e Autoestima.....	19
III. PROBLEMÁTICA.....	22
1. Problemática e Hipóteses.....	22
IV. MÉTODO.....	25
1. Metodologia.....	25
2. Participantes.....	25
3. Instrumentos.....	26
3.3.1. Questionário da Indisciplina	26
3.3.2. Escala do Autoconceito e da Autoestima	30

3.3.3. Tarefa Sociométrica.....	33
4. Procedimentos de Recolha de Dados.....	35
5. Procedimentos de Análise de Dados.....	36
V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	37
VI. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	47
VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
VIII. REFERÊNCIAS	54

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição dos participantes por ano de escolaridade e respectivas percentagens.....	25
Tabela 2 – Distribuição dos participantes por idade e respectivas percentagens.....	26
Tabela 3 – Resultados da análise factorial após rotação <i>Varimax</i> para os itens do Questionário da Indisciplina.....	29
Tabela 4 – Valores de alfa de <i>Cronbach</i> correspondentes às categorias do Questionário da Indisciplina.....	30
Tabela 5 – Análise comparativa da consistência interna das dimensões da Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-Adolescentes.....	33
Tabela 6 – Comparação dos níveis médios da autoestima global em função dos níveis de indisciplina.....	38
Tabela 7 – Comparação dos valores médios das dimensões do autoconceito académico em função dos níveis de indisciplina.....	39
Tabela 8 – Comparação dos valores médios das dimensões do autoconceito não académico em função dos níveis de indisciplina.....	40
Tabela 9 – Frequências do estatuto social entre pares de acordo com a tarefa dos trabalhos de grupo em função dos níveis de indisciplina.....	41
Tabela 10 – Frequências do estatuto social entre pares de acordo com a tarefa dos intervalos em função dos níveis de indisciplina.....	41
Tabela 11 – Frequências dos alunos populares e rejeitados de acordo com a tarefa dos trabalhos de grupo em função dos níveis de indisciplina.....	42
Tabela 12 – Frequências dos alunos populares e rejeitados de acordo com a tarefa dos intervalos em função dos níveis de indisciplina.....	42
Tabela 13 – Médias e desvios-padrão do autoconceito académico e não académico em função dos alunos populares e rejeitados de acordo com a tarefa dos intervalos.....	43
Tabela 14 - Médias e desvios-padrão do autoconceito académico e não académico em função dos alunos populares e rejeitados de acordo com a tarefa dos trabalhos de grupo..	44
Tabela 15 – Médias e desvios-padrão das dimensões do autoconceito académico em função dos alunos populares e rejeitados de acordo com a tarefa dos trabalhos de grupo..	45
Tabela 16 – Médias e desvios-padrão das dimensões do autoconceito não académico em função dos alunos populares e rejeitados de acordo com a tarefa dos intervalos.....	45

Tabela 17 – Comparação dos níveis médios da autoestima global em função dos alunos populares e rejeitados de acordo com a tarefa dos trabalhos de grupo.....	46
Tabela 18 – Comparação dos níveis médios da autoestima global em função dos alunos populares e rejeitados de acordo com a tarefa dos intervalos.....	46

Lista de Figuras

Figura 1 – Item da subescala Competência Escolar da Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-Adolescentes.....	31
Figura 2 – Perfis obtidos na análise de <i>clusters</i> em função do Questionário da Indisciplina.....	37

Índice de Anexos

Anexo A – Pedido de Autorização ao Encarregado de Educação.....	60
Anexo B – Questionário da Indisciplina.....	62
Anexo C – Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-Adolescentes.....	64
Anexo D – Tarefa Sociométrica.....	68
Anexo E – Análise factorial do Questionário da Indisciplina.....	69
Anexo F – Consistência interna do Questionário da Indisciplina.....	72
Anexo G – Consistência interna da Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-Adolescentes.....	74
Anexo H – Diferenças nos níveis médios da autoestima global em função dos níveis de indisciplina (teste <i>t-Student</i>).....	81
Anexo I – Diferenças no autoconceito académico em função dos níveis de indisciplina (teste <i>t-Student</i>).....	82
Anexo J – Diferenças no autoconceito não académico em função dos níveis de indisciplina (teste <i>t-Student</i>).....	87
Anexo K – Diferenças no estatuto social entre pares (5 estatutos sociométricos) em função dos níveis de indisciplina (teste do <i>Qui-quadrado</i>).....	91
Anexo L – Diferenças no estatuto social entre pares (populares e rejeitados) em função dos níveis de indisciplina (teste de <i>Fisher</i>).....	94
Anexo M – Diferenças no estatuto social entre pares em função do autoconceito académico e não académico (MANOVA).....	97
Anexo N – Diferenças no estatuto social entre pares em função das dimensões do autoconceito académico (MANOVA).....	103
Anexo O – Diferenças no estatuto social entre pares em função das dimensões do autoconceito não académico (MANOVA).....	109
Anexo P – Diferenças nos níveis médios de autoestima global em função do estatuto social entre pares (teste <i>t-Student</i>).....	115

I. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os problemas de indisciplina têm vindo a ganhar dimensões e contornos diferentes, tornando-se numa das maiores preocupações dos professores (Carita & Fernandes, 2012). Neste sentido, cabe ao professor a manutenção e a prevenção desta, ou seja, é na prevenção que os professores melhor manifestam as suas capacidades de criação e manutenção da disciplina (Estrela, 2002).

Posto isto, são vários os autores que têm vindo a associar este fenómeno ao autoconceito e à autoestima. Senos e Diniz (1998) referem que os alunos indisciplinados apresentam na maior parte das vezes baixos resultados escolares, manifestando assim níveis reduzidos de autoconceito académico, podendo dessa forma afectar a autoestima do aluno. É neste contexto que surge a problemática da indisciplina, dado que o aluno inverte os valores definidos pela escola na necessidade de aumentar os níveis de autoestima, entrando assim em conflito com os professores.

Adicionalmente, e de acordo com alguns estudos, o comportamento do aluno (e.g. agressão ou comportamento pró-social) é um fator que contribui para o estatuto social entre os pares (Asher & McDonald, 2009; Cillessen & Mayeux, 2004; Lease, Musgrove & Axelrod, 2002; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993, cit., por Boor-Klip, Segers, Hendrickx & Cillessen, 2015), podendo este ser alvo de aceitação ou rejeição de acordo com as normas e padrões de comportamentos de cada grupo. São estas normas e padrões de comportamentos que caracterizam e diferenciam cada grupo, originando assim diferentes estatutos sociométricos: populares, rejeitados, negligenciados, controversos e médios. Desta forma, a atribuição pelo grupo de um determinado estatuto pode ter influência no autoconceito e na autoestima do indivíduo. Neste sentido, são vários os estudos que têm demonstrado que as crianças de estatuto popular apresentam em geral, níveis mais elevados de autoconceito e de autoestima comparativamente com as crianças dos outros estatutos sociométricos (Jackson & Bracken, 1998; Boivin & Begin, 1989, cit., por Sveningsson, 2012).

Deste modo, o presente estudo pretende verificar a existência de diferenças na autoestima, no autoconceito académico e no autoconceito não académico em função dos níveis de indisciplina dos alunos (alunos mais indisciplinados e alunos menos indisciplinados). Pretende ainda, verificar se o estatuto sociométrico (alunos populares e

alunos rejeitados) difere em função níveis de indisciplina. Por último, procura ainda, analisar a existência de diferenças na autoestima, no autoconceito académico e no autoconceito não académico em função do estatuto sociométrico.

Assim, de acordo com estes objetivos, o presente estudo encontra-se organizado em sete capítulos.

No Capítulo II encontra-se o enquadramento teórico, no qual está dividido em três partes. A primeira parte é dedicada à temática da indisciplina, onde começamos por fazer uma abordagem aos conceitos de (in)disciplina, referindo de seguida os principais factores associados à indisciplina, assim como a prevenção da indisciplina.

A segunda parte do enquadramento teórico é destinada à temática do autoconceito e da autoestima, no qual procuramos fazer uma distinção entre estes dois constructos, abordando as características particulares de cada um, bem como a relação entre estes dois conceitos. De seguida, relacionamos a autoestima e o autoconceito com a temática da indisciplina.

Por fim, a terceira parte do enquadramento teórico, é dedicada à temática do estatuto social. Iniciamos esta temática fazendo uma abordagem a alguns conceitos importantes relacionados com o estatuto social, nomeadamente, competência social e aceitação social. De seguida, procuramos relacionar o estatuto social com a aceitação social e com as várias temáticas abordadas anteriormente (indisciplina, autoconceito e autoestima).

O III Capítulo deste trabalho, descreve a problemática, os principais objetivos e ainda as hipóteses e questão de investigação que se formularam tendo em conta a respetiva fundamentação teórica.

Por sua vez, o Capítulo IV, diz respeito aos vários aspetos referentes à metodologia do estudo: descrição dos participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos de recolha de dados e por fim os procedimentos de análise de dados.

De seguida, emerge o Capítulo V, onde são apresentados os resultados do estudo decorrentes das várias hipóteses e da questão de investigação colocadas neste estudo, bem como a interpretação dos resultados.

Posteriormente, surge logo de seguida o Capítulo VI, onde são discutidos os resultados obtidos no estudo, bem como as conclusões a que estes resultados nos permitem chegar.

Por último, no Capítulo VII são apresentadas algumas considerações finais, nomeadamente as principais conclusões do estudo, as suas limitações, assim como possíveis sugestões para trabalhos futuros.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Indisciplina

1.1. Conceito de Disciplina e Indisciplina

Em contexto escolar, os conceitos de disciplina e indisciplina surgem associados à necessidade dos seus membros se orientarem por normas e regras de conduta e de funcionamento que auxiliem quer a integração do sujeito no grupo e na organização escolar em geral, quer a convivência social (Amado & Freire, 2009).

Para podermos definir indisciplina, torna-se importante entender o conceito de disciplina. Estrela (2002, p.17), apresenta-a como “de origem latina e tendo a mesma raiz que discípulo”. Com o decorrer do tempo, o conceito de disciplina tem assumido várias significações, mas na maior parte das vezes associadas à direção moral, obediência, punição e regras de conduta.

Relacionado ao conceito de disciplina, define-se o conceito de indisciplina, que segundo Estrela (2002, p.17) é uma “desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas”. Neste sentido, Freinet afirma que (1970, cit., por Estrela, 2002, p.23) “só há desordem quando há falha na organização do trabalho, quando a criança não está ocupada numa atividade que responde aos seus desejos e às suas possibilidades”.

Veiga (2007, p.15) refere-se à indisciplina como “a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola”.

Amado e Freire (2009, p.11), referem a indisciplina como aquele tipo de comportamento, que se traduz no “incumprimento de regras de trabalho ou «exigências instrumentais» que enquadram as atividades dentro do espaço da aula, impedindo ou dificultando a obtenção dos objetivos de ensino-aprendizagem”. Desta forma, a indisciplina escolar só pode entendida no contexto da relação pedagógica, pois é neste contexto que o professor categoriza alguém ou algum ato como sendo indisciplinado (Carita & Fernandes, 2012).

Segundo Amado (1999), a indisciplina pode ser persistente ou esporádica, da iniciativa de um aluno, de um pequeno grupo, de uma turma inteira, ou ainda, de um grande número de alunos dentro de uma escola; e que pode manifestar-se de variadíssimas formas que vão desde da perturbação do trabalho às agressões a colegas e professores.

Considerando esta diversidade de fenómenos comportamentais, Amado e Freire (2009) distinguem três níveis de indisciplina.

No primeiro nível de indisciplina encontram-se todos aqueles comportamentos que perturbam o bom funcionamento aula, isto é os “Desvios às regras de produção”. Neste nível encontram-se “todos os alunos, desde dos mais novos aos mais velhos, os mais empenhados e os menos empenhados e seja qual for o sexo” (Amado & Freire, 2009, p.19). Segundo Amado e Freire (2009), este nível é composto por quatro categorias. Na primeira categoria encontra-se os “Desvios às regras da comunicação verbal”, que remete para conversas paralelas, comentários, respostas coletivas, gritos, barulhos e confusão. A segunda categoria é composta pelos “Desvios às regras da comunicação não-verbal”, onde se inserem os risos, gestos, olhares, posturas/posições e aspeto exterior. Na terceira categoria encontra-se os “Desvios às regras de mobilidade” onde se incluem deslocações não autorizadas e brincadeiras. Por último, são designados os “Desvios ao cumprimento da tarefa” onde se insere a falta de material, falta de pontualidade, falta de assiduidade e as atividades fora-da-tarefa.

Com base nestes comportamentos a que Amado e Freire (2009) chamaram “Desvios às regras de produção”, construímos o primeiro questionário (Anexo B) do nosso estudo, com o objetivo de podermos obter uma amostra com os alunos disciplinados e indisciplinados, que será apresentado no III Capítulo .

O segundo nível de indisciplina, “Perturbação das relações entre pares”, abrange todos os comportamentos de carácter violento, que possam causar danos físicos, psicológicos ou morais a outrem (Amado & Freire, 2009).

Por último, o terceiro nível, “Problemas da relação professor-aluno”, compreende os comportamentos que põem em causa a autoridade e o estatuto do professor (Amado, 1999).

No entanto, é importante mencionar que, independentemente de qual seja o nível de indisciplina, os fenómenos da indisciplina apresentam diversos graus de intensidade, de gravidade e de consequências e compreendem diversas funções no contexto das vivências pedagógicas e psicossociais da aula (Amado, 1999).

1.2. Fatores associados à Indisciplina

Relacionar a indisciplina escolar a fatores inerentes à “natureza” de cada aluno é errado. Ninguém nasce indisciplinado ou disciplinado, uma vez que estas características não são inatas. No entanto, o comportamento indisciplinado também não resulta de fatores isolados (e.g. educação familiar, influência dos meios de comunicação, falta de autoridade do professor, etc.), mas sim de múltiplas influências que incidem sobre a criança e o adolescente ao longo do seu desenvolvimento. Desta forma, é importante referir que as influências não são unidirecionais, não agem de forma isolada ou independente, nem tão-pouco são recebidas de modo passivo dado que o indivíduo internaliza o repertório do seu grupo cultural. Assim, através das inúmeras interações sociais, o sujeito receberá várias influências de diferentes elementos percebidos como importantes mediadores (e.g. pais, mães, irmãos, primos, professores, etc.), das instituições (e.g. escola e casa) e dos meios de comunicação (e.g. televisão) disponíveis no seu contexto. Neste sentido, pode-se afirmar que o comportamento (in)disciplinado é aprendido (Rego, 1996).

Como já foi referido anteriormente, o fenómeno da indisciplina é na maior parte das vezes caracterizado pela sua enorme complexidade que lhe é subjacente, resultando esta de variados fatores, que se podem manifestar em diferentes maneiras e proporções (Amado, 1999). Quanto maior for o número de fatores de risco associados, maior é a probabilidade de as crianças e jovens desencadearem atos desviantes. Segundo Amado e Freire (2009) estes fatores podem ser de ordem individual, familiar, social e pedagógico.

Em relação aos fatores individuais, Amado e Freire (2009), referem o autoconceito negativo, a experiência traumática do insucesso escolar e um projeto de vida em que a escolarização parece ter pouco significado, distúrbios de comportamento e hiperatividade, e por último as dificuldades de aprendizagem, no qual há uma forte correlação com o autoconceito académico.

No que concerne aos fatores familiares, estes têm uma enorme influência sobre o jovem e o adolescente, uma vez que a família é o primeiro contexto de socialização (Rego, 1996). Amado e Freire (2009), referem que o comportamento do aluno pode estar associado a uma atmosfera negativa na família, conflitos, interações confusas, maus-tratos, baixa autoestima dos pais, depressão, alcoolismo, toxicodependências e estilos de autoridade e de comunicação desajustados.

Quanto aos fatores sociais, a indisciplina deve-se ao facto dos alunos vivenciarem situações sociais e económicas difíceis em resultado de um emprego precário ou desemprego, pobreza, má nutrição, falta de higiene, más condições habitacionais que

levam os seus membros a perderem o respeito pela propriedade e pelos valores considerados tradicionais (Amado & Freire, 2009).

Relativamente aos fatores pedagógicos, estes estão intrinsecamente ligados à natureza das relações entre professores e alunos (Amado & Freire, 2009). As atitudes e comportamentos dos professores têm um grande impacto no comportamento dos alunos. As desigualdades de tratamento por parte do professor em relação aos alunos, a incapacidade deste ter em conta as diferenças de cada um, a forma de como este comunica e as representações que constrói sobre os alunos, contribuem para o aparecimento de sentimentos negativos em muitos dos alunos. Nesta perspectiva, Estrela (2002), faz referência aos alunos oriundos de meios desfavorecidos relativamente à compreensão de códigos linguísticos, gerando-se assim situações de incomunicabilidade, que levam a que o aluno perca o interesse e que adopte comportamentos indisciplinados.

Contudo, as situações da indisciplina não deixam de estar associadas à idade dos alunos. Desta forma, Estrela (1992, cit., por Caeiro & Delgado, 2005) verificou que no caso dos alunos do 1º ciclo, a indisciplina compreende os comportamentos que vão contra as regras referentes ao espaço e contra a comunicação. Já nos alunos do 2º ciclo, a indisciplina implica perturbar a aula e adotar comportamentos que se opõem ao do professor. Para os alunos do ensino secundário, a indisciplina visa sobretudo o professor.

1.3. Prevenção da Indisciplina

Segundo Estrela (2002, p.113) “a prevenção não consiste num conjunto de ações prescritas ou receitas de aplicação universal” mas sim numa construção consciente de ato pedagógico. Neste sentido, torna-se importante valorizar a formação dos professores para a prevenção da indisciplina, uma vez que facilita a aprendizagem e a integração de certas competências.

De acordo com Carita e Fernandes (2012), o que caracteriza um professor “eficaz” não é a forma de como este tenta resolver o problema de indisciplina ou como controla o comportamento indisciplinado, mas sim como previne o aparecimento dos mesmos, devolvendo ao mesmo tempo autonomia e autocontrolo interno dos alunos.

Carita e Fernandes (2012), referem como estratégia preventiva da indisciplina o autoconhecimento do professor. Sendo este o maior responsável pela organização das atividades de ensino-aprendizagem, compete-lhe a si também um papel predominante no tecido relacional que constrói na aula, servindo de suporte às atividades e situações aí desenvolvidas. Assim, este autoconhecimento do professor irá permitir-lhe que consiga

gerir melhor o processo de ensino-aprendizagem, bem como a relação que desenvolve com seus alunos.

Um outro aspecto bastante importante que o professor deve ter em atenção, prende-se com a forma de como este comunica com os seus alunos. Segundo Estrela (2002), é através da comunicação que se estabelece a relação pedagógica. Assim, atos como elogiar, criticar, encorajar, ameaçar, transmitem várias cargas afetivas. São esses atos que determinam a qualidade do ambiente na turma que por sua vez irão refletir-se na aprendizagem e no comportamento dos alunos. Contudo, não basta só estar atento a forma de como comunica, mas também é importante que o professor saiba ouvir. É fundamental para um professor compreender o ponto de vista dos alunos, adequar-lhes a sua mensagem e obter a sua atenção (Carita & Fernandes, 2012). Neste sentido, as autoras referem ainda, que o conhecimento do aluno pelo professor constitui um importante fator de prevenção, dado que promove uma maior proximidade entre o professor e o aluno e conseqüentemente permitirá ao professor prever quer os problemas, quer as respostas e soluções mais adequadas.

Carita e Fernandes (2012), chamam atenção para a gestão da sala de aula como meio de promoção de um bom clima para a aprendizagem e socialização. Arends (1995, cit., por Carita & Fernandes, 2012, p.74) define o conceito de gestão de sala de aula como “os modos pelos quais os professores organizam e estruturam as suas salas de aula, com os propósitos de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e de diminuir o comportamento disruptivo”. A forma de como o professor envolve os alunos nas tarefas de aprendizagem e o cuidado que dedica à criação e manutenção do clima afetivo do grupo são duas dimensões que merecem devida atenção, numa perspectiva de intervenção sistemática e contínua.

Uma gestão adequada de sala de aula implica vários aspectos, dentro de um deles a definição de regras. Segundo Carita e Fernandes (2012, p.78), “a existência de regras constituem um instrumento precioso na regulação da vida social da turma”. Para que não ocorram comportamentos perturbadores ou situações mais graves de comportamentos, torna-se então necessário que as normas reguladoras da situação pedagógica sejam estabelecidas logo nas primeiras aulas.

A forma de como as regras são elaboradas e implementadas é um aspecto bastante importante na prevenção dos comportamentos indisciplinados. Estas devem ser formuladas com clareza, precisão e pela positiva de forma haver uma maior adesão à norma. Neste sentido, Estrela (2012) chama atenção para a necessidades das regras serem compreendidas

e aceites pelos alunos, pois quando os alunos entram na escola, trazem consigo a vivência de regras e valores próprios dos seus meios sociofamiliares que podem ser bem diferentes dos da escola. Desta forma, o professor necessita de conhecer essas regras e valores para poder construir juntamente com os alunos as regras de aula.

Outro aspecto de gestão eficaz prende-se com a planificação das atividades. É importante que o professor consiga planear adequadamente as suas aulas, criando pontos de interesse e motivação (Caeiro & Delgado, 2005). Estes autores, acrescentam que a utilização de estratégias lúdicas para a motivação e ensino de conteúdos (e.g. jogos), a variação nos processos de ensino (e.g. trabalhos de grupo, debates, registos no quadro, etc.), para além da utilização de intervalos estratégicos tendo em conta o cansaço intelectual dos alunos, constituem estratégias na prevenção de comportamentos indisciplinados na sala de aula.

Em todo este processo de gestão do comportamento indisciplinado não pode ser esquecido o papel dos encarregados de educação, não só em termos de reconhecimento e respeito, mas também de colaboração com os professores. O interesse dos pais pela educação escolar e por tudo aquilo que é realizado no contexto escolar, leva a que os alunos evitem comportamentos perturbadores na aula, uma vez que serão posteriormente, alvo de sanção pelos pais e pela escola (Caeiro & Delgado, 2005).

2. Autoconceito e Autoestima

2.1. Autoconceito

Existem inúmeras definições de autoconceito, sendo que umas remetem o autoconceito para o autoconhecimento (Wigfield & Karpathian, 1991, cit., por Custódio & Mata, 2012), enquanto outras consideram que o autoconceito é influenciado pelo feedback que os outros significativos dão acerca de si. Estas percepções de si formam-se através das interações e experiências no contexto em que o sujeito está inserido (Shavelson et al., 1976, cit., por Custódio & Mata, 2012). Desta forma, “o autoconceito constitui um *locus* de influência sociocultural que recebe e organiza as diversas mensagens que lhe são comunicadas pelos seus vários contextos” (Santos & Lopes, 2003, cit., por Custódio & Mata, 2012, p.524). Uma vez que o autoconceito é construído na interação social, todo esse conjunto de pessoas terá uma grande influência na manutenção e na mudança do autoconceito (Coll, Palácios & Marchsi, 1995, cit., por Cubero & Moreno, 1995). Assim, todo o tipo de relacionamento que a criança ou o jovem estabelece com os pais e com

outros significativos (e.g. professores, pares, etc.), irá influenciar o modo de como o sujeito se irá perceber quer a nível físico, como cognitivo ou afectivo (Lopes, 2001; Navarro, 2007, cit., por Custódio & Mata, 2012).

Segundo Schaffer (1996) o autoconceito refere-se aos aspectos cognitivos da autoestima e exprime o conhecimento subjetivo que os indivíduos têm de si próprios enquanto seres psicológicos e físicos. Neste sentido, “pode-se considerar o autoconceito como uma componente fundamentalmente cognitiva e contextualizada da autoavaliação” (Peixoto & Almeida, 1999, p.633).

Marsh (1993, cit., por Peixoto, Mata, Monteiro, Sanches, Ribeiro & Pipa, 2017, p.72) define o autoconceito, ou sentido de *self*, como o “conjunto de crenças que cada um possui acerca de si próprio, formadas a partir das interpretações das experiências vividas no meio que as envolve”. Por sua vez, Peixoto e Almeida (1999, p.632) descrevem o autoconceito como o “conjunto de cognições que o sujeito possui acerca de si próprio, nos diferentes contextos e tarefas em que se envolve”.

De acordo com Harter (1996, cit., por Emídio, Santos, Maia, Monteiro & Veríssimo, 2008, p.492) “o autoconceito deve ser perspectivado como uma entidade psicológica complexa e multidimensional que espelha as percepções do sujeito do grau em que se é, ou não, competente em diversos domínios, independentes uns dos outros”.

Um aspeto importante para perceber o autoconceito é a sua componente estrutural. Assim, Shavelson, Hubner e Stanton (1976, cit., por Peixoto, 2003) desenvolveram um modelo multidimensional e hierárquico, no qual o autoconceito é definido com base em sete características: 1) organizado, dado que os sujeitos categorizam e relacionam toda a informação que possuem de si próprios; 2) multifacetado, na medida em que é constituído por diferentes dimensões com diversas facetas; 3) hierárquico, dado que no topo está o autoconceito global a subdividir-se em dimensões globais (autoconceito académico e autoconceito não académico) e que por sua vez, subdivide-se em autoconceitos mais específicos (por exemplo, o autoconceito académico a dividir-se em autoconceito a matemática, a língua materna, etc.); 4) geral e estável; 5) torna-se progressivamente multifacetado à medida que o sujeito vai crescendo; 6) avaliativo, dado que o individuo é capaz de se descrever e avaliar-se a si próprio; 7) diferencial, uma vez que é possível diferenciar o autoconceito de outros constructos com os quais se relaciona.

Neste sentido, o modelo hierárquico e multidimensional de Shavelson et al. (1976, cit., por Peixoto, Mata, Monteiro, Sanches, Ribeiro & Pipa, 2017) foi fundamental para o avanço da investigação do autoconceito. Este modelo considerava a existência de um

autoconceito global no topo da hierarquia, o qual se subdividiria em autoconceito acadêmico e autoconceito não acadêmico. No nível seguinte da hierarquia, o autoconceito acadêmico integraria as dimensões relacionadas com as áreas acadêmicas (e.g. autoconceito matemático e autoconceito a língua materna), enquanto que o autoconceito não acadêmico seria composto pelos autoconceitos social, emocional e físico.

2.2. Autoestima

São vários os estudos que indicam que a autoestima associa-se fortemente a sentimentos de bem-estar e prazer (Baumeister et al., 2003). Segundo Quiles e Espada (2007), um sujeito com elevados níveis de autoestima aprende mais eficazmente, desenvolve relações muito mais satisfatórias, consegue trabalhar com mais produtividade e ainda, possuir uma maior consciência do rumo que segue.

Deste modo, Harter (1993, cit., por Peixoto, 2003) define a autoestima como a visão global que a pessoa tem de si própria, enquanto que Rosenberg (1979, cit., por Peixoto, 2003) refere-se à autoestima como a atitude global que o sujeito tem em relação a si próprio, no qual implica um sentimento de valor.

A autoestima é algo que se vai formando ao longo da vida, como resultado das experiências acumuladas, ou seja, é o resultado de uma larga e permanente sequência de ações e emoções que vão formando o sujeito ao longo da sua vida. Desta forma, a autoestima integra o comportamento geral do jovem em todos os domínios (escolar, familiar, social), incluindo a saúde psicológica e o rendimento académico (Quiles & Espada, 2007).

A autoestima possui um carácter essencialmente, fenomenológico, demonstrando até que ponto o sujeito está satisfeito consigo próprio. Desta forma, a autoestima é habitualmente referida como sendo alta ou baixa (ou positiva ou negativa), resultando esta de uma autoavaliação global, por parte do sujeito, enquanto objeto de avaliação (Peixoto, 2003).

Ao contrário do autoconceito, autoestima possui uma estrutura unidimensional (Hattie, 1992, cit., por Peixoto, 1998), sendo por isso menos permeável a variações que os diferentes autoconceitos (Campbell & Lavalley, 1993; Oosterwegek & Oppenheimer, 1993, cit., por Peixoto, 1998).

Segundo Peixoto e Almeida (1999, p.633) “a autoestima reenvia para uma autoavaliação mais descontextualizada, possuindo uma componente predominantemente

afetiva”. Isto é, enquanto que as componentes específicas do autoconceito se relacionam com aquilo que os indivíduos pensam acerca do seu desempenho, a autoestima relaciona-se com a forma como eles se sentiram com esse desempenho, sendo por isso baseada em processos afetivos, nomeadamente sentimentos positivos e negativos (Peixoto, 2003). Desta forma, um jovem que possua uma baixa autoestima sentir-se-á incapaz de fazer determinadas coisas, o que terá repercussões no seu autoconceito (Quiles & Espada, 2007).

Entre os aspectos mais significativos para o estudo das dificuldades da autoestima nos adolescentes, salientam-se as dificuldades psicológicas e psíquicas e o rendimento escolar. São vários os autores que indicam que níveis baixos de autoestima estão fortemente associados a maus resultados escolares e vice-versa, existindo uma forte relação entre a autoestima positiva e resultados escolares positivos (Bacete & Musitu, 1993, cit., por Quiles & Espada, 2007; Martins et al., 2002). Contudo, níveis baixos de autoestima também se encontram associados a transtornos psicológicos, particularmente na área pessoal e social, designadamente: fobia social, problemas de comportamento alimentar (e.g. bulimia nervosa e anorexia), problemas de personalidade (e.g. perturbação narcisista da personalidade), problemas de comunicação verbal (e.g. gaguez), etc. (Quiles & Espada, 2007).

2.3. Relação entre Autoestima e Autoconceito

Vários autores (Andrews, 1998; Dubois et al., 2000; Harter, 1985, 1988, 1993a, 1996, 1998a, 1999; Pelham, 1995; Pelham & Swann, 1989, cit., por Peixoto, 2003) consideram que a autoestima resulta, não da simples soma das diferentes auto-percepções, mas da relação destas com a importância atribuída às diferentes facetas do autoconceito. Esta ideia assenta na formulação de William James (1892, cit., por Peixoto & Almeida, 1999), que na qual refere que a autoestima pode ser considerada como resultado da relação entre a forma como o sujeito se vê (autoconceito real) e aquilo que gostaria de ser (autoconceito ideal). A partir deste pressuposto, pode-se entender que as diferentes dimensões do autoconceito terão diferentes pesos no seu contributo para a autoestima, uma vez que estas diferentes áreas apresentam níveis de importância distintos. Assim, “a autoestima resultará da percepção de competência que o sujeito terá nas dimensões que considera relevantes” (Peixoto & Almeida, 1999, p.633).

Harter (1993, 1999, cit., por Peixoto, 2003), num dos seus estudos verificou que níveis de competência elevados nas dimensões do autoconceito consideradas como

importantes, surgem associados a níveis de autoestima igualmente elevados. Por outro lado, baixos níveis de competência percebida, nessas dimensões, geram baixa autoestima.

Porém, Marsh (1986, cit., por Peixoto, 2003) procurou analisar a correlação entre a importância atribuída às diferentes dimensões do autoconceito e autoestima, o que desta forma invalidou a ideia de que o fato do sujeito atribuir importância a determinados tipos de autoconceito não significa que tenha autoconceitos elevados nessas dimensões.

Deste modo, pode-se considerar a autoestima e o autoconceito como duas entidades psicológicas distintas e que reenviam para diferentes formas de avaliação do self. Dutton e Brown (1997, cit., por Peixoto, 2003), revelaram com base em estudos, que a autoestima global afeta sobretudo as reações afetivas ao desempenho de uma tarefa, ao passo que, as componentes específicas do autoconceito afetam principalmente, as reações cognitivas a esse desempenho. Ou seja, enquanto que as componentes específicas do autoconceito se relacionam com aquilo que o sujeito pensa acerca do seu próprio desempenho, a autoestima está relacionada com a forma como eles se sentiram com esse desempenho. Neste sentido, Rosenberg e colaboradores (1995, cit., por Peixoto, 2003, p.14), afirmam que “a autoestima se relaciona mais com o bem estar psicológico da pessoa enquanto que os autoconceitos específicos são mais relevantes para variáveis de natureza comportamental”.

Como já foi referido anteriormente, a autoestima e o autoconceito constroem-se a partir das interações sociais e com base nas experiências vividas com os outros significativos (e.g. pais, professores, pares, etc.) (Emídio, Santos, Maia, Monteiro & Veríssimo, 2008). Desta forma, são vários os estudos que indicam que dinâmicas familiares baseadas na aceitação e no fornecimento de suporte, ou nalgum controlo sobre as atividades dos filhos, mas que lhe permitam a expressão da sua individualidade, associam-se a um bom desenvolvimento sócio-emocional, o que por sua vez resultará em níveis elevados de autoestima e autoconceitos elevados em dimensões relevantes, como o autoconceito académico e social, comportamentos favoráveis em relação à escola e elevados níveis de desempenho académico (Peixoto, 2003).

2.4. Autoconceito, Autoestima e Indisciplina

Como principal componente da personalidade, o autoconceito assume um papel de regulador do comportamento futuro (Faria & Azevedo, 2004). Desta forma, vários estudos mostram que um baixo autoconceito pode ser um forte fator de risco para desencadear

comportamentos desviantes ou estilos de vida negativos (Donnellan et al., 2005; Webster et al., 2007).

O autoconceito tem sido largamente estudado em contexto escolar, explorando a associação das suas dimensões a comportamentos desviantes. Segundo Senos e Diniz (1998), os alunos indisciplinados apresentam na maior parte das vezes baixos resultados escolares, manifestando assim níveis reduzidos de autoconceito académico. Entenda-se por autoconceito académico “aquilo que o aluno pensa sobre si próprio, sobre o seu desempenho e rendimento escolar e que lhe é fornecido pelas notas que tem e pela atitude que os professores, pais e colegas adoptam em relação a ele” (Senos & Diniz, 1998, p.268). Segundo Cubero e Moreno (1992, cit., por Senos & Diniz, 1998), o autoconceito académico encontra-se relacionado com o sucesso escolar, condicionando assim os resultados escolares que o aluno apresenta.

Segundo Robinson e Tayler (1986, cit., por Senos & Diniz, 1998) um aluno com insucesso ou com uma perspectiva contínua de insucesso, irá facilmente perder o interesse e conseqüentemente deixar de investir na vida académica, o que por sua vez originará a manutenção ou aumento do insucesso. Perante este desinteresse, a autoestima do aluno é ameaçada, podendo segundo Senos (1992, cit., por Senos & Diniz, 1998) ocorrer duas situações distintas: o aluno aceita a sua capacidade escolar e assume-a, o que irá resultar na diminuição dos níveis de autoestima e a posterior manutenção desses níveis baixos, bem como um desinvestimento progressivo no trabalho escolar; ou então o aluno não reconhece e não aceita aquilo que a escola lhe impõe, tentando assim manter a sua autoestima em níveis aceitáveis. Este último ponto é explorado pelo “Modelo Teórico de Identidade Social” de Robinson e Tayler (1986, cit., por Senos & Diniz, 1998), no qual postula que os alunos com baixos resultados escolares lutam ativamente por uma identidade social positiva. Estes autores, partem do pressuposto que os alunos com fracos resultados escolares, tendem a alterar a sua situação a fim de evitarem comparações desfavoráveis através do recurso à criatividade social, que consiste na inversão dos valores escolares que produzem comparações desfavoráveis, na procura de valores alternativos para se possam produzir comparações favoráveis, fazendo-o através da adesão a grupos que sigam esses novos valores. Desta forma, o fenómeno da criatividade social encontra-se diretamente associado ao conceito da indisciplinada, uma vez que os alunos invertem os valores definidos pela escola na necessidade de aumentarem os níveis de autoestima, entrando assim em conflito com os professores. Ou seja, segundo Senos e Diniz (1998, p.270), “a indisciplinada

emerge como forma de desvalorizar a ameaça e retirar significado psicológico ao insucesso acadêmico”.

Por outro lado, Harter (1998, cit., por Peixoto & Nascimento, 2012) apresenta uma explicação distinta ao do modelo teórico referido acima. Harter (1998, cit., por Peixoto & Nascimento, 2012) considera que a proteção da autoestima é conseguida através de uma reorganização do autoconceito, no qual o indivíduo desinveste das dimensões que representam uma potencial ameaça para a autoestima, investindo noutras dimensões mais gratificantes.

Estudos realizados por Veiga e Moura (1993, cit., por Senos & Diniz, 1998) vieram a confirmar esta ideia de proteção da autoestima, referindo a correspondência a alunos com fracos resultados escolares e comportamentos indisciplinados, uma autoestima com valores idênticos aos alunos com bons resultados escolares e comportamentos que correspondem às normas académicas. Relativamente ao autoconceito académico, no entanto, parece verificar-se uma depreciação, na medida em que estes alunos demonstraram valores mais baixos em relação aos alunos com sucesso académico, neste parâmetro, como se o autoconceito académico estivesse especificamente dependente dos resultados escolares.

3. Estatuto Social

3.1. Competência Social

A competência social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano em geral, podendo afetar as relações com os professores, com os pares e o rendimento académico (Lemos & Meneses, 2002). Neste sentido, um sujeito socialmente competente envolve-se em comportamentos pró-sociais, envolve-se em diferentes atividades e é capaz de resolver problemas sociais (Howes, 1983, Vaughn & Hogan, 1994, cit., por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006).

Segundo Lemos e Meneses (2002, p.267) “a competência social é um constructo multidimensional e interativo”. A competência social encontra-se relacionada com a capacidade do sujeito conseguir lidar com as mudanças sociais, de interagir eficazmente com o meio ambiente, de responder devidamente à complexidade da vida e de conseguir adaptar as respostas comportamentais as diversas situações (Rourke, 1991, cit., por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006).

Assim, uma criança competente, tende a enveredar por estratégias mais eficazes e apropriadas, tendo mais probabilidade de ser bem aceite pelo grupo de pares e desenvolver

amizades recíprocas (Odom, McConnell, & Brown, 2008, cit., por Silva, 2015). Em contrapartida, crianças com baixos níveis de competência social manifestam um fraco ajustamento social, emocional e académico e ainda dificuldades de adaptação social na idade adulta (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990; Parker & Asher, 1987, cit., por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006).

Segundo Lemos e Meneses (2002), os alunos que manifestam dificuldades de aprendizagem apresentam diferenças significativas na competência social em relação aos alunos que não manifestam dificuldades. De acordo com estes autores, os alunos com dificuldades de aprendizagem são mais rejeitados pelos pares e manifestam menos comportamentos sociais positivos. Assim, déficits na competência social, para além de levar a baixos desempenhos académicos, podem também levar ao desenvolvimento de comportamentos agressivos e/ou comportamentos de isolamento (Odom, McConnell, & Brown, 2008, cit., por Silva, 2015).

Assim, de um modo geral, pode-se dizer que a competência social é um constructo psicológico que reflete múltiplas facetas do funcionamento cognitivo, emocional e comportamental. Trata-se então, não de um traço global da personalidade, mas sim de um conjunto de comportamentos aprendidos no decorrer das interações sociais, especialmente, na interação com os pares (Camargo & Bosa, 2009).

3.2. Aceitação Social e Estatuto Social

Apesar da família ocupar um lugar primordial no contexto de socialização dos jovens, a interação entre pares é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos adolescentes (Inglés, 2009, cit., por Aparisi, Inglés, Fernández, Monteagudo, Marzo & Estévez, 2015).

Neste sentido, o grupo de pares é analisado como um conjunto de indivíduos em interação com algum grau de influência recíproca e que pode ser formado espontaneamente, isto é, fora de interesses, ou então de forma estrutural (e.g. grupos de alunos organizados numa turma) (Rubin et al., 2006). Porém, todos os grupos possuem normas e padrões distintos de comportamento e de atitudes que os caracterizam e diferenciam dos membros de outros grupos. Para além das normas e dos padrões de comportamento, existem diferenças individuais que se refletem nas interações sociais e que por sua vez influenciam a forma como as crianças se comportam socialmente. Ou seja, se uma criança tende a comportar-se de forma apropriada dentro de um grupo, esta irá desenvolver relações positivas com os membros desse grupo, o que por sua vez resultará

numa maior aceitação por parte do grupo. Se por outro lado, a criança tende a comportar-se de forma desadequada ou adotar comportamentos que vão contra as regras e normas do grupo, a criança irá ser rejeitada por esse grupo. (Rubin et al., 2006).

De acordo com Rubin et al. (2006) a aceitação social refere-se a como uma criança é apreciada pelos pares, enquanto que a rejeição social refere-se a quanto uma criança é depreciada. Contudo, é importante referir que uma criança pode apresentar elevados níveis em ambas dimensões, ou seja, uma criança altamente aceite não tem de ter obrigatoriamente um baixo nível de rejeição, e uma criança altamente rejeitada nem sempre tem baixo nível de aceitação. Desta forma, são vários os autores que têm se debruçado sobre os fenómenos que estão subjacentes quer à aceitação quer à rejeição através de técnicas sociométricas.

Coie e colaboradores (1982) apresentaram um modelo baseado em nomeações sociométricas, que determina a aceitação e a rejeição social, através resultados estandardizados das preferências (nomeações positivas) e das rejeições (nomeações negativas) que cada criança recebe. A partir destes resultados determina-se o impacto social – total de nomeações positivas e negativas de que uma criança é alvo; e a preferência social – diferença entre o número de vezes que a criança é nomeada positivamente e o número de vezes que a criança é nomeada negativamente.

Assim, com base na combinação dos resultados de preferência e de impacto social e dos índices de aceitação e rejeição social, é possível classificar as crianças em cinco categorias referentes ao estatuto sociométrico: populares, rejeitadas, negligenciadas, controversas e médias (Rubin et al., 2006).

As crianças populares geralmente são crianças que têm um sentimento positivo de si próprias (Emídio, Santos, Maia, Monteiro & Veríssimo, 2008). São crianças que revelam capacidades para iniciar e manter relações positivas, demonstram competências comunicativas que permitem a manutenção de interações coerentes e são vistas pelos seus colegas como sendo cooperativas, amigáveis, sociáveis e sensíveis (Rubin et al., 2006). Em relação às outras crianças, apresentam mais comportamentos assertivos e de liderança (Dodge, Coie, Pettit & Price, 1990, cit., por Lopes, 2001) e raramente envolvem-se em comportamentos que possam interferir nas ações e objetivos dos outros (Rubin et al., 2006).

No que diz respeito às crianças rejeitadas, estas são segundo a literatura o grupo mais estudado, sendo caracterizadas pela agressividade, incumprimento de regras, hiperatividade e disruptividade (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990, cit., por Lopes, 2001).

Rubin et al. (2006), referem uma heterogeneidade nos comportamentos das crianças rejeitadas, podendo estas serem rejeitadas devido às suas características de isolamento, timidez e desconfiança. Os autores referem ainda, que o isolamento está associado a problemas de internalização ao longo da vida, tais como baixa autoestima, ansiedade, solidão e depressão. Ollendick et al. (1992, cit., por Jackson & Bracken, 1998) referem que as crianças rejeitadas exibem fraco desempenho académico, maior taxa de reprovação e abandono escolar.

Quanto às crianças negligenciadas, estas raramente estão envolvidas em comportamentos solitários e agressivos, sendo vistas pelos outros como sendo tímidas e/ou tristes (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990; Dodge, 1983, cit., por Lopes, 2001). Estas crianças evitam também as interações didáticas, apresentando assim, alguma dificuldade em estabelecer relações interpessoais profundas (Dodge, Coie, Pettit & Price, 1990, cit., por Lopes, 2001).

As crianças controversas podem apresentar características tanto das crianças populares como das crianças rejeitadas, podendo por um lado demonstrar comportamentos agressivos e perturbadores, propensos à raiva e à violação de regras e por outro lado, revelar altos níveis de cooperação, liderança e, em alguns casos, sensibilidade social (Rubin et al., 2006).

Por último, as crianças com um estatuto social médio, apresentam índices moderados de aceitação e de rejeição (Morais, Otta & Scala, 2001).

Desta forma, é plausível referir que o estatuto social assenta, consistentemente e primariamente, nas percepções sobre os outros e nos comportamentos face aos outros (Coie, 1990, cit., por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006).

Coie, Dodge e Kupersmidt (1990, cit., por Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993), num estudo com crianças dos 8 aos 12 anos, obtiveram uma série de conclusões acerca de cada tipo de estatuto sociométrico. Coie et al. (1990, cit., por Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993) verificaram que as crianças populares mostravam ser atenciosas, cumpriam as regras impostas pelo professor e possuíam altos níveis de competência atlética e académica. Por outro lado, as crianças rejeitadas eram vistas pelos colegas como sendo agressivas, disruptivas e na maior parte das vezes violavam as regras impostas pelo professor. Quanto às crianças negligenciadas, estas envolviam-se muito pouco com os colegas, preferindo brincadeiras mais solitárias e raramente envolviam-se em comportamentos agressivos. Por último, no que se refere as crianças controversas, Coie et al. (1990, cit., por Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993) concluíram que estas crianças

eram bastante ativas e agressivas, e que as suas brincadeiras disruptivas divertiam o grupo de pares e atraíam repreensão dos professores.

Face ao exposto, pode-se concluir que a utilização de medidas sociométricas revela-se um instrumento fiável para avaliar o ajustamento/desenvolvimento social (Peceguina, Santos & Daniel, 2008). As medidas sociométricas possibilitam a obtenção de dados fiáveis, que por sua vez permitem identificar os alunos que se encontram em risco de rejeição social (McMullen, Veermans & Laine, 2014).

3.3. Estatuto Social e Indisciplina

No início da adolescência, ter um alto estatuto social entre colegas é para muitos dos alunos uma prioridade (LaFontana & Cillessen, 2010; Rubin, Bukowski & Parker, 2006, cit., por Boor-Klip, Segers, Hendrickx & Cillessen, 2015).

O comportamento do aluno (e.g. agressão ou comportamento pró-social) é um fator importante que contribui para o estatuto social (Asher & McDonald, 2009; Cillessen & Mayeux, 2004; Lease, Musgrove & Axelrod, 2002; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993, cit., por Boor-Klip, Segers, Hendrickx & Cillessen, 2015). São vários os estudos que demonstram que as crianças que apresentam problemas de comportamento disruptivo encontram-se em risco de serem rejeitadas pelos colegas (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982; Gresham & Little, 1993, cit., por Pardini, Barry, Barth, Lochman & Wells, 2006). Uma vez que os pares rejeitam estas crianças, elas correm um risco ainda maior de desenvolverem problemas negativos adicionais, tais como a delinquência, dificuldades académicas e problemas graves de internalização e externalização (Coie, Terry, Lenox, Lochman & Hyman, 1995; Johnson, Coie, Gremaud, Lochman & Terry, 1999; Parker & Asher, 1987, cit., por Pardini et al., 2006).

Esta relação entre o comportamento do aluno e o estatuto social pode depender de alguns fatores contextuais, ou seja, existem contextos em que a relação entre comportamento e estatuto social pode ser forte, ao passo que noutros contextos esta associação pode ser pouco significativa ou até mesmo inexistente.

Num estudo levado a cabo por Estrela (1946, cit., por Estrela, 2002), a autora pretendeu verificar a hipótese de que a estrutura dos grupos e subgrupos da turma está relacionada com o comportamento de disciplina e indisciplina nela verificados. Para tal, foi utilizado o teste sociométrico em duas turmas de uma escola secundária da zona de Lisboa – uma considerada disciplinada e outra indisciplinada. Como principais conclusões do seu

trabalho, Estrela (2002), verificou que na turma indisciplinada a popularidade dos alunos indisciplinados era mais alta que a dos alunos disciplinados. No entanto, o mesmo não aconteceu na turma considerada disciplinada, em que a popularidade reverteu a favor dos últimos. Enquanto que estes exercem pressão para a conformidade num sentido favorável à ação do docente, na turma indisciplinada a influência dos alunos populares contraria o cumprimento das normas instituídas e orienta-se para o reforço da relação entre pares.

Vários autores têm vindo a associar a preferência social e a popularidade a problemas de comportamento de externalização e de internalização. Segundo Achenbach (1991, cit., por Hubers, Burk, Segers, Kleinjan, Scholte & Cillessen, 2015) os problemas de externalização são aqueles em que a criança revela dificuldade na capacidade de autorregulação do seu comportamento, resultando num descontrolo comportamental. Estes incluem dificuldades de relacionamento, ruptura de regras, bem como agressão ou frustração. Os problemas de internalização, por sua vez, caracterizam-se essencialmente por comportamentos de inibição, retirada social, ansiedade, tristeza e dependência (Achenbach, 1991, cit., por Hubers, Burk, Segers, Kleinjan, Scholte & Cillessen, 2015). Várias investigações permitiram verificar a inexistência de diferenças significativas entre a preferência social e problemas de comportamento de externalização e internalização (Newcomb et al., 1993; Oldenburg & Kems, 1997, cit., por Hubers, Burk, Segers, Kleinjan, Scholte & Cillessen, 2015). Por sua vez, a popularidade também se encontrou negativamente associada a problemas de internalização (Teunissen et al., 2011, cit., por Hubers, Burk, Segers, Kleinjan, Scholte & Cillessen, 2015), mas positivamente associada a problemas de externalização, em particular com a agressão (Balsa, Homer, French & Norton, 2011; Parkhurst & Hopmeyer, 1998, cit., por Hubers, Burk, Segers, Kleinjan, Scholte & Cillessen, 2015).

3.4. Estatuto Social, Autoconceito e Autoestima

A pertença a grupos é um aspecto que contribui significativamente para o desenvolvimento da criança e do adolescente (Cotterell, 1996, Tarrant, 2002, cit., por Peixoto, 2003). É na interação com os pares que a criança vai desenvolvendo uma série de conhecimentos acerca de si e do seu funcionamento, fundamentais para o desenvolvimento do autoconceito e da autoestima (Santos & Lopes 2003).

Porém, o facto de uma criança ser ou não aceite num determinado grupo pode dever-se a vários factores, entre os quais o ajustamento académico. Desta forma, são vários os estudos que demonstram a existência de uma relação entre a competência académica e a

relação com os pares (Frase, Galinsky, Smokowski, Day, Terzian, Rose & Guo, 2005, cit., por Alves, 2006). Num estudo levado a cabo por Ladd, Kochenderfer e Colenan (1997, cit., por Alves, 2006) verificaram que as crianças que apresentam níveis elevados de competência académica tendem a ter um maior número de amigos, uma vez que são crianças que se envolvem ativamente nas tarefas escolares, passam a ser vistas pelos seus pares como uma fonte de ajuda e orientação, impulsionando assim, o estabelecimento de relações de amizade (Ladd, et al., 1997, cit., por Alves, 2006). Por outro lado, Lopes e Cruz (1998, cit. por Alves, 2006) referem que as crianças que apresentam problemas de ajustamento académico tendem a falhar nas relações interpessoais, surgindo no grupo das “menos escolhidas” pelos pares.

Desta forma, a atribuição pelo grupo de um determinado estatuto pode ter influência no autoconceito do individuo. Neste sentido, num estudo levado a cabo por Santos e Lopes (2003), com crianças do 6º ano de escolaridade, os autores verificaram que as crianças rejeitadas e negligenciadas pelo grupo, têm em média, uma auto-percepção de competência escolar e de aceitação social inferior às das crianças populares. Outro dado a salientar no estudo, foi o facto de as crianças negligenciadas não diferirem de nenhum outro grupo relativamente às percepções sobre as suas atitudes comportamentais, enquanto que as crianças rejeitadas diferiam significativamente do grupo popular.

Jackson e Bracken (1998), desenvolveram também um estudo no qual verificaram que o estatuto sociométrico afectava o autoconceito em crianças e adolescentes do 6º, 7º e 8º anos de escolaridade. Neste sentido, os resultados sugeriram que as crianças populares apresentam no geral, níveis mais elevados de autoconceito comparativamente com as crianças de outros estatutos sociométricos. Por outro lado, foi possível verificar ainda, que as crianças rejeitadas, demonstram níveis de autoconceitos mais baixos em todas as dimensões, comparativamente com as crianças populares. Quanto às crianças negligenciadas, estas apresentaram níveis de autoconceitos idênticos às crianças populares, porém apenas diferiram das crianças populares na dimensão social, sendo que as crianças populares apresentaram níveis mais elevados nesta dimensão. Por último, em relação às crianças controversas, estas diferiram das populares apenas na dimensão académica, apresentando níveis mais baixos nesta dimensão.

Para além desta relação entre o estatuto sociométrico e o autoconceito, há estudos que também comprovam a existência de uma relação entre o estatuto sociométrico e a autoestima. Desta forma, Patterson, Kupersmidt e Griesler (1990), num estudo com crianças do 4º ano de escolaridade, verificaram que as crianças impopulares entre os seus

pares têm geralmente uma mais baixa autoestima. Assim como, Boivin e Begin (1989, cit., por Sveningsson, 2012) também verificaram num dos seus estudos que a popularidade entre pares encontrava-se diretamente relacionada a altos níveis de autoestima.

III. PROBLEMÁTICA

1. Problemática e Hipóteses

Tendo por base a revisão de literatura anteriormente descrita, o presente estudo pretende analisar as diferenças entre os alunos mais indisciplinados e os alunos menos indisciplinados do 5º e 6º ano de escolaridade, tendo em conta o autoconceito, a autoestima e o estatuto sociométrico (alunos populares e alunos rejeitados). O presente estudo procura, igualmente, analisar as diferenças nos níveis de autoestima e de autoconceito em função do dois estatutos sociométricos.

De acordo com a revisão de literatura, a problemática da indisciplina traduz-se na “transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola” (Veiga, 2007, p.17).

No que se refere à relação entre a autoestima e níveis de indisciplina, tem sido constatada a inexistência de diferenças na autoestima, quando se comparam alunos com e sem comportamentos de indisciplina. Desta forma, Veiga e Moura (1993, cit., por Senos & Diniz, 1998), confirmaram no seu estudo, que alunos com pior resultado escolar e comportamentos de indisciplina possuíam uma autoestima com valores idênticos aos alunos com melhores resultados e comportamentos convergentes com a norma académica. Relativamente ao autoconceito académico, parece haver uma depreciação, na medida em que estes alunos evidenciaram valores mais baixos do que os alunos com sucesso académico, neste parâmetro. Assim, espera-se que:

Hipótese 1 – Os alunos mais indisciplinados apresentem níveis de autoestima idênticos aos alunos com comportamentos menos indisciplinados.

Hipótese 2 – Os alunos mais indisciplinados apresentem níveis reduzidos de autoconceito académico comparativamente aos alunos com comportamentos menos indisciplinados.

Questão de Investigação 1 – Será que existem diferenças nos níveis de autoconceito não académico entre os alunos mais indisciplinados e os alunos menos indisciplinados?

Muitos são os estudos que demonstram a existência de uma relação entre o comportamento do aluno e o estatuto social. Num estudo levado a cabo por Estrela (1946, cit., por Estrela, 2002), a autora procurou analisar a estrutura dos grupos numa turma considerada disciplinada e outra considerada indisciplinada. Estrela (1946, cit., por Estrela, 2002) verificou que, na turma considerada indisciplinada a popularidade dos alunos indisciplinados era mais alta que a dos alunos disciplinados. No entanto, o mesmo não aconteceu na turma considerada disciplinada, em que a popularidade reverteu a favor dos últimos.

Numa outra investigação, vários autores associaram a popularidade a problemas de comportamento de externalização e internalização, no qual verificaram que a popularidade se relacionava positivamente a problemas de comportamento de externalização (ruptura de regras, agressão e frustração), e negativamente a problemas de comportamento de internalização (ansiedade, tristeza, inibição e retirada social) (Balsa, Homer, French & Norton, 2011; Parkhurst & Hopmeyer, 1998, cit., por Hubers, Burk, Segers, Kleinjan, Scholte & Cillessen, 2015). Deste modo, propomos a seguinte hipótese de estudo:

Hipótese 3 - O estatuto social entre pares difere em função dos níveis de indisciplina.

São vários os estudos que indicam a existência de relações o autoconceito e o estatuto sociométrico. Neste sentido, Santos e Lopes (2003), num estudo com crianças do 6º ano de escolaridade, verificaram que as crianças rejeitadas e negligenciadas pelo grupo, têm em média, uma auto-percepção de competência escolar e de aceitação social inferior às das crianças populares. Os autores verificaram ainda, que as crianças negligenciadas não diferiam de nenhum grupo relativamente às percepções sobre as suas atitudes comportamentais, enquanto que as crianças rejeitadas diferiam significativamente do grupo popular.

Por seu turno, Jackson e Bracken (1998) desenvolveram também um estudo em que verificaram que o estatuto sociométrico afectava o autoconceito em crianças e adolescentes do 6º, 7º e 8º anos de escolaridade, no qual verificaram que as crianças populares apresentavam no geral níveis mais elevados de autoconceitos comparativamente com as crianças dos outros estatutos sociométricos e que por outro lado, as crianças rejeitadas possuíam autoconceitos mais baixos em todas as dimensões, comparativamente com as crianças populares. Estes autores ainda tiraram conclusões acerca das crianças negligenciadas e controversas, ao qual verificaram que as crianças negligenciadas

apresentavam uma auto-percepção de competência social menor que as crianças populares e que as crianças controversas apresentavam níveis mais baixos de percepção acadêmica.

Coie, Dodge e Kupersmidt (1990, cit., por Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993), verificaram que crianças com estatuto popular possuíam altos níveis de competência atlética e acadêmica. Assim, com base nestes estudos, formulámos a seguinte hipótese de estudo:

Hipótese 4 – O estatuto social entre pares introduz diferenças no autoconceito acadêmico e no autoconceito não acadêmico.

Por outro lado, são vários os estudos que demonstram que o estatuto sociométrico entre pares encontra-se diretamente relacionado com a autoestima. Assim, Boivin e Begin (1989, cit., por Sveningsson, 2012) num estudo com crianças em idade escolar, verificaram que a popularidade se encontrava diretamente relacionada com altos níveis de autoestima. Por sua vez, Patterson, Kupersmidt e Griesler (1990) num estudo com crianças do 4º ano de escolaridade, verificaram que as crianças impopulares entre os seus pares tinham geralmente uma baixa autoestima. Assim, com base nestes estudos, propomos a seguinte hipótese de estudo:

Hipótese 5 – O estatuto social entre pares introduz diferenças nos níveis de autoestima.

IV. MÉTODO

1. Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como um estudo quantitativo-correlacional, uma vez que pretende fundamentalmente, estabelecer relações entre as variáveis, quantificando tais relações, bem como considerar diferenças entre grupos de alunos. Por outro lado, também é comparativo, na medida que permite verificar diferenças que ocorrem nas diversas variáveis, em termos de proporção ou de médias (Almeida & Freire, 2007).

Como instrumento de recolha de dados recorreremos ao uso do questionário, uma vez que tencionávamos abranger um grande número de alunos.

2. Participantes

No presente estudo participaram 114 alunos do 5º e 6º anos de escolaridade de duas escolas públicas da região de Lisboa. Na Tabela 1, podemos observar a distribuição dos vários participantes por cada ano de escolaridade, bem como as percentagens, apresentando-se o 5º ano com maior número de participantes, uma vez que também foi o ano de escolaridade em que participaram mais turmas.

Tabela 1 – Distribuição dos participantes por ano de escolaridade e as respectivas percentagens

Ano de Escolaridade	Frequência	Percentagem
5º Ano	65	57.0%
6º Ano	49	42.9%
Total	114	100%

Os participantes tinham idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, sendo a média de idades da amostra total de 11.30 e o desvio-padrão de 1.197. Em seguida, na Tabela 2, podemos verificar a distribuição dos participantes, em função da idade, e respectivas percentagens.

Tabela 2 – Distribuição dos participantes por idades e respetivas percentagens

Idade	Frequência	Percentagem
10	31	19.5%
11	45	28.3%
12	20	12.6%
13	11	6.9%
14	5	3.1%
15	2	1.3%
Total	114	100%

A presente amostra, foi constituída por 55 (48.2%) participantes do género feminino e 59 (51.8%) do género masculino, pelo que se pode verificar que a distribuição dos participantes por género é relativamente homogénea, apesar dos rapazes serem ligeiramente maioritários do que as raparigas.

3. Instrumentos

Para o presente estudo, foram utilizados três instrumentos: Questionário da Indisciplina, baseado no estudo de Amado e Freire (2009) (Anexo B); Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-Adolescentes de Peixoto, Mata, Sanches, Ribeiro e Pipa (2007), baseada na adaptação da escala de Susan Harter (Anexo C); Tarefa Sociométrica baseada no estudo de Coie, Dodge e Coppotelli (1982) (Anexo D).

3.3.1. Questionário da Indisciplina

Para avaliar a indisciplina recorreremos a um questionário de perguntas fechadas direcionadas para o comportamento desviante dos alunos em sala de aula. O questionário foi preenchido pelos diretores de turma com o objetivo de identificar os alunos disciplinados e indisciplinados. O presente questionário foi baseado no estudo de Amado e Freire (2009), ao qual são descritos três níveis de indisciplina, já referidos anteriormente na revisão de literatura. Tendo em conta os objetivos do presente estudo, limitámo-nos apenas ao primeiro nível “Desvios às regras de produção” para a construção do presente questionário. Para este nível, Amado e Freire (2009) designaram quatro categorias,

“Desvios às regras de comunicação verbal”, “Desvios às regras da comunicação não-verbal”, “Desvios às regras da mobilidade” e “Desvios ao cumprimento da tarefa”. Desta forma, a categoria “Desvios às regras de comunicação verbal” é composta por 6 itens: conversas, comentários, respostas coletivas, gritos, barulhos e confusão. A segunda categoria “Desvios às regras da comunicação não-verbal” é formada por 5 itens: risos, olhares, gestos, posturas/posições e aspecto exterior. A terceira categoria, “Desvios às regras da mobilidade” é composta por 2 itens: deslocamentos não autorizados e brincadeiras. Por fim, a última categoria “Desvios ao cumprimento da tarefa”, é composta por 4 itens: atividades fora da tarefa, falta de material, falta de pontualidade e falta de assiduidade.

O presente questionário era constituído por três partes: a primeira parte era constituída por uma breve explicação sobre o instrumento e seu preenchimento; a segunda parte era composta por um cabeçalho que integrava o código do aluno, a idade, género e o ano de escolaridade; e a terceira parte, integrava o questionário propriamente dito, onde estavam referidas as quatro categorias e os respetivos comportamentos referentes a essas categorias.

Os diretores de turma responderam de acordo com uma escala tipo *Likert*, com uma pontuação entre 1 e 4, indicando a frequência com que o comportamento se repetia, sendo que 1 correspondia a “sempre”, 2 correspondia a “algumas vezes”, 3 correspondia a “poucas vezes” e 4 correspondia a “nunca”.

Características Psicométricas

De forma a verificar a estrutura factorial do Questionário de Indisciplina, procedemos a uma análise factorial exploratória com extração por componentes principais, seguida de rotação *Varimax*, seleccionando os itens com carga factorial superior a 0.50 (Anexo E).

Desta forma, é importante mencionar que optamos por eliminar o item “Aspecto exterior” por não fazer sentido neste estudo, uma vez que não remete para a indisciplina. Assim, a rotação *Varimax* foi efectuada sobre 16 itens e não sobre os 17 itens que constituíam inicialmente a escala.

Numa primeira análise factorial surgiram três factores que agruparam os itens das quatro subescalas. No factor 1 agruparam-se os itens das subescalas “Desvios às regras da comunicação verbal” e “Desvios às regras da comunicação não verbal”, que remete para comportamentos de comunicação; no factor 2 agruparam-se os itens das subescalas “Desvios às regras da mobilidade”, “Desvios às regras da comunicação verbal” e “Desvios

ao cumprimento da tarefa”, que remete para comportamentos de maior gravidade e no factor 3 agruparam-se os itens da subescala “Desvios ao cumprimento da tarefa”, que remete para comportamentos que põem em causa o desempenho de uma tarefa. A partir desta análise, optamos por eliminar o item “Atividades fora da tarefa” devido ao facto deste item estar saturado nos dois primeiros factores, quando, em termos conceptuais deveria situar-se no factor 3, pois remete para os desvios que põem em causa o cumprimento da tarefa.

Seguidamente, realizamos uma nova análise factorial que manteve a mesma estrutura factorial de três factores. No entanto, devido ao factor 1 apresentar um número de itens bastante superior (8 itens) comparativamente com factor 2 (4 itens) e com o factor 3 (3 itens), optamos por eliminar os itens “gritos” e “respostas coletivas” por serem os itens com menor carga factorial no factor 1.

Desta forma, realizamos uma última análise factorial sem os itens acima referidos, tendo-se mantido a estrutura factorial de três factores (Tabela 3). Estes três factores distinguem-se das subescalas previamente definidas por Amado e Freire (2009) pelo que passamos a designar os factores da seguinte maneira: o primeiro factor “Desvios às regras da comunicação” (itens: olhares, gestos, posturas, risos, comentários e conversas), explicando 53.26% da variância total; o segundo factor “Desvios de maior gravidade” (itens: deslocções, confusão, brincadeiras e barulhos”), apresentando uma variância explicada de 11.49% e o terceiro factor “Desvios ao cumprimento da tarefa” (itens: falta de assiduidade, falta de pontualidade e falta de material), com uma variância explicada de 8.40%. O conjunto destes factores permite explicar 73.16% da variância encontrada.

A Tabela 3 permite-nos verificar que, de um modo geral, o grau de saturação dos itens com o correspondente factor é aceitável, apresentando a maioria dos itens cargas factoriais superiores a .60.

Tabela 3 - Resultados da análise factorial após rotação *Varimax* para os itens do Questionário da Indisciplina

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Olhares	.884		
Gestos	.836		
Posturas	.769		
Risos	.693		.419
Comentários	.691		
Conversas	.685		
Deslocações		.894	
Confusão	.615	.698	
Brincadeiras	.423	.679	
Barulhos	.589	.669	
Falta de Assiduidade			.861
Falta de Pontualidade	.421		.725
Falta de Material	.403		.546
Valor Próprio	6.92	1.49	1.09
Variância Explicada	53.25%	11.49%	8.40%

Concluindo este processo, procedeu-se à análise da consistência interna das categorias “Desvios às regras de comunicação”, “Desvios de maior gravidade” e “Desvios ao cumprimento da tarefa” do Questionário da Indisciplina (Anexo F). Segundo Nunnally (1978, cit., por Maroco & Garcia-Marques, 2006), de um modo geral, um instrumento é classificado como tendo fiabilidade apropriada quando o alfa é pelo menos 0.70.

Com base na Tabela 4, apresentada abaixo, podemos verificar que para categoria “Desvios às regras de comunicação” o valor de alfa é de .91, pelo que se pode verificar um grau de fiabilidade bastante positivo, pois encontra-se acima de .70. No caso da categoria “Desvios de maior gravidade” também apresentou um alfa de *Cronbach* bastante acima do valor considerado aceitável (.70). Por último, quanto à categoria “Desvios ao cumprimento da tarefa” revelou estar no limiar no grau de fiabilidade aceitável, sendo o alfa de .67.

Tabela 4 – Valores de alfa de *Cronbach* correspondentes às categorias do Questionário de Indisciplina

Categorias	Alfa de <i>Cronbach</i>
Desvios às regras de comunicação	.91
Desvios de maior gravidade	.87
Desvios ao cumprimento da tarefa	.67

3.3.2. Escala do Autoconceito e da Autoestima

Para avaliar o Autoconceito e a Autoestima recorreu-se à Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-adolescentes (EAAPA) de Peixoto, Mata, Monteiro, Sanches, Ribeiro e Pipa (2017), construída a partir da Escala de Autoconceito e Autoestima para Adolescentes (Peixoto, 2003; Peixoto e Almeida, 1999, cit., por Peixoto, Mata, Monteiro, Sanches, Ribeiro e Pipa, 2017) à qual, por sua vez teve como ponto de partida a adaptação portuguesa do *Self-Perception Profile for Adolescents* (Peixoto, Martins, Mata & Monteiro, 1996, 1997, cit., por Peixoto, Mata, Monteiro, Sanches, Ribeiro e Pipa, 2017). Em relação ao *Self-Perception Profile for Adolescents*, a Escala de Autoconceito e Autoestima apresenta como principais diferenças o formato dos itens (apenas uma afirmação contra as duas da escala proposta por Harter, 1985, cit., por Peixoto, Mata, Monteiro, Sanches, Ribeiro e Pipa, 2017), a adição de duas novas dimensões (Competência a Língua Materna e Competência a Matemática) e a estrutura proposta, uma vez que a nova escala pressupunha uma organização hierárquica do autoconceito (Peixoto, 2003; Peixoto & Almeida, 2011, cit., por Peixoto, Mata, Monteiro, Sanches, Ribeiro e Pipa, 2017). A presente escala assenta nos mesmos pressupostos da escala para os adolescentes, diferindo desta pela exclusão de duas dimensões, que nesta fase não fazem sentido: Atração Romântica e Amizades Íntimas.

Deste modo, a Escala de Autoestima e Autoconceito para Pré-adolescentes é constituída por 43 itens distribuídos por 8 dimensões: *Competência Escolar* (itens 1, 10, 19, 27 e 34) – percepção global que o sujeito tem acerca do seu desempenho nas tarefas escolares (e.g. “Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas”); *Aceitação Social* (itens 2, 11, 20, 28 e 35) - percepção que o sujeito tem acerca da sua aceitação pelos pares (e.g. “Alguns jovens tem dificuldade em que os outros gostem

deles”); *Competência Atlética* (itens 3, 12, 21, 29 e 36) – percepção do sujeito relativamente às suas capacidades físicas/atléticas (e.g. “Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade”); *Aparência Física* (itens 4, 13, 22, 37 e 42) – grau de satisfação que o sujeito tem relativamente ao seu aspecto físico, peso, estatura, etc. (e.g. “Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente”); *Competência a Língua Materna* (itens 5, 7, 14, 16, 24, 31 e 40) – percepção que o sujeito tem relativamente à sua competência verbal e escrita em Português (e.g. “Alguns jovens acham que escrevem bem”); *Comportamento* (itens 6, 15, 23, 30 e 38) – percepção que o sujeito tem acerca do seu comportamento (e.g. “Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam”); *Competência a Matemática* (itens 8, 17, 25, 32 e 41) – percepção que o sujeito tem acerca das suas capacidades no domínio matemático (e.g. “Alguns jovens conseguem resolver problemas de Matemática muito rapidamente”) e *Autoestima* (itens 9, 18, 26, 33, 39 e 43) – avaliação global que o sujeito faz do seu valor enquanto pessoa, do grau de satisfação consigo próprio, de forma global (e.g. “Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são”).

No que se refere à formulação dos itens, cerca de metade são afirmações que refletem auto-percepções positivas, enquanto os restantes refletem auto-percepções negativas. Todos os itens são respondidos numa escala de 4 pontos, variando entre “*Exatamente como eu*” e “*Completamente diferente de mim*”. Cada item é cotado de 1 a 4, onde a 4 corresponde a percepção de elevada competência e a 1 corresponde a percepção de baixa competência (Figura 1).

Figura 1

Item da subescala Competência Escolar da Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-Adolescentes

	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como eu	Exatamente como eu
Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Características Psicométricas

Dado que esta escala já se encontra validada para a população portuguesa, não se procedeu à sua análise fatorial, tendo sido apenas calculada a consistência interna de cada uma das subescalas.

No que se refere à fiabilidade da escala, as análises efectuadas no estudo de Peixoto et al., (2006) apontaram para a validade da escala e valores aceitáveis de consistência interna (superiores a .70) para todas as subescalas, à exceção da subescala “Competência a Língua Materna”, mas cujo coeficiente do alfa de *Cronbach*, se aproxima muito daquele valor.

Em relação aos valores do alfa de *Cronbach* nas várias subescalas do presente estudo verificamos que algumas têm valores abaixo do valor esperado (.70). No que respeita à subescala da “Competência a Língua Materna”, este estudo revelou que a consistência interna dos itens melhorava de .59 para .66 – se procedêssemos a eliminação do item 14. Também, neste caso, os valores de alfa de *Cronbach* nas subescalas “Competência Atlética” (.65) e “Autoestima” (.66) estão abaixo do valor considerado aceitável (.70), no entanto por apresentarem valores que se aproximam bastante do valor considerado aceitável, optou-se por manter estas subescalas sem alterações.

A subescala de “Aceitação Social”, apresentou um valor bastante baixo (.54) pelo que optámos por retirá-la, não a considerando para análise posterior.

Relativamente à escala do “Autoconceito não Académico”, constatamos que a consistência interna do itens melhorava de .73 para .75, se procedêssemos à eliminação dos itens 12 e 21 (Anexo G).

Tabela 5 – Análise comparativa da consistência interna das dimensões da Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-Adolescentes

	Alfa de <i>Cronbach</i> do presente estudo	Alfa de <i>Cronbach</i> Estudo de Peixoto et al., (2006)
Autoconceito Acadêmico	.84	.85
Autoconceito não Acadêmico	.73	.80
Competência a Matemática	.84	.88
Competência a Língua Materna	.59	.69
Comportamento	.78	.76
Aceitação Social	.54	.73
Competência Atlética	.65	.77
Aparência Física	.79	.87
Autoestima	.66	.78

Assim, para a análise dos nossos resultados relativamente às escalas de Autoconceito e Autoestima, teremos apenas em consideração as subescalas: Competência a Matemática, Competência a Língua Materna, Comportamento, Competência Atlética, Aparência Física e Autoestima Global, uma vez que apresentaram uma fiabilidade (consistência interna) aceitável.

3.3.3. Tarefa Sociométrica

O estatuto sociométrico dos alunos foi determinado a partir de uma tarefa de nomeação, baseada no estudo de Coie, Dodge e Coppotelli (1982). Desta forma, recorreremos à construção de um questionário com duas tarefas sociométricas (intervalos e trabalhos de grupo), cada tarefa com duas questões (nomeações positivas e nomeações negativas) (Anexo D). Na primeira tarefa sociométrica (tarefa dos intervalos), era pedido aos alunos que nomeassem os colegas que gostam mais e menos de estar no intervalos; na segunda tarefa sociométrica (tarefa dos trabalhos de grupo) era pedido aos alunos que nomeassem os colegas que escolheriam e não escolheriam para realizar um trabalho de grupo.

O método apresentado por Coie, Dodge e Coppotelli (1982 cit., por Peceguina et al., 2008), tem por base as frequências absolutas de nomeações positivas e negativas, recebidas por cada criança. Estas frequências, uma vez obtidas, são convertidas em resultados padronizados (*z scores*) que representam as medidas LM (*like most*) e LL (*like least*). A partir destes resultados, calculam-se, logo de seguida, os resultados da *preferência social* ($P = LM - LL$) e do *impacto social* ($I = LM + LL$). Com base nestes resultados que representam as dimensões de preferência social e de impacto social obtêm-se os cinco estatutos sociais:

- (a) *crianças populares*: preferência social > 1.0 ; nomeações positivas > 0 e nomeações negativas < 0 ($P > 1.0$; $LM > 0$ e $LL < 0$);
- (b) *crianças rejeitadas*: preferência social < -1.0 ; nomeações positivas < 0 e nomeações negativas > 0 ($P < -1.0$; $LM < 0$ e $LL > 0$);
- (c) *crianças negligenciadas*: impacto social < -1.0 e nomeações positivas = 0 ($I < -1.0$ e $LM = 0$);
- (d) *crianças controversas*: impacto social > 1.0 ; nomeações positivas > 0 e nomeações negativas > 0 ($I > 1.0$; $LM > 0$ e $LL > 0$);
- (e) *crianças médias*: preferência social > -0.5 e preferência social < 0.5 (P entre -0.5 e 0.5).

Assim, para que uma criança seja categorizada dentro de um destes estatutos, as condições estabelecidas para cada estatuto têm de ocorrer em simultâneo, ou seja, os valores de P, I, LM e LL, devem constar dentro dos limites acima indicados (Peceguina, Santos & Daniel, 2008).

De acordo com a metodologia proposta, as crianças populares recebem muitas nomeações positivas e poucas ou nenhuma negativas; as rejeitadas, raramente recebem nomeações positivas, mas recebem muitas nomeações negativas; já as controversas podem receber tanto escolhas positivas como escolhas negativas; as negligenciadas recebem poucas nomeações, tanto positivas como negativas; por fim, as crianças de estatuto médio apresentam características intermédias, sendo por isso o estatuto médio utilizado como comparação com os grupos extremos (Coie, et al., 1982).

4. Procedimentos de Recolha de Dados

Numa primeira fase para se proceder a recolha de dados, foi necessário um pedido de autorização à Direção das escolas selecionadas para o presente estudo, onde se explicava qual o estudo a desenvolver, bem como o seu principal objetivo. Foi ainda explicado aos Diretores das escolas selecionadas quais os procedimentos a serem realizados, apresentando-se os questionários que iriam ser utilizados para o estudo.

Após aprovação por parte das escolas, distribuiu-se aos alunos das turmas envolvidas, as respectivas autorizações para os Encarregados de Educação de forma a que estes pudessem ficar informados acerca do estudo e por sua vez autorizassem os seus educandos a participar no estudo, se assim o entendessem (Anexo A).

Após a recolha de algumas autorizações, efetuou-se uma seleção da amostra, excluindo-se os alunos que não entregaram as autorizações ou que não foram autorizados pelos Encarregados de Educação a participar no estudo. Após todas as turmas estarem selecionadas, agendou-se um dia e uma hora com cada Diretor de turma para a aplicação dos respetivos instrumentos. Para o efeito, escolheu-se a aula de Formação Cívica, lecionada pelo Diretor de turma, com duração de 45 minutos.

A aplicação dos questionários ocorreu entre os meses de Abril e Maio de 2018, num único momento, nas diferentes turmas.

No momento da recolha de dados procedeu-se, primeiramente, a uma breve explicação individual ao Diretor de turma acerca do Questionário da Indisciplina. Após a breve explicação ao Diretor de turma, procedeu-se à explicação do estudo, bem como os objetivos deste, para todos os alunos envolvidos. Assim sendo, foi desde logo esclarecido que iriam responder a dois instrumentos diferentes e que seriam preenchidos individualmente. Posteriormente, foi explicado a todos os alunos os questionários, dando as instruções para cada um destes e realizados os itens de exemplo.

De modo a preservar o anonimato foram atribuídos códigos alfanuméricos a cada aluno, de forma a não haver qualquer reconhecimento dos alunos intervenientes no estudo. Desta forma, foi entregue a cada aluno uma folha com os nomes de todos os alunos da turma e o respectivo código alfanumérico atribuído a cada aluno, para que pudessem responder à tarefa sociométrica, sem terem que referir o nome do colega. Enquanto os alunos respondiam, a investigadora circulava pela sala de aula de forma a verificar se tudo corria como o previsto.

5. Procedimentos de Análise de Dados

Após a fase do procedimento de recolha de dados necessários à realização do estudo, procedeu-se à inserção dos dados recorrendo-se ao *software* SPSS (versão 22.0).

Numa fase inicial, procedeu-se à caracterização da amostra, tendo em conta alguns cálculos de estatística descritiva, tais como frequências, médias e desvios-padrão obtidos através dos dados sociodemográficos.

De seguida, realizou-se uma análise factorial do Questionário da Indisciplina, com extração de fatores pelo método das componentes principais, seguido de uma rotação *Varimax*. Após esta análise, verificou-se a consistência interna, através do alfa de *Cronbach*, das Escalas de Autoconceito e Autoestima e do Questionário de Indisciplina, onde foi considerado, de acordo com Nunnally (1978, cit., por Maroco & Marques, 2006), que valores acima de 0.70 são indicadores de uma boa consistência interna, isto é, apresentam fiabilidade apropriada.

Relativamente à análise de dados, utilizou-se o teste paramétrico *t-Student* para amostras independentes com o intuito de analisar as diferenças entre os níveis de indisciplina (alunos mais indisciplinados e alunos menos indisciplinados) relativamente à autoestima, ao autoconceito académico e ao autoconceito não académico. Foram ainda analisadas as diferenças entre os dois estatutos sociométricos (populares e rejeitados) relativamente aos níveis de autoestima.

Com o objetivo de verificar se o estatuto social entre pares difere em função dos níveis de indisciplina, aplicou-se o teste de independência do *Qui-quadrado*. Dado que os pressupostos do teste do *Qui-quadrado* falharam, optamos apenas por usar dois estatutos sociométricos (populares e rejeitados). Desta forma, aplicamos o teste de *Fisher*, sendo que é uma alternativa ao teste do *Qui-quadrado* quando este não se pode aplicar em tabelas do tipo 2x2 (Maroco, 2007).

Posteriormente, foi utilizada uma análise de variância multivariada (MANOVA) de forma a verificar a existência de diferenças introduzidas pelo estatuto sociométrico (populares e rejeitados) relativamente ao autoconceito académico e ao autoconceito não académico.

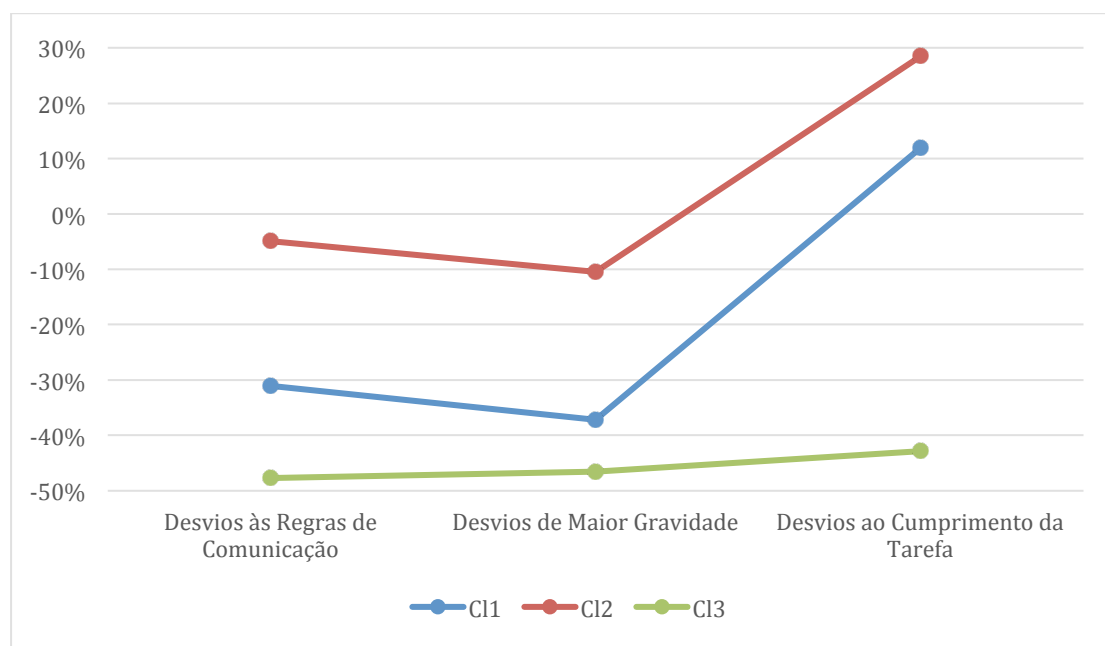
Para a análise dos dados, foi considerado um nível de significância de 0.05.

V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

H1 – Os alunos mais indisciplinados apresentam níveis de autoestima idênticos aos alunos com comportamentos menos indisciplinados.

Para categorizar os grupos em relação à indisciplina, procedeu-se a uma análise de *clusters*, tendo por base as variáveis “Desvios às regras de comunicação”, “Desvios de maior gravidade” e “Desvios ao cumprimento da tarefa”. Para o efeito, efetuou-se em primeiro lugar, uma análise de *clusters* hierárquica utilizando o método de *Ward* e a distância euclidiana ao quadrado, como medida de proximidade, a que se seguiu outra análise utilizando o método *K-means*. Para a definição do número de *clusters* recorremos à análise do dendograma obtido com o método de *Ward*, a qual permitiu constatar que seria possível dividir a amostra em três grupos (Figura 3).

Figura 2 – Perfis obtidos na análise de *clusters* em função do Questionário da Indisciplina



O *cluster* 1 é constituído por 28 sujeitos, o *cluster* 2 por 66 sujeitos e o *cluster* 3 por 20 sujeitos. Com base na Figura 3, podemos verificar que o *cluster* 1 e o *cluster* 3 estão bastante próximos um do outro, desta forma optamos por juntar o *cluster* 1 e o *cluster* 3, tendo em conta os “Desvios às regras de comunicação” e os “Desvios de maior gravidade”, de forma a ficarmos com uma amostra mais homogênea de sujeitos. Esta análise permitiu-nos categorizar a indisciplina em dois níveis distintos: o primeiro nível “Alunos mais

indisciplinados” constituído por 48 sujeitos e o segundo nível “Alunos menos disciplinados” constituído por 66 sujeitos.

Para testar se os níveis de autoestima diferem em função dos dois níveis de disciplina dos alunos (alunos mais disciplinados e alunos menos disciplinados), utilizou-se o teste paramétrico *t-Student* para amostras independentes.

Neste sentido, os resultados obtidos através do teste *t-Student* encontram-se resumidos na Tabela 6.

Tabela 6 – Comparação dos níveis médios de autoestima global em função dos níveis de disciplina

	Nível de Indisciplina	N	M	DP	t	p
Autoestima	Alunos mais disciplinados	48	2.73	.46	-2.434	.017
	Alunos menos disciplinados	66	2.95	.48		

Tendo em conta os valores obtidos na Tabela 6, é possível verificar a existência de diferenças significativas entre os alunos mais disciplinados e os alunos menos disciplinados relativamente aos níveis de autoestima ($p < .05$). Ou seja, os alunos menos disciplinados apresentam níveis superiores de autoestima ($M=2.95$; $DP=.48$) comparativamente aos alunos mais disciplinados ($M=2.73$; $DP=.46$). Neste sentido, infirma-se a hipótese de que os alunos mais disciplinados apresentam níveis de autoestima idênticos aos alunos com comportamentos menos disciplinados (Anexo H).

H2 - Os alunos mais disciplinados apresentam níveis reduzidos de autoconceito académico comparativamente com alunos menos disciplinados.

De modo a verificar se o autoconceito académico difere em função dos níveis de disciplina dos alunos realizou-se o teste *t-Student* para amostras independentes.

Neste sentido, os resultados obtidos através do teste *t-Student* encontram-se resumidos na Tabela 7.

Tabela 7 - Comparação dos valores médios das dimensões do autoconceito acadêmico em função dos níveis de indisciplina

	Nível de Indisciplina	N	M	DP	t	p
Autoconceito Acadêmico	Alunos mais indisciplinados	48	2.38	.35	-4.449	<.001
	Alunos menos indisciplinados	66	2.71	.42		
Competência Matemática	Alunos mais indisciplinados	48	2.09	.57	-1.728	.087
	Alunos menos indisciplinados	66	2.32	.77		
Comportamento	Alunos mais indisciplinados	48	2.60	.44	-6.240	<.001
	Alunos menos indisciplinados	66	3.18	.51		
Competência Língua Materna	Alunos mais indisciplinados	48	2.49	.59	-2.955	.004
	Alunos menos indisciplinados	66	2.82	.60		

Através do teste *t-Student*, foi possível verificar a existência de diferenças significativas entre os alunos mais indisciplinados e os alunos menos indisciplinados ao nível do autoconceito acadêmico, favorecendo os últimos, pelo que deste modo podemos confirmar a nossa hipótese, que pressupõe que os alunos mais indisciplinados apresentam níveis reduzidos de autoconceito acadêmico comparativamente com os alunos menos indisciplinados. Através da Tabela 7, podemos verificar que os alunos menos indisciplinados ($M=2.71$; $DP=.42$) apresentam níveis mais elevados de autoconceito acadêmico comparativamente com os alunos mais indisciplinados ($M=2.38$; $DP=.35$).

Analisando de forma mais detalhada cada uma das dimensões do autoconceito acadêmico, podemos verificar a existência de diferenças na dimensão comportamento e na dimensão competência a língua materna, apresentando os alunos menos indisciplinados níveis mais elevados nestas dimensões. Porém, não foram verificadas diferenças entre os alunos menos indisciplinados e os alunos mais indisciplinados relativamente à dimensão competência matemática ($p>.05$) (Anexo I).

Questão de Investigação 1 - Será que existem diferenças nos níveis de autoconceito não académico entre os alunos mais indisciplinados e os alunos menos indisciplinados?

Como o objetivo de verificar se existiam diferenças significativas no autoconceito não académico relativamente aos dois níveis de indisciplina, procedeu-se à realização do teste *t-Student* para amostras independentes.

Neste sentido, os resultados obtidos através do teste *t-Student* encontram-se resumidos na Tabela 8.

Tabela 8 – Comparação dos valores médios das dimensões do autoconceito não académico em função dos níveis de indisciplina

	Nível de Indisciplina	N	M	DP	t	p
Autoconceito não Académico	Alunos mais indisciplinados	48	2.86	.40	-.549	.584
	Alunos menos indisciplinados	66	2.91	.47		
Competência Atlética	Alunos mais indisciplinados	48	2.66	.59	3.699	<.001
	Alunos menos indisciplinados	66	2.27	.52		
Aparência Física	Alunos mais indisciplinados	48	2.85	.55	-1.786	.077
	Alunos menos indisciplinados	66	3.07	.71		

De acordo com a Tabela 8, é possível verificar que não existem diferenças significativas entre os alunos menos indisciplinados e os alunos mais indisciplinados no que concerne ao autoconceito não académico em geral ($p > .05$). Porém, é possível verificar a existência de diferenças na dimensão competência atlética ($p < .05$). Desta forma podemos verificar que os alunos mais indisciplinados apresentam níveis superiores na dimensão competência atlética ($M=2.66$; $DP=.59$), comparativamente com os alunos menos indisciplinados ($M=2.27$; $DP=.52$) (Anexo J).

H3 - O estatuto social entre pares difere em função dos níveis de indisciplina.

No sentido de se testar a hipótese de que o estatuto social entre pares difere em função dos níveis de indisciplina dos alunos aplicou-se o teste de independência do *Qui-quadrado* para a tarefa dos trabalhos de grupo ($\chi^2(4) = 28.396, p < .001$) e para a tarefa dos intervalos ($\chi^2(4) = 18.678, p = .001$), considerando os 5 estatutos sociométricos (Anexo K).

Tabela 9 - Frequências do estatuto social entre pares de acordo com a tarefa dos trabalhos de grupo em função dos níveis de indisciplina

	Populares	Rejeitados	Negligenciadas	Controversos	Outros	Total
Alunos mais indisciplinados	7	16	0	1	24	48
Alunos menos indisciplinados	23	2	9	4	28	66
Total	30	18	9	5	52	114

Tabela 10 - Frequências do estatuto social entre pares de acordo com a tarefa dos intervalos em função dos níveis de indisciplina

	Populares	Rejeitados	Negligenciadas	Controversos	Outros	Total
Alunos mais indisciplinados	6	11	2	4	25	48
Alunos menos indisciplinados	32	5	4	4	21	66
Total	38	16	6	9	46	114

Contudo, uma vez que 30% das células tinham frequência inferior a 5 na tarefa dos trabalhos de grupo e 40% na tarefa dos intervalos, e o grupo das crianças negligenciadas tinha 0 sujeitos na tarefa dos trabalhos de grupo (Tabela 9), optamos por utilizar apenas dois grupos (populares e rejeitados). Uma vez que o teste de independência do *Qui-quadrado* não é adequado para valores esperados nas células abaixo de 5, aplicou-se o teste de *Fisher*. Os resultados das análises serão descritos nas próximas tabelas.

Tabela 11 - Frequências dos alunos populares e rejeitados de acordo com a tarefa dos trabalhos de grupo em função dos níveis de indisciplina

	Populares	Rejeitados	Total
Alunos mais indisciplinados	7	16	23
Alunos menos indisciplinados	23	2	25
Total	30	18	48

Tabela 12 - Frequências dos alunos populares e rejeitados de acordo com a tarefa dos intervalos em função dos níveis de indisciplina

	Populares	Rejeitados	Total
Alunos mais indisciplinados	6	11	17
Alunos menos indisciplinados	32	5	37
Total	38	16	54

De acordo com este teste, foi possível verificar a existência de diferenças significativas entre os alunos populares e os alunos rejeitados relativamente aos níveis de indisciplina ($p < .001$) (Anexo L). Estas diferenças são perceptíveis tanto na tarefa dos trabalhos de grupo como na tarefa dos intervalos. Assim, através das Tabelas 11 e 12, podemos verificar que independentemente das tarefas sociométricas, os alunos populares apresentam comportamentos menos indisciplinados e os alunos rejeitados comportamentos mais indisciplinados.

Deste modo, podemos confirmar a nossa hipótese de que o estatuto social entre pares difere em função dos níveis de indisciplina.

H4 – O estatuto social entre pares introduz diferenças no autoconceito académico e no autoconceito não académico.

De forma a testar se o estatuto social entre pares tem um efeito estatisticamente significativo no autoconceito académico e no autoconceito não académico, efetuou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA), tendo em conta as duas tarefas sociométricas (tarefa dos intervalos e tarefa dos trabalhos de grupo).

Relativamente à tarefa dos intervalos, os resultados obtidos revelam a existência de diferenças significativas no autoconceito em função do estatuto social entre pares (Traço de Pillai=.140; $F(2,51)=4.148$; $p=.021$). A análise univariada do autoconceito permite constatar a existência de diferenças significativas tanto no autoconceito académico geral ($F(1,52)=5.465$; $p=.023$), como no autoconceito não académico geral ($F(1,52)=4.875$; $p=.032$) (Anexo M).

De acordo com a Tabela 13, podemos verificar que os alunos populares apresentam níveis mais elevados de autoconceito académico ($M=2.61$; $DP=.41$) e autoconceito não académico ($M=2.98$; $DP=.34$) comparativamente com os alunos de estatuto rejeitado.

Tabela 13 - Médias e desvios-padrão do autoconceito académico e não académico em função dos alunos populares e rejeitados, de acordo com a tarefa dos intervalos

	Estatuto Social	N	<i>M</i>	<i>DP</i>
Autoconceito Académico	Populares	38	2.61	.41
	Rejeitados	16	2.32	.44
Autoconceito Não Académico	Populares	38	2.98	.34
	Rejeitados	16	2.73	.48

Quanto à tarefa dos trabalhos de grupo, os resultados obtidos revelam a existência de diferenças significativas no autoconceito em função do estatuto social entre pares (Traço de Pillai=.291; $F(2,45)=9.215$; $p<.001$). A análise univariada do autoconceito permite por um lado, constatar a existência de diferenças significativas no autoconceito académico ($F(1,46)=16.234$; $p<.001$) e por outro lado, a inexistência de diferenças no autoconceito não académico ($F(1,46)=3.672$; $p=.062$) (Anexo M).

De acordo com a Tabela 14, podemos verificar que mais uma vez, os alunos de estatuto popular ($M=2.80$; $DP=.45$) apresentam níveis superiores de autoconceito académico comparativamente com os alunos de estatuto rejeitado ($M=2.29$; $DP=.38$).

Tabela 14 - Médias e desvios-padrão do autoconceito acadêmico e não acadêmico em função dos alunos populares e rejeitados, de acordo com a tarefa dos trabalhos de grupo

	Estatuto Social	N	<i>M</i>	<i>DP</i>
Autoconceito Acadêmico	Populares	30	2.80	.45
	Rejeitados	18	2.29	.38
Autoconceito Não Acadêmico	Populares	30	2.97	.40
	Rejeitados	18	2.71	.50

Analisando de forma mais detalhada cada uma das dimensões do autoconceito acadêmico e não acadêmico, procedemos mais uma vez a uma análise multivariada da variância (MANOVA), tendo em conta as duas tarefas sociométricas.

Relativamente às dimensões do autoconceito acadêmico (Anexo N) a análise estatística revela a existência de diferenças significativas introduzidas pelos dois estatutos sociométricos (populares e rejeitados), na tarefa dos trabalhos de grupo (Traço de Pillai=.290; $F(3,44)=6.00$, $p=.002$). Esta diferença é perceptível na dimensão competência a língua materna ($F(1,46)=13.329$, $p=.001$) e na dimensão comportamento ($F(1,46)=12.917$, $p=.001$). No que concerne à dimensão competência a matemática, não foram encontradas diferenças significativas ($F(1,46)=3.529$, $p=.067$). De acordo com a Tabela 15, é possível verificar que os alunos populares apresentam níveis de percepção mais elevados na dimensão comportamento ($M=3.20$; $DP=.45$) e na dimensão competência a língua materna ($M=3.00$; $DP=.54$) comparativamente com os alunos de estatuto rejeitado.

Contudo, na tarefa dos intervalos não foi possível encontrar diferenças nos dois estatutos sociométricos (populares e rejeitados) relativamente às dimensões do autoconceito acadêmico (Traço de Pillai=.78; $F(3,50)=1.403$, $p=.253$).

Tabela 15 - Médias e desvios-padrão das dimensões do autoconceito acadêmico em função dos alunos populares e rejeitados, de acordo com a tarefa dos trabalhos de grupo

	Estatuto Social	N	<i>M</i>	<i>DP</i>
Competência Matemática	Populares	30	2.35	.84
	Rejeitados	18	1.93	.56
Comportamento	Populares	30	3.20	.45
	Rejeitados	18	2.70	.53
Competência Língua Materna	Populares	30	3.00	.54
	Rejeitados	18	2.39	.60

Relativamente às dimensões do autoconceito não acadêmico (Anexo O) a análise estatística revela a existência de diferenças significativas introduzidas pelos dois estatutos sociométricos (populares e rejeitados) na tarefa dos intervalos (Traço de Pillai=.153; $F(2,51)=4.610$, $p=.014$). Esta diferença é apenas perceptível na dimensão aparência física ($F(1,52)=5.073$, $p=.29$). Contudo, na dimensão competência atlética não foi possível verificar a existência de diferenças significativas ($F(1,52)=3.421$, $p=.070$). De acordo com a Tabela 16, é possível verificar que os alunos populares apresentam níveis superiores na dimensão aparência física ($M=3.19$; $DP=.49$) comparativamente com os alunos de estatuto rejeitado ($M=2.86$; $DP=.50$).

Por sua vez, quanto à tarefa dos trabalhos de grupo, não foram encontradas diferenças nos dois estatutos sociométricos (populares e rejeitados) relativamente às dimensões do autoconceito não acadêmico (Traço de Pillai=.044; $F(2,45)=1.032$; $p=.365$).

Tabela 16 - Médias e desvios-padrão das dimensões do autoconceito não acadêmico em função dos alunos populares e rejeitados, de acordo com a tarefa dos intervalos

	Estatuto Social	N	<i>M</i>	<i>DP</i>
Competência Atlética	Populares	38	2.30	.48
	Rejeitados	16	2.60	.63
Aparência Física	Populares	38	3.19	.49
	Rejeitados	16	2.86	.50

Desta forma, podemos confirmar a nossa hipótese que postula a ocorrência de diferenças nos níveis de autoconceito acadêmico e autoconceito não acadêmico em função do estatuto social entre pares.

H5 – O estatuto social entre pares introduz diferenças nos níveis de autoestima.

De modo a verificar se existem diferenças significativas entre os dois estatutos sociométricos (populares e rejeitados) relativamente aos níveis de autoestima, realizou-se o teste *t-Student* para amostras independentes.

Neste sentido, os resultados obtidos através do teste *t-Student* encontram-se resumidos nas Tabelas 17 e 18.

Tabela 17 – Comparação dos níveis médios de autoestima global em função dos alunos populares e rejeitados, de acordo com a tarefa do trabalhos de grupo

	Estatuto Social	N	M	DP	t	p
Autoestima	Populares	30	2.97	.52	2.470	.017
	Rejeitados	18	2.59	.49		

Tabela 18 – Comparação dos níveis médios de autoestima global em função dos alunos populares e rejeitados, de acordo com a tarefa dos intervalos

	Estatuto Social	N	M	DP	t	p
Autoestima	Populares	38	3.01	.39	3.118	.003
	Rejeitados	16	2.65	.41		

Através do teste *t-Student*, foi possível verificar a existência de diferenças significativas entre os alunos populares e os alunos rejeitados relativamente aos níveis de autoestima ($p < .05$). Através das Tabelas 17 e 18 podemos verificar que estas diferenças ocorrem em ambas as tarefas sociométricas (tarefa dos trabalhos de grupo e tarefa dos intervalos). Ou seja, independentemente da tarefa sociométrica, os alunos populares apresentam níveis mais elevados de autoestima, comparativamente com os alunos rejeitados (Anexo P). Desta forma, podemos confirmar a nossa hipótese, que pressupõe a ocorrência de diferenças na autoestima em função do estatuto social entre pares.

VI. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo teve como objetivo principal verificar a existência de diferenças na autoestima, no autoconceito acadêmico e no autoconceito não acadêmico em função dos níveis de indisciplina dos alunos (alunos mais indisciplinados e alunos menos indisciplinados) do 5º e 6º ano de escolaridade. Pretendeu-se também, verificar se o estatuto sociométrico (alunos populares e alunos rejeitados) difere em função níveis de indisciplina. Por último, foram analisadas a existência de diferenças na autoestima, no autoconceito acadêmico e no autoconceito não acadêmico em função dos dois estatutos sociométricos.

Assim, no que se refere à primeira hipótese que postulava que os alunos mais indisciplinados apresentam níveis de autoestima idênticos aos alunos com comportamentos menos indisciplinados, não foi possível confirmá-la, uma vez que foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de alunos, apresentando os alunos menos indisciplinados níveis superiores de autoestima comparativamente aos alunos mais indisciplinados. Contrariamente ao modelo proposto por Robinson e Tayler (1986, cit., por Senos & Diniz, 1998), os alunos do presente estudo parecem não se envolver na criação de uma contracultura escolar, com a adoção de valores apostos aos veiculados pela escola (Peixoto, 2003). Deste modo, estes resultados parecem ir de encontro aos resultados obtidos no estudo de Martins, Peixoto, Pereira, Amaral e Pedro (2002), no qual compararam os níveis de autoestima dos alunos do 7º, 8º e 9º anos de escolaridade e verificaram a existência de diferenças nos níveis de autoestima nos alunos do 7º ano de escolaridade, apresentando os alunos com baixo rendimento acadêmico níveis de autoestima inferiores aos alunos com alto rendimento acadêmico, contrariamente aos alunos do 8º e 9º ano de escolaridade. Enquanto que os alunos do 8º e 9º anos parecem proteger a autoestima através de vários mecanismos (e.g. adoção de comportamentos indisciplinados e desvalorização das áreas académicas), para os alunos do 7º ano estes mecanismos parecem não ser suficientes para que consigam manter a sua autoestima em níveis aceitáveis, pelo que poderá dever-se à uma maior valorização da escola por parte destes alunos. Neste sentido, Martins et al. (2002) verificaram a existência de uma queda gradual no valor atribuído à escola ao longo de um período de 3 anos.

Relativamente à nossa segunda hipótese, que pressupunha que os alunos mais indisciplinados apresentam níveis reduzidos de autoconceito acadêmico, comparativamente com os alunos menos indisciplinados, foi confirmada, corroborando os

estudos de Veiga e Moura (1993, cit., por Senos & Diniz, 1998) que demonstram que os alunos indisciplinados apresentam valores mais baixos no autoconceito académico em relação aos alunos com sucesso académico. Relativamente às dimensões do autoconceito académico, foram encontradas diferenças significativas nas dimensões comportamento e competência a língua materna, apresentando os alunos menos indisciplinados níveis mais elevados nestas dimensões comparativamente aos alunos mais indisciplinados. O facto dos alunos mais indisciplinados apresentarem níveis reduzidos de autoconceito académico prende-se com a importância dada às dimensões académicas. Neste sentido, Harter (1993, cit., por Peixoto, 2003) refere que em algumas dimensões do autoconceito, nomeadamente nas dimensões mais académicas, torna-se difícil ao indivíduo depreciá-las devido à pressão social para a sua valorização. Por conseguinte, esta pressão social por parte dos adultos (escola/família), impede-os de adotarem estratégias de desvalorização da escola, pelo que terá um impacto negativo no autoconceito académico e na autoestima do aluno.

Em resposta à nossa questão de investigação que pretendia analisar possíveis diferenças entre os alunos mais indisciplinados e os alunos menos indisciplinados relativamente aos níveis de autoconceito não académico, não foram observadas diferenças. Porém, ao analisarmos as dimensões do autoconceito não académico, verificou-se a existência de diferenças na dimensão competência atlética, apresentando os alunos mais indisciplinados níveis mais elevados na dimensão competência atlética, em relação aos alunos menos indisciplinados. Estes resultados podem ser explicados à luz da teoria de Harter (1998, cit., por Peixoto & Nascimento, 2012), no qual o indivíduo desinveste das dimensões que são consideradas uma ameaça para a autoestima, investindo noutras dimensões mais gratificantes, de forma a conseguir manter a autoestima em níveis aceitáveis. Contudo, apesar de haver um investimento destes alunos na componente atlética, esse investimento não chega para poder equilibrar os níveis de autoestima, uma vez que nestas idades o “ser bom na escola” tem uma grande importância, tal como verificamos nas hipóteses anteriores.

A terceira hipótese em estudo pretendia analisar as diferenças no estatuto social entre pares (alunos populares e rejeitados) em função dos níveis de indisciplina (alunos mais indisciplinados e alunos menos indisciplinados). Para a análise desta hipótese, tivemos em consideração as duas tarefas sociométricas utilizadas na recolha de dados (tarefa dos trabalhos de grupo e tarefa dos intervalos). Os resultados obtidos permitem-nos confirmar a existência de diferenças estatisticamente significativas, apresentando os alunos populares comportamentos menos indisciplinados e os alunos rejeitados comportamentos mais

indisciplinados. Assim, o facto das crianças indisciplinadas serem rejeitadas prende-se com as próprias características destas crianças, ou seja, se por um lado uma criança tende adotar comportamentos disruptivos e que vão contra as regras do grupo, esta será certamente alvo de rejeição por parte do grupo, se por outro lado, a criança adotar comportamentos adequados e atitudes positivas irá ter uma maior aceitação por parte do grupo, tal como indica Rubin et al. (2006). Deste modo, são vários os estudos que demonstram que as crianças que apresentam problemas de comportamento encontram-se em risco de serem rejeitadas pelos seus colegas (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982; Gresham & Little, 1993, cit., por Pardini, Barry, Barth, Lochman & Wells, 2006).

Em relação à quarta hipótese, procurou-se analisar se o estatuto social entre pares introduz diferenças no autoconceito académico e não académico. Para a análise desta hipótese tivemos em consideração as duas tarefas sociométricas (tarefa dos intervalos e tarefas dos trabalhos de grupo). Relativamente à tarefa dos intervalos, os resultados obtidos revelam a existência de diferenças significativas nos dois estatutos sociométricos relativamente ao autoconceito académico e ao autoconceito não académico, pelo que nos permite confirmar a nossa hipótese. Desta forma, os alunos populares apresentaram níveis mais elevados de autoconceito académico e de autoconceito não académico comparativamente com os alunos de estatuto rejeitado. Estes resultados vão de encontro aos resultados de Jackson e Bracken (1998), no qual demonstram que as crianças populares apresentam no geral, níveis mais elevados de autoconceito comparativamente com as crianças de outros estatutos sociométricos. Estes resultados podem ser atribuídos, tal como foi proposto por Lopes e Cruz (1998, cit., por Alves, 2006), a problemas de ajustamento académico, o que por sua vez leva a que estas crianças falhem nas relações interpessoais, sendo por isso menos escolhidas para atividades académicas. Por outro lado, podemos atribuir estes resultados a forma de como os colegas se “dirigem” a estas crianças. Ou seja, as crianças rejeitadas provavelmente interpretarão o tratamento dos colegas como indicativo que não são bons colegas de trabalho ou que não são capazes de realizar tarefas cooperativas em sala de aula, pelo que poderá ter um impacto negativo no autoconceito dessas crianças (Buhs, 2005).

Quanto à tarefa dos trabalhos de grupo, foram apenas encontradas diferenças no autoconceito académico, apresentando mais uma vez os alunos populares níveis mais elevados de autoconceito académico. Porém, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no autoconceito não académico nesta tarefa. O facto de haver diferenças no autoconceito académico e no autoconceito não académico na tarefa

dos intervalos e só apenas se verificar diferenças no autoconceito académico na tarefa do trabalhos de grupo, pode dever-se a duas situações distintas: primeiro os alunos populares, apreciados pelos seus colegas, tendem a ter maior confiança nas suas competências, independentemente de serem académicas ou não; segundo, estes alunos parecem ter muito bem diferenciado sobre o que é um bom colega para passar o tempo e um colega para trabalhar – daí na tarefa dos trabalhos de grupo a competência académica seja mais saliente do que a competência não académica.

Adicionalmente, foram analisadas as dimensões do autoconceito académico e do autoconceito não académico, tendo em conta as duas tarefa sociométricas. Quanto às dimensões do autoconceito académico, foram apenas encontradas diferenças na tarefa dos trabalhos de grupo, não se tendo verificado na tarefa dos intervalos. Deste modo, os alunos populares auto-percepcionaram-se como sendo mais competentes na dimensão competência a língua materna e na dimensão comportamento, comparativamente com os alunos de estatuto rejeitado. Relativamente às dimensões do autoconceito não académico, foram apenas encontradas diferenças na tarefa dos intervalos, não se verificando diferenças na tarefa dos trabalhos de grupo. Desta forma, os alunos populares apresentaram maior percepção de competência na dimensão aparência física, comparativamente com os alunos de estatuto rejeitado. Estes resultados podem dever-se ao facto das crianças populares terem tendência a considerar-se fisicamente mais atraentes (Kennedy, 1990, cit., por Jackson & Bracken, 1998) o que por sua vez, leva a que a popularidade esteja mais relacionada com a dimensão aparência física do que com a dimensão competência atlética, dado que não foram encontradas diferenças nesta dimensão relativamente aos dois estatutos sociométricos. Deste mesmo modo, Vaughn e Langlois (1983, cit., por Vannatta, Gartstein, Zeller & Noll, 2009) também verificaram que as crianças que eram percebidas como sendo mais atraentes fisicamente recebiam nomeações mais altas de aceitação pelos pares (Vaughn & Langlois, 1983, cit., por Vannatta et al., 2009).

A nossa ultima hipótese pretendeu averiguar se o estatuto social entre pares introduz diferenças nos níveis de autoestima. Os resultados obtidos mostram que os alunos populares apresentam níveis mais elevados de autoestima, comparativamente com os alunos de estatuto rejeitado, confirmando-se assim, a nossa hipótese. O facto das crianças rejeitadas apresentarem níveis baixos de autoestima pode estar relacionado com o grau de apoio dos pais ou do grupo de pares – altos níveis de apoio estão relacionados a altos níveis de autoestima e baixos níveis de apoio estão relacionados a baixos níveis de autoestima (Harter, 1999, cit., por Sveningsson, 2012). Por outro lado, estes resultados

podem indicar que as crianças rejeitadas podem sentir que não vivem de acordo com o seu próprio ideal de quem gostariam de ser ou quem deveriam ser e por vezes essas discrepâncias refletem-se em baixos níveis de autoestima.

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a conclusão do presente estudo, torna-se importante referir algumas considerações acerca dos resultados obtidos, bem como algumas limitações e sugestões para estudos futuros sobre este tema.

Os resultados da presente investigação permitem-nos verificar que os alunos menos indisciplinados apresentam níveis mais elevados de autoestima bem como, níveis mais elevados de autoconceito académico, comparativamente com os alunos mais indisciplinados. O facto dos alunos mais indisciplinados apresentarem níveis reduzidos de autoconceito e de autoestima pode ser justificado pela importância dada à escola, devido à pressão que os adultos (pais/professores) impõem para a sua valorização, o que por sua vez as impede de adotarem estratégias de desvalorização da escola.

No que concerne ao autoconceito não académico, não foram verificadas diferenças significativas entre os alunos menos indisciplinados e os alunos mais indisciplinados. Porém, ao analisarmos as dimensões não académicas verificamos a existência de diferenças apenas na dimensão competência atlética, apresentando os alunos mais indisciplinados níveis mais elevados nesta dimensão. No entanto, foi possível constatar que este investimento na dimensão atlética por parte dos alunos mais indisciplinados não chegou para que estes pudessem manter a autoestima em níveis aceitáveis, devido possivelmente, à elevada importância dada às dimensões académicas.

No que respeita ao estatuto social entre pares (populares e rejeitados) foram encontradas algumas diferenças no que concerne à indisciplina, ao autoconceito e à autoestima. Desta forma, os resultados obtidos demonstraram que os alunos populares apresentam comportamentos menos indisciplinados e os alunos rejeitados comportamentos mais indisciplinados. Foi também evidenciado que os alunos populares apresentam níveis mais elevados de autoconceito académico e de autoconceito não académico comparativamente com os alunos rejeitados. Estes resultados permitem constatar que os alunos mais indisciplinados devido ao seu comportamento tendem a falhar nas relações interpessoais e como tal, isso leva-os a que sejam menos escolhidos pelos seus colegas, tanto para as atividades académicas como para as atividades não académicas.

Por último, ao analisarmos os níveis de autoestima em função do estatuto social entre pares, verificamos que os alunos populares apresentam níveis mais elevados de autoestima em relação aos alunos de estatuto rejeitado.

Tal como noutras investigações, neste estudo também foram encontradas algumas limitações, como é o caso da amostra que é constituída por um número pouco significativo de participantes (n=114), pelo que teve algum impacto na análise dos resultados, nomeadamente no que respeita ao estatuto sociométrico, uma vez que a análise ficou reduzida a dois estatutos sociométricos (populares e rejeitados). Outra limitação encontrada, prende-se com a realização da tarefa sociométrica, sentindo-se que alguns alunos não estavam à vontade em realizar esta tarefa, dado que muitos dos alunos tentou entregar o questionário sem resposta na parte das nomeações negativas, o que poderá ter condicionado a veracidade de algumas resposta.

Tendo em conta estas limitações, em estudos futuros seria interessante aplicar este mesmo estudo a uma amostra de maior dimensão e que não se restrinja apenas à região de Lisboa. Outro aspecto importante prende-se com a tarefa sociométrica, nomeadamente no que concerne à sua reformulação, de forma a que esta tarefa não seja sentida como uma dificuldade. Uma alternativa à tarefa sociométrica poderia ser questionar os professores acerca dos comportamentos sociais de cada aluno e do tipo de relações que estes estabelecem, visto que são os professores que diariamente observam e interagem com os alunos o que poderão fornecer informações mais neutras e imparciais.

Para finalizar, achamos também que seria interessante analisar os resultados académicos dos alunos mais indisciplinados e dos alunos menos indisciplinados, com o intuito de podermos verificar se os resultados académicos podem ou não condicionar o comportamento do aluno, bem como a autoestima, o autoconceito e o estatuto social entre os pares.

VIII. REFERÊNCIAS

- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Psiquilibrios edições.
- Alves, D.R. (2006). *O emocional e o social na idade escolar: Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*. Dissertação de Mestrado em Intervenção Psicológica com Crianças e Adolescentes. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Alves Martins, M., Peixoto, F., Gouveia Pereira, M., Amaral, V., & Pedro., I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology*, 22, 51-62.
- Amado, J. (1999). Indisciplina na aula: regras, tarefas e relação pedagógica. *Psicologia Educação e Cultura*, 3, (1), 53-72.
- Amado, J., & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – Compreender para prevenir*. Coimbra: Edições Almedina.
- Aparisi, D., Inglés, C., Fernández, J., Monteagudo, M., Marzo, J., & Estévez, E. (2015). Relación entre tipos sociométricos y rendimiento académico en una muestra de estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educacional*, 93-124.
- Baumeister, R., Campbell, J.D., Krueger, J.I., & Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *American Psychological Society*, 4, 1-43.
- Buhs, E.S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43, 407-424
- Caeiro, J., & Delgado, P. (2005). *Indisciplina em contexto escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógico.
- Camargo, S., & Bosa, C. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. *Psicologia e Sociedade*, 21(1), 65-74.
- Carita, A., & Fernandes, G. (2012). *“A Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?”* (4.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Coie, J., Dodge, K., & Copotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 4, 557-570.

- Custódio, L., & Mata, L. (2012). Autoconceito no pré-escolar: comparação das autopercepções das crianças e as heteropercepções dos pais e educadores. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva, & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 521-535). Lisboa, PT: 12º Colóquio de Psicologia e Educação.
- Donnellan, M.B., Trzesniewski, K.H., Robins, R.W., Moffitt, T.E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 4, 328-335.
- Sveningsson, E. (2012). *The relation between peer social status and self-esteem in middle childhood*. Institution for Psykologi. Bachelor Thesis fall Semester. Lunds Universitet.
- Emídio, R., Santos, J.A., Maia, J., Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3, 491-499.
- Estrela, M.T. (2002). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Faria, L., & Azevedo, A. (2004). Manifestações diferenciais do autoconceito no fim do ensino secundário português. *Pádeia*, 14(9), 256-276.
- Hubers, M., Burk, W., Segers, E., Kleinjan, M., Scholte, R., & Cillessen, A. (2015). Personality and problem behaviours as predictors of adolescents social status: academic track and gender as moderators. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*.
- Jackson, L.D., & Bracken, B.A. (1998). Relationship between students' social status and global and domain-specific self-concepts. *Journal of School Psychology*, 36, 233-246.
- Klip, H., Segers, E., Hendrickx, M., & Cillessen, A. (2015). The moderating role of classroom descriptive norms in the association of student behavior with social preference and popularity. *Journal of Early Adolescence*, 1-27.
- Lemos, M., & Meneses, H. (2002). A avaliação da competência social: versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, 267-274.
- Lopes, C. (2001). *Auto-conceito e estatuto social da criança*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Lopes, J., Rutherford, R., Quinn, M., Mathur, S., & Cruz, M. (2006). *Competências sociais. Aspectos comportamentais, emocionais e da aprendizagem*. Braga: Psiquilibrios.

- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística – Com utilização do SPSS*. Edições Sílabo, Lda.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4, 65-90.
- McMullen, J., Veermans, K., & Laine, K. (2013). Tools for the classroom? An examination of existing sociometric methods for teacher use. *Scandinavian Journal of Educational*, 58(5), 624-638.
- Morais, M. L. S., Otta, E., & Scala, C. T. (2001). Status sociométrico e avaliação de características comportamentais: Um estudo de competência social em pré-escolares. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 14, 119-131.
- Moreno, M., & Cubero, R. (1995). *Relações sociais nos anos pré-escolares: Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Nascimento, S., & Peixoto, F. (2012). Relações entre o estatuto escolar e o autoconceito, autoestima e orientações motivacionais em alunos do 9º ano de escolaridade. *Análise Psicológica*, 4, 421-434.
- Newcomb, A., Bukowski, W., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Pardini, D.A., Barry, T.D., Barth, J.M., Lochman, J.E., & Wells, K.C. (2006). Self-perceived social acceptance and social standing in children with aggressive-disruptive behaviors. *Social Development*, 15(1), 46-64.
- Patterson, G. R., Kupersmidt, J. B., & Griesler, P.C. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.
- Peceguina, I., Santos, A., & Daniel, J. (2008). A concordância entre medidas sociométricas e a estabilidade dos estatutos sociais em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 26(3), 479-490.
- Peixoto, F. (1998b). Auto-conceito(s), auto-estima e resultados escolares: A influência da repetência no(s) auto-conceito(s) e na auto-estima de adolescentes. In M. Alves-Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 51-69). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, auto-conceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Braga: Universidade do Minho.

- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. VI, pp. 632-640). Braga: APPORT.
- Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., Sanches, C., Ribeiro, R., & Pipa, J. (2017). Validação da escala de autoconceito e autoestima para pré-adolescentes (EAAPA) e análise da estrutura organizativa do autoconceito. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluación e Avaliação Psicológica*, 1(43), 71-87.
- Pinto, A.M. (2014). *Desenvolvimento do self no período pré-escolar. A importância das relações de vinculação e com os pares*. Tese de Doutoramento em Psicologia do Desenvolvimento. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Quiles, M., & Espada, J. (2007). *Educar para a autoestima*. Algueirão Mem-Martins: Keditora.
- Rego, T. C. R. (1996). A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygostkiana. In Aquino, J.G. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 83-102). São Paulo: Summus editorial.
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships and groups. In W. Damon, R. M. Lerner, N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed.) (pp. 571-645). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Santos, M., & Lopes, J. (2003). Popularidade, amizade e auto-conceito. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 8(2), 233-252.
- Schaffer, H. R. (1996). *O desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Senos, J., & Dinis, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina: Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 2, 267-276.
- Silva, I. (2015). *Estatuto social em contexto pré-escolar: O olhar dos educadores*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Comunitária. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa.
- Vannatta, K., Gartstein, M., Zeller, M., & Noll, R. (2009). Peer acceptance and social behavior during childhood and adolescence: How important are appearance, athleticism, and academic competence?. *International Journal of Behavioral Development*, 33(4), 303-311.
- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais* (3.^a ed.). Coimbra: Edições Almedina.

Webster, G., Kirkpatrick, L., Nezelek, J.B., Smith, C.V., & Paddock, E.L. (2007). Different slopes for different folks: Self-esteem instability and gender as moderators of the relationship between self-esteem and attitudinal aggression. *Self and Identity*. 6(1), 74-94.

ANEXOS

Anexo A – Pedido de Autorização ao Encarregado de Educação



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

Exmo. (a). Senhor (a) Encarregado de Educação

O meu nome é Maria do Carmo Câmara, sou aluna do ISPA – Instituto Universitário, e encontro-me a frequentar o 5º ano de Mestrado Integrado em Psicologia Educacional.

No âmbito da minha dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, estou a realizar um estudo, em que o principal objetivo consiste é avaliar o autoconceito, a autoestima e o estatuto social em alunos disciplinados e indisciplinados do 5.º e 6.º ano de escolaridade. A recolha de informação será feita através do preenchimento de uns questionários em contexto de sala de aula.

Como tal, necessito da autorização de V. Exa para que o seu educando possa participar neste estudo.

Toda a informação recolhida é confidencial e apenas usada no âmbito deste estudo.

Com os melhores cumprimentos

Maria do Carmo Câmara,

Eu, _____
_____, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a)
_____, do _____º ano, da turma _____,
tomei conhecimento e venho por este meio

<input type="checkbox"/>	Autorizar
<input type="checkbox"/>	Não Autorizar

o meu educando a responder ao questionário, tendo-me sido garantida a total confidencialidade dos dados recolhidos.

Lisboa, ____ de _____ de 2018

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexo B – Questionário da Indisciplina

DESVIOS ÀS REGRAS QUE PERTURBAM O FUNCIONAMENTO DA AULA

Instruções:

O seguinte questionário diz respeito aos vários comportamentos que perturbam o bom funcionamento da aula. Estes comportamentos encontram-se agrupados em subcategorias: “Desvios às regras da comunicação verbal”; “Desvios às regras da comunicação não-verbal”; “Desvios às regras da mobilidade”; e “Desvios ao cumprimento da tarefa”.

A frente de cada comportamento encontra-se uma escala numerada de 1 a 4. Sendo que:

1 – Sempre

2 – Algumas vezes

3 – Poucas vezes

4 – Nunca

Para cada comportamento assinale com um circulo a regularidade que este se repete.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Sexo: Masculino___ Feminino___

Idade:_____

Ano:_____

Código do aluno:_____

Desvios às regras da comunicação verbal

Conversas	1	2	3	4
Comentários	1	2	3	4
Respostas coletivas	1	2	3	4
Gritos	1	2	3	4
Barulhos	1	2	3	4
Confusão	1	2	3	4

Desvios às regras da comunicação não verbal

Risos	1	2	3	4
Olhares	1	2	3	4
Gestos	1	2	3	4
Posturas/posições	1	2	3	4
Aspetto exterior	1	2	3	4

Desvios às regras da mobilidade

Deslocações não autorizadas	1	2	3	4
Brincadeiras	1	2	3	4

Desvios ao cumprimento da tarefa

Atividades fora da tarefa	1	2	3	4
Falta de material	1	2	3	4
Falta de pontualidade	1	2	3	4
Falta de assiduidade	1	2	3	4

Anexo C – Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-Adolescentes

I – PARTE

COMO É QUE EU SOU?

As afirmações que se seguem descrevem jovens com características diferentes. **Gostaríamos de saber o quanto te achas parecido(a) com os jovens apresentados em cada afirmação.** Assinala a opção de resposta que mais se ajusta à tua opinião.

Exemplos:

	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu
a) Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos tempos livres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Alguns jovens não gostam de ver televisão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se não tens dúvidas, podes começar a preencher o questionário.

	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu
1. Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Alguns jovens acham muito difícil fazer amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência (aspeto físico).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Alguns jovens necessitam de explicações a Português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Alguns jovens acham que têm dificuldade em falar e escrever bem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Alguns jovens têm dificuldades na resolução de exercícios matemáticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Alguns jovens ficam muitas vezes tristes consigo próprios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu

	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu
10. Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Alguns jovens têm muitos amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer atividade desportiva que fizessem pela primeira vez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Alguns jovens acham que escrevem bem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Alguns jovens fazem, geralmente, o que está certo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Alguns jovens conseguem explicar-se muito bem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Alguns jovens conseguem resolver problemas de Matemática muito rapidamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Alguns jovens não gostam do modo como corre a sua vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Alguns jovens têm dificuldade em que os outros gostem deles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Alguns jovens têm grande facilidade em escrever.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Alguns jovens acham que são bons alunos a Matemática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu

	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu
28. Alguns jovens são muito bem aceites pelos colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Alguns jovens, normalmente, portam-se bem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Alguns jovens têm boas notas a Português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Alguns jovens têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Alguns jovens sentem que não são bons desportistas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Alguns jovens gostam mesmo do seu aspeto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Alguns jovens sentem-se muito bem com a maneira como se comportam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Alguns jovens acham que não são bons alunos a Português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Alguns jovens acham que não têm boas notas a Matemática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Alguns jovens não gostam da sua aparência física.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Alguns jovens não estão satisfeitos consigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu

II – PARTE

O QUANTO ISTO É IMPORTANTE PARA MIM?

As informações que se seguem referem-se à **importância que alguns jovens atribuem a certas coisas. Gostaríamos de saber o quanto te achas parecido(a) com os jovens apresentados em cada afirmação.** Assinala a opção de resposta que mais se ajusta à tua opinião.

	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu
1. Alguns jovens acham importante ser bom aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Alguns jovens pensam que não é importante ser bem aceite pelos colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Alguns jovens acham que é importante serem bons em desporto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Alguns jovens acham que o seu aspeto físico não tem muita importância.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Alguns jovens acham que não é assim tão importante fazer as coisas que estão certas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Matemática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Alguns jovens não acham importante ter bons resultados na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Alguns jovens acham importante que os colegas gostem deles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Alguns jovens acham que não é importante ser bom em atividades desportivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Alguns jovens acham que o seu aspecto físico é importante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Alguns jovens acham que é importante comportarem-se corretamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Matemática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu

Anexo D – Tarefa Sociométrica

TAREFA DE NOMEAÇÕES

Este questionário requer que respondas a um conjunto de questões e que sejas o mais sincero/a possível. A tua resposta sincera é essencial. Garantimos que as tuas respostas são anónimas e confidenciais e que nunca serão divulgadas a outros.

1. Olha para a lista de todos os colegas da tua turma e responde às seguintes questões utilizando apenas os **códigos alfanuméricos** referentes aos alunos da tua turma.

a) Tendo em conta esta lista, indica os códigos dos colegas da turma com quem gostas **mais** de estar nos intervalos.

b) Tendo em conta esta lista, indica os códigos dos colegas da turma com quem gostas **menos** de estar nos intervalos.

c) Tendo em conta esta lista, indica os códigos dos colegas da turma que tu **escolherias** para fazer um trabalho de grupo.

d) Tendo em conta esta lista, indica os códigos dos colegas da turma que tu **não escolherias** para fazer um trabalho de grupo.

Anexo E – Análise factorial do Questionário da Indisciplina

Primeira análise factorial a 3 factores

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
Olhares	,873		
Gestos	,836		
Posturas	,776		
Comentários	,683		
Risos	,642		,491
Conversas	,641		
Gritos	,592	,403	
Respostas Colectivas	,552		
Deslocações		,895	
Confusão	,628	,678	
Brincadeiras		,668	
Barulhos	,589	,656	
Atividades fora da tarefa	,522	,575	
Falta de assiduidade			,811
Falta de pontualidade			,756
Falta de material			,537

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 7 iterations.

Segunda análise factorial a 3 factores

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
Olhares	,877		
Gestos	,844		
Posturas	,781		
Comentários	,668		
Risos	,644		,495
Conversas	,637		
Gritos	,596	,413	
Respostas Colectivas	,535	,437	
Deslocações		,880	
Confusão	,633	,687	
Brincadeiras		,657	
Barulhos	,598	,645	
Falta de assiduidade			,808
Falta de pontualidade			,760
Falta de material			,547

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 7 iterations.

Terceira análise factorial a 3 factores

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
Olhares	,884		
Gestos	,836		
Posturas	,769		
Risos	,693		,419
Comentários	,691		
Conversas	,685		
Deslocações		,894	
Confusão	,615	,698	
Brincadeiras	,423	,679	
Barulhos	,589	,669	
Falta de assiduidade			,861
Falta de pontualidade	,421		,725
Falta de material	,403		,546

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 6 iterations.

Anexo F – Consistência interna do Questionário da Indisciplina

Desvios às Regras de Comunicação

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	114	71,7
	Excluded ^a	45	28,3
	Total	159	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,916	6

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Olhares	15,49	11,473	,785	,897
Gestos	15,25	11,997	,809	,894
Posturas	15,44	11,417	,789	,897
Risos	15,66	11,979	,785	,897
Comentários	15,44	12,178	,745	,903
Conversas	16,18	13,107	,668	,913

Desvios de Maior Gravidade

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	114	71,7
	Excluded ^a	45	28,3
	Total	159	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,876	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Deslocações	9,68	5,106	,648	,878
Confusão	9,89	3,918	,842	,796
Brincadeiras	10,39	3,958	,702	,858
Barulhos	9,98	3,911	,783	,820

Desvios ao Cumprimento da Tarefa

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	114	71,7
	Excluded ^a	45	28,3
	Total	159	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,677	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Falta de assiduidade	6,59	2,475	,434	,651
Falta de pontualidade	6,71	1,889	,558	,486
Falta de material	6,93	2,154	,485	,588

Anexo G – Consistência interna da Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-Adolescentes

Autoconceito Acadêmico

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	114	71,7
	Excluded ^a	45	28,3
	Total	159	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,830	16

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ac1	38,87	40,027	,317	,827
ac10	38,67	36,684	,578	,812
ac19	38,75	37,320	,556	,814
ac34	38,61	37,744	,523	,816
ac8	38,93	36,084	,565	,812
ac17	39,18	37,833	,430	,821
ac24	38,87	39,390	,267	,832
ac32	38,89	36,962	,543	,814
ac5	38,53	36,517	,526	,815
ac7	38,27	38,341	,379	,825
ac14	38,79	40,380	,211	,833
ac31	38,80	38,463	,476	,819
ac6	38,07	38,491	,403	,823
ac23	38,11	38,396	,444	,821
ac30	38,39	38,684	,467	,820
ac38	38,55	39,028	,356	,826

Competência a Matemática

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	114	71,7
	Excluded ^a	45	28,3
	Total	159	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,840	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ac8	6,61	4,469	,700	,786
ac17	6,87	4,894	,629	,816
ac25	6,65	4,513	,684	,793
ac32	6,58	4,830	,684	,794

Competência a Língua Materna

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	114	71,7
	Excluded ^a	45	28,3
	Total	159	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,660	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ac5	5,37	1,385	,612	,346
ac7	5,11	1,854	,397	,663
ac31	5,64	2,126	,433	,619

Comportamento

Case Processing Summary

	N	%	
Cases	Valid	114	71,7
	Excluded ^a	45	28,3
	Total	159	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,782	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ac6	8,61	2,914	,606	,719
ac23	8,64	3,135	,556	,745
ac30	8,93	3,145	,652	,701
ac38	9,09	3,090	,547	,750

Autoconceito não Académico

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	114	71,7
	Excluded ^a	45	28,3
	Total	159	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,753	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ac2	25,89	16,385	,393	,736
ac11	25,99	17,265	,283	,750
ac28	26,12	16,958	,387	,737
ac35	26,11	17,281	,291	,749
ac3	26,23	16,585	,303	,750
ac36	26,13	15,779	,418	,733
ac4	25,90	14,973	,635	,701
ac13	25,94	16,129	,346	,745
ac22	26,04	15,132	,503	,719
ac42	25,87	15,177	,623	,704

Aceitação Social

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	114	71,7
	Excluded ^a	45	28,3
	Total	159	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,540	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ac2	8,52	1,986	,346	,451
ac11	8,62	2,078	,371	,429
ac28	8,75	2,258	,339	,460
ac35	8,74	2,320	,255	,526

Competência Atlética

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	114	71,7
	Excluded ^a	45	28,3
	Total	159	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,651	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ac3	7,04	3,175	,497	,534
ac12	7,46	3,649	,416	,594
ac21	7,74	3,311	,452	,567
ac36	6,95	3,484	,363	,631

Aparência Física

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	114	71,7
	Excluded ^a	45	28,3
	Total	159	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,789	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ac4	8,89	4,343	,577	,748
ac13	8,93	4,119	,524	,778
ac22	9,03	3,707	,676	,695
ac42	8,86	4,281	,631	,724

Autoestima

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	114	71,7
	Excluded ^a	45	28,3
	Total	159	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,665	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ac9	14,43	5,964	,362	,637
ac18	14,25	5,395	,424	,617
ac26	14,44	6,390	,343	,640
ac33	14,13	6,345	,512	,595
ac39	14,32	6,398	,427	,615
ac43	14,17	6,353	,361	,634

Anexo H – Diferenças nos níveis médios da autoestima global em função dos níveis de indisciplina (teste t-Student)

		Levene's Test for Equality of Variances		Independent Samples Test						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
AE	Equal variances assumed	,053	,818	-2,434	112	,017	-,21686	,08909	-,39339	-,04033
	Equal variances not assumed			-2,448	103,507	,016	-,21686	,08858	-,39252	-,04119

		Group Statistics			
Indisciplina Grupo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
AE	Alunos mais indisciplinados	48	2,7326	,45965	,06634
	Alunos menos indisciplinados	66	2,9495	,47679	,05869

Anexo I – Diferenças no autoconceito académico em função dos níveis de indisciplina (teste t-Student)

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
AC	Equal variances assumed	1,866	,175	-4,449	112	,000	-,33262	,07476	-,48075	-,18450
A	Equal variances not assumed			-4,579	109,875	,000	-,33262	,07264	-,47658	-,18867

		Group Statistics			
Indisciplina Grupo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ACA	Alunos mais indisciplinados	48	2,3776	,35166	,05076
	Alunos menos indisciplinados	66	2,7102	,42214	,05196

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
CLM	Equal variances assumed	,005	,942	-2,955	112	,004	-,33523	,11344	-,55999	-,11046
	Equal variances not assumed			-2,964	102,514	,004	-,33523	,11310	-,55955	-,11091

Group Statistics

Indisciplina Grupo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CLM	Alunos mais indisciplinados	48	2,4931	,59147	,08537
	Alunos menos indisciplinados	66	2,8283	,60268	,07418

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Comportamento	Equal variances assumed	,969	,327	-6,240	112	,000	-,57765	,09257	-,76107	-,39423
	Equal variances not assumed			-6,396	108,999	,000	-,57765	,09032	-,75665	-,39865

Group Statistics

Indisciplina_Grupo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Comportamento	Alunos mais indisciplinados	48	2,6042	,44313	,06396
	Alunos menos indisciplinados	66	3,1818	,51803	,06377

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
CM	Equal variances assumed	4,936	,028	-1,728	112	,087	-,22822	,13208	-,48992	,03349
	Equal variances not assumed			-1,810	111,944	,073	-,22822	,12611	-,47810	,02166

Group Statistics

Indisciplina_Grupo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CM	Alunos mais indisciplinados	48	2,0938	,57340	,08276
	Alunos menos indisciplinados	66	2,3220	,77306	,09516

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	CM	1,447 ^a	1	1,447	2,985	,087
	Comportamento	9,273 ^b	1	9,273	38,938	,000
	CLM	3,123 ^c	1	3,123	8,733	,004
Intercept	CM	541,855	1	541,855	1117,664	,000
	Comportamento	930,325	1	930,325	3906,535	,000
	CLM	786,905	1	786,905	2200,497	,000
Indisciplina_Grupo	CM	1,447	1	1,447	2,985	,087
	Comportamento	9,273	1	9,273	38,938	,000
	CLM	3,123	1	3,123	8,733	,004
Error	CM	54,299	112	,485		
	Comportamento	26,672	112	,238		
	CLM	40,052	112	,358		
Total	CM	620,563	114			
	Comportamento	1020,375	114			
	CLM	866,333	114			
Corrected Total	CM	55,746	113			
	Comportamento	35,945	113			
	CLM	43,174	113			

a. R Squared = ,026 (Adjusted R Squared = ,017)

b. R Squared = ,258 (Adjusted R Squared = ,251)

c. R Squared = ,072 (Adjusted R Squared = ,064)

Anexo J – Diferenças no autoconceito não acadêmico em função dos níveis de indisciplina (teste t-Student)

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
AC_N A	Equal variances assumed	,309	,579	-,549	112	,584	-,04602	,08387	-,21220	,12015
	Equal variances not assumed			-,562	108,873	,575	-,04602	,08187	-,20829	,11624

Group Statistics

Indisciplina_Grupo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
AC_N A	Alunos mais indisciplinados	48	2,8646	,40238	,05808
	Alunos menos indisciplinados	66	2,9106	,46876	,05770

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
CA	Equal variances assumed	1,760	,187	3,699	112	,000	,38731	,10470	,17987	,59476
	Equal variances not assumed			3,634	94,453	,000	,38731	,10657	,17572	,59890

Group Statistics

Indisciplina_Grupo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CA	Alunos mais indisciplinados	48	2,6563	,58715	,08475
	Alunos menos indisciplinados	66	2,2689	,52497	,06462

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
AF	Equal variances assumed	1,164	,283	-1,786	112	,077	-,21922	,12277	-,46247	,02403
	Equal variances not assumed			-1,858	111,501	,066	-,21922	,11800	-,45303	,01458

Group Statistics

Indisciplina_Grupo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
AF	Alunos mais indisciplinados	48	2,8490	,55000	,07939
	Alunos menos indisciplinados	66	3,0682	,70921	,08730

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	CA	4,169 ^a	1	4,169	13,685	,000
	AF	1,336 ^b	1	1,336	3,189	,077
Intercept	CA	674,103	1	674,103	2212,962	,000
	AF	972,980	1	972,980	2323,008	,000
Indisciplina_Grupo	CA	4,169	1	4,169	13,685	,000
	AF	1,336	1	1,336	3,189	,077
Error	CA	34,117	112	,305		
	AF	46,911	112	,419		
Total	CA	712,563	114			
	AF	1057,813	114			
Corrected Total	CA	38,286	113			
	AF	48,246	113			

a. R Squared = ,109 (Adjusted R Squared = ,101)

b. R Squared = ,028 (Adjusted R Squared = ,019)

Anexo K – Diferenças no estatuto social entre pares (5 estatutos sociométricos) em função dos níveis de indisciplina (teste do *Qui-quadrado*)

Tarefa dos Trabalhos de Grupo

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,396 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	33,246	4	,000
Linear-by-Linear Association	,420	1	,517
N of Valid Cases	114		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5.
The minimum expected count is 2,11.

Indisciplina_Grupo * 5 ESTATUTOS SOCIOMÉTRICOS Crosstabulation

Count

		5 ESTATUTOS SOCIOMÉTRICOS					Total
		1	2	3	4	5	
Indisciplina_Grupo	Alunos mais indisciplinados	7	16	0	1	24	48
	Alunos menos indisciplinados	23	2	9	4	28	66
Total		30	18	9	5	52	114

Tarefa dos Intervalos

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,678 ^a	4	,001
Likelihood Ratio	20,011	4	,000
Linear-by-Linear Association	8,637	1	,003
N of Valid Cases	114		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5.
The minimum expected count is 2,53

Indisciplina_Grupo * 5 ESTATUTOS SOCIOMÉTRICOS Crosstabulation

Count

		5 ESTATUTOS SOCIOMÉTRICOS					
		1	2	3	4	5	Total
Indisciplina_Grupo	Alunos mais indisciplinados	6	11	2	4	25	48
	Alunos menos indisciplinados	32	5	4	4	21	66
Total		38	16	6	8	46	114

Anexo L – Diferenças no estatuto social entre pares (populares e rejeitados) em função dos níveis de indisciplina (teste de *Fisher*)

Tarefa dos Trabalhos de Grupo

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	19,373 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	16,835	1	,000		
Likelihood Ratio	21,304	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	18,969	1	,000		
N of Valid Cases	48				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,63.

b. Computed only for a 2x2 table

Indisciplina_Grupo * 2 ESTATUTOS SOCIOMÉTRICOS Crosstabulation

Count

		2 ESTATUTOS SOCIOMÉTRICOS		Total
		1	2	
Indisciplina_Grupo	Alunos mais indisciplinados	7	16	23
	Alunos menos indisciplinados	23	2	25
Total		30	18	48

Tarefa dos Intervalos

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	14,640 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	12,288	1	,000		
Likelihood Ratio	14,250	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	14,369	1	,000		
N of Valid Cases	54				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,04.

b. Computed only for a 2x2 table

Indisciplina_Grupo * 2 ESTATUTOS SOCIOMÉTRICOS Crosstabulation

Count

		2 ESTATUTOS SOCIOMÉTRICOS		Total
		1	2	
Indisciplina_Grupo	Alunos mais indisciplinados	6	11	17
	Alunos menos indisciplinados	32	5	37
Total		38	16	54

Anexo M – Diferenças no estatuto social entre pares em função do autoconceito académico e não académico (MANOVA)

Tarefa dos Intervalos

Descriptive Statistics

	ESTATUTOS_2_INTER	Mean	Std. Deviation	N
ACA	1,00	2,6135	,41403	38
	2,00	2,3203	,43713	16
	Total	2,5266	,43819	54
AC_NA	1,00	2,9842	,33654	38
	2,00	2,7312	,48266	16
	Total	2,9093	,39824	54

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,985	1631,153 ^b	2,000	51,000	,000
	Wilks' Lambda	,015	1631,153 ^b	2,000	51,000	,000
	Hotelling's Trace	63,967	1631,153 ^b	2,000	51,000	,000
	Roy's Largest Root	63,967	1631,153 ^b	2,000	51,000	,000
ESTATUTOS_2_INTER	Pillai's Trace	,140	4,148 ^b	2,000	51,000	,021
	Wilks' Lambda	,860	4,148 ^b	2,000	51,000	,021
	Hotelling's Trace	,163	4,148 ^b	2,000	51,000	,021
	Roy's Largest Root	,163	4,148 ^b	2,000	51,000	,021

a. Design: Intercept + ESTATUTOS_2_INTER

b. Exact statistic

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	ACA	,968 ^a	1	,968	5,465	,023
	AC_NA	,720 ^b	1	,720	4,875	,032
Intercept	ACA	274,077	1	274,077	1547,646	,000
	AC_NA	367,800	1	367,800	2488,727	,000
ESTATUTOS_2_INTER	ACA	,968	1	,968	5,465	,023
	AC_NA	,720	1	,720	4,875	,032
Error	ACA	9,209	52	,177		
	AC_NA	7,685	52	,148		
Total	ACA	354,902	54			
	AC_NA	465,450	54			
Corrected Total	ACA	10,177	53			
	AC_NA	8,405	53			

a. R Squared = ,095 (Adjusted R Squared = ,078)

b. R Squared = ,086 (Adjusted R Squared = ,068)

Tarefa dos Trabalhos de Grupo

Descriptive Statistics

	ESTATUTOS_2_TRAB	Mean	Std. Deviation	N
ACA	1,00	2,8042	,45359	30
	2,00	2,2917	,37622	18
	Total	2,6120	,49093	48
AC_NA	1,00	2,9600	,39532	30
	2,00	2,7111	,49692	18
	Total	2,8667	,44785	48

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,986	1596,632 ^b	2,000	45,000	,000
	Wilks' Lambda	,014	1596,632 ^b	2,000	45,000	,000
	Hotelling's Trace	70,961	1596,632 ^b	2,000	45,000	,000
	Roy's Largest Root	70,961	1596,632 ^b	2,000	45,000	,000
ESTATUTOS_2_TRAB	Pillai's Trace	,291	9,215 ^b	2,000	45,000	,000
	Wilks' Lambda	,709	9,215 ^b	2,000	45,000	,000
	Hotelling's Trace	,410	9,215 ^b	2,000	45,000	,000
	Roy's Largest Root	,410	9,215 ^b	2,000	45,000	,000

a. Design: Intercept + ESTATUTOS_2_TRAB

b. Exact statistic

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	ACA	2,955 ^a	1	2,955	16,234	,000
	AC_NA	,697 ^b	1	,697	3,672	,062
Intercept	ACA	292,135	1	292,135	1604,959	,000
	AC_NA	361,817	1	361,817	1906,529	,000
ESTATUTOS_2_TRAB	ACA	2,955	1	2,955	16,234	,000
	AC_NA	,697	1	,697	3,672	,062
Error	ACA	8,373	46	,182		
	AC_NA	8,730	46	,190		
Total	ACA	338,805	48			
	AC_NA	403,880	48			
Corrected Total	ACA	11,328	47			
	AC_NA	9,427	47			

a. R Squared = ,261 (Adjusted R Squared = ,245)

b. R Squared = ,074 (Adjusted R Squared = ,054)

Anexo N – Diferenças no estatuto social entre pares em função das dimensões do autoconceito académico (MANOVA)

Tarefa dos Trabalhos de Grupo

Descriptive Statistics

	ESTATUTOS 2 TRAB	Mean	Std. Deviation	N
CM	1,00	2,3500	,83975	30
	2,00	1,9306	,56102	18
	Total	2,1927	,76881	48
Comportamento	1,00	3,2083	,44568	30
	2,00	2,6944	,53244	18
	Total	3,0156	,53695	48
CLM	1,00	3,0000	,53962	30
	2,00	2,3889	,59683	18
	Total	2,7708	,63079	48

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,978	638,882 ^b	3,000	44,000	,000
	Wilks' Lambda	,022	638,882 ^b	3,000	44,000	,000
	Hotelling's Trace	43,560	638,882 ^b	3,000	44,000	,000
	Roy's Largest Root	43,560	638,882 ^b	3,000	44,000	,000
ESTATUTOS_2_TRAB	Pillai's Trace	,290	6,000 ^b	3,000	44,000	,002
	Wilks' Lambda	,710	6,000 ^b	3,000	44,000	,002
	Hotelling's Trace	,409	6,000 ^b	3,000	44,000	,002
	Roy's Largest Root	,409	6,000 ^b	3,000	44,000	,002

a. Design: Intercept + ESTATUTOS_2_TRAB

b. Exact statistic

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	CM	1,979 ^a	1	1,979	3,529	,067
	Comportamento	2,971 ^b	1	2,971	12,917	,001
	CLM	4,201 ^c	1	4,201	13,329	,001
Intercept	CM	206,136	1	206,136	367,519	,000
	Comportamento	391,981	1	391,981	1704,289	,000
	CLM	326,701	1	326,701	1036,432	,000
ESTATUTOS_2_TRAB	CM	1,979	1	1,979	3,529	,067
	Comportamento	2,971	1	2,971	12,917	,001
	CLM	4,201	1	4,201	13,329	,001
Error	CM	25,801	46	,561		
	Comportamento	10,580	46	,230		
	CLM	14,500	46	,315		
Total	CM	258,563	48			
	Comportamento	450,063	48			
	CLM	387,222	48			
Corrected Total	CM	27,780	47			
	Comportamento	13,551	47			
	CLM	18,701	47			

a. R Squared = ,071 (Adjusted R Squared = ,051)

b. R Squared = ,219 (Adjusted R Squared = ,202)

c. R Squared = ,225 (Adjusted R Squared = ,208)

Tarefa dos Intervalos

Descriptive Statistics

	ESTATUTOS 2 INTER	Mean	Std. Deviation	N
CM	1,00	2,2039	,72096	38
	2,00	1,9219	,70545	16
	Total	2,1204	,72154	54
Comportamento	1,00	3,0329	,52043	38
	2,00	2,7500	,60553	16
	Total	2,9491	,55665	54
CLM	1,00	2,7982	,49949	38
	2,00	2,5417	,68718	16
	Total	2,7222	,56728	54

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,972	572,086 ^b	3,000	50,000	,000
	Wilks' Lambda	,028	572,086 ^b	3,000	50,000	,000
	Hotelling's Trace	34,325	572,086 ^b	3,000	50,000	,000
	Roy's Largest Root	34,325	572,086 ^b	3,000	50,000	,000
ESTATUTOS_2_INTER	Pillai's Trace	,078	1,403 ^b	3,000	50,000	,253
	Wilks' Lambda	,922	1,403 ^b	3,000	50,000	,253
	Hotelling's Trace	,084	1,403 ^b	3,000	50,000	,253
	Roy's Largest Root	,084	1,403 ^b	3,000	50,000	,253

a. Design: Intercept + ESTATUTOS_2_INTER

b. Exact statistic

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	CM	,896 ^a	1	,896	1,745	,192
	Comportamento	,901 ^b	1	,901	3,019	,088
	CLM	,741 ^c	1	,741	2,363	,130
Intercept	CM	191,660	1	191,660	373,315	,000
	Comportamento	376,531	1	376,531	1261,460	,000
	CLM	321,054	1	321,054	1023,322	,000
ESTATUTOS_2_INTER	CM	,896	1	,896	1,745	,192
	Comportamento	,901	1	,901	3,019	,088
	CLM	,741	1	,741	2,363	,130
Error	CM	26,697	52	,513		
	Comportamento	15,521	52	,298		
	CLM	16,314	52	,314		
Total	CM	270,375	54			
	Comportamento	486,063	54			
	CLM	417,222	54			
Corrected Total	CM	27,593	53			
	Comportamento	16,422	53			
	CLM	17,056	53			

a. R Squared = ,032 (Adjusted R Squared = ,014)

b. R Squared = ,055 (Adjusted R Squared = ,037)

c. R Squared = ,043 (Adjusted R Squared = ,025)

Anexo O – Diferenças no estatuto social entre pares em função das dimensões do autoconceito não acadêmico (MANOVA)

Tarefa dos Intervalos

Descriptive Statistics

	ESTATUTOS_2_INTER	Mean	Std. Deviation	N
CA	1,00	2,3026	,47986	38
	2,00	2,5938	,63163	16
	Total	2,3889	,54006	54
AF	1,00	3,1908	,49126	38
	2,00	2,8594	,49974	16
	Total	3,0926	,51234	54

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,979	1192,169 ^b	2,000	51,000	,000
	Wilks' Lambda	,021	1192,169 ^b	2,000	51,000	,000
	Hotelling's Trace	46,752	1192,169 ^b	2,000	51,000	,000
	Roy's Largest Root	46,752	1192,169 ^b	2,000	51,000	,000
ESTATUTOS_2_INTER	Pillai's Trace	,153	4,610 ^b	2,000	51,000	,014
	Wilks' Lambda	,847	4,610 ^b	2,000	51,000	,014
	Hotelling's Trace	,181	4,610 ^b	2,000	51,000	,014
	Roy's Largest Root	,181	4,610 ^b	2,000	51,000	,014

a. Design: Intercept + ESTATUTOS_2_INTER

b. Exact statistic

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	CA	,954 ^a	1	,954	3,421	,070
	AF	1,237 ^b	1	1,237	5,073	,029
Intercept	CA	269,936	1	269,936	967,771	,000
	AF	412,139	1	412,139	1690,779	,000
ESTATUTOS_2_INTER	CA	,954	1	,954	3,421	,070
	AF	1,237	1	1,237	5,073	,029
Error	CA	14,504	52	,279		
	AF	12,675	52	,244		
Total	CA	323,625	54			
	AF	530,375	54			
Corrected Total	CA	15,458	53			
	AF	13,912	53			

a. R Squared = ,062 (Adjusted R Squared = ,044)

b. R Squared = ,089 (Adjusted R Squared = ,071)

Tarefa dos Trabalhos de Grupo

Descriptive Statistics

	ESTATUTOS_2_TRAB	Mean	Std. Deviation	N
CA	1,00	2,3750	,51591	30
	2,00	2,4861	,53874	18
	Total	2,4167	,52169	48
AF	1,00	3,0667	,71900	30
	2,00	2,8333	,54906	18
	Total	2,9792	,66411	48

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,973	822,730 ^b	2,000	45,000	,000
	Wilks' Lambda	,027	822,730 ^b	2,000	45,000	,000
	Hotelling's Trace	36,566	822,730 ^b	2,000	45,000	,000
	Roy's Largest Root	36,566	822,730 ^b	2,000	45,000	,000
ESTATUTOS_2_TRAB	Pillai's Trace	,044	1,032 ^b	2,000	45,000	,365
	Wilks' Lambda	,956	1,032 ^b	2,000	45,000	,365
	Hotelling's Trace	,046	1,032 ^b	2,000	45,000	,365
	Roy's Largest Root	,046	1,032 ^b	2,000	45,000	,365

a. Design: Intercept + ESTATUTOS_2_TRAB

b. Exact statistic

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	CA	,139 ^a	1	,139	,505	,481
	AF	,612 ^b	1	,612	1,401	,243
Intercept	CA	265,842	1	265,842	966,486	,000
	AF	391,612	1	391,612	895,485	,000
ESTATUTOS_2_TRAB	CA	,139	1	,139	,505	,481
	AF	,613	1	,613	1,401	,243
Error	CA	12,653	46	,275		
	AF	20,117	46	,437		
Total	CA	293,125	48			
	AF	446,750	48			
Corrected Total	CA	12,792	47			
	AF	20,729	47			

a. R Squared = ,011 (Adjusted R Squared = -,011)

b. R Squared = ,030 (Adjusted R Squared = ,008)

Anexo P – Diferenças nos níveis médios de autoestima global em função do estatuto social entre pares (teste t-Student)

Tarefa dos Trabalhos de Grupo

Group Statistics

ESTATUTOS_2_TRAB		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
AE	Populares	30	2,9667	,51862	,09469
	Rejeitados	18	2,5926	,48917	,11530

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
AE	Equal variances assumed	,027	,871	2,470	46	,017	,37407	,15144	,06925	,67890
	Equal variances not assumed			2,507	37,629	,017	,37407	,14920	,07195	,67620

Tarefa dos Intervalos

Group Statistics

ESTATUTOS_2_INTER		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
AE	Populares	38	3,0132	,38823	,06298
	Rejeitados	16	2,6458	,41220	,10305

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
AE	Equal variances assumed	,177	,675	3,118	52	,003	,36732	,11781	,13093	,60372
	Equal variances not assumed			3,041	26,783	,005	,36732	,12077	,11943	,61522