

1120

DM
MART/i.1



Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Reputação Social e Auto-Conceito

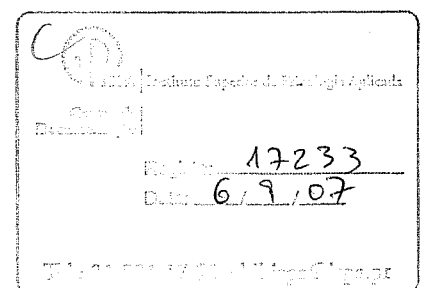
Inês Rodrigues Martins



Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional

Sob a orientação de:
Prof. Doutora Manuela Veríssimo

Lisboa, 2004



Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu Deus, pelo seu total acompanhamento na minha vida, especialmente nos momentos mais marcantes e de maior necessidade, em que senti sempre a Sua mão amiga e protectora.

Continuo, agradecendo à Professora Manuela Veríssimo por todo o seu apoio e disponibilidade dispensados. Por ter sido, de facto, uma presença que transmitiu calma, confiança e que sempre me soube motivar. A sua partilha de conhecimento e saberes foram peças cruciais para a elaboração deste trabalho.

Ao meu marido dirijo também um agradecimento especial pela confiança que sempre demonstrou em mim e no meu trabalho, factor que se revelou essencial. O seu apoio e disponibilidade, bem como, a sua compreensão formaram importantes pilares para este estudo.

Agradeço também à minha família pelo seu apoio e confiança em mim, bem como pelo carinho e compreensão demonstrados.

Não esqueço também o agradecimento aos meus amigos, que de várias formas me incentivaram e contribuíram para este trabalho.

Resumo

O estudo do auto-conceito e a sua relação com a reputação social do indivíduo têm vindo a ser estudados ao longo dos últimos tempos. Estas questões têm preocupado muitos investigadores e têm sido o conteúdo de muitos trabalhos. O aprofundamento destes temas é cada vez mais pertinente, dado que a sociedade tem hoje mais contacto entre os seus elementos do que nunca (ou pelo menos, formas de contactar) e também pelo facto de ser cada vez mais difícil, para não afirmar que é impossível, viver-se à parte de uma qualquer sociedade, dos seus elementos...

A escola com o seu alargamento a uma maior população, o ingresso nesta instituição em tão tenra idade... constitui um palco de acções com uma importância tremenda para este tipo de estudos. Assim, com este trabalho pretendeu-se verificar, primeiramente, a existência, ou não, de relação entre a reputação social e o auto-conceito da criança; seguidamente, verificar a existência, ou não, de diferenças entre os sexos; perceber o valor da amizade nestas questões e ver se a posição tomada pelos professores vai ao encontro da que é tomada pelos pares da criança, quer ao nível escolar, quer ao nível social.

Posto tudo isto, resta acrescentar que este trabalho se desenvolveu no colégio D. Maria Pia, pertencente à Casa Pia de Lisboa, com alunos do 2º, 3º e 4º anos de escolaridade, de cinco turmas distintas.

Índice

Agradecimentos.....	I
Resumo	II
Índice	III
Índice de Tabelas	V
Índice de Gráficos.....	VI
Capítulo 1 – Introdução.....	1
1 – Relação entre Pares	2
1.1 – Redes Afiliativas.....	5
1.2 – Relações Diádicas:	10
2 – Reputação Social:.....	13
3 – Auto-Conceito	23
4 – Grupo de Pares, Reputação Social e Auto-Conceito.....	30
Objectivos	33
Capítulo 2 – Metodologia	34
1 – Amostra	35
2 – Instrumentos.....	36
2.2 – Avaliação dos Professores.....	37
2.3 – Avaliação da Integração Social.....	38
2.4 – Avaliação do Auto-Conceito	38
3 – Procedimentos.....	40
Capítulo 3 – Resultados.....	41

1 – Avaliação dos Professores e Avaliação Sociométrica	42
2 – Avaliação do Auto-Conceito.....	57
Capítulo 4 – Discussão dos Resultados	64
Bibliografia.....	75
Anexos.....	78

Índice de Tabelas

Caracterização da amostra quanto à divisão por anos de escolaridade e sexo .	35
Correlações entre as avaliações das crianças aos colegas.....	52
Correlações entre avaliações efectuadas pelos professores aos seus alunos ...	53
Correlações entre as avaliações feitas pelos professores e pelas crianças	56

Índice de Gráficos

Desempenho das crianças consoante o sexo e segundo os pares	42
Desempenho social das crianças consoante o sexo e segundo os professores	43
Desempenho social positivo das crianças consoante a sua reputação social segundo os pares	44
Desempenho social negativo das crianças consoante a sua reputação social segundo os pares	45
Desempenho escolar positivo das crianças consoante a sua reputação social segundo os pares	46
Popularidade das crianças consoante a sua reputação social segundo os professores	47
Desempenho social positivo das crianças com e sem amigo segundo os seus pares.....	48
Desempenho social negativo das crianças com e sem amigo segundo os seus pares.....	49
Desempenho escolar positivo das crianças com e sem amigo segundo os seus pares.....	49
Desempenho escolar negativo das crianças com e sem amigo segundo os seus pares.....	50
Agressividade das crianças com e sem amigo segundo os seus professores ...	51
Diferenças de auto-conceito segundo os sexos	57
Diferenças da escala de importância por sexos	57
Diferenças de auto-conceito por estatuto social	58

Diferenças da escala de importância por estatuto social	59
Diferenças de auto-conceito das crianças com e sem amizades	60

Capítulo 1 – Introdução

1 – Relação entre Pares

Escritores e estudiosos promissores haviam já abordado o impacto que o grupo social tinha no desenvolvimento individual, deles são exemplo: Sigmund Freud, Erik Erikson e Jean Piaget. Mas é em 1930 que emerge o estudo da natureza dos grupos de pares e a associação entre as características de um elemento do grupo e os restantes ou a sua posição dentro dele.

Houve, posteriormente, um período de dormência sobre este assunto, também devido ao facto de se viver a 2ª Guerra Mundial, mas em 1970/1980 dá-se um reavivamento do tema, ou melhor, do interesse por ele. Muitos estudos foram efectuados e muitos foram, e são, aqueles que se debruçam sobre o tema.

Assim, por relações entre pares pode entender-se a relação que a criança estabelece com os outros e estas com ela e outras, de forma natural, segundo uma selecção que elas próprias efectuam.

Dado que é necessário o estabelecimento de uma relação, percebe-se facilmente que aqueles que se encontram junto da criança ou do sujeito têm uma posição privilegiada, pois, como estudos comprovam, a proximidade é um factor preponderante para o estabelecimento destas referidas relações (Cairns & Cairns, 1994). Este ponto da proximidade não requer uma grande argumentação ou uma explicação rebuscada, pois é facilmente aceite que uma relação necessita de um qualquer tipo de contacto para que se possa estabelecer e posteriormente desenvolver.

Por uma questão pragmática, e posto o que foi dito anteriormente, podemos afirmar que a escola é um espaço ideal para se potenciarem estas relações, por se tratar de um local onde as crianças permanecem durante uma grande parte do seu dia e próximas de outras.

O grupo turma assume um lugar de excelência, uma vez que o espaço (recreio e sala de aula) e o tempo que os seus elementos partilham é muito maior. Por tudo isto estudos demonstram que há uma franca tendência para que os grupos de pares se estabeleçam no interior da turma

É de tal forma relevante o relacionamento que os sujeitos têm uns com os outros ou com um outro em particular que alguns estudiosos, como Moreno, acreditam que não faz sentido estudar o indivíduo como ser, enquanto elemento individual, independente e autónomo, mas díades, isto é, estudar o indivíduo na sua relação com o outro (citado por Bukawski & Horza, 1989).

As relações entre pares têm, segundo vários estudos efectuados, dois aspectos específicos (sendo que cada um destes tipos de relações irá ser abordado de forma mais pormenorizada no decurso do trabalho):

- Relações afiliativas – consistem no estabelecimento de uma relação entre um sujeito e um grupo de pares, implica que os seus elementos sejam num número superior a dois
- Relações diádicas – consistem na relação que o sujeito estabelece com um elemento específico de um grupo, é uma relação entre dois sujeitos.

Esta distinção entre estes dois tipos de relações que uma criança ou sujeito pode estabelecer, é efectuada por vários autores (Bagwell, Newcomb & Bukwaski 1998; Bukwaski & Horza 1989; East & Rock 1992; Ladd 1989; Ollendick, Weist, Borden & Grune 1992; Parker & Asher 1993).

As implicações que estes dois tipos de relações/ experiências têm no desenvolvimento da criança são também diferentes (Bagwell, Newcomb e Bukwaski 1998; Bukwaski & Horza 1989), o que leva a aumentar a necessidade do seu estudo. Assim, é importante estudar separadamente cada uma delas: primeiro a relação da criança com um grupo de pares e segundo a relação entre ela e um amigo em particular, pois só assim é possível distinguir, caracterizando cada tipo de experiência e, posteriormente, perceber o impacto de cada uma no desenvolvimento individual da criança.

Segundo Bukwaski e Horza (1989) a distinção entre estes dois tipos de relações está, fundamentalmente, na unilateralidade e bilateralidade das mesmas. Ou seja, é unilateral a relação que um determinado grupo estabelece com um sujeito, aceitando-o ou rejeitando-o, é bilateral a relação que um sujeito estabelece com outro (em que tem de existir uma troca de sentimento e atitudes de parte a parte, e em que ambos participam ou se encontram implicados activamente). No primeiro caso (relação afiliativa), dado que o sujeito nada faz para que o grupo o aceite ou não, pode-se afirmar que este tem um papel passivo, no segundo caso (relação diádica), dada a reciprocidade da relação, a troca de sentimentos ... o sujeito tem um papel activo.

Posto isto, importa agora aprofundar esta diferenciação, estudando mais cuidadosamente as características que as distanciam uma da outra para melhor as perceber.

1.1 – Redes Afiliativas

Estas relações são como o próprio nome indica, relações estabelecidas com os pares com quem se tem algo ou até muito em comum.

Para definição deste conceito pode-se referenciar a que Hollander (1981) apresentou, que diz que esta relação consiste em algo estabelecido com um grupo de referência, com o qual a criança se identifica, com por exemplo: a turma.

Uma criança pode pertencer a mais do que um grupo, ou só a um ou pode ainda ser, simplesmente, tolerada junto do mesmo, no entanto, e independentemente da situação dela, quer se insira no primeiro, no segundo, ou no terceiro caso, esta é sempre influenciada por ele. Esta influência pode ocorrer a vários níveis, como se irá ver um pouco mais à frente.

Para que se forme um grupo, ou para que um sujeito passe a pertencer a um, é necessário que se efectue uma selecção diferencial entre os que se adaptam às normas e comportamentos e os que não o fazem, a fim de que estes sejam incluídos (primeiro caso) ou excluídos (segundo caso).

A selecção baseia-se no facto destes grupos terem normas e convenções culturais e de não serem simples aglomerados de relações e

crianças. Estas normas e convenções culturais formam a identidade do grupo que, ao ser adoptada pelas crianças, as toma seus membros ou as exclui, no caso de não o fazerem.

Assim sendo, faz todo o sentido pensar-se que a formação de grupos leva ou depende de alguma similaridade existente entre os seus membros. Isto é, leva à similaridade na medida em que os sujeitos adoptam as já referidas normas e convenções do grupo tornando-se semelhantes entre si; depende desta similaridade pois o grupo necessita de coesão e identificação entre os seus membros para que possa ser considerado um.

Vários estudos foram já elaborados para se verificarem estes pontos de convergência, no entanto, serão simplesmente referidos os que Cairns & Cairns (1994) sugerem nas suas investigações:

- Sucesso Académico: A criança tem tendência a agrupar-se consoante as suas notas (o sucesso académico que consegue obter). Desta forma, os bons alunos formam grupos com os bons alunos e os mais fracos, ao nível das aprendizagens, também apresentam tendência para se agruparem entre si.

- Maturidade: (compreende-se por maturidade simplesmente a maturidade física) Há uma franca tendência para que se formem grupos com crianças cuja maturidade seja semelhante, ou seja, que apresentem um desenvolvimento corporal similar. Devido à sua especificidade este

factor faz mais sentido quando o estudo se refere a crianças ou jovens do que a qualquer outro quadrante etário.

- Idade: As crianças tendem a agrupar-se por idades. Há uma tendência para se formarem grupos dentro da mesma turma, não só pela idade, como também pelo tempo que passam em comum, no entanto, esta conjugação de pontos não implica a formação dos mesmos. Ou seja, duas crianças com idade igual e pertencentes à mesma turma não têm que ser membros do mesmo grupo embora haja uma forte probabilidade para que tal aconteça.

- Atractividade: As pessoas que são consideradas atraentes (independentemente da autoria do julgamento), tendem a criar grupos com outras pessoas que também sejam consideradas atraentes. O mesmo se passa com aquelas que não merecem tal julgamento, ou que, pelo contrário, merecem ou recebem o julgamento oposto.

Pode-se afirmar, como aliás já aconteceu algumas linhas acima, que as semelhanças entre os membros de um grupo são as responsáveis pela sua formação, isto é, que os seres tendem para os seus semelhantes, no entanto, a formação do próprio grupo também provoca/ permite a criação de mais similitudes nos que o constituem.

A criança entra num grupo por sentir que partilha com os seus membros de algo, mas a sua vivência, a sua proximidade e todas as experiências por que passa com eles vão aumentar essa partilha e criar situações comuns novas tornando-os cada vez mais semelhantes e ainda mais próximos. Estas semelhanças não se extinguem no comportamento adoptado pelos seus membros mas estendem-se também à partilha de planos futuros.

Apesar de até ao momento só ter sido passada uma imagem de harmonia e de cumplicidade crescente e de as cliques, ou relações afiliativas, se pautarem pela semelhança entre os seus membros, é importante dizer-se que estas não se encontram num estado de equilíbrio total, segundo Cairns & Cairns (1994), vão sofrendo alterações quase diariamente, opinião partilhada por Kindermann (1996). Kindermann (1996) afirma que estas podem alterar o seu número de elementos, acrescentando uns e perdendo outros no decorrer do tempo não se assumindo como unidades estanques e imutáveis. Assim é relativamente frequente ver elementos novos num grupo e elementos que abandonam o seu grupo ou grupos para se tornarem membros de um outro.

Estas situações podem ocorrer dentro de qualquer grupo, mas claro que, pelas mais variadas contingências da vida, há grupos que são mais assolados por este problema, existindo, por exemplo, turmas em que os alunos permanecem juntos do 1º ao 4º ano, ou até mesmo ao secundário e turmas em que cada ano saem e entram alunos. A distância física de alguns membros, como a saída da turma, limita a proximidade entre o grupo o que, por vezes, acaba por levar ao seu afastamento como elemento.

Segundo Neckerman (1992, citado por Cairns & Cairns, 1994) quando há a separação de alguns membros ou o surgimento de outros novos dá-se uma reconstituição do grupo social e tal não ocorre ao acaso. Como já foi dito, ocorre segundo a proximidade dos membros, as suas semelhanças ...

Quando se fala de crianças dois dos factores mais importantes a ter em conta para essa reconstituição, para além dos referidos, são o género e o comportamento.

Assim, ocorre que os elementos do sexo feminino constituem grupos, preferencialmente, com outros do mesmo sexo e os do sexo oposto, optam também pelo mesmo.

No comportamento, procuram também a semelhança, quer dizer que, os “bem” comportados juntam-se com os que optam pela mesma conduta e os “mal” comportados agrupam-se com os “mal” comportados.

Com isto não se quer dizer que todos os sujeitos femininos se juntam num grupo e os restantes noutra, podendo surgir elementos dos dois sexos num, ou o mesmo sexo subdividir-se em vários ... o mesmo acontece com os outros motivos de formação de grupos. Estes dois pontos de convergência (sexo e comportamento) são uma tendência e não uma obrigatoriedade.

Com o passar do tempo, e já na adolescência ou na idade adulta, os motivos vão sendo outros, mantendo-se, no entanto, alguns iguais, mas como não se encontram no âmbito deste estudo não serão referidos ou apresentados.

1.2 – Relações Diádicas:

As relações diádicas são muito distintas das afiliativas. A sua maior diferença é o facto de se referirem só a dois sujeitos que estabelecem uma ligação pessoal entre si. Esta é uma relação de amizade e de profundo entendimento.

A criação das díades implica também a criação de uma cultura própria que constitui parte primordial da relação e inclui normativos, linguagem, gestos ... por vezes, até a criação de uma imagem.

Neste ponto (a criação de uma nova cultura) é possível estabelecer-se alguma analogia entre os dois tipos de relações que são abordados no estudo, uma vez que em ambos os casos a proximidade entre os elementos do grupo ou diade é fundamental, e porque ambos criam uma relação que se vai reflectir ao nível do comportamento, como por exemplo: na linguagem, nos gestos ... o que, como já foi dito, os torna mais cúmplices.

É perfeitamente possível que uma criança estabeleça estas relações diádicas sem conseguir a atenção do grupo ou o contrário, estabelecer relações afiliativas sem conseguir manter nenhuma relação próxima de amizade (Bagwel, Newcomb & Bukwoski 1998; Parker & Ashen 1993), o que pode levar a concluir que são necessárias características e capacidades sociais diferentes para as estabelecer, fazendo com que o sucesso numa não implique o sucesso na outra e vice-versa.

Assim, pode-se encontrar uma criança que pertence a vários grupos e que é muito bem aceites neles mas que não mantém nenhuma relação muito

forte de amizade com uma outra, ou uma criança que não seja capaz de se inserir, ou ser aceite, num grupo mas que é capaz de estabelecer uma forte relação de amizade com um elemento em particular.

Este tipo de relação que a criança estabelece com outra pode ter como função levá-la a conhecer-se a si própria, isto acontece, como referem Read & Codey, através das respostas que obtém da parte do sujeito com que se relaciona (Parker, Rubin, Price & Denosier, 1995). O relacionamento estabelecido com uma outra criança possibilita a vivência de situações novas que desencadeiam atitudes e comportamentos por parte do sujeito que este poderia desconhecer. Por outro lado nesta relação de extrema proximidade a opinião do outro com quem se relaciona pode fazê-la aperceber-se ou conhecer algo novo sobre si própria.

As amizades servem também como forma de desenvolver a intimidade e afeição, pois estes são alguns dos seus componentes (Asher & Parker 1989). Assim a criança vai-se desenvolvendo e simultaneamente vai-se conhecendo, porque demonstra e apercebe-se de sentimentos e atitudes que não dominava.

Outra função atribuída por Asher & Parker (1989) a estas relações é o apoio que pode ser expresso na resolução de algo que a criança não consegue executar ou simplesmente ao nível da informação e do aconselhamento. Este ponto é de extrema importância numa relação de amizade dado que a proximidade entre os dois elementos os coloca, a ambos, numa posição de privilégio em relação a qualquer outro sujeito.

Para finalizar, pode-se dizer que uma outra função da amizade é a companhia. As crianças, bem como as restantes pessoas, de um modo geral, passam muito tempo com os amigos, isso proporciona-lhes uma maior ligação na medida em que para além do que têm em comum vão criando novas situações, novas histórias ... vão potencializando a sua relação e cumplicidade cada vez mais. Situações estas que vão, mais além do que o espaço temporal em que são vividas, passando a ser um momento que ambos guardam de si próprios e do outro.

A amizade pode assim ser equiparada a uma casa que ambos os sujeitos se encontram a construir, enfrentando cada situação a ultrapassar na vida como se da colocação de mais um tijolo se tratasse, um tijolo pesado seguido de um pouco de cimento (mais leve), em que por vezes a ajuda do outro é crucial. Uma obra demorada em que ambos têm que se empenhar e que vai crescendo lentamente, quase sem se dar por isso.

Depois de se terem abordado todas estas funções da amizade e de se perceber a sua importância e o seu papel na vida de uma pessoa, não será difícil aceitar-se que a sua ausência pode interferir de alguma forma no desenvolvimento dela. Senão pense-se o que seria de uma criança sem intimidade, afeição, apoio, companhia ...? Não se pretende dizer com isto que só estas relações proporcionam estas situações, que não seria possível viver-se sem elas, mas fica pelo menos a pergunta: A que custo?

2 – Reputação Social:

O estatuto social de uma criança refere-se ao papel por esta desempenhado no grupo. Com isto quer-se dizer que é a forma como a criança é visto ou percebida pelo grupo, ou seja, o grau de popularidade que esta tem.

Para que seja atribuído um estatuto social a uma criança há vários factores a ter em conta, disto falar-se-à um pouco mais adiante neste trabalho. Estes podem ser tidos como positivos e levar a uma maior aceitação e popularidade da mesma, como por exemplo: cooperação, motricidade, ... ou negativos levando à sua exclusão, como por exemplo: disrupção e agressividade...

Existem duas grandes categorias de crianças que estabelecem relações interpessoais dentro do grupo de pares, são elas: crianças aceites e crianças não aceites.

Como os próprios nomes indicam a primeira categoria diz respeito às crianças que se relacionam positivamente com o grupo e que fazem com que este as veja de forma agradável, tomando a sua presença desejável junto do mesmo, a segunda categoria é constituída por crianças que o grupo de pares não vê de forma positiva ou que não considera apetecível a sua presença no seu meio.

Segundo Coie, Dodge & Cappotelli (1982) as crianças aceites são também chamadas de populares. As crianças não aceites, dada a sua

heterogeneidade, são divididas em três subgrupos: controversas, negligenciadas e rejeitadas.

Segundo alguns investigadores a sociometria tem como objectivo o descodificar das condutas de atracção e rejeição entre pares para medir os diferentes estatutos no seio do mesmo grupo, isto é, atribuir um determinado estatuto ao sujeito consoante a sua capacidade social, sendo esta avaliação feita para cada sujeito individualmente.

É, principalmente, através do conceito de popularidade que se pode verificar a forma como um sujeito é percebido pelos restantes elementos do grupo.

Assim, a criança assume o seu estatuto social: rejeitada, popular, negligenciada ... consoante a visão que o grupo tem dela, pois é importante referir que tal não depende da criança em si, mas do grupo, isto é, não pode ser considerada uma avaliação desta sobre si própria, mas sim, dos outros sobre ela.

Estudos realizados por De Paulo, Kenny, Hoover, Webb e Oliver (1987) demonstram que para um sujeito é mais fácil perceber qual a imagem que um grupo tem dele do que perceber a imagem que cada um, dos elementos isolados de grupo, tem.

Isto acontece porque, como já foi dito anteriormente, o grupo actua em conformidade, tende a adoptar o mesmo comportamento e os seus membros vão-se deixando influenciar pelas atitudes dos restantes, o que dificulta esta

visão individualizada e proporciona uma visão mais global da opinião por ele (grupo) defendida.

Com isto não se afasta por completo a hipótese de que um dos seus elementos ou até um subgrupo possa agir de forma díspar da maioria, pois é possível que tal aconteça, o que se quer salientar é que existe uma maior homogeneidade nas suas atitudes e uma tomada de posição tendencialmente colectiva. Poder-se-ia dizer que o grupo age como um todo e não como um conjunto de partes, o que leva a que seja percebido também como um todo.

Foram efectuados estudos que visavam entender os tipos de comportamentos que estão associados a esse mesmo estatuto social, e apesar dos resultados não serem consensuais, importa referir alguns pontos comuns entre eles.

Como foi referido algumas linhas atrás são quatro os subgrupos em que os sujeitos podem ser divididos, ou melhor, classificados pelos restantes elementos do grupo, são eles: populares, controversas, negligenciadas e rejeitadas.

As crianças consideradas populares são tidas como elementos muito positivos, são vistas como amigáveis, cooperativas, com bom-humor, de bom trato, pouco/ ou nada agressivas... este último ponto é de extrema relevância dado que a agressividade é considerada uma atitude anti-social, como se verá mais adiante.

Estas crianças passam pouco tempo sozinhas, passam-no mais a conversar ou em actividades conjuntas, situações em que se encontram em

constante interação com um grande número de crianças em simultâneo o que, como se pode facilmente perceber, afasta a possibilidade de pertencerem ao grupo das negligenciadas ou das rejeitadas e que lhes permite demonstrar as suas aptidões sociais.

Os comportamentos de liderança são uma das atitudes mais marcantes destas crianças. A par desta, salientam-se o respeito pelas regras do grupo e as sugestões em tempos difíceis.

Coie & Kupersmidt (1983) afirmam que estas são crianças menos agressivas, pois como não são sujeitas a comportamentos agressivos por parte dos colegas e não se vêem obrigadas a responder. Esta questão é muitíssimo relevante pois mesmo as crianças que não são agressivas, mediante provocações ou até em resposta a agressões, podem comportar-se de modo violento. Como este grupo não é alvo destas situações nunca é levado ao limite nem colocado em situações perante as quais sinta necessidade de agir desta forma. As crianças populares lidam com as questões de outro modo e vão sendo cada vez menos confrontadas com estes problemas mostrando-se cada vez menos agressivas, o que facilita a sua permanência neste estatuto.

Pode-se perceber que este estatuto de criança popular vai-se fortalecendo com as suas atitudes mas, as próprias situações vão também contribuindo decisivamente para que elas não sejam colocadas em cheque e levadas a fazer algo que possa ser considerado anti-social.

Assim a sua permanência neste estatuto social vai sendo reforçada pelas suas atitudes e também pelas atitudes anti-sociais que não é levada a tomar.

As crianças controversas, assim é a designação dada a um dos outros subgrupos, são as que reúnem algum consenso numa visão positiva por parte dos pares e que são, simultaneamente, vistas como elementos indesejáveis ou negativos num outro determinado grupo de pares.

Não conseguem assumir-se como sendo extremamente positivas ou extremamente negativas, vagueiam nestas duas posições de igual modo consoante o grupo que as avalia, ora se encontram na mesma posição que as populares ora se encontram na ponta oposta, onde permanecem as negligenciadas ou as rejeitadas.

As crianças populares são muito bem aceites e as negligenciadas e as rejeitadas não são aceites, as controversas ocupam uma posição um pouco dúbia na medida em que tanto estão de um lado como estão do outro, dependendo do grupo com o qual interagem e do contexto em que se encontram.

Como apresentam estas características tão díspares, despoletam nos colegas reacções completamente opostas, a sua pontuação, ao nível da popularidade, é também encontrada nos dois extremos: muito positiva e muito negativa, não merecendo, regra geral, uma pontuação intermédia.

Outra das suas características marcantes é a sua actividade a nível social, são crianças que se envolvem em muitas situações e que raramente se encontram quietas ou sozinhas. O que constitui também, como já foi referido anteriormente, uma regra do comportamento das crianças populares.

São algo agressivas e enervam-se com facilidade o que faz delas semelhantes às rejeitadas e simultaneamente líderes dos seus grupos, sendo assim semelhantes às populares (Coie, Dodge e Cappotelli 1982).

Estes dois últimos parágrafos são bastante elucidativos sobre as características destas crianças, levando a perceber também o porquê da avaliação que lhes é feita e o que as afasta dos outros subgrupos. Assim, num apanhado geral pode dizer-se que: são activas socialmente, encontrando-se muitas vezes acompanhadas e muito raramente paradas ou sozinhas, são também líderes de grupo o que as coloca em igualdade de circunstâncias com as crianças populares, por outro lado, são agressivas e não gerem bem situações de conflito, o que as assemelha às crianças rejeitadas ou negligenciadas.

Um outro subgrupo existente é o das crianças negligenciadas, que segundo Coie, Dodge & Cappotelli (1982) podem também ser consideradas crianças rejeitadas passivas, pois são aquelas que os outros rejeitam sem que as atitudes por elas tomadas a isso os conduza e sem que actuem para que algo seja alterado.

São sujeitos não aceites pelos grupos por diferentes motivos das outras, das controversas, divergindo por não serem consideradas positivas por nenhum grupo em qualquer situação, das rejeitadas porque não adoptam comportamentos anti-sociais, como por exemplo: agressão, insulto, ameaça, ... Por tudo isto são também consideradas tímidas (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990).

Para alguns autores a timidez é um comportamento interno que contrasta com a agressividade que é um comportamento externo, desta forma as crianças negligenciadas são passivas porque adoptam um comportamento considerado interno, que é a timidez, e as controversas e as rejeitadas são consideradas activas porque adoptam um comportamento externo, que é a agressividade. Sendo ainda relevante referir que em nenhum dos casos o comportamento é considerado como socialmente positivo, bem pelo contrário, é considerado anti-social.

Estudos efectuados com estas crianças mostram que quando são inseridas noutros grupos, são capazes de revelar uma atitude diferente, estabelecendo relações mais adequadas e atingindo outros estatutos, o que vem reforçar a ideia anteriormente apresentada de que não é a própria criança que determina o seu estatuto social, mas sim o grupo de pares. Dado que ao mesmo sujeito podem ser atribuídos vários estatutos sociais consoante o grupo pelo qual está a ser avaliado.

Quando são efectuados estudos com estas crianças verifica-se que no resultado de uma nomeação por parte dos colegas não são alvo de nenhuma espécie de pontuação, nem positiva, nem negativa, podendo perceber-se que a sua presença é indiferente ao grupo, corroborando-se assim a ideia da sua caracterização como crianças passivas. Esta questão pode também ser a chave para se perceber o porquê da aceitação destes elementos quando inseridos noutros grupos, pois importa salientar que não lhes são atribuídas pontuações negativas, o que acontece é que também não merecem pontuações positivas.

Para terminar, veja-se agora o subgrupo das crianças rejeitadas que, segundo afirmam Coie, Dodge & Cappotelli (1982), são as que recebem pontuações mais negativas por parte dos pares, querendo isto dizer que não são consideradas desejadas junto de nenhum grupo.

O facto de serem alvos de pontuações negativas afasta-as das crianças negligenciadas, dado que como foi explicado anteriormente estas não merecem qualquer tipo de pontuação, por outro lado, como não merecem pontuações positivas, é afastada a hipótese de serem consideradas populares ou controversas, restando-lhes por isso a posição mais extrema da não aceitação.

São crianças que se isolam com facilidade, não são rejeitadas por isso, mas a sua rejeição por parte dos pares é que leva a que se isolem, levando, por sua vez, o seu isolamento a uma maior rejeição por parte das outras crianças. Criando-se assim um ciclo vicioso em que a rejeição leva ao isolamento e o isolamento a uma maior rejeição e assim sucessivamente.

Uma das suas principais características é a agressividade, violam frequentemente as regras e mostram-se hiperactivas.

São vistas pelos pares como crianças infelizes, causadoras de brigas, não que o sejam de facto, mas por terem uma capacidade de relacionamento inferior aos restantes, parecem causadores de mais problemas. No entanto, não são semelhantes às negligenciadas que são consideradas crianças passivas, estas são crianças socialmente activas principalmente devido à sua agressividade.

Com as crianças deste estatuto social acontece o inverso, do que já foi referido sobre as populares, são frequentemente colocadas em situações limites

e provocadas pelos grupos (ainda que de forma indirecta) para adoptarem comportamentos agressivos, o que inevitavelmente ocorre e faz com que sejam consideradas violentas.

Normalmente, são crianças com comportamentos perturbadores mesmo em sala de aulas, o que as leva a passar muito tempo fora das tarefas propostas e a desagradar os colegas com as suas atitudes (Coie, Dodge & Kupersmidt 1990) o que leva também a que sejam repreendidas mais vezes pelo seu comportamento.

Também esta situação vai ter implicações que se não forem resolvidas atempadamente podem gerar um ciclo vicioso, dado que, ao serem excluídas das actividades e sendo hiperactivas as crianças vão decerto fazer algo ao invés de ficarem quietas, o que poderá perturbar a actividade que os restantes desenvolvem, enervando-os e despoletando novas repreensões por parte do adulto.

Por outro lado e agravando mais esta situação, estas crianças são vistas como socialmente menos competentes e, por isso, são colocadas fora dos grupos, quer nos que são feitos para desenvolver tarefas escolares, quer nos que são feitos para actividades livres.

Antes ainda de se concluir esta abordagem sobre a reputação social é importante esclarecer melhor uma das características mais marcantes das crianças rejeitadas, e que é comum com as controversas, que é a agressividade.

A agressividade é geralmente associada à violência física e há, por isso, o preconceito de que o sexo feminino é menos agressivo que o outro. Esta

situação começa a ser contestada pelo facto da agressividade ser expressa de diferentes modos consoantes o sexo. (Cairns & Cairns 1994; Crick & Grotpeter 1995).

Assim, o sexo feminino apresenta formas de agressividade que não o confronto directo, o que ocorre com o sexo oposto que apresenta como a resolução dos seus conflitos uns murros, uns pontapés... naquele ou naqueles que se estão a opor a ele. A agressividade feminina é predominantemente verbal, podendo ser utilizada de forma directa ou indirecta, através de ofensas, críticas destrutivas, intrigas, ameaças ...

Como o confronto feminino não se resume a uma situação visível ou publicamente apreciável é mais facilmente ignorada ou acaba por passar despercebido. O que não quer dizer que não tenha o mesmo intuito destrutivo, ou a mesma intenção de lesar o outro, que as atitudes de agressividade masculina.

Esta ideia veio ser reforçada com o facto de os sujeitos do sexo feminino que se envolvem em atitudes de confronto indirecto correrem o mesmo risco de desajustamento em relação aos pares, que os do sexo oposto que se envolvem em situações de confronto directo (Crick & Grotpeter, 1995).

3 – Auto-Conceito

Quando se fala ou ouve falar de auto-conceito assume-se, regra geral, que se está a referir à imagem que uma determinada pessoas tem de si própria. Ou pode pensar-se ainda que se refere ao conjunto de imagens que um sujeito tem de si em diversas situações vivenciadas que irão resultar numa outra imagem, esta mais generalizada e globalizante.

Com este parágrafo poderia ficar a ideia que o auto-conceito resulta só do próprio sujeito e das experiências por ele vividas, sem que houvesse lugar para outros sujeitos e respectivas percepções ou interpretações. Assim, importa fazer uma revisão sobre algumas teorias dos mais diversos autores, verificar alguns dos resultados apresentados de estudos levados a cabo por vários investigadores e compreender as mais diversas posições sobre este mesmo assunto.

Apesar de existirem diversas teorias sobre o auto-conceito e dos investigadores não concordarem em tudo, há uma questão que se pode considerar unânime e que assume um extremo relevo, é a de que o auto-conceito é fundamental para se compreender o comportamento e a personalidade humana (Harter 1998, 1999). Ou seja, pode perceber-se desde já que o auto-conceito está relacionado com o comportamento, não sendo, no entanto possível dizer-se se o auto-conceito é causa de um determinado comportamento ou vice-versa, mas... pode falar-se já de uma correlação entre ambos.

William James é o primeiro nome a referir quando se fala do auto-conceito, pois considera-se que foi o pioneiro na sua análise.

Em 1890, W. James assume uma busca por uma perspectiva mais psicológica do auto-conceito e apresenta-a na sua obra "The Principles of Psychology". Nela constam quatro componentes do "self": o espiritual, o material, o social e o corporal, que segundo o autor assumem uma importância decrescente para a auto-estima do indivíduo.

Shavelson e Bolus (1982) entendem o auto-conceito como um constructo hipotético, composto pela percepção que o indivíduo tem do seu Eu, esta percepção é formada através das interações que este estabelece com os outros significativos e das atribuições do seu próprio comportamento.

Para Shavelson, Hubner e Stanton (1976) o auto-conceito é um complexo esquema em forma de pirâmide em que o topo é o auto-conceito geral, subdividido em auto-conceito académico e auto-conceito não académico, também eles subdivididos em diversas áreas e que culmina tendo como base as experiências vividas pelo sujeito. Estes autores acreditam que este esquema permite mudanças no auto-conceito, uma vez que tem por base as experiências vividas pelo indivíduo, experiências essas que vão sendo diferentes ao longo do tempo.

Shavelson, Hubner e Stanton (1976) identificam algumas características constituintes do auto-conceito, são elas:

Estável: O auto-conceito é estável quando visto de um modo geral. No entanto, vão-se dando pequenas alterações devido a experiências vividas pelo sujeito que ocorrem sempre ao nível da base da pirâmide. Assim, pode perceber-se que são necessárias muitas experiências significativas, diferentes das que o sujeito vivenciou anteriormente, para que se opere uma qualquer mudança ao nível do auto-conceito geral, dado que este é o topo da pirâmide.

Organizado e estruturado: O sujeito organiza e estrutura as experiências em categorias simples. Ainda que essas experiências possam ser complexas e vividas nos mais diversos contextos, como por exemplo: família, escola ...

Multifacetado: As experiências do sujeito podem ser organizadas em diversas áreas e essas podem variar de sujeito para sujeito ou entre grupos particulares. Essas áreas são diversas umas das outras, mas, no entanto, existem algumas consensuais, como por exemplo: aceitação social. Como se pode verificar este ponto e o anterior estão fortemente relacionados, o que leva inclusive a que alguns trabalhos não os diferenciem um do outro, considerando que a criação de categorias e a sua organização pressupõem já que este seja multifacetado.

Hierárquico: Considera-se que existe uma estrutura, uma espécie de pirâmide. No topo da pirâmide está o auto-conceito geral que tem por base auto-conceitos mais específicos, como por exemplo, o auto-conceito académico que

se divide em mais alguns que formam outro andar da pirâmide. Sendo que no andar do auto-conceito acadêmico também existem outros, como por exemplo, o auto-conceito não acadêmico que também se subdivide em vários outros. Estes vão-se dividindo cada vez mais, tornando-se mais específicos até à base da pirâmide.

Desenvolvimental: O auto-conceito depende do desenvolvimento do indivíduo, assim quando se é criança apresenta-se uma série de categorias indiferenciadas que se vão alterando à medida que o sujeito vai crescendo. A par do desenvolvimento do indivíduo verifica-se então um desenvolvimento no auto-conceito ao nível das categorias, sendo estas mais específicas o que leva a um novo estruturamento.

Avaliativo: O sujeito avalia-se, desenvolve apreciações avaliativas sobre si próprio em diversas situações, não se limitando a descrever-se. O indivíduo pode avaliar-se segundo aquilo que era no momento da avaliação anterior, verificando as suas melhoras e regressões, ou pode optar por se avaliar com base num “ideal”, isto é, com base naquilo que pretende vir a tornar-se.

Diferencial: O indivíduo vai diferenciando e especificando as suas capacidades, podendo compreender-se como muito positivo em algumas situações e muito negativo noutras. Não se limitando a avaliar-se como um todo,

mas pesando todas as suas capacidades uma a uma de forma a poder construir uma avaliação do todo que melhor corresponda à sua própria visão de si.

Como se pode verificar todas estas características se encontram interligadas e dependem umas das outras, formando uma espécie de rede ou teia. Assim só faz sentido falar-se de um auto-conceito hierárquico se este for também multifacetado, pois não é possível hierarquizar de nenhuma forma uma só área sem a dividir, só as suas múltiplas divisões o podem permitir.

A questão de o auto-conceito ser organizativo e estruturado é semelhante ao facto de ser hierárquico, pois tem uma estrutura uma ordem formada por classes e subclasses que se agrupam ou separam entre si.

Estes são apenas alguns exemplos de como estas características do auto-conceito se encontram relacionadas e dependentes fazendo sentido somente como um todo, no entanto, muitos mais poderiam ser retirados, demonstrando-se esta rede, o que de momento não se revela pertinente para o estudo em questão.

Segundo Burns (1979) o auto-conceito é dinâmico, apresentando apenas mudanças subtis uma vez que ocorrem ao nível da base e que dificilmente atingem os pontos mais altos da pirâmide, o que não quer dizer que não possa vir a acontecer.

Estas mudanças subtis, ficam a dever-se a situações vividas pelo sujeito, a percepção do sujeito ao vivenciá-las, influencia o seu comportamento, este

por sua vez, vai influenciar as percepções do sujeito ou originar novas. Cria-se assim uma espécie de ciclo vicioso em que uma é sempre a origem e o resultado da outra, um caminho a percorrer em que os passos são alternadamente percepção e comportamento.

Desta forma, e sendo a percepção um acto individual não se pode esperar que perante uma mesma situação duas pessoas distintas tenham a mesma percepção e conseqüentemente o mesmo comportamento. Sendo que este comportamento irá, por sua vez, gerar novas percepções e novos comportamentos, tornando assim o percurso de cada um muito individual, ou seja, muito diferente do percurso dos outros sujeitos, ainda que estes tenham vivenciado uma ou mais situações comuns.

É igualmente interessante verificar uma outra questão que é a seguinte, ainda que se conseguisse submeter o mesmo sujeito vezes repetidas a uma mesma situação não se obteriam as mesmas percepções nem os mesmos comportamentos se simplesmente se fizesse variar o local e o espaço temporal da acção.

Segundo Burns (1986), o auto-conceito é composto por imagens acerca do que o sujeito pensa de si mesmo, o que este pensa ser capaz de realizar (auto-imagem) e pelo que pensa que os outros sujeitos pensam dele e lhe permite fazer uma avaliação de si próprio (auto-estima). Convicção que pode estar relacionada com a anteriormente referida dado que o sujeito pode estar cercado de diferentes pessoas de uma situação para a outra, por exemplo.

Para o autor o vasto leque de designações que tem sido usado para a imagem que o sujeito tem de si próprio, como por exemplo: auto-descrição, auto-estima, ... peca por apresentar uma estrutura muito estática que não corresponde à realidade do auto-conceito, dado que o considera uma estrutura dinâmica e avaliativa.

Para Burns o auto-conceito tem um papel extremamente importante na medida em que tenta explicar o comportamento, mantendo-o de alguma forma constante, explicando a interpretação da experiência e fornecendo um certo grau de previsão (Burns, 1986).

4 – Grupo de Pares, Reputação Social e Auto-Conceito

Através de estudos efectuados Harter (1993) verificou que o suporte social tem uma forte ligação com a auto-estima do sujeito.

Assim, uma criança com um fraco suporte social tem maior probabilidade de apresentar um baixo nível de auto-estima e, por outro lado, uma criança com um forte suporte social tem maior probabilidade de apresentar um elevado nível de auto-estima. Importa ainda referir que na estrutura do suporte social a autora considera existirem quatro pilares, são eles: os pais, os pares, os amigos e o professor.

É um ponto importante no estudo do auto-conceito a sua relação com o grupo de pares, dado que é consensual o facto de que o auto-conceito tem influência na forma como o sujeito se socializa, não sendo uma simples construção do indivíduo sobre si próprio e sem influência exterior (Harter 1998,1999). Pode acrescentar-se a esta afirmação que não é só o auto-conceito que têm influência na forma como o sujeito se socializa, mas que também o inverso pode ser verificado, tal como foi referido no parágrafo anterior, percebendo-se, deste modo, uma estreita relação entre ambos.

Esta influência pode ser tida de duas formas: quer pela interacção com os outros, quer pela comparação que o sujeito faz com grupos de experiência, partindo nestes dois casos de dentro do próprio sujeito para fora,

O auto-conceito tem, como se verifica em alguns estudos efectuados, bases sociais, isto é, o sujeito constrói o seu auto-conceito com base (como já

foi referido) nas suas experiências, mas também com base naquilo que os outros significativos vêem nele, o que influencia o sujeito de fora para dentro.

Posto isto, importa agora saber, quais as relações entre o auto-conceito e os elementos dos diversos grupos de crianças consoante sejam populares, controversas, negligenciadas, ou negligenciadas ...

Segundo Boivin e Bégin (1989) nem todas as crianças rejeitadas apresentam uma percepção negativa de si próprias. É como se existissem dois grupos distintos entre os elementos deste estatuto social, um que se avalia de forma semelhante às crianças populares, o outro de uma forma muito mais negativa.

Perante esta situação deve ter-se sempre presente que o sujeito pode não atribuir especial relevo a algumas questões sociais o que o leva a valorizar mais outras, como por exemplo o desempenho escolar, não se sentindo, desta forma, substancialmente inapto.

Pode ainda tentar perceber-se a existência de uma ligação entre esta divisão e a agressividade demonstrada pelos elementos de ambos os grupos. Pois, segundo Boivin e Bégin (1989), as crianças que apresentam comportamentos mais agressivos consideram-se socialmente mais aceites que as outras, talvez isto se fique a dever ao facto de estabelecerem mais contacto e mais interações com os pares do que as crianças que são menos agressivas e que têm maior tendência a isolarem-se.

Por outro lado, embora se encontrem dentro do mesmo grupo, existem crianças Rejeitadas com diferentes nomeações dos pares, existindo crianças

que são nomeadas negativamente por quase todos eles, outras por apenas dois ou três, e pode ser este o factor de separação entre estes dois referidos subgrupos. Há uma heterogeneidade entre estas crianças que faz com que umas se apresentem como mais rejeitadas que outras (Asher, Parkhurst, Hymel & Williams, 1990).

Objectivos

Este trabalho pretende verificar a importância que a reputação social da criança tem no seu auto-conceito, bem como, verificar de que forma é que a percepção que esta tem de si própria pode interferir na sua socialização.

Tendo em vista a obtenção deste objectivo geral foram delineados os seguintes objectivos específicos:

- Determinar o estatuto social e a reputação social dos pares;
- Verificar a convergência de avaliação da reputação social entre pares e professores;
- Perceber a relação entre a avaliação dos professores e o auto-conceito da criança;
- Confirmar a consistência de avaliações entre os pares no que se refere ao estatuto social;
- Inferir acerca da relação entre auto-conceito e reputação social;
- Verificar o papel do sexo das crianças no auto-conceito e na reputação social;
- Perceber o papel da amizade no auto-conceito e na reputação social da criança.

Capítulo 2 – Metodología

1 – Amostra

A amostra deste estudo é constituída por sujeitos que frequentam o 2º, 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico, no Colégio D. Maria Pia, pertencente à Casa Pia de Lisboa e localizado em Xabregas.

Estes sujeitos pertencem a cinco turmas, sendo duas do 2º ano (27 elementos), uma do 3º (14 elementos) e duas do 4º (35 elementos), perfazendo um total 76.

As suas idades variam entre os 7 e os 13 anos. Quanto à distribuição por sexos verifica-se um total de 25 elementos do sexo feminino e 51 do sexo masculino.

Ano de Escolaridade	Nº de Elementos	Percentagem (%) *
2º	27	36
3º	14	18
4º	35	46

*- Valor arredondado às unidades

Sexo	Nº de Elementos	Percentagem (%) *
Feminino	25	33
Masculino	51	67

*- Valor arredondado às unidades

Caracterização da amostra quanto à divisão por anos de escolaridade e sexo

2 – Instrumentos

2.1 - Avaliação Sociométrica

O teste de avaliação sociométrica utilizado neste trabalho é uma adaptação do questionário elaborado por Lapointe, Noell e Strayer (1988), do Laboratoire D'Éthologie Humaine (LEH), Département de Psychologie de L'Université du Québec à Montreal, adaptado para Portugal por Veríssimo e Santos (1990). Baseia-se na técnica de nomeação sociométrica, iniciada por Moreno em 1943 e posteriormente desenvolvida por Coie & Dodge, 1983.

Assim, este teste pretende avaliar a visão que as crianças possuem dos seus pares relativamente a um conjunto de competências escolares e sociais, através de nomeações positivas ou negativas.

A prova construída para a elaboração deste estudo é constituída por 11 dimensões, das quais 5 são de carácter social e 6 de carácter académico. Assim, apresentam-se como dimensões sociais: a Popularidade, o Bom Humor, a Liderança, a Cooperação e a Agressividade. E como dimensões académicas: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Educação Física, Educação Musical e Expressão Plástica.

Para a selecção das dimensões de competência social foram utilizadas as definidas por Lapointe (1993) acrescentando-se a Popularidade. Para as outras dimensões optou-se pelas áreas curriculares disciplinares para o 1º Ciclo, definidas nas Competências Essenciais pelo Ministério da Educação.

Para aplicar este instrumento cada criança recebeu um caderno composto por onze páginas que tinha escrito no cimo de cada uma a categoria (dimensão) a que se referia e por baixo tinha uma grelha com o nome de todos os elementos da turma. Inicialmente o aluno tinha que assinalar com uma cruz azul os três alunos que melhor correspondessem àquela categoria (indicada no cabeçalho de cada folha), isto é, os que se destacavam positivamente, os com melhor humor, os mais cooperantes... No final da avaliação positiva de todas as categorias, quando já tinham assinalado os três melhores em cada uma, voltavam ao início. Desta feita tinham que assinalar com uma cruz vermelha os três colegas que menos se destacavam naquelas categorias, isto é, os três menos populares, menos cooperantes... É ainda importante acrescentar que na categoria de Popularidade a criança não podia assinalar o seu próprio nome, podendo fazê-lo nas restantes.

2.2 – Avaliação dos Professores

Com base na adaptação feita por Veríssimo e Santos do Caderno do Professor do LEH (Laboratoire D'Éthologie Humaine), Département de Psychologie de L'Université du Québec à Montreal, foi elaborado um caderno para o professor. Nele é solicitado ao adulto que avalie as crianças nas mesmas dimensões segundo uma escala de 0 a 6, na qual estes números representam os extremos.

Esta avaliação foi feita integralmente pelo professor titular de cada turma.

2.3 – Avaliação da Integração Social

O teste de Integração Social elaborado por Cairns, Gariépy e Kinderman (1999) permite determinar a estrutura social da turma, a formas como se organizam os seus subgrupos e o nível de integração de cada elemento da mesma.

Para aplicar este teste foi fornecido, a cada um dos alunos, um quadro com o nome de todos os colegas da turma (utilizando o nome pelo qual é mais conhecido ou, até mesmo, a alcunha). Ao aluno cabe a função de fazer círculos em torno do nome dos colegas que normalmente andam juntos no recreio ou na sala de aula. Os grupos podem ser constituídos por dois, três ou mais elementos, podendo cada um formar o número de grupos que quiser e podendo ainda colocar o mesmo elemento em um ou mais grupos se tal se justificar.

No final, sugere-se aos alunos que escrevam num cantinho da folha o nome dos colegas que normalmente se encontram isolados dos outros, ou seja, aqueles que não se relacionam com ninguém da turma.

2.4 – Avaliação do Auto-Conceito

A escala elaborada por Susan Harter (1985) permite verificar o nível de auto-conceito da criança, ou seja a percepção que a criança tem de si própria. Esta compreende 36 questões divididas em subgrupos de 6. A cada grupo de 6 questões corresponde uma sub-escala, sendo 5 delas de auto-percepção e uma

de auto-estima. As sub-escalas existentes neste instrumento são: Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlético, Aparência Física, Atitude Comportamental e Auto-Estima Global.

A esta escala foi acrescentada também uma escala de Importância (constituída por 10 questões) que permite verificar o valor que a criança atribui a todos os diferentes domínios avaliados. Permite ainda, juntamente com a escala anterior, comparar o desempenho da criança, segundo a sua própria avaliação, com a importância por ela atribuída a essa área.

Para se aplicar estas escalas foi necessário fornecer-se a cada elemento um exemplar em branco. Nele foi pedido à criança que seleccionasse de cada uma das questões apresentadas a opção com que mais se identificava e seguidamente que optasse ainda por uma escala (com duas unidades de resposta) com o grau de intensidade dessa identificação. A aplicação começou pela escala do auto-conceito e acabou com a escala de Importância.

3 – Procedimentos

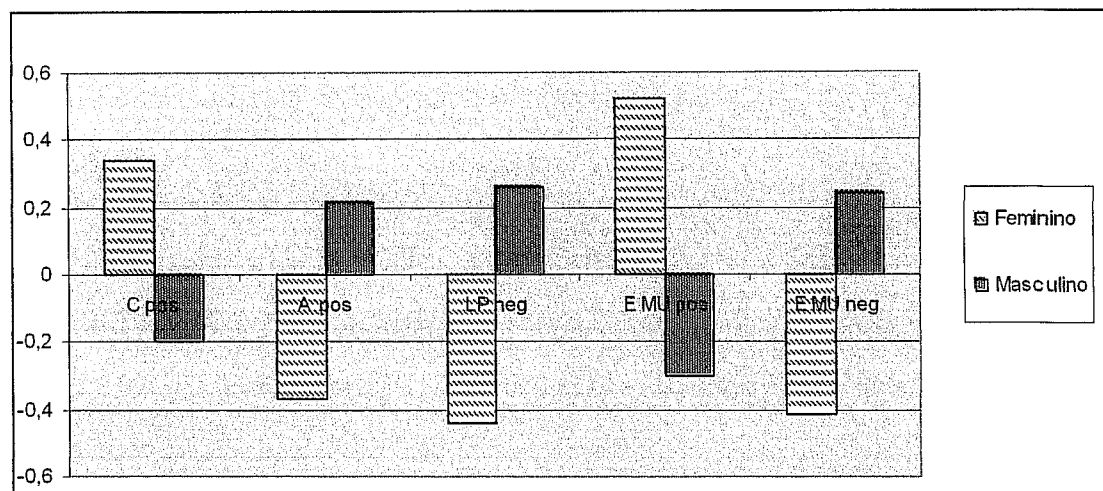
O estudo foi efectuado no início do 2º período, para que os sujeitos tivessem a possibilidade de criar relações entre eles. Esta escolha ficou a dever-se também ao facto de surgirem elementos novos nas turmas no início de cada ano e ainda ao facto de ocorrerem mudanças de professores de uns anos para os outros.

Foi solicitado aos encarregados de educação autorização para que estes pudessem participar, bem como à direcção do colégio. Para que fosse apresentado o projecto a desenvolver fizeram-se duas reuniões com a direcção e também com os professores que nele iriam participar. Na primeira reunião apresentou-se o projecto e pediu-se a colaboração dos professores titulares de turma para a elaboração do caderno do aluno e do professor (utilizando o nome ou a alcunha pela qual o aluno é mais facilmente reconhecido). Na segunda reunião foi apresentado um calendário para as duas situações de avaliação (auto e hétero) e também o material a ser utilizado.

A aplicação dos testes aos alunos foi efectuada no grupo-turma, dentro da respectiva sala de aula, contando com a presença do professor titular e da educadora da turma. Todas as explicações foram efectuadas perante o grupo-turma, evitando-se esclarecimentos individuais. Nas turmas do 2º ano de escolaridade o teste do auto-conceito foi lido em voz alta, questão por questão, para facilitar a sua compreensão, evitando recorrer a exemplos. A avaliação dos professores aos alunos foi feita de forma individual, pelo titular da turma.

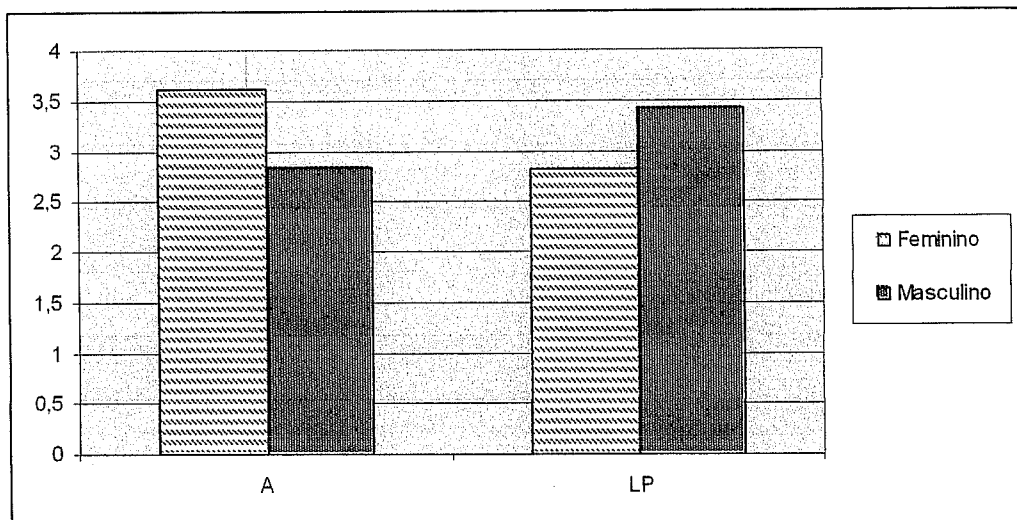
Capítulo 3 – Resultados

1 – Avaliação dos Professores e Avaliação Sociométrica



Desempenho das crianças consoante o sexo e segundo os pares

Segundo os alunos os dois sexos apresentam um nível de desempenho equivalente em todas as áreas escolares, o mesmo acontece em relação às características sociais demonstradas, as únicas exceções são as representadas neste gráfico. Assim, pode verificar-se que os elementos do sexo feminino são considerados mais cooperantes ($f(74.1) = 5.69; p < 0.05$) e revelam melhor desempenho a Educação Musical ($f(74.1) = 14.89; p < 0.05$). Os elementos do sexo masculino são tidos como mais agressivos ($f(74.1) = 6.88; p < 0.05$), quanto à Educação Musical ($f(74.1) = 8.96; p < 0.05$) e à Língua Portuguesa ($f(74.1) = 10.32; p < 0.05$) estes apresentam um desempenho muito pouco positivo.



Desempenho social das crianças consoante o sexo e segundo os professores

Verifica-se que o nível de agressividade é mais elevado nos elementos do sexo feminino do que no masculino. Assim, o grupo feminino é considerado como sendo bastante agressivo e o masculino como moderadamente agressivo ($f(74.1) = 5.96; p < 0.05$).

Com este gráfico pode ainda verificar-se que, segundo os professores das crianças, os elementos do sexo masculino apresentam melhor desempenho a Língua Portuguesa que os do outro sexo ($f(74.1) = 4.38; p < 0.05$).

Pode verificar-se que estes dois gráficos revelam posições completamente diferentes entre professores e alunos, sendo que, nos únicos pontos em que ambos avaliam significativamente uma situação comum (Língua Portuguesa e Agressividade) defendem exactamente o inverso, ou seja, atribuem o comportamento ou desempenho ao sexo oposto um do outro.

Para se agrupar as crianças consoante a sua reputação social foram utilizados os dados obtidos a partir da nomeação dos pares, segundo os procedimentos descritos por Coie e Dodge (Coie, Dodge & Coppotelli, 1992; Coie & Dodge, 1983) tendo por base o cálculo da preferência social e do impacto social, definidos por Peery (1979). Os valores brutos de avaliação positiva e negativa de popularidade são estandardizados (Zscore), calculando-se a preferência social através da subtracção das nomeações positivas pelas negativas, e o impacto social pela adição destes valores.

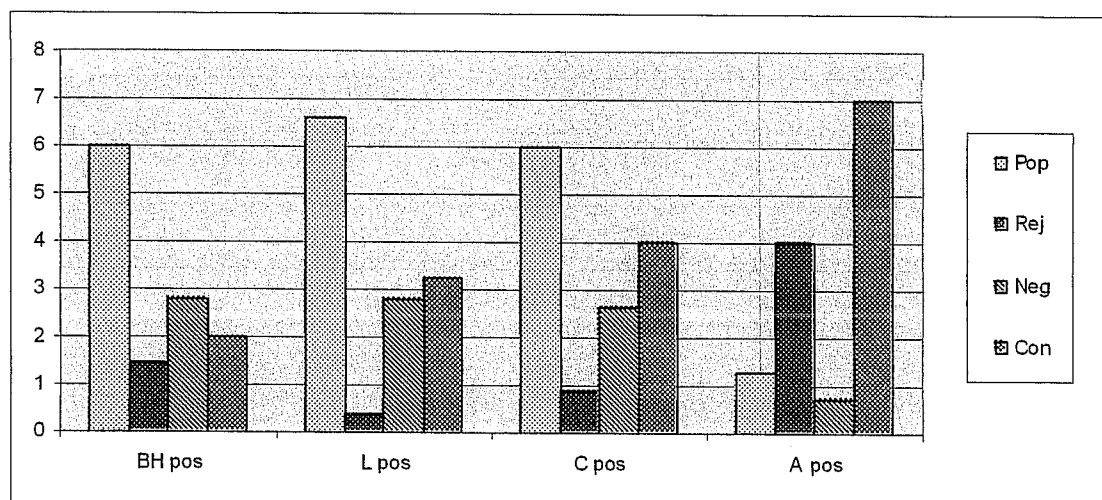
Os quatro subgrupos são determinados desta forma:

Populares ($Z_{pos} > 0$ e $Z_{neg} < 0$ e $Z_{pref} > 1$)

Controversas ($Z_{pos} > 0$ e $Z_{neg} > 0$ e $Z_{imp} > 1$)

Negligenciadas ($Z_{pos} < 0$ e $Z_{neg} < 0$ e $Z_{imp} < -1$)

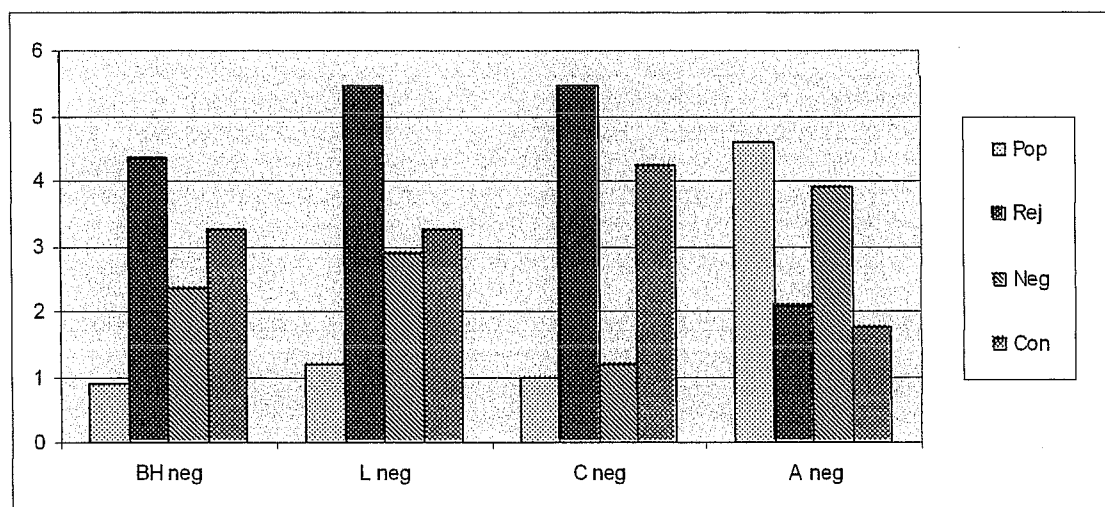
Rejeitadas ($Z_{pos} < 0$ e $Z_{neg} > 0$ e $Z_{pref} < -1$)



Desempenho social positivo das crianças consoante a sua reputação social segundo os pares

Ao observar este gráfico verifica-se que a nível social existem diferenças consideráveis entre os grupos. Assim, as crianças populares encontram-se na liderança de todos os pontos: Bom Humor ($f(32,3) = 12,93; p < 0,05$), Liderança ($f(32,3) = 14,99; p < 0,05$) e Cooperação ($f(32,3) = 9,27; p < 0,05$), sendo a única exceção a Agressividade que é liderada pelas controversas ($f(32,3) = 4,35; p < 0,05$). Verifica-se ainda que as crianças rejeitadas se encontram no extremo inferior em todas as situações, sendo a única exceção, igual à anteriormente referida, a Agressividade, na qual se encontram logo a seguir às controversas, deixando o extremo inferior para as negligenciadas.

Os outros dois grupos (controversas e negligenciadas) encontram-se sempre em posições medianas e com valores algo próximos, com a exceção já referida (a Agressividade).

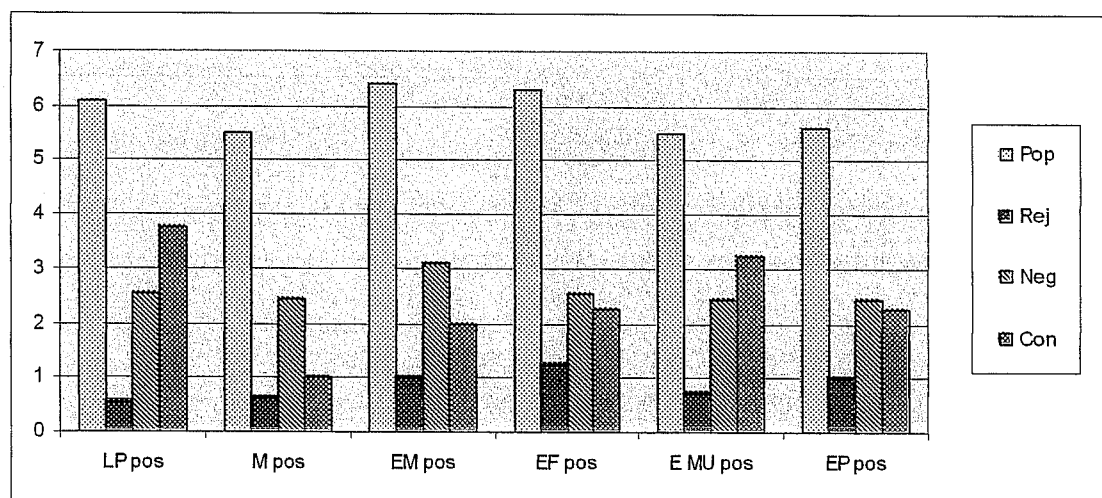


Desempenho social negativo das crianças consoante a sua reputação social segundo os pares

Com este gráfico é possível ver que no desempenho negativo destas características sociais as crianças rejeitadas são as que merecem mais pontos, ou seja, são tidas como as detentoras de pior humor ($f(32.3) = 7.05; p < 0.05$), de pior capacidade de Liderança ($f(32.3) = 6.37; p < 0.05$), de menos Cooperação ($f(32.3) = 14.12; p < 0.05$), a única exceção é a Agressividade onde ocupam o terceiro lugar.

No extremo oposto encontra-se o grupo das crianças populares, sendo também exceção a Agressividade onde obtêm o valor mais elevado, isto é, são tidas como as menos agressivas de todas.

Os restantes grupos encontram-se em posições medianas em todas as características sociais estudadas.

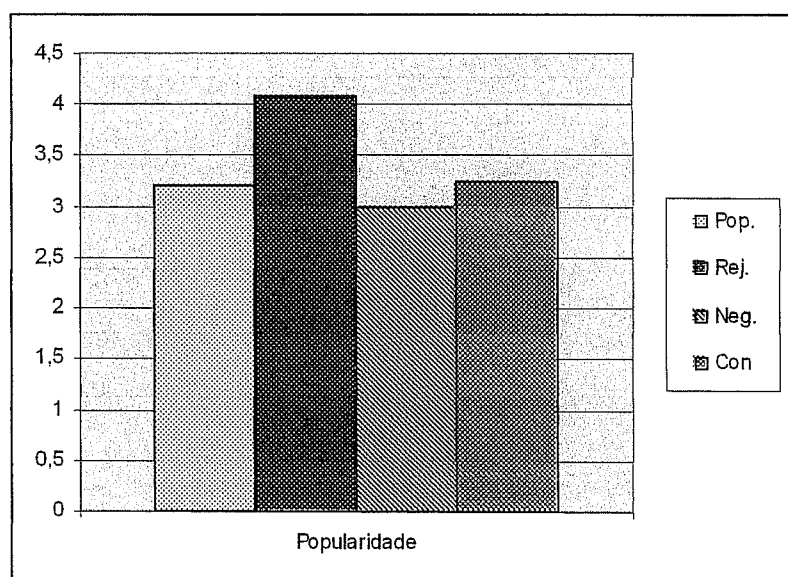


Desempenho escolar positivo das crianças consoante a sua reputação social segundo os pares

Com este gráfico verifica-se que no desempenho escolar as crianças populares apresentam resultados superiores em todas as disciplinas. Esta superioridade é muito expressiva.

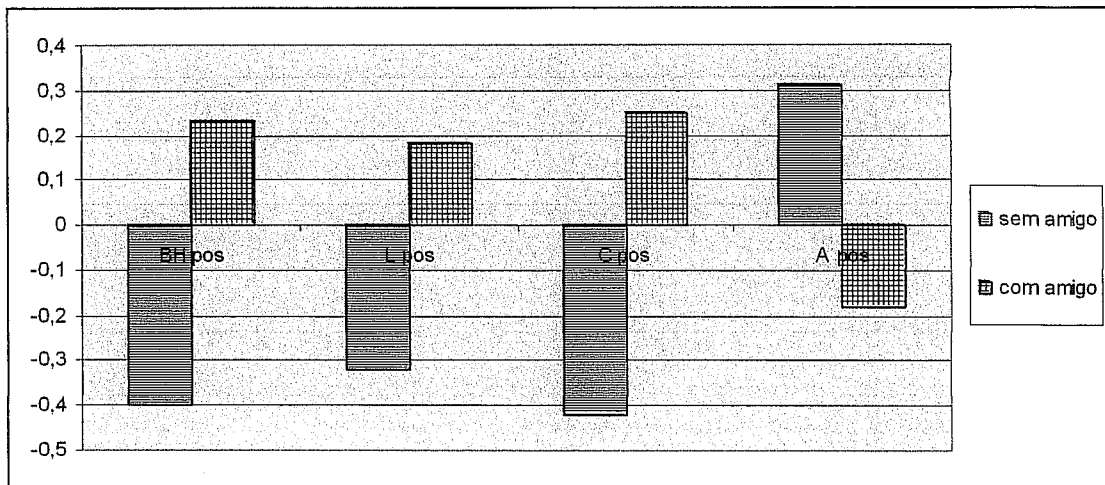
Por outro lado, as crianças rejeitadas obtêm os resultados mais baixos também em todas as categorias estudadas.

As negligenciadas e as controversas mantêm-se sempre no meio destas avaliações, nunca sendo referidas como as mais ou as menos em qualquer categoria.



Popularidade das crianças consoante a sua reputação social segundo os professores

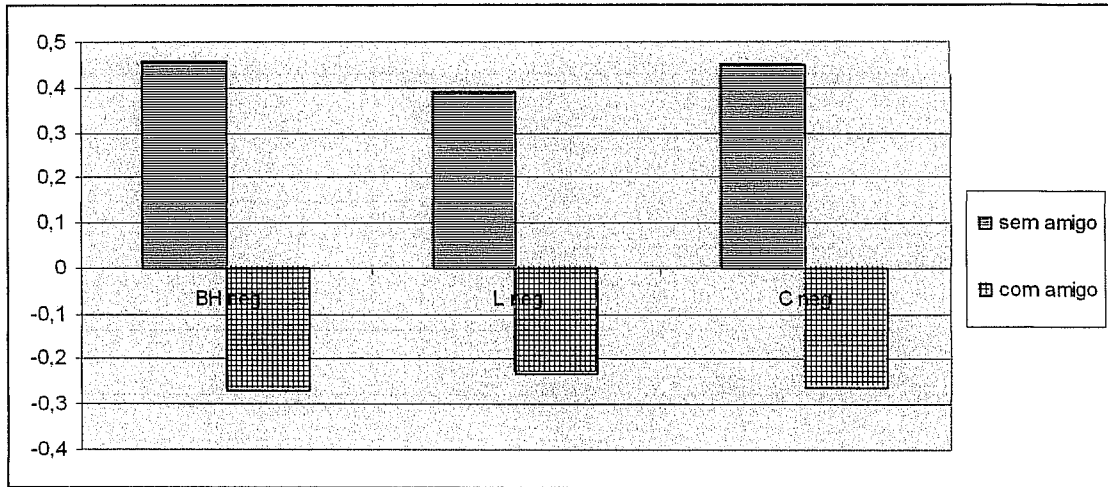
Com este quadro é possível verificar-se que os professores consideram que as crianças rejeitadas são as que têm uma maior popularidade, seguidas pelas controversas, depois pelas populares e surgem, por fim, as negligenciadas como sendo as menos populares. É ainda importante referir que todas elas se encontram com valores muito próximos, excepção feita ao primeiro grupo, ou seja, as rejeitadas ($f(32.3) = 2.93; p < 0.05$).



Desempenho social positivo das crianças com e sem amigo segundo os seus pares

Neste gráfico pode verificar-se que as crianças que têm amizades apresentam avaliações mais elevadas em todas as características sociais estudadas. São as que revelam melhor Humor ($f(74.1) = 8.67; p < 0.05$), maior capacidade de Liderança ($f(74.1) = 5.07; p < 0.05$) e maior Cooperação ($f(74.1) = 9.60; p < 0.05$). Como se pode verificar a única exceção é a Agressividade que segundo os dados recolhidos é inversa aos anteriores. Assim, as crianças que têm amigos são menos agressivas que as outras ($f(74.1) = 4.98; p < 0.05$).

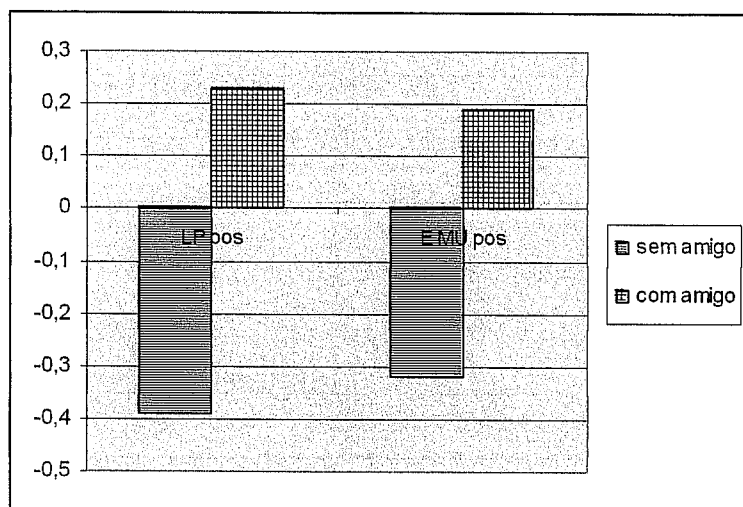
Ainda com o mesmo gráfico pode ver-se que as crianças que não têm amigos têm pior humor, mais fraca capacidade de Liderança, são menos cooperantes e mais agressivas.



Desempenho social negativo das crianças com e sem amigo segundo os seus pares

Ao atentar às avaliações negativas feitas às competências sociais verifica-se que as crianças que não têm amigos são as que revelam pior Humor ($f(74.1) = 11.80; p < 0.05$, mais reduzida capacidade de Liderança ($f(74.1) = 8.11; p < 0.05$) e menos Cooperação ($f(74.1) = 10.80; p < 0.05$).

Desta forma as crianças que têm amigos surgem no outro extremo, apresentando em todas as situações expostas avaliações positivas.

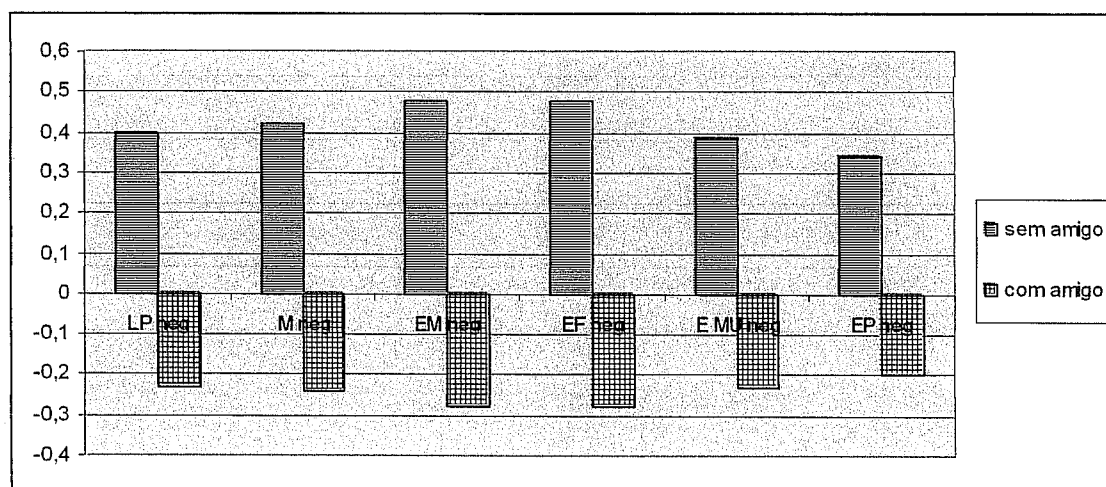


Desempenho escolar positivo das crianças com e sem amigo segundo os seus pares

No que se refere ao desempenho escolar positivo das crianças as diferenças entre estes grupos verificam-se só a dois níveis.

Assim, as que têm amigos revelam uma prestação superior a Língua Portuguesa ($f(74.1) = 8.01; p < 0.05$) e a Educação Musical ($f(74.1) = 5.37; p < 0.05$).

As crianças que não têm amigos revelam um desempenho mais fraco nestas duas disciplinas.



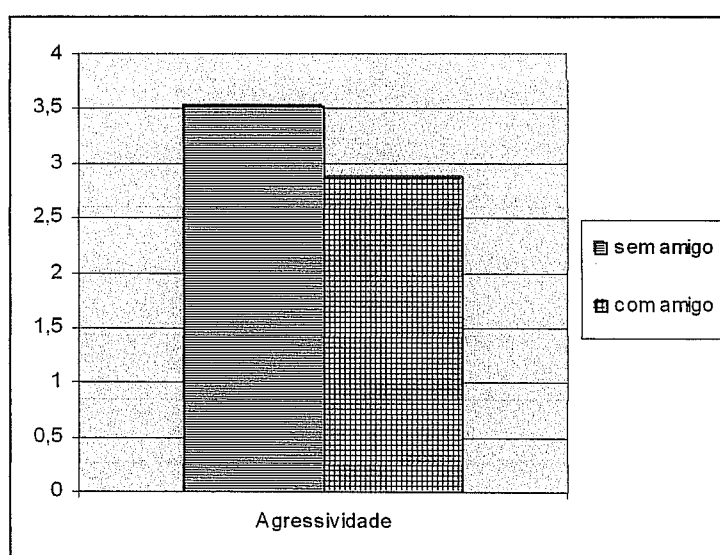
Desempenho escolar negativo das crianças com e sem amigo segundo os seus pares

No que diz respeito ao desempenho escolar negativo das crianças verifica-se que existe uma divisão total entre os dois grupos.

As crianças que não têm amigos lideram os resultados negativos a Língua Portuguesa ($f(74.1) = 8.67; p < 0.05$), a Matemática ($f(74.1) = 9.36; p < 0.05$), a Estudo do Meio ($f(74.1) = 12.61; p < 0.05$), a Educação Física ($f(74.1) =$

12.63; $p < 0.05$), a Educação Musical ($f(74.1) = 8.18$; $p < 0.05$) e a Expressão Plástica ($f(74.1) = 5.89$; $p < 0.05$).

Por outro lado as crianças que têm amigos encontram-se no extremo oposto ao atrás referido, não obtendo avaliações negativas no desempenho escolar destas disciplinas.



Agressividade das crianças com e sem amigo segundo os seus professores

Segundo os professores, as diferenças existentes entre estes dois grupos de crianças não são muito significativas, revelando-se apenas no nível de Agressividade demonstrado por ambos.

Desta forma, como pode ser visto por este gráfico, as crianças que não têm qualquer amizade apresentam uma maior Agressividade que as que têm ($f(74.1) = 4.25$; $p < 0.05$).

	Bh pos	Bh neg	L pos	L neg	C pos	C neg	A pos	A neg	Lp pos	Lp neg	M pos	M neg	Em pos	Em neg	Ef pos	Ef neg	Emu pos	Emu neg	Ep pos	Ep neg
Bh pos	1	-0,55	0,43	-0,31	0,57	-0,48	-0,28	0,32	0,40	-0,30	0,43	-0,43	0,50	-0,48	0,38	-0,35	0,44	-0,37	0,55	-0,47
Bh neg		0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
L pos			1	-0,48	0,54	-0,29	0,00	0,31	0,52	-0,32	0,42	-0,34	0,57	-0,48	0,56	-0,33	0,34	-0,23	0,51	-0,29
L neg				0,00	0,00	0,01	0,97	0,01	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,04	0,00	0,01
C pos					1	-0,51	-0,38	0,52	0,74	-0,50	0,56	-0,42	0,65	-0,44	0,34	-0,24	0,67	-0,58	0,63	-0,51
C neg						0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,03	0,00	0,00	0,00	0,00
A pos							1	-0,50	-0,37	0,52	-0,18	0,35	-0,35	0,38	-0,03	0,33	-0,44	0,71	-0,27	0,58
A neg								0,00	0,00	0,00	0,11	0,00	0,00	0,00	0,82	0,00	0,00	0,00	0,02	0,00
Lp pos									1	-0,53	0,61	-0,42	0,74	-0,51	0,34	-0,27	0,57	-0,51	0,63	-0,51
Lp neg										0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,02	0,00	0,00	0,00	0,00
M pos											1	-0,56	0,69	-0,45	0,50	-0,24	0,42	-0,37	0,62	-0,38
M neg												0,00	0,00	0,00	0,00	0,04	0,00	0,00	0,00	0,00
Em pos													1	-0,61	0,53	-0,36	0,50	-0,53	0,69	-0,56
Em neg														0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Ef pos															1	-0,54	0,33	-0,22	0,55	-0,33
Ef neg																0,00	0,00	0,06	0,00	0,00
Emu pos																	1	-0,55	0,49	-0,49
Emu neg																		0,00	0,00	0,00
Ep pos																			1	-0,50
Ep neg																				0,00

Correlações entre as avaliações das crianças aos colegas

Quando se observam as correlações existentes nas avaliações que as crianças fazem aos próprios colegas verifica-se que estas são imensas, podendo mesmo afirmar-se que se estendem a todos os pontos avaliados. Ou

seja para estas crianças os desempenhos dos pares estão todos relacionados entre si.

Desta forma parece que o que é considerado pelos seus pares como sendo um bom aluno é mesmo bom a tudo, a Língua Portuguesa, a Matemática, a Estudo do Meio, a Educação Física... Isto no que se refere ao nível das diversas disciplinas, mas acontece de igual modo ao nível social, é bom líder, cooperante, tem bom humor...

É importante referir que o inverso é igualmente verdade, ou seja, o aluno que é fraco a uma disciplina é fraco a tudo, até nas competências sociais.

	P	BH	L	C	A	LP	M	EM	EF	EMu	EP										
P	1	0,44	0,54	0,09	0,19	0,14	0,28	0,25	0,04	0,15	0,14										
BH		0,00	0,00	0,43	0,10	0,22	0,01	0,03	0,70	0,20	0,24										
L			1	0,23	0,41	-0,03	0,16	0,26	0,13	-0,02	0,26	0,05									
C				0,04	0,00	0,78	0,17	0,02	0,25	0,86	0,03	0,64									
A					1	-0,03	0,35	-0,10	-0,01	-0,14	0,18	0,08									
LP						0,77	0,00	0,40	0,93	0,23	0,11	0,52	0,49								
M							1	-0,44	0,28	0,33	0,22	-0,03	0,47	0,23							
EM								0,00	0,02	0,00	0,06	0,78	0,00	0,04							
EF									1	-0,38	-0,28	-0,32	0,22	-0,43	-0,26						
EMu										0,00	0,01	0,01	0,06	0,00	0,03						
EP											1	0,75	0,78	0,10	0,55	0,58					
												0,00	0,00	0,41	0,00	0,00					
													1	0,78	0,17	0,58	0,48				
														0,00	0,13	0,00	0,00				
															1	0,05	0,47	0,53			
																0,67	0,00	0,00			
																	1	0,23	0,26		
																		0,05	0,02		
																			1	0,45	
																				0,00	
																					1

Correlações entre avaliações efectuadas pelos professores aos seus alunos

Ao observar-se esta tabela pode verificar-se que existem algumas correlações entre as avaliações efectuadas pelos diversos professores aos seus

alunos. Segundo estes o bom desempenho escolar a uma disciplina é sinónimo de sucesso a todas as outras. Isto é, um bom aluno a Língua Portuguesa é igualmente bom a Estudo do Meio, Matemática... sendo única excepção a esta regra a Educação Física. Assim, um bom aluno a Matemática não é necessariamente um bom aluno a E.F., sendo-o a todas as outras disciplinas. No entanto, existe, segundo os professores, uma correlação entre as apetências para as disciplinas que formam aquele que é vulgarmente conhecido como sendo o "grupo das expressões", ou seja, a Educação Musical, a Expressão Plástica e a Educação Física. Desta forma, pode-se afirmar que um bom aluno a E.F. é um bom aluno a E.P. e vice-versa, o mesmo seria aplicável a um aluno com desempenho negativo. Pode-se, deste modo, perceber que ao nível das disciplinas existe uma correlação quase total, retirando-se o caso da E.F. que só se correlaciona com a E.P. e a E.Mu..

Com estes dados, recolhidos junto dos professores, é possível afirmar-se que existe um corte quase total entre as aptidões escolares e as sociais demonstradas pelas crianças. Isto é, uma criança com capacidade de liderança não é necessariamente boa aluna a Língua Portuguesa, podendo sê-lo ou não. Existe, no entanto, uma excepção que é a Agressividade, como se verifica na tabela, este comportamento encontra-se relacionado com o desempenho escolar a todas as disciplinas menos a E.F. (mais uma vez).

No que se refere às características sociais reveladas pelas crianças é da opinião dos professores que quase todas se relacionam entre si, verifica-se assim que há uma correlação total entre a Popularidade, o Bom Humor e a

Liderança, ou seja, o aluno que possui uma destas características possui as três. Pode observar-se que existe correlação entre a Cooperação, o Bom Humor e a Agressividade. Verifica-se ainda que a Agressividade está relacionada com a Liderança.

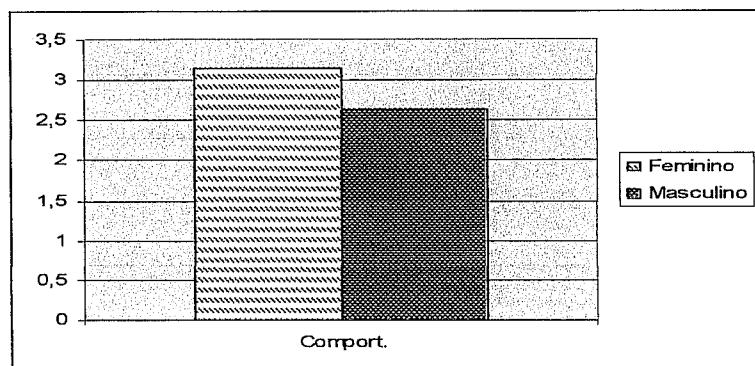
	P	BH	L	C	A	LP	M	EM	EF	EMu	EP
Bhpos	0,03	0,13	0,03	0,15	-0,14	0,09	0,17	0,10	-0,20	0,15	0,11
	0,80	0,26	0,81	0,20	0,23	0,42	0,15	0,38	0,08	0,19	0,35
Bhneg	-0,01	-0,13	0,01	-0,08	-0,03	0,04	0,03	0,07	0,06	-0,12	0,06
	0,95	0,26	0,94	0,49	0,83	0,74	0,79	0,54	0,63	0,30	0,59
Lpos	-0,07	0,00	0,01	-0,02	-0,11	-0,01	-0,03	0,04	-0,10	0,03	0,23
	0,55	0,97	0,93	0,89	0,34	0,91	0,77	0,74	0,40	0,80	0,05
Lneg	0,12	-0,06	0,08	-0,11	0,04	0,08	0,02	0,06	-0,04	-0,01	-0,04
	0,29	0,61	0,47	0,37	0,74	0,50	0,88	0,60	0,75	0,90	0,72
Cpos	-0,02	0,15	-0,02	-0,01	0,06	-0,10	0,00	0,01	-0,08	0,00	0,03
	0,85	0,20	0,88	0,93	0,63	0,39	0,97	0,94	0,48	0,97	0,82
Cneg	0,18	0,00	-0,01	0,00	0,00	0,18	0,21	0,17	0,06	0,07	0,12
	0,12	1,00	0,91	1,00	0,97	0,13	0,07	0,15	0,62	0,52	0,32
Apos	-0,02	-0,12	-0,12	-0,15	-0,07	0,10	0,16	0,19	0,02	-0,05	0,04
	0,89	0,29	0,29	0,20	0,55	0,39	0,16	0,09	0,87	0,69	0,76
Aneg	0,08	0,09	0,10	0,01	-0,07	0,00	0,04	0,10	0,02	0,14	0,09
	0,47	0,47	0,38	0,91	0,57	0,99	0,72	0,37	0,86	0,23	0,45
Lppos	0,06	0,12	0,03	-0,01	0,06	-0,11	0,01	0,05	-0,11	0,00	0,11
	0,62	0,32	0,81	0,91	0,62	0,33	0,94	0,67	0,35	0,98	0,35
Lpneg	0,16	-0,01	0,06	-0,08	-0,05	0,33	0,27	0,24	0,13	0,15	0,13
	0,18	0,93	0,62	0,52	0,65	0,00	0,02	0,04	0,26	0,19	0,27
Mpos	0,09	0,30	-0,02	0,11	-0,07	-0,03	0,09	0,11	-0,18	0,03	0,18
	0,45	0,01	0,89	0,36	0,53	0,80	0,45	0,34	0,12	0,78	0,13
Mneg	0,24	-0,06	0,09	-0,12	0,17	0,16	0,14	0,12	0,25	0,05	-0,01
	0,04	0,62	0,43	0,28	0,15	0,18	0,23	0,30	0,03	0,67	0,93
Empos	0,05	0,11	0,07	-0,01	0,08	-0,11	-0,01	-0,05	-0,06	-0,02	0,13
	0,66	0,33	0,55	0,96	0,49	0,36	0,96	0,70	0,62	0,90	0,25
Emneg	0,06	-0,14	-0,06	-0,12	0,14	0,08	0,11	0,10	0,26	0,03	-0,05
	0,62	0,24	0,63	0,29	0,21	0,51	0,37	0,39	0,03	0,77	0,67
Efpos	0,00	0,19	0,10	0,14	-0,03	0,12	0,17	0,12	0,03	0,10	0,22
	0,97	0,10	0,40	0,25	0,81	0,31	0,15	0,30	0,81	0,40	0,05
Efneg	0,07	-0,05	-0,03	-0,09	0,01	0,08	0,11	0,11	0,02	0,07	0,03
	0,57	0,67	0,79	0,45	0,93	0,50	0,33	0,36	0,85	0,53	0,77
Emupos	-0,04	0,21	0,06	0,13	-0,03	-0,11	0,05	-0,04	-0,11	0,03	0,07
	0,75	0,07	0,59	0,27	0,79	0,36	0,65	0,76	0,36	0,78	0,57
Emuneg	0,04	-0,09	-0,04	-0,09	-0,09	0,27	0,23	0,24	0,02	0,05	0,17
	0,72	0,43	0,71	0,46	0,44	0,02	0,05	0,04	0,86	0,68	0,15
Eppos	0,18	0,28	0,13	0,16	0,03	-0,07	0,00	-0,02	-0,18	0,10	0,03
	0,12	0,02	0,26	0,17	0,77	0,53	0,98	0,89	0,11	0,38	0,82

Epneg	0,04	-0,10	0,00	-0,08	0,05	0,11	0,17	0,13	0,11	0,04	0,10
	0,71	0,38	1,00	0,47	0,69	0,33	0,15	0,27	0,35	0,72	0,41
poppos	-0,13	0,12	-0,08	0,01	-0,18	0,05	0,14	0,05	-0,16	0,17	0,20
	0,28	0,30	0,48	0,91	0,12	0,65	0,22	0,67	0,18	0,15	0,08
popneg	0,16	-0,02	0,05	-0,03	0,16	0,14	0,13	0,08	0,11	-0,03	-0,01
	0,15	0,88	0,68	0,78	0,17	0,23	0,26	0,47	0,35	0,80	0,91

Correlações entre as avaliações feitas pelos professores e pelas crianças

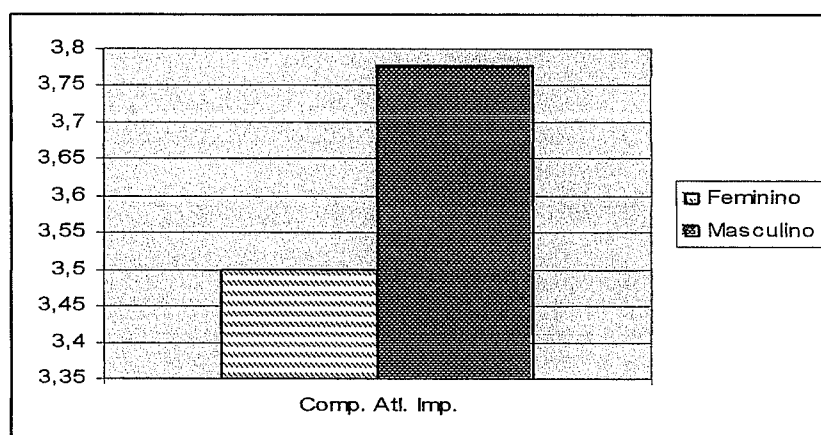
Passando agora para a observação das correlações verifica-se que estas são quase inexistentes, podendo até dizer-se que em algumas situações são casuais, como por exemplo: a correlação entre o Bom Humor e o positivo desempenho a Matemática. É, no entanto, necessário referir um ponto importante que é a correlação verificada entre o desempenho a Língua Portuguesa, a Matemática e a Estudo do Meio (segundo os professores) e o fraco desempenho a Língua Portuguesa (segundo os alunos).

2 – Avaliação do Auto-Conceito



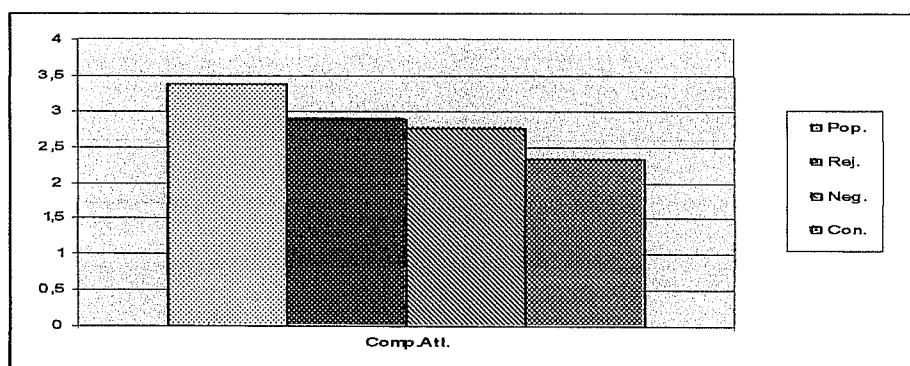
Diferenças de auto-conceito segundo os sexos

Com os dados recolhidos pode verificar-se que as diferenças entre os sexos não são significativas na sua totalidade, a única exceção é o comportamento. Nesta categoria o sexo feminino apresenta resultados mais elevados, assim pode ver-se que é ele que considera ter um melhor comportamento ($f(74,1) = 9.63; p < 0.05$).



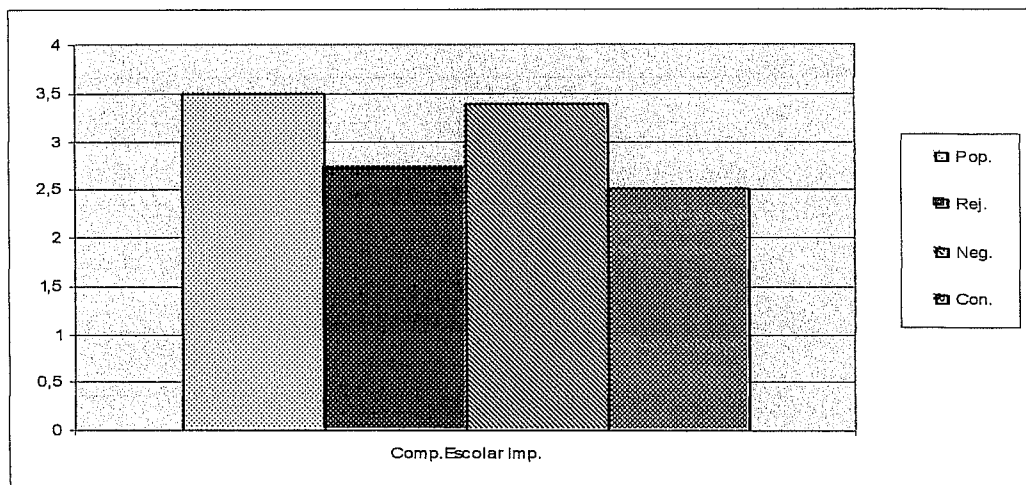
Diferenças da escala de importância por sexos

Ao observar estes dados pode perceber-se que o sexo masculino atribui maior importância à Competência Atlética do que os elementos do outro sexo ($f(74.1) = 5.54; p < 0.05$).



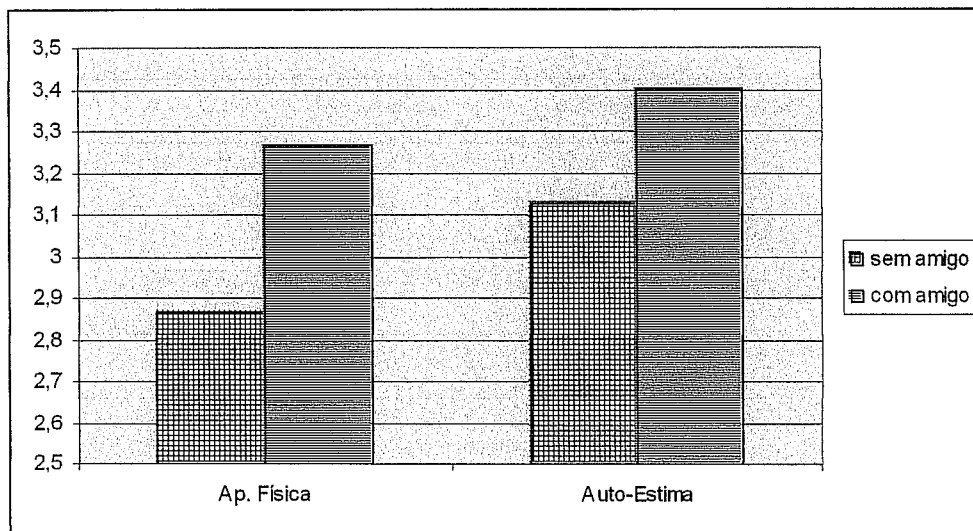
Diferenças de auto-conceito por estatuto social

Segundo este gráfico pode verificar-se que são as crianças populares que consideram ter uma mais elevada Competência Atlética, sendo seguidas pelas rejeitadas e pelas negligenciadas, encontrando-se, por fim, o grupo das controversas, que se consideram menos competentes ($f(32.3) = 3.06; p < 0.05$).



Diferenças da escala de importância por estatuto social

Pode ver-se com estes dados que os diferentes grupos não apresentam grandes variações na importância que atribuem a cada uma das categorias estudadas. Assim, surge apenas a Competência Escolar como significativamente diferente. As crianças populares consideram-na mais importante que as outras, logo seguidas das negligenciadas, das rejeitadas e, por fim, das controversas ($f(32.3) = 3.52; p < 0.05$).



Diferenças de auto-conceito das crianças com e sem amizades

O facto de ter ou não amizades não faz diferir em muito o auto-conceito da criança e o valor que esta atribui às diferentes categorias estudadas. Pode mesmo dizer-se que da escala de importância aplicada e depois do tratamento aos dados não se verificou nenhuma situação significativa.

No entanto, no que se refere às categorias da Aparência Física ($f(74,1) = 5.14; p < 0.05$) e da Auto-Estima ($f(74,1) = 4.42; p < 0.05$) é possível ver-se que as crianças que têm amigos apresentam uma auto-avaliação superior às que não têm qualquer amizade.

	ce	as	ca	af	comp	ae	cei	asi	cai	afi	ci
Bhpos	0,30	0,10	0,12	0,13	0,34	0,07	0,14	0,17	0,07	0,03	0,36
	0,01	0,39	0,32	0,26	0,00	0,59	0,24	0,15	0,54	0,79	0,00
Bhneg	-0,32	-0,07	-0,03	-0,10	-0,36	-0,05	-0,24	-0,15	-0,14	0,02	-0,21
	0,01	0,55	0,80	0,40	0,00	0,65	0,04	0,20	0,25	0,86	0,08
Lpos	0,34	0,24	0,26	0,26	0,17	0,25	0,22	0,31	0,13	0,16	0,12
	0,00	0,04	0,03	0,02	0,15	0,03	0,07	0,01	0,26	0,17	0,31
Lneg	-0,28	-0,15	-0,20	-0,25	-0,07	-0,13	-0,15	-0,19	-0,20	-0,24	-0,07
	0,02	0,21	0,10	0,04	0,57	0,30	0,20	0,12	0,09	0,04	0,55
Cpos	0,24	-0,03	-0,04	0,08	0,38	0,10	0,08	0,03	-0,11	-0,03	0,26
	0,04	0,81	0,72	0,49	0,00	0,42	0,51	0,83	0,38	0,83	0,03
Cneg	-0,32	-0,14	-0,01	-0,15	-0,34	-0,08	-0,30	-0,15	-0,05	-0,03	-0,28
	0,01	0,22	0,96	0,21	0,00	0,51	0,01	0,22	0,67	0,79	0,02
Apos	-0,10	-0,10	0,12	0,04	-0,29	-0,05	-0,13	-0,10	0,18	0,13	-0,09
	0,41	0,42	0,31	0,71	0,01	0,70	0,26	0,39	0,14	0,26	0,47
Aneg	0,18	-0,02	-0,04	-0,09	0,46	0,11	0,19	0,07	-0,06	-0,08	0,14
	0,13	0,84	0,73	0,44	0,00	0,36	0,11	0,58	0,62	0,49	0,23
Lppos	0,28	-0,01	-0,08	0,09	0,34	0,16	0,16	0,11	-0,11	-0,06	0,22
	0,02	0,96	0,52	0,47	0,00	0,19	0,19	0,34	0,35	0,60	0,06
Lpneg	-0,29	0,04	0,10	-0,06	-0,32	-0,05	-0,24	-0,04	0,12	-0,05	-0,07
	0,02	0,77	0,41	0,61	0,01	0,67	0,04	0,75	0,31	0,65	0,53
Mpos	0,23	0,14	-0,03	-0,02	0,13	0,21	0,19	0,19	0,01	-0,13	0,16
	0,05	0,24	0,79	0,87	0,29	0,08	0,11	0,11	0,94	0,27	0,17
Mneg	-0,24	-0,16	0,07	0,00	-0,13	-0,11	-0,29	-0,21	-0,07	0,03	-0,08
	0,05	0,19	0,57	0,98	0,26	0,35	0,01	0,07	0,53	0,78	0,47
Empos	0,39	0,10	0,02	0,15	0,36	0,22	0,31	0,31	-0,02	0,09	0,34
	0,00	0,39	0,84	0,22	0,00	0,07	0,01	0,01	0,85	0,43	0,00
Emneg	-0,40	-0,11	-0,10	-0,18	-0,21	-0,09	-0,26	-0,32	-0,01	-0,03	-0,11
	0,00	0,34	0,41	0,13	0,08	0,45	0,02	0,01	0,96	0,78	0,36
Efpos	0,26	0,23	0,22	0,14	0,19	0,17	0,12	0,30	0,24	0,23	0,28
	0,03	0,06	0,06	0,25	0,11	0,15	0,33	0,01	0,04	0,05	0,02
Efneg	-0,20	-0,11	-0,18	-0,25	-0,12	-0,13	-0,14	-0,19	-0,24	-0,22	-0,09
	0,10	0,35	0,12	0,03	0,32	0,29	0,23	0,11	0,04	0,06	0,46
Emupos	0,14	0,00	-0,14	-0,05	0,45	0,06	0,13	-0,02	-0,25	-0,02	0,13
	0,23	0,98	0,25	0,64	0,00	0,63	0,27	0,84	0,03	0,84	0,27
Emuneg	-0,25	-0,02	0,04	-0,13	-0,37	-0,07	-0,24	-0,05	0,12	0,03	-0,18
	0,03	0,87	0,73	0,26	0,00	0,54	0,04	0,68	0,32	0,81	0,14
Eppos	0,26	0,01	0,03	0,13	0,25	0,08	0,08	0,19	0,00	0,06	0,22
	0,03	0,95	0,82	0,27	0,04	0,52	0,52	0,11	0,99	0,63	0,06
Epneg	-0,38	-0,09	0,00	-0,17	-0,24	-0,03	-0,29	-0,17	-0,04	-0,04	-0,17
	0,00	0,47	0,97	0,16	0,04	0,83	0,01	0,16	0,71	0,75	0,15
poppos	0,26	0,22	0,30	0,21	0,30	0,21	0,16	0,25	0,14	0,22	0,22
	0,03	0,07	0,01	0,08	0,01	0,08	0,18	0,03	0,24	0,06	0,06
popneg	-0,27	-0,09	-0,07	-0,12	-0,21	-0,08	-0,25	-0,10	-0,03	-0,06	-0,14
	0,02	0,43	0,59	0,32	0,07	0,53	0,03	0,39	0,79	0,60	0,24

Correlação entre auto-conceito e a avaliação de pares

Segundo estes dados pode verificar-se que as correlações existentes entre a reputação das crianças e o seu desempenho escolar e social são raras.

A Competência Escolar e o Comportamento são os únicos pontos que constituem a exceção. Assim, pode perceber-se que as crianças que se consideram competentes a nível escolar, que se avaliam positivamente a esse respeito, são vistas pelos outros como elementos com bom desempenho social e escolar. As únicas duas vezes em que esta situação não se verifica, ou seja, em que a auto-avaliação não tem correlação com a avaliação dos seus pares, são a Agressividade e a Expressão Plástica. Quanto ao Comportamento estas duas avaliações (a do próprio e a dos pares) também têm muitas relações entre si, no entanto, tal como acontece anteriormente, existem pontos que “fogem à regra” são eles a capacidade de Liderança, o desempenho a Matemática e a Educação Física.

A Escala de Importância também apresenta resultados significativos nestes dois campos, a Competência Escolar e o Comportamento, embora de forma menos expressiva pode ver-se que a criança que considera importante ser-se bom a algo é-o de facto, pelo menos em conformidade com a opinião dos colegas.

Existem outras situações em que se podem verificar correlações, no entanto, estas são muito dispersas e não permitem extrair informação coesa.

	ce	as	ca	af	comp	ae	cei	asi	cai	afi	ci
P	-0,16	-0,17	-0,22	-0,10	-0,08	-0,14	-0,24	-0,06	-0,06	-0,23	-0,08
	0,19	0,15	0,07	0,41	0,52	0,23	0,04	0,62	0,64	0,05	0,48
BH	-0,21	-0,12	-0,36	0,03	-0,14	-0,20	-0,27	-0,07	-0,23	-0,39	-0,06
	0,08	0,31	0,00	0,78	0,25	0,09	0,02	0,56	0,05	0,00	0,59
L	0,07	-0,05	-0,10	-0,01	0,12	0,04	-0,02	0,09	-0,05	-0,08	0,07
	0,55	0,67	0,41	0,96	0,30	0,75	0,86	0,46	0,70	0,51	0,57
C	0,03	-0,06	-0,05	0,03	0,09	-0,01	0,04	0,18	-0,13	-0,06	0,04
	0,77	0,60	0,69	0,78	0,46	0,96	0,74	0,12	0,27	0,61	0,73
A	-0,15	-0,07	-0,10	-0,04	-0,14	-0,14	-0,20	-0,11	-0,06	-0,01	-0,03
	0,22	0,58	0,39	0,73	0,25	0,25	0,09	0,34	0,64	0,93	0,82
LP	-0,03	0,03	0,01	0,04	-0,05	-0,10	0,05	0,14	0,14	-0,09	0,11
	0,82	0,83	0,96	0,76	0,70	0,43	0,64	0,24	0,23	0,43	0,34
M	-0,04	-0,08	-0,03	-0,06	0,11	-0,04	0,05	0,00	0,10	-0,05	0,19
	0,72	0,50	0,80	0,62	0,36	0,74	0,66	0,99	0,41	0,69	0,10
EM	-0,10	-0,05	-0,07	0,01	-0,08	-0,01	-0,05	0,03	0,12	-0,14	0,01
	0,42	0,70	0,56	0,95	0,50	0,91	0,68	0,78	0,30	0,23	0,90
EF	0,17	-0,01	0,15	0,00	0,15	0,05	0,14	0,08	0,28	0,25	0,20
	0,16	0,97	0,21	0,97	0,22	0,67	0,24	0,48	0,02	0,03	0,08
EMu	0,15	0,10	0,14	0,02	0,30	0,06	0,22	0,20	0,18	0,01	0,21
	0,22	0,42	0,25	0,86	0,01	0,61	0,06	0,09	0,12	0,90	0,07
EP	0,23	0,11	0,13	0,02	0,18	0,19	0,21	0,30	0,09	0,09	0,22
	0,05	0,34	0,28	0,88	0,13	0,12	0,08	0,01	0,43	0,46	0,06

Correlações entre a avaliação dos professores e o auto-conceito

Ao observar-se as correlações entre a avaliação feita pelos professores aos seus alunos e a auto-avaliação das crianças verifica-se que estas são quase inexistentes.

É, no entanto, importante referir-se que existe uma correlação entre a avaliação de Bom Humor das crianças, feita pelos professores, e a sua auto-estima. Assim, verifica-se que as crianças que são tidas como mais bem-humoradas consideram-se menos competentes atleticamente, consideram ainda como pouco importante a Competência Escolar e a Aparência Física, o inverso é igualmente válido, isto é, a criança com pior humor considera-se competente atleticamente e como importantes os dois pontos já referidos.

Capítulo 4 – Discussão dos Resultados

Ao observar-se a posição defendida pelas crianças e pelos professores em relação ao desempenho social e escolar e segundo uma divisão por sexos verifica-se que os grupos se encontram a defender situações opostas.

As crianças afirmam que são os elementos do sexo masculino aqueles que demonstram maior agressividade, enquanto os professores afirmam o contrário. Pode esta situação ficar a dever-se a uma diferente definição da palavra, um grupo considerar a agressividade física somente e o outro ter uma definição mais abrangente, considerando como Crick e Grotpeter (1996), que a agressividade deve ser considerada nas suas duas vertentes física e verbal.

Outra situação oposta apresentada pelos grupos é o desempenho a Língua Portuguesa, uma vez que os alunos consideram que os elementos do sexo feminino são melhores que os restantes, por seu lado os professores consideram o contrário.

Com os resultados obtidos quanto à reputação social das crianças verifica-se que existe uma separação muito bem definida dos estatutos e das características que lhes são atribuídas.

As crianças populares são tidas como as que apresentam um melhor desempenho social e escolar, não se destacando só na Agressividade positiva em que o lugar de topo é ocupado pelas controversas. Na Agressividade negativa são elas que lideram por não se revelarem detentoras deste comportamento e porque, como afirmam Coie e Kupersmidt (1983), são sujeitas

a menos comportamentos agressivos por parte dos colegas e não se vêem obrigadas a responder.

As crianças controversas e as negligenciadas surgem como os grupos medianos destas questões, as suas posições são, pode dizer-se, algo regulares não se afastando muito e apresentando valores que se situam sempre no meio dos dois extremos. A Agressividade constitui a exceção a esta situação, uma vez que é liderada pelo grupo das crianças controversas o que vai ao encontro da posição defendida por Coie, Dodge e Cappotelli (1982), ao afirmar que estes elementos são algo agressivos e enervam-se com facilidade o que faz delas semelhantes às rejeitadas. Um outro ponto importante de se referir sobre este grupo de crianças, as controversas, obtido neste estudo, e cujo resultado se afasta do exposto no enquadramento teórico é o de que estas crianças, segundo Coie, Dodge e Cappotelli (1982) são semelhantes às populares por se apresentarem como líderes dos seus grupos, o que de facto não se verifica. Com estes dados o grupo das crianças controversas encontra-se realmente em segundo lugar mas obtém simplesmente metade das nomeações na capacidade de liderança que as crianças populares e uma diferença mínima em relação ao grupo das negligenciadas, o que não permite ilustrar este ponto teórico apresentado.

Um outro grupo, o das crianças rejeitadas, surge como o oposto ao anteriormente referido, os seus elementos revelam-se como os que têm pior desempenho a tudo, quer do ponto de vista social, quer do ponto de vista escolar, e surgem no topo de todas as nomeações pela negativa, exceção feita

à já referida Agressividade. Situação que corrobora a posição de Coie, Dodge e Cappotelli (1982) ao afirmarem que estas crianças são as que recebem pontuações mais negativas por parte dos pares, querendo isto dizer que não são consideradas desejadas junto de nenhum grupo.

No que se refere à posição tomada pelos professores em relação à reputação social pode verificar-se que a questão da Popularidade é, como tem acontecido sempre, contrária à dos alunos. Os professores consideram que os rejeitados são os mais populares, seguidos dos controversos e que, embora por uma diferença muito reduzida, os populares surgem em terceiro lugar, só obtendo melhor resultado que os negligenciados.

Existe uma diferença significativa entre as crianças com e sem amigos, segundo os dados obtidos neste trabalho.

Pode ver-se que as crianças que têm um ou mais amigos revelam, segundo os seus pares, uma superioridade no desempenho social. Ao nível escolar os sujeitos que não apresentam relações de amizade são vistos como sendo os piores a quase todas as disciplinas, excepção feita a Língua Portuguesa e a Educação Musical. Com base nestas afirmações podem colocar-se duas questões: Será o mau desempenho social e escolar desencadeador de inimizades ou inibidor da criação de amizades? Ou será a falta de ligação pela amizade que leva algumas crianças a nomear outras não se inibindo de lhes atribuir um conjunto de maus desempenhos? Apesar deste estudo ter permitido

levantar estas interrogações pode acrescentar-se que as respostas às mesmas não são possíveis.

Segundo os professores a única diferença encontrada entre as crianças que têm amigos e as que não têm amigos é a Agressividade, sendo que as que são consideradas mais agressivas são as que não têm amigos. Esta situação pode ser vista como uma forma de obter atenção dos outros, ou de tentar interagir com os seus pares, marcando a sua presença. A Agressividade pode também ser considerada como uma reacção de insegurança ou medo, pelo facto da criança se sentir mais só e desprotegida.

Com os resultados retirados da correlação feita das avaliações dos alunos entre si pode ver-se que as crianças são quase unânimes nas avaliações efectuadas aos seus pares e, ainda, que a avaliação a uma categoria pode ser generalizada a quase todas as outras, dependendo só do facto de ser negativa ou positiva.

É interessante verificar que as crianças avaliam os colegas como um todo, isto é, parece que se trata de um *pack* em que os elementos que o constituem têm uma ligação entre si, sendo essa ligação a capacidade para algo ou a falta dela. Assim, a criança que é considerada boa a Língua Portuguesa é também considerada boa a Matemática, a Estudo do Meio... enfim, é considerada boa a tudo, inclusive a nível social, é Cooperante, tem Bom Humor... Por outro lado a criança que apresenta um desempenho mais fraco a Língua Portuguesa apresenta consequentemente um desempenho mais fraco a

tudo. Voltando à analogia com o *pack* poder-se-ia dizer, com base nestes resultados, que o *pack-criança* poderia ter no rótulo: “fraco desempenho” ou “bom desempenho”, uma vez que é extensível a tudo. Sendo esta situação só aplicável à avaliação feita pelas crianças aos colegas.

Neste trabalho verifica-se que, junto dos professores, existe uma correlação significativa entre quase todas as posições defendidas pelos professores na avaliação que fazem aos seus alunos. Assim um aluno bom a Língua Portuguesa é bom a todas as disciplinas do currículo e um aluno fraco é fraco a todas elas, sendo a única exceção a Educação Física, com a qual não se verificam relações tão gerais.

No que se refere às competências sociais também é possível verificar que quase todas elas se relacionam entre si. Mas, é preponderante acrescentar que não há relações entre as competências escolares e as sociais.

Outro ponto merecedor de referência é a relação estabelecida entre a Agressividade e a Liderança, que segundo os professores é significativa, ficando, assim sendo, a questão: Será que como os líderes são os mais agressivos se impõem deste modo?

Existe ainda uma correlação muito significativa nas opiniões das crianças sobre os seus pares. No que diz respeito à opinião dos professores acontece o mesmo, embora de modo menos significativo, no entanto, as correlações entre os dois grupos são quase inexistentes.

Em relação à avaliação feita por professores e alunos a todo o grupo das crianças, uma questão pertinente pode ser colocada: Como é possível que (quase) não existam correlações na avaliação que o grupo dos professores e o dos alunos fazem ao nível das disciplinas, sabendo que quando é feita uma observação individual a cada um deles se verifica em ambos os casos uma correlação bem definida? Ou seja, segundo os professores o desempenho de uma criança a Língua Portuguesa, a Matemática... está intimamente relacionado com o seu desempenho a todas as outras disciplinas, o mesmo acontece nas avaliações dos alunos, sendo que de uma forma ainda mais marcante, logo seria espectável que se viesse a verificar uma correlação nestas duas avaliações, o que curiosamente não acontece.

Será, no entanto, necessário referir um ponto importante ainda no âmbito do mesmo assunto, que é a correlação verificada entre o desempenho a Língua Portuguesa, a Matemática e a Estudo do Meio (segundo os professores) e o fraco desempenho a Língua Portuguesa (segundo os alunos), colocando-se assim a hipótese de ambos os grupos considerarem que o fraco aproveitamento na língua materna pode condicionar o aproveitamento às restantes. Esta questão pode estender-se quer ao nível da percepção da pergunta colocada, quer ao nível da elaboração da resposta. Fica, no entanto, em aberto este ponto uma vez que não houve a possibilidade de um maior aprofundamento.

De acordo com os resultados obtidos no estudo do auto-conceito podem tirar-se algumas conclusões. Assim, quando se compararam os resultados entre

os dois sexos percebeu-se que uma das diferenças encontradas é o Comportamento, dado que existem mais elementos do sexo feminino, do que do masculino, que se consideram bem comportadas. Este facto é consonante da ideia tradicional e igualmente apresentado em outros estudos. A outra diferença entre sexos é a importância dada à Competência Atlética, em que se verifica que é mais relevante para eles do que para elas, mas este resultado também não suscita grandes comentários, uma vez que é facilmente aceite que as brincadeiras dos elementos do sexo masculino requerem uma maior apetência física que as do outro sexo, das quais são exemplo o futebol, o jogo da “apanhada”, do “cordão humano”, as lutas...

Ao observar-se a relação existente entre o auto-conceito e o estatuto social da criança, conforme apresentado nos resultados, podem verificar-se, mais uma vez, duas situações significativas. A primeira delas é a Competência Atlética, verificando-se que são as crianças populares as que se consideram mais positivas neste ponto, podendo levantar-se a seguinte questão: Será que as crianças populares obtêm o seu estatuto devido a esta capacidade, dado que a amostra é maioritariamente masculina, e que como se viu no parágrafo anterior são estes que atribuem maior importância à Competência Atlética?

Ao relacionar-se a importância atribuída às diversas componentes da escala de auto-conceito com o estatuto social dos alunos percebe-se que são as crianças populares as que atribuem maior importância à Competência Escolar.

Com o cruzamento dos resultados do auto-conceito e da amizade (existente ou não), surgem dois pontos relevantes. Com o primeiro verifica-se que as crianças que têm amizades consideram que têm uma boa aparência física, ou seja, sentem-se mais atraentes, mais bonitas...Com o segundo verifica-se que, estas crianças têm ainda uma melhor auto-estima, o que vai ao encontro, em certa medida, do ponto anterior, considerando que estas se vêem como mais atraentes, mais capazes, e se sentem melhor com elas próprias. Pode até acrescentar-se que esta situação é assim percebida também pelo senso comum, embora seja uma constante em estudos científicos sobre o tema.

Verifica-se, ao relacionar-se o auto-conceito com a avaliação dos pares que os pontos comuns são muito reduzidos, no entanto, estes existem e permitem algumas relações. Deste modo, a Competência Escolar e o Comportamento, percebidos pelo próprio sujeito, estão relacionadas com a mesma Competência Escolar e também com a Competência Social, mas segundo a avaliação dos pares. De acordo com este ponto, uma criança que se percebe como sendo boa aluna é vista como tal pelos colegas. Assim, surge como pertinente a questão: Será que a criança tem uma correcta noção de si própria e das suas capacidades, de tal forma que coincide com a das outras crianças? Pode deste modo perceber-se que a avaliação dos pares a uma determinada criança é coincidente com a sua auto-avaliação, uma vez que os dois instrumentos utilizados têm estas partes comuns (avaliação das mesmas competências ou características).

Ao observar-se a Escala de Importância, pode ver-se que as crianças que acham relevante ser boas a algo o são de facto pelo menos em conformidade com as avaliações dos pares. O que vai ao encontro da anterior conclusão acrescentando-lhe algo, que resumidamente é o seguinte: a criança que considera ser importante ter capacidades para efectuar uma tarefa, tem-nas de facto, segundo a avaliação dos pares e a sua auto-avaliação.

Ao verificarem-se as relações entre a avaliação feita pelos professores e o auto-conceito da criança, que são quase inexistentes surge uma dúvida, que aliás já não é nova: Como podem os professores desviar-se tanto das avaliações efectuadas pelos pares e pela própria criança?

Só existe uma relação significativa que importa referir nesta fase do trabalho que é entre a avaliação de Bom Humor feita pelos professores e a Auto-Estima da criança, que pode levantar a ideia de que a elevada Auto-estima das crianças se revela ao professor como uma demonstração de Bom Humor.

O trabalho não pode ser concluído sem que mais uma vez se coloque em evidência esta *décalage* verificada ao longo de todo o estudo entre as posições tomadas pelos alunos e as tomadas pelos professores, parecendo até que estes dois intervenientes se encontram a fazer a mesma tarefa a um conjunto diferente de sujeitos.

Como futura investigação seria interessante contar com a participação dos pais para que se tivesse uma outra avaliação sobre o mesmo sujeito e

verificar se existiam mais semelhanças com a avaliação dos professores ou com a avaliação dos colegas e da própria criança.

Seria igualmente interessante fazer-se um estudo longitudinal (2º, 3º e 4º anos), para se poder verificar se surgiriam diferenças ao longo do tempo, ou seja, se as crianças vão alterando o seu auto-conceito, se as avaliações dos professores se modificam... à medida que vão vivendo novas realidades e que se vão desenvolvendo. Ou até se a entrada de novos elementos para a turma e a conseqüente criação de novas amizades faz diferir os estatutos sociais das crianças, os resultados do auto-conceito...ou se estes se mantêm basicamente inalteráveis, e também perceber se existe ou não um espaço de tempo definido para que tal aconteça (caso aconteça).

Bibliografia

Asher, S. R., & Parker, J. G. (1989). Significance of peer relationship problems in childhood. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 34-45). Dordrecht: Kluwer / Academic Publishers.

Asher, S. R., Parkhurst, J. T., Hymel, S., & Williams, G. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. In S. R. Asher & J. D. Coie' (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 253-273). New York: Cambridge University Press.

Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 140-153.

Boivin, M., & Bégin, G. (1989). Peer status and self-concept among early elementary school children: The case of the rejected children. *Child Development*, 591-596.

Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp.25-35). New York: Wiley.

Burns, R. B. (1979). *The self-concept: Theory, measurement, development and behavior*. Harlow: Longman House.

Burns, R.B. (1986). *The Self-Concept* (4rd ed.) London: Longman.

Cairns, R. B., & Cairns, B. D: (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge University Press.

Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 557-570.

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). New York: Cambridge University Press.

Coie, J. D., & Kupersmidt J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 1400-1416.

De Paulo, B. M., Kenny, D. A, Hoover, C. W., Webb, W., & Oliver, P. (1987). Accuracy of person perception: Do people know what kinds of perceptions they convey? *Journal of Personality and Social Psychology*, 303-315.

East, P. L., & Rook, K. S. (1992). Compensatory patterns of support among children's peer relationships: A test using school friends, no school friends, and siblings. *Developmental Psychology*, 163-172.

Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.

Harter, S. (1993a). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescent. In R. F. Baumeister (Ed.) *Self-Esteem: The puzzle of low self-regard* (pp.87-116). New York: Plenum Press.

Harter, S. (1993b). Visions of self: Beyond the Me in the mirror. In J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (pp. 99-144). Lincoln: University of Nebraska Press.

Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of child psychology* (5th ed., pp. 553-617). New York: Wiley.

Harter, S. (1999). *The construction of the self*. New York: Guilford Press.

Hollander, E. P. (1981). *Principles and methods of social psychology*. New York: Oxford University Press.

Kindermann, T. A., McCollam, T.L.& Gibson Jr., E. (1996). Peer networks and student's classroom engagement. In K. Wentzel & J. Juvonen (Eds.), *School motivation; understanding children's school adjustment* (pp. 27-35) Cambridge: Cambridge University Press

Ladd, G. W. (1989). Toward a further understanding of peer and their contribution to child development relationships. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships In Child Development*. (pp. 34-45) New York: Wiley.

Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M.C., & Greene, R. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-years longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80-87.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 611-621.

Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., & DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental

psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology. Vol 2: Risk, disorder and adaptation* (pp. 34-39). New York: Wiley.

Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and method. *Journal of Educational*. 3-17.

Shavelson, R. Hubner, J. J., & Staton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 407-441.

Anexos

Nome: _____ Ano: _____ Turma: _____ N°: _____

Popularidade

Abílio	Ana Isabel	Ana Rita	Rute	David
Fábio	Ivo	João Filipe	João Paulo	Marina
Miriam	Olinto	Sara	Tiago André	Tiago Loureiro
Tiago Veloso	Vitor Alexandre	Vitor Manuel		

Bom humor

Abílio	Ana Isabel	Ana Rita	Rute	David
Fábio	Ivo	João Filipe	João Paulo	Marina
Miriam	Olinto	Sara	Tiago André	Tiago Loureiro
Tiago Veloso	Vitor Alexandre	Vitor Manuel		

Liderança

Abílio	Ana Isabel	Ana Rita	Rute	David
Fábio	Ivo	João Filipe	João Paulo	Marina
Miriam	Olinto	Sara	Tiago André	Tiago Loureiro
Tiago Veloso	Vitor Alexandre	Vitor Manuel		

Cooperação

Abílio	Ana Isabel	Ana Rita	Rute	David
Fábio	Ivo	João Filipe	João Paulo	Marina
Miriam	Olinto	Sara	Tiago André	Tiago Loureiro
Tiago Veloso	Vitor Alexandre	Vitor Manuel		

Agressividade

Abílio	Ana Isabel	Ana Rita	Rute	David
Fábio	Ivo	João Filipe	João Paulo	Marina
Miriam	Olinto	Sara	Tiago André	Tiago Loureiro
Tiago Veloso	Vitor Alexandre	Vitor Manuel		

Língua Portuguesa

Abílio	Ana Isabel	Ana Rita	Rute	David
Fábio	Ivo	João Filipe	João Paulo	Marina
Miriam	Olinto	Sara	Tiago André	Tiago Loureiro
Tiago Veloso	Vitor Alexandre	Vitor Manuel		

Matemática

Abílio	Ana Isabel	Ana Rita	Rute	David
Fábio	Ivo	João Filipe	João Paulo	Marina
Miriam	Olinto	Sara	Tiago André	Tiago Loureiro
Tiago Veloso	Vitor Alexandre	Vitor Manuel		

Estudo do Meio

Abílio	Ana Isabel	Ana Rita	Rute	David
Fábio	Ivo	João Filipe	João Paulo	Marina
Miriam	Olinto	Sara	Tiago André	Tiago Loureiro
Tiago Veloso	Vitor Alexandre	Vitor Manuel		

Educação Física

Abílio	Ana Isabel	Ana Rita	Rute	David
Fábio	Ivo	João Filipe	João Paulo	Marina
Miriam	Olinto	Sara	Tiago André	Tiago Loureiro
Tiago Veloso	Vitor Alexandre	Vitor Manuel		

Educação Musical

Abílio	Ana Isabel	Ana Rita	Rute	David
Fábio	Ivo	João Filipe	João Paulo	Marina
Miriam	Olinto	Sara	Tiago André	Tiago Loureiro
Tiago Veloso	Vitor Alexandre	Vitor Manuel		

Expressão Plástica

Abílio	Ana Isabel	Ana Rita	Rute	David
Fábio	Ivo	João Filipe	João Paulo	Marina
Miriam	Olinto	Sara	Tiago André	Tiago Loureiro
Tiago Veloso	Vitor Alexandre	Vitor Manuel		

Percepção das competências sociais e académicas do aluno pelo professor

Turma 4ºB

Popularidade

	*	Muito Falso	Falso	Neutro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro	*
Abílio							
Ana Isabel							
Ana Rita							
Rute							
David							
Fábio							
Ivo							
João Filipe							
João Paulo							
Olinto							
Marina							
Miriam							
Sara							
Tiago André							
Tiago Loureiro							
Tiago Veloso							
Vitor Alexandre							
Vitor Manuel							

* - Os asteriscos dizem respeito somente aos casos extremos de cada categoria

Bom humor

	*	Muito Falso	Falso	Neutro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro	*
Abílio							
Ana Isabel							
Ana Rita							
Rute							
David							
Fábio							
Ivo							
João Filipe							
João Paulo							
Olinto							
Marina							
Miriam							
Sara							
Tiago André							
Tiago Loureiro							
Tiago Veloso							
Vitor Alexandre							
Vitor Manuel							

* - Os asteriscos dizem respeito somente aos casos extremos de cada categoria

Agressividade

	*	Muito Falso	Falso	Neutro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro	*
Abílio							
Ana Isabel							
Ana Rita							
Rute							
David							
Fábio							
Ivo							
João Filipe							
João Paulo							
Olinto							
Marina							
Miriam							
Sara							
Tiago André							
Tiago Loureiro							
Tiago Veloso							
Vitor Alexandre							
Vitor Manuel							

* - Os asteriscos dizem respeito somente aos casos extremos de cada categoria

Estudo do Meio

	*	Muito Falso	Falso	Neutro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro	*
Abílio							
Ana Isabel							
Ana Rita							
Rute							
David							
Fábio							
Ivo							
João Filipe							
João Paulo							
Olinto							
Marina							
Miriam							
Sara							
Tiago André							
Tiago Loureiro							
Tiago Veloso							
Vitor Alexandre							
Vitor Manuel							

* - Os asteriscos dizem respeito somente aos casos extremos de cada categoria

Expressão Plástica

	*	Muito Falso	Falso	Neutro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro	*
Abílio							
Ana Isabel							
Ana Rita							
Rute							
David							
Fábio							
Ivo							
João Filipe							
João Paulo							
Olinto							
Marina							
Miriam							
Sara							
Tiago André							
Tiago Loureiro							
Tiago Veloso							
Vitor Alexandre							
Vitor Manuel							

* - Os asteriscos dizem respeito somente aos casos extremos de cada categoria

QUAL É PARA TI A IMPORTÂNCIA DESTAS COISAS

NOME: _____ ANO: _____ TURMA: _____ Nº _____

	SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCA- DINHO ASSIM		MAS		SOU UM BOCA- DINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que é <u>importante</u> ser bom aluno para se sentirem bem.		Outras <u>não</u> acham que seja assim tão importante o modo como vão nos estudos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>não</u> acham que seja importante ter muitos amigos.		Outros acham que ter muitos amigos é <u>importante</u> para se sentirem bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que é <u>importante</u> ser bom em desporto.		Outras <u>não</u> acham que a habilidade para desporto seja importante para se sentirem bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que é <u>importante</u> ser bonito para se sentirem bem.		Outros acham que <u>não</u> é muito importante ser bonito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que é <u>importante</u> portar-se bem.		Outras acham que o modo como se portam <u>não</u> é muito importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que ter boas notas <u>não</u> é muito importante para se sentirem bem.		Outras acham que ter boas notas é <u>importante</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham <u>importante</u> brincar com outras crianças.		Outras <u>não</u> acham importante brincar com muitas crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOU
TAL E
QUAL
ASSIM

SOU
UM
BOCA-
DINHO
ASSIM

SOU
UM
BOCA-
DINHO
ASSIM

SOU
TAL E
QUAL
ASSIM

- | | | | | | | | |
|----|--------------------------|--------------------------|--|-----|---|--------------------------|--------------------------|
| 8 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Algumas crianças acham que ter jeito para desporto <u>não</u> é importante para se sentirem bem. | MAS | Outras acham que ser bom atleta é <u>importante</u> . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Algumas crianças acham que o seu aspecto físico <u>não</u> é importante para se sentirem bem. | MAS | Outros acham que o seu aspecto físico é <u>importante</u> . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Algumas crianças acham que o modo como se portam <u>não</u> é muito importante. | MAS | Outras acham que é <u>importante</u> portar-se como deve ser. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

SOU
TAL E
QUAL
ASSIM

SOU
UM
BOCA-
DINHO
ASSIM

SOU
UM
BOCA-
DINHO
ASSIM

SOU
TAL E
QUAL
ASSIM

EXEMPLO

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		MAS		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns miúdos gostam de brincar na rua nos seus tempos livres.		Outros gostam mais de ficar em casa a ver televisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que são muito <u>bons</u> nos seus trabalhos da escola.	MAS	Outros <u>preocupam-se</u> porque muitas vezes não sabem fazer os trabalhos da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham <u>difícil</u> fazer amigos.	MAS	Outros acham muito <u>fácil</u> fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns são <u>muito bons</u> em todas as espécies de desportos.	MAS	Outros acham que <u>não</u> são muito bons quando fazem desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns <u>gostam</u> do aspecto que têm.	MAS	Outros <u>não</u> gostam do aspecto que têm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns <u>não</u> gostam do modo-como se portam.	MAS	Outros <u>gostam</u> do modo como se portam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns <u>não</u> estão muitas vezes satisfeitos consigo próprios.	MAS	Outros estão bastante <u>satisfeitos</u> consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que são tão <u>inteligentes</u> como outras crianças da sua idade.	MAS	Outros <u>não</u> têm a certeza e duvidam que sejam tão inteligentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns têm <u>muitos</u> amigos.	MAS	Outros <u>não</u> têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostavam de ser muito melhores no desporto.	MAS	Outros acham que são <u>bons</u> no desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estão <u>satisfeitos</u> com a altura e peso que têm.	MAS	Outros gostariam que a sua altura ou peso fossem <u>diferentes</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOU
TAL E
QUAL
ASSIM

SOU
UM
BOCA-
DINHO
ASSIM

SOU
UM
BOCA-
DINHO
ASSIM

SOU
TAL E
QUAL
ASSIM

- | | | | | | | | |
|----|--------------------------|--------------------------|--|-----|---|--------------------------|--------------------------|
| 11 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns costumam fazer aquilo que <u>devem</u> . | MAS | Outros <u>não</u> costumam fazer o que devem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns <u>não</u> gostam da vida que têm. | MAS | Outros <u>gostam</u> da vida que têm. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns <u>demoram</u> muito tempo a fazer os trabalhos da escola. | MAS | Outros conseguem fazer os trabalhos da escola <u>depressa</u> . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns <u>gostavam</u> de Ter muitos amigos. | MAS | Outros têm todos os amigos que querem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns acham que podiam ser <u>bons</u> em qualquer desporto que nunca experimentaram. | MAS | Outros receiam <u>não</u> ser bons em desportos que nunca experimentaram. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns gostavam que o seu corpo fosse <u>diferente</u> . | MAS | Outros <u>gostam</u> do seu corpo tal como é. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns costumam portar-se como sabem que <u>devem</u> portar-se. | MAS | Outros <u>não</u> costumam portar-se como devem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns estão <u>contentes</u> consigo próprios. | MAS | Outros <u>não</u> estão, normalmente contentes consigo próprios. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns <u>esquecem</u> muitas vezes o que aprendem | MAS | Outros conseguem <u>lembrar-se</u> das coisa com facilidade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns estão sempre a fazer coisas com <u>muitos</u> miúdos. | MAS | Outros, normalmente, fazem as coisas <u>sozinhos</u> . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns acham que são melhores do que os outros da mesma idade a fazer desporto. | MAS | Outros acham que não são capazes de jogar tão bem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

SOU
TAL E
QUAL
ASSIM

SOU
UM
BOCA-
DINHO
ASSIM

SOU
UM
BOCA-
DINHO
ASSIM

SOU
TAL E
QUAL
ASSIM

- | | | | | | | | |
|----|--------------------------|--------------------------|--|-----|---|--------------------------|--------------------------|
| 22 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns gostavam que o seu aspecto físico (a sua aparência) fosse <u>diferente</u> . | MAS | Outros <u>gostam</u> do seu aspecto físico <u>tal</u> como é. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns arranjam muitas vezes <u>complicações</u> , por causa das coisas que fazem. | MAS | Outros <u>não</u> costumam fazer coisas que os metem em complicações. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns <u>gostam</u> do tipo de pessoa que são. | MAS | Outros preferiam ser <u>outra</u> <u>pessoa</u> . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns são muito <u>bons</u> nos seus estudos. | MAS | Outros <u>não</u> são muito bons nos seus estudos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns gostavam que <u>mais</u> miúdos da sua <u>idade</u> gostassem deles. | MAS | Outros acham que a maior parte dos miúdos da sua idade <u>gostam</u> deles. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Em jogos e desportos alguns costumam <u>assistir</u> em vez de jogar. | MAS | Outros <u>jogam</u> a maior parte das vezes de ficarem só a ver. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns gostavam que a sua cara ou os seus cabelos fossem <u>diferentes</u> . | MAS | Outros <u>gostam</u> da cara e do cabelo que têm. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns fazem coisas que sabem que <u>não deviam</u> fazer. | MAS | Outros <u>quase nunca</u> fazem coisas que não devem fazer. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns estão muito <u>satisfeitos</u> por serem aquilo que são. | MAS | Outros gostavam de ser <u>diferentes</u> . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns têm <u>dificuldade</u> na escola para <u>descobrirem</u> as respostas certas. | MAS | Outros <u>quase sempre</u> conseguem <u>responder</u> <u>certo</u> . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns são muito <u>conhecidos</u> dos outros da mesma idade. | MAS | Outros <u>não</u> são muito conhecidos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |