



INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

AUTO-CONCEITO  
E  
ESTATUTO SOCIAL DA CRIANÇA

FOTOGRAFIA DE ROBERT DOISNEAU




Carlos Alberto Lopes

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Sob a coordenação de:

Prof. Doutor António José dos Santos

Ψ  
LISBOA, 2001

	ISPA   Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de Documentação	
Registo:	14420
Data:	20/10/2003
Tel.: 21 881 17 50 • bibispa@ispa.pt	

## Resumo

O estatuto dos pares é correntemente utilizado para avaliar a qualidade de inserção social da criança na escola. Presume-se que as distinções de estatuto social reflectem as diferenças de competência e de experiências sociais significativas para o ajustamento social, não somente na escola mas também fora do meio escolar. Estas experiências deveriam igualmente ser associadas às percepções que as crianças têm de si próprias e da sua situação social.

As crianças que mostram dificuldades nas relações com os pares, principalmente numa época em que são obrigadas a passar a maior parte do tempo junto deles, perdem um contexto extremamente importante para o seu crescimento pessoal. As suas percepções negativas acerca de si próprias parecem condicionar significativamente a forma como a criança encara as suas relações sociais, dificultando-as ou mesmo impedindo-as.

Neste trabalho são estudadas as interacções entre a aceitação das crianças pelo seu grupo de pares (a Popularidade), considerando a organização sócio-estrutural de três turmas do 4º ano de escolaridade de uma escola (centralidade social), associadas às suas percepções de Auto Competência e às Hetero-Percepções dos Professores.

O objectivo do presente estudo é, por um lado, (a) verificar as interacções entre a aceitação das crianças pelo seu grupo de pares (a popularidade) e as suas percepções de auto competência. Por outro lado, (b) verificar se as avaliações dos professores revelam perfis de funcionamento social distintos segundo os estatutos sociais e (c) verificar a presença de desvios nas auto-percepções das crianças face às dos professores segundo a popularidade; e (d), numa perspectiva dinâmica, verificar o nível de integração social das crianças no grupo (centralidade social) e as suas percepções de auto competência e as hetero-percepções dos professores.

Participaram no estudo 68 crianças do 4º ano de escolaridade (34 rapazes e 34 raparigas).

Foram utilizadas neste estudo duas metodologias complementares relativas ao ajustamento social das crianças em grupos de pares: (a) a primeira, centrada no indivíduo e nas suas características, conduziu à identificação de diferentes estatutos sociométricos das crianças no seio da sua turma de acordo com o modelo de Coie e Dodge (Coie & Dodge, 1983, 1988); (b) a segunda metodologia, centrada nas dinâmicas colectivas, permitiu identificar estruturas sociais (Cairns & Cairns, 1994; Cairns et al., 1995) na rede afiliativa da turma (unidade de análise). O grau com que cada criança se envolve nas relações afiliativas na sala de aula - centralidade social grupal - foi medido com procedimentos desenvolvidos por Cairns, Perrin e Cairns (1985) com a técnica metodológica dos mapas sócio-cognitivos. Os dados relativos às duas metodologias assinaladas foram obtidos através de entrevistas individuais que foram feitas na Primavera.

Para avaliar as duas perspectivas do auto-conceito: auto-percepção das crianças e hetero-percepção do professor, foram utilizadas no nosso estudo duas escalas de auto-conceito de Susan Harter (Harter, 1985): (a) *Self Perception Profile for Children* (SPPC, versão portuguesa de Martins et al., 1995) administradas em grupo e (b) *Teachers Rating Scale of Child's Actual Behavior* (TRS) (Escala do Professor para Avaliação do Comportamento Actual da Criança de Susan Harter), administrada individualmente.

No que concerne à competência percebida pelos alunos, os resultados indicaram que o nível de aceitação pelo grupo de pares parece não ter nenhuma influência no auto-conceito do indivíduo em todas as áreas especificadas.

Quando consideramos a fonte do professor, os dados permitem concluir que o nível de aceitação pelo grupo de pares (popularidade) parece ter uma influência na forma como os professores avaliam o indivíduo em algumas áreas especificadas. Verificamos que as crianças Rejeitadas pelo grupo têm em média uma competência inferior no que diz respeito à Atitude Comportamental e ao nível da Aceitação Social face à das crianças Populares.

A comparação dos desvios perceptivos das crianças e aqueles que são fornecidos pelos professores no âmbito da popularidade assinalaram diferenças significativas a nível da escala de Competência Escolar para os grupos Popular, Médio e Negligenciado e para o grupo dos Rejeitados no domínio da Competência Atlética.

Quando consideramos uma abordagem sócio-estrutural, verificamos que o nível de integração social da criança e a sua implicação no grupo (centralidade social) não tem influência na competência percebida pelas crianças.

Registou-se uma percepção diferenciada por parte dos professores nos domínios da Aceitação Social, Aparência Física e Competência Atlética para os três níveis de centralidade: Nucleares, Secundários e Periféricos/Isolados. Verificamos a existência de desvios semelhantes para a centralidade social, para os grupos dos Nucleares e dos Periféricos/Isolados no domínio da Competência Escolar e nos grupos Secundários e Periféricos/Isolados para a Competência Atlética.

Estes resultados fornecem alguma evidência de que as relações com os pares estão relacionadas com a forma como os professores avaliam os alunos nos domínios do auto-conceito. Por um lado, os professores assinalam a presença de perfis distintos, sobretudo no caso das crianças Rejeitadas e com níveis de centralidade baixa (Periférico/Isolado) ao apresentarem um funcionamento social mais problemático, apesar das crianças Rejeitadas e Periféricas/Isoladas não se aperceberem como menos competentes.

A discussão centra-se no significado destes resultados para a identificação das crianças Rejeitadas e Isoladas como grupos de risco. Algumas implicações teóricas e educacionais dos resultados obtidos são discutidas no final do trabalho.

---

**Palavras-chave:** Auto-conceito, comportamento social, sociometria, grupos de pares, ensino básico (4º ano de escolaridade), professores, redes sociais, metodologias.

# Agradecimentos

*Porque veo al final de mi rudo camino que soy el arquitecto de mi propio destino...*

Amado Nervo

Aos meus Pais.

À Ana e aos nossos filhos, Ana Cristina e João Carlos,  
por olharmos na mesma direcção.

Ao Prof. Doutor António José dos Santos, sábio orientador deste trabalho, pelo rigor,  
pelo interesse e pelo estímulo.

Ao Mestre Francisco Peixoto, pela amizade e acolhimento de ideias e ao Prof. Doutor  
António Pires, pela disponibilidade e pela leitura atenta e comentários preciosos.

Agradeço à Direcção do ISPA-CRL, pelo apoio e incentivo desde o primeiro momento,  
no meu crescimento e desenvolvimento académico.

Ao Carlos Pratas, amigo inseparável desde os primeiros momentos no ISPA, por me  
ajudar a colocar os pés no chão sem me fazer perder o impulso de voo.

À Prof. Doutora Ana Cristina Quelhas, pelo estímulo e por me elucidar que a palavra  
chave de qualquer trabalho reside na clareza da expressão de ideias.

À Biblioteca do ISPA, pelo profissionalismo dos seus técnicos, pela disponibilidade,  
ajuda e amizade demonstradas.

Aos Alunos do 4º ano de escolaridade, Professoras e Auxiliares de Educação da  
Escola nº2 de Mem Martins.

À professora Maria de Fátima Campos, pela colaboração e entusiasmo  
dispensado ao longo deste projecto.

Ao *Buena Vista Social Clube*, *Ibrain Ferrer*, *Compay Segundo*, ... por me  
acompanharem e embalarem nas noites frias e longas na solidão e no silêncio dos  
pensamentos:

*Las flores de la vida que lindas son  
Tarde o temprano llegan a tu lado con su esplendor  
No las desprecies que ya han llegado con su calor  
A vivificar la fuente de tu inspiración  
Que linda es la vida, que lindo es el amor  
Que linda es la vida, que lindo es el amor*



Este trabalho é fruto do meu encontro com todos eles.

## ÍNDICE

Resumo	2
Agradecimentos	5
Índice	6
Índice de Tabelas	9
Índice de Figuras	10
<b>I - INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>1.1. Auto-Conceito</b>	<b>16</b>
1.1.1. Perspectivas Históricas e Contemporâneas	18
1.1.2. Modelos de Auto-Conceito	25
1.1.3. A Construção Social do Auto-Conceito	33
<b>1.2. Estatuto Social da Criança no Grupo de Pares</b>	<b>37</b>
1.2.1. Distinção entre Relações Grupais e Relações Diádicas	44
1.2.1.1. Relações Grupais	44
1.2.1.2. Relações Diádicas	48
1.2.2. Análise Sócio-Estrutural das Redes Afiliativas	52
<b>1.3. Auto-Conceito e Grupo de Pares</b>	<b>66</b>
<b>1.4. Implicações Educativas</b>	<b>71</b>

<b>II – MÉTODOS</b>	79
<b>2.1. Questões de Investigação</b>	80
<b>2.2. Metodologia</b>	85
2.2.1. Instrumentos Utilizados	86
2.2.1.1. Medidas de Auto-Conceito	94
2.2.1.2. Medidas do Estatuto Sociométrico	98
2.2.1.3. Medidas das Redes Afiliativas	98
2.2.2. Amostra	104
2.2.3. Procedimentos de Recolha de Dados	106
<b>III - RESULTADOS</b>	110
<b>3.1. Relações entre Auto-Conceito e Popularidade</b>	112
3.1.1. Competência Percebida das Crianças e Popularidade	112
3.1.2. Avaliação dos Professores sobre as Competências das Crianças e Popularidade	114
3.1.3. Desvios entre Auto-Percepção das Crianças e Hetero-Percepção dos Professores e Popularidade	116
<b>3.2. Relações entre Auto-Conceito e Redes Afiliativas</b>	118
3.2.1. Redes Sociais e Graus de Centralidade Social	119
3.2.2. Competência Percebida das Crianças e Centralidade Social	121
3.2.3. Avaliação dos Professores sobre as Competências das Crianças e Centralidade Social	123
3.2.4. Desvios entre Auto-Percepção das Crianças e Hetero-Percepção dos Professores e Centralidade Social	125
<b>3.3. Síntese dos Resultados</b>	128

<b>IV – DISCUSSÃO</b>	129
<b>4.1. Competência Percebida e Popularidade</b>	130
<b>4.2. Análise Descritiva das Redes Afiliativas</b>	135
<b>4.3. Competência Percebida e Centralidade Social</b>	136
<b>4.4. Contribuições e Limites</b>	141
<b>4.5. Perspectivas de Trabalho Futuro</b>	145
<b>V – REFERÊNCIAS</b>	149
<b>VI - ANEXOS</b>	162
1. Instrumentos de Investigação: Escalas SPPC e TRS .....	163
2. Folhas Tipo da Sociometria .....	170
3. Matrizes de Estatuto Sociométrico (Z) segundo Coie e Dodge (1988).....	175
4. Matrizes de Co-ocorrência Diádica.....	180
5. Níveis de Centralidade Social (Estruturas afiliativas).....	183
6. Sociogramas.....	187
7. Ficheiro de Dados (Variáveis do Estudo).....	191

## Índice de Tabelas

Tabela 1. <i>Padrão Factorial da Escala do Professor para Avaliação do Comportamento Actual da Criança</i> .....	92
Tabela 2. <i>Matriz de Co-ocorrência Diádica da Turma 1 (n = 25)</i> .....	99
Tabela 3. <i>Subgrupos Afiliativos de acordo com o Método de Cairns para Turma 1 (n=25, M: 13 e F: 12) e Níveis de Centralidade Social</i> .....	103
Tabela 4. <i>Distribuição por Sexo pelas 3 turmas</i> .....	104
Tabela 5. <i>Distribuição por Idade e Sexo</i> .....	104
Tabela 6. <i>Médias (e desvio padrão) dos resultados às 5 sub-escalas da Escala SPPC de Harter para crianças (N=68) e às 5 sub-escalas para a Escala TRS de Harter para professores, por estatuto sociométrico dos grupos</i> .....	114
Tabela 7. <i>Distribuição dos Estatutos Sociométricos nos Níveis de Centralidade dos Grupos</i> .....	118
Tabela 8. <i>Médias (e desvio padrão) dos resultados às 5 sub-escalas da Escala SPPC de Harter para crianças (N=68) e às 5 sub-escalas para a Escala TRS de Harter para professores, por centralidade social dos grupos</i> .....	123

## Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Representação da organização hierárquica do auto-conceito .....	26
<i>Figura 2.</i> Itens das sub-escalas Aspectos comportamentais, Auto-Estima e Competência escolar com a respectiva cotação do Perfil de Auto-Percepção. 88	
<i>Figura 3.</i> Scree Plot com o número dos factores da Escala do Comportamento Actual da Criança.....	93
<i>Figura 4.</i> Relação entre as escolhas sociais negativas e positivas, dimensão preferência e impacto social e os cinco tipos de estatuto social.....	95
<i>Figura 5.</i> Média para cada uma das sub-escalas para o Perfil de Auto-Percepção segundo o Estatuto sociométrico.....	113
<i>Figura 6.</i> Média para cada uma das sub-escalas para o Perfil de Hetero-Percepção (Professores) segundo o Estatuto sociométrico.....	115
<i>Figura 7.</i> Média dos desvios entre professores e alunos para as sub-escalas: Competência Escolar e Atlética, segundo o Estatuto Sociométrico.....	117
<i>Figura 8.</i> Sociograma das nomeações positivas da Turma 3.....	120
<i>Figura 9.</i> Média para cada uma das sub-escalas para o Perfil de Auto-Percepção segundo a Centralidade Social.....	122
<i>Figura 10.</i> Média para cada uma das sub-escalas para o Perfil de Hetero-Percepção (Professores) segundo a Centralidade Social.....	125
<i>Figura 11.</i> Média dos desvios entre professores e alunos para as sub-escalas: Competência Escolar e Atlética, segundo a Centralidade Social.....	126

(...) «A necessidade básica do self é a conquista e conservação da sua autonomia em concomitância com a qualidade de membro da comunidade. Só que a coexistência de autonomia e pertença, ser livre e ao mesmo tempo estar comprometido, estar só e acompanhado, ser diferente e igual – um semelhante – ser único ou singular e múltiplo ou plural, independente e interdependente, possuir uma identidade individual e uma identidade social, estar empenhado na realização pessoal e nas realizações do grupo, investir em si e investir no outro, amar (objectalidade) e amar-se (narcisismo), tudo isto, e podíamos multiplicar até ao infinito os verbos e adjectivações, pressupõe ou impõe um atributo essencial – ser capaz de cooperar, como Fairbairn observou; e parte de uma condição prévia: ter sido amado, reconhecido e valorizado, ter sido objecto de um amor incondicional (Fairbairn), isto é, amado por aquilo que o indivíduo é (moreno ou louro, de olho castanho ou azul, no limite, com ou sem defeito).

O self nasce e medra num ninho de amor, vale dizer, sendo amado. A série desenvolvutiva é então: ser amado => amar-se a si mesmo => amar o outro. Tudo começa na existência e permanência do self no interior do seu objecto. Isto instala-se sob a égide de uma relação harmoniosa na díade – como diz Daniel Stern, em razão da “afinação afectiva” (attunement); seja ela, a díade, a relação mãe-filho ou a relação analista-analisando. Na conceptualização de Fairbairn, na relação self-objecto aceite: em que o objecto externo é interiorizado como bom objecto total e como ideal do Eu (objecto de investimento e objecto de identificação). É, pois, uma relação do self total com o objecto total; portanto, uma relação self central-objecto.

É esta relação que cultiva e mantém o ajustamento, concordância e potencialização do desejo do próprio (self) e do objecto (o outro), compatibiliza benefício pessoal e colectivo, cria ordem, paz e progresso. É uma relação cooperante e criativa, sustem o grupo de trabalho. É também esta relação harmoniosa com o objecto externo, interiorizável e interiorizado – num permanente intercâmbio entre objecto externo e objecto interno – que mantém o sistema relacional como um sistema aberto, portanto, o terreno da psicologia (como disse Fairbairn), ou da saúde mental».

António Coimbra de Matos

(Colóquio sobre Fairbairn do I.S.P.A. em colaboração com a Sociedade Portuguesa de Psicanálise, Abril de 2000)

## **I – INTRODUÇÃO**

---

## 1. Introdução

(...) *as crianças sabem o que procuram.*  
Saint-Exupéry in O Príncipezinho

A verdade é que se fala pouco dos alunos isolados, deprimidos, rejeitados e negligenciados que abundam nas nossas escolas. Os indisciplinados fazem barulho e inquietam mais, mas os silenciosos em excesso precisam de ser lembrados.

O psiquiatra Daniel Sampaio (Comunicação pessoal, 1999, 16 de Dezembro) na sequência dos resultados obtidos pela pedopsiquiatra Cristina Villares de Oliveira numa investigação realizada em escolas básicas da Zona Centro, concluiu que o bom relacionamento com os colegas se encontra associado a um bom nível de adaptação social e escolar, desempenho académico elevado e satisfação pessoal. Os grupos de alunos menos estimados pelos colegas apresentam mais quadros psicopatológicos, e o isolamento social, mesmo sem evidência de rejeição activa, pode ser considerado como um factor de risco. Mesmo nas escolas onde não exista um psicólogo, os alunos rejeitados ou claramente isolados devem merecer uma atenção especial. Muitas vezes, estes jovens nada pedem, limitando-se a ficar em silêncio ao fundo da sala, ou a deambular pelos cantos do pátio sem falar com ninguém. Os professores com uma réstia de esperança na escola, com um pouco de crença na sua acção e com um bocadinho de capacidade de criar proximidade poderão ir até junto deles e, sem forçar a sua privacidade, perguntar apenas se não precisam de qualquer coisa. É nesta aproximação afectiva que devemos acreditar. Quem é ainda capaz de criar proximidade?

Sabemos hoje, que a qualidade da inserção social das crianças em grupos de pares parece ser um factor importante para o seu desenvolvimento sócio-afectivo posterior. Nos nossos dias, a questão do ajustamento social das crianças em grupos de pares é abordada segundo duas perspectivas. A primeira, centrada no indivíduo e nas suas características, conduziu à identificação de diferentes estatutos sociométricos das crianças no seio da sua turma (Coie & Dodge, 1983, 1988; Peery, 1979). A segunda, centrada nas dinâmicas colectivas, permitiu identificar estruturas sociais que colocavam constrangimentos ao funcionamento social da criança (Cairns & Cairns, 1994; Cazenave-Tapie, Strayer & Desbians, 1997; Strayer & Santos, 1996). Tendo em conta a importância atribuída aos pares enquanto agentes de socialização (Santos, 1990, 1993; Santos & Winegar, 1999; Strayer & Santos, 1996), documentar os processos de coesão

ou de exclusão social tornou-se um objectivo principal para a compreensão dos processos de socialização no meio escolar.

O problema de que este trabalho se ocupa consiste em identificar quais as possíveis relações entre a aceitação das crianças pelo seu grupo de pares (a popularidade), considerando a organização sócio-estrutural de três turmas do 4º ano de escolaridade de uma escola e as suas percepções de auto competência e as hetero-percepções dos professores.

Os objectivos do presente estudo são, por um lado: (a) verificar as interacções entre a aceitação das crianças pelo seu grupo de pares (a popularidade) e as suas percepções de auto competência. Por outro lado, (b) verificar se as avaliações dos professores revelam perfis de funcionamento social distintos segundo os estatutos e (c) verificar a presença de desvios nas auto-percepções das crianças face às dos professores segundo a popularidade; e (d) numa perspectiva dinâmica, verificar o nível de integração social das crianças no grupo (centralidade social) e as suas percepções de auto competência e as hetero-percepções dos professores.

Trata-se de saber, de acordo com a distinção já proposta por diversos autores (Bukowski & Hoza, 1989; Rubin, Bukowski & Parker, 1998) entre relações diádicas e grupais, assim como as estruturas sociais nas dinâmicas sociais que se estabelecem entre elas e com a noção de auto-competência que o indivíduo possui. Por outras palavras, neste trabalho procuramos examinar que influências terá para o auto-conceito o tipo de relacionamentos sociais que cada indivíduo estabelece com os seus pares num contexto de realização escolar.

Para o problema formulado e para atingir os objectivos enunciados, dividimos este trabalho em seis capítulos: introdução, método, resultados, discussão, referências e anexos.

Assim, iniciamos o primeiro capítulo – introdução – iniciámos com o constructo do auto-conceito, onde para além de procurarmos uma definição e um modelo explicativo da sua estrutura, tentámos também expor alguns dados sobre as suas origens sociais, na linha das propostas inicialmente formuladas por William James e os

Interaccionistas Simbólicos. Nesta introdução, o objectivo, por um lado, foi o de fazer uma distinção de dois tipos de relacionamento social: relações diádicas e relações grupais, analisando algumas das teorias que ao longo do tempo mais se debruçaram sobre esta área, lançando as raízes para as actuais linhas de investigação. Procurámos demonstrar a necessidade de distinção entre estes dois tipos de relacionamento social, descrevendo cada um deles e assinalando as diferenças ao nível do desenvolvimento individual. Por outro lado, através da análise sócio-estrutural dos grupos, centrada nas dinâmicas colectivas, permitiu identificar estruturas sociais que colocavam constrangimentos ao funcionamento social da criança. Terminámos este primeiro capítulo realçando alguma literatura revista, acerca das relações entre o auto-conceito e grupo de pares, nomeadamente, sobre o papel específico de cada um dos níveis de interacção – grupal, diádico e sócio-estrutural - para a formação do auto-conceito. No final da introdução, debruçamo-nos sobre as implicações educativas e do desenvolvimento relativas às dificuldades nas relações com os pares. Procurou-se estudar algumas das implicações educativas, tendo em linha de conta, as estratégias de interacção social entre pares e programas de intervenção em contextos de realização escolar, de forma a poder equacionar algumas respostas às questões - o que é possível fazer na escola para ajudar as crianças que não contam com a aceitação dos seus companheiros?

O segundo capítulo introduz o método onde está patente a investigação empírica constituída por vários sub-capítulos. No terceiro capítulo apresentamos os resultados e respectiva interpretação tendo em linha de conta as hipóteses enunciadas.

O quarto capítulo introduz a discussão geral com alguns comentários sobre as implicações a nível educativo e a nível da investigação, bem como a indicação de algumas limitações dos resultados desta investigação.

No quinto capítulo, relativo às referências, assinalamos as leituras realizadas.

Terminamos o nosso estudo, com o capítulo dos anexos, onde são apresentados os materiais utilizados (matrizes, escalas, grelhas de dados, etc.) no presente estudo.

## 1.1. Auto-Conceito

*Quando era criança  
Vivi, sem saber,  
Só para hoje ter  
Aquela lembrança.*

*É hoje que sinto  
Aquilo que fui,  
Minha vida flui,  
Feita do que minto.*

*Mas nesta prisão,  
Livro único, leio  
O sorriso alheio  
De quem fui então.*

Fernando Pessoa

É uma ideia corrente entre os investigadores que se debruçam sobre o auto-conceito que as origens deste tema e do seu estudo se podem encontrar na filosofia grega (Burns, 1979; Harter, 1986, 1996, 1998, 1999), nomeadamente através de referências encontradas em Homero, Platão e Aristóteles (Burns, 1979). Como resposta à questão fundamental - "Quem sou eu?" - surgiram diversas teorias ao longo da história, a maior parte das quais imbuídas de um acentuado pendor religioso ou místico e que, partindo da assunção de que o corpo humano não era mais do que um invólucro, assumiam a existência de um princípio de ordem superior, que regularia o funcionamento do ser humano - o "espírito", "alma" ou "vontade" (Burns, 1979). Referências a este dualismo surgem também nas obras de autores como Locke, Hume, Kant e Schopenhauer (Burns, 1979). No entanto, a maior parte dos teóricos actuais do auto-conceito prestam homenagem a autores como William James, James Mark Baldwin e a interaccionistas simbólicos como Charles Horton Cooley e George Herbert Mead como tendo sido os responsáveis pelo início do estudo científico do auto-conceito (Harter, 1996, 1998, 1999).

Foi a partir do pensamento destes autores que muitas das questões fundamentais para a compreensão do auto-conceito evoluíram, tais como (a) a viabilidade da distinção entre dois componentes do self - o "Me" e o "I"; (b) os modelos globais ou multidimensionais do self; (c) a discrepância entre o auto-conceito real e o auto-conceito ideal; (d) as fontes sociais da auto-avaliação; (e) a existência de um self único ou múltiplo; (f) a existência de um self verdadeiro e de um falso e, (g) os componentes cognitivos, afectivos e comportamentais do auto-conceito (Harter, 1996, 1999).

Está fora do âmbito deste trabalho o aprofundamento de todas estas questões. No entanto, entre elas encontram-se algumas que assumem uma especial relevância neste contexto, nomeadamente, a das origens sociais da auto-avaliação. Considerando que as obras dos autores referidos - James, Baldwin, Cooley e Mead - são imprescindíveis para uma melhor compreensão da problemática do auto-conceito nas suas relações com o funcionamento social dos sujeitos, proceder-se-á, numa primeira fase deste capítulo, a um aprofundamento de algumas das questões mais importantes da obra destes autores. Numa segunda fase, tentar-se-á proceder a uma conceptualização do tema, em que procuraremos debater as definições e os modelos estruturais mais frequentes. Tentaremos aí esclarecer a problemática existente sobre a unidimensionalidade e multidimensionalidade do auto-conceito bem como os factores relacionados com o seu desenvolvimento.

### 1.1.1. Perspectivas Históricas e Contemporâneas

Tu es plein de secrets que tu appelles Moi.

Paul Valéry

William James foi provavelmente o primeiro psicólogo a abordar a questão do auto-conceito, num dos capítulos da sua obra "The Principles of Psychology" publicada em 1890 (Harter, 1999). Ele foi o primeiro psicólogo a aprofundar a distinção entre sujeito e objecto, dois aspectos fundamentais do self que designou por "Me" e "I" (Burns, 1979; Harter, 1986, 1996, 1998, 1999). Desta forma, ele concebia uma discriminação entre a experiência pura ("I") e os conteúdos dessa experiência ("Me"), entre o self como sujeito ("I") e o self como objecto ("Me"). No entanto, essa distinção levanta dificuldades a nível psicológico, pois o acto auto-reflexivo envolvido na identificação do "Me" liga e integra indissociavelmente o conhecido e o conhecedor - "Known" e "Knower" nas palavras de James. Desta forma, é impossível imaginar quer a consciência de uma forma geral sem lhe atribuir algum conteúdo, quer o conteúdo existindo separado de alguma consciência que lhe permita o seu conhecimento (Burns, 1979).

Relativamente ao "Me-Self", James (1890, citado por Harter, 1999), definiu-o como o total daquilo que uma pessoa pode chamar seu. Este total poderia ser subdividido naquilo que ele designou de "constituintes" do self conhecido, nomeadamente, o self corporal, o self material, o self social e o self espiritual, classificado por ordem crescente das suas implicações para a auto-estima (Burns, 1979)

Por self espiritual, James referia-se ao pensamento e ao sentimento, isto é, aquilo que nós verdadeiramente somos. Será este o ponto central à volta do qual todos os outros aspectos do self se organizam (Burns, 1979). James afirmou que o self espiritual é "so supremely precious that rather than lose it, a man ought to be willing to give up friends and good fame, and property, and life itself" (James, 1890, p. 203).

Relativamente ao self social, James considerava-o como sendo o conjunto das características do self que eram reconhecidas pelos outros (Harter, 1999). Desta forma,

concluía também que existiam tantos *selves* sociais quantos os indivíduos que nos reconhecessem e mantivessem uma imagem nossa consigo.

O self material e o self corporal constituíam a base da hierarquia, sendo considerados como uma base necessária para as restantes. O self material era constituído pelas roupas e bens que encaramos como uma parte de nós próprios, enquanto o self corporal se referia às nossas imagens corporais.

Através do reconhecimento destes *constituíntes* do self, James procurou não apenas dimensioná-lo mas também impor uma hierarquia, abrindo o caminho para modelos futuros nos quais o self é encarado como multidimensional e hierárquico (Harter, 1996, 1999).

Um outro aspecto importante da obra de James foi a noção de auto-estima, enquanto proporção entre as realizações ou sucessos do sujeito e as suas pretensões ou expectativas. Esta noção deriva do reconhecimento - necessário pela sua definição de self social - da existência de uma multiplicidade de *selves*, alguns dos quais mesmo incompatíveis (Harter, 1999). Desta forma, embora todos tentemos valorizar ao máximo todos os nossos *selves*, as limitações de talento ou de tempo, por exemplo, impedem-nos de forma a que todos tenhamos que escolher *selves* particulares em que tentemos apostar. Tendo escolhido esses *selves*, o nosso nível de auto-perspectiva apenas pode ser reduzido por deficiências que sejam relevantes para as nossas pretensões (Burns, 1979). Assim, considerando a auto-estima como uma proporção entre a realização e as expectativas, sempre que o sujeito percebesse uma determinada realização como sendo superior às suas expectativas para essa situação, então resultaria um alto nível de auto-conceito. Se, pelo contrário, as expectativas ou pretensões excedessem o sucesso, então o resultado seria um baixo auto-conceito. Nesse caso, o sujeito teria à sua disposição três mecanismos alternativos: (a) racionalizar os desempenhos abaixo da média, (b) baixar as expectativas ou, (c) fazer outra coisa em que fosse possível esse sucesso (Burns, 1979). Através destas ideias, ficou também aberto o caminho para uma concepção do auto-conceito como a competência percebida pelo sujeito numa determinada situação.

Em contraste com James, os interaccionistas simbólicos colocaram um grande ênfase na forma como as interacções sociais dos indivíduos com os outros moldavam o self. Desta forma, para autores como Cooley (1902), Mead (1925, 1934) e Baldwin (1897), o self é considerado como uma construção social, elaborado através de trocas linguísticas (interacções simbólicas) com os outros.

O interaccionismo simbólico envolve três premissas básicas (Burns, 1979). Em primeiro lugar, o ser humano responde ao ambiente com base nos significados que os elementos do ambiente têm para si enquanto indivíduo. Em segundo lugar, tais significados são um produto da interacção social e, em terceiro lugar, estes significados sócio-culturais são modificados através da interpretação que o indivíduo faz no âmbito da sua interacção partilhada. Desta forma, o self e os outros formam uma unidade inseparável pois a sociedade, construída a partir da soma dos comportamentos dos indivíduos que a compõem, coloca limites sociais no comportamento individual.

Embora seja possível separar o self e a sociedade analiticamente, esta corrente assume que a compreensão plena de qualquer um deles implica a compreensão plena do outro, em termos duma relação mutuamente interdependente.

Partindo destes princípios, Cooley desenvolveu a sua teoria, afirmando que os outros significativos ("*significant others*") constituem um espelho social no qual o indivíduo iria procurar detectar as opiniões acerca do self, que nele seriam incorporadas. Desta forma, aquilo que constitui o self é aquilo que nós imaginamos que os outros pensam da nossa aparência, motivos, acções, carácter, etc. Esta ideia de self compreendia três componentes: (a) a imaginação da nossa aparência para a outra pessoa (b) a imaginação dos julgamentos dessa pessoa relativamente a essa aparência e; (c) algum sentimento relativamente ao self, como orgulho ou vergonha (Harter, 1996). Esse self resulta da interacção simbólica entre o indivíduo e os seus vários grupos primários que são caracterizados por uma associação pessoal, permanência e alto grau de intimidade entre os seus pares. As relações entre os vários elementos do grupo servem para produzir feed-back que o indivíduo utiliza para se avaliar.

Em Mead (1925, 1934), encontramos uma elaboração dos temas identificados por Cooley (1902), com uma maior insistência no papel da interação social, particularmente através do uso da linguagem. Para ele, o self é uma estrutura social que resulta da experiência social e que, uma vez formado, pode fornecer experiências sociais para ele próprio. Com o recurso à linguagem, será indiferente se o significado for comunicado entre dois indivíduos ou entre um indivíduo e ele próprio. Nesta última situação, o indivíduo está a colocar-se no lugar do outro e pode assumir as atitudes dele e agir relativamente a si como os outros agem. Combinando estas atitudes várias vezes, o indivíduo integra as atitudes dos outros relativamente a ele num "outro generalizado" ("*generalized other*") (Burns, 1979; ver também Santos, 1999).

J. M. Baldwin foi, sem dúvida, o principal iniciador da psicologia do desenvolvimento científica (Harter, 1996, 1999). Foi o primeiro a apontar, de forma convincente, que se podiam compreender as funções mentais do Homem através do seu processo formativo, isto é, que *o estudo do desenvolvimento psicológico da criança podia explicar o comportamento do adulto*. As suas ideias, métodos e conceitos de homem do século XIX influenciaram profundamente todas as correntes psicológicas posteriores, mesmo hoje em dia ainda revelam uma modernidade surpreendente. Assim, a psicologia do inconsciente e a psicanálise desenvolveram-se e dividiram-se, em parte como reacção contra a psicologia do *self* que encontrou em Baldwin um dos seus precursores. Um dos conceitos baldwinianos de que Piaget se serviu na sua explicação do período sensorio-motor foi o de «reacção circular». Baldwin (1897) utilizou-o numa perspectiva quase darwiniana para realçar a importância da selecção e retenção activas no estabelecimento dos primeiros hábitos infantis. O autor suíço, apesar de inserir o conceito num quadro teórico mais global, não alterou substancialmente o seu significado. Os próprios neo-behavioristas interessados no desenvolvimento da aprendizagem social ainda se baseiam, numa certa medida, nas estimulantes ideias de Baldwin acerca da função dos processos imitativos.

Foi, porém, no âmbito dos estudos do *desenvolvimento do próprio (self-studies)* que Baldwin exerceu uma maior e mais significativa influência. Os seus conceitos de *próprio* e de *autoconhecimento* foram inferidos da sua concepção do desenvolvimento humano e da obra de Hegel (surgida 50 anos antes).

Com efeito, Baldwin (1897) foi o primeiro psicólogo científico a defender a ideia de uma *dialéctica do desenvolvimento*:

The development of the child's personality could not go on at all without the constant modification of his sense of himself by suggestions from others. So he himself, at every stage, is really in part someone else, even in his own thought of himself. (p. 12)

Segundo este autor, a formação da personalidade processa-se através de três estádios: (1) *projectivo* - o indivíduo imita aqueles que o rodeiam e adquire assim um conjunto de experiências instáveis; (2) *subjectivo* - com a continuação da imitação, o indivíduo distingue as suas próprias experiências das experiências dos outros; (3) *ejectivo* - o indivíduo compreende que os outros também podem ter experiências semelhantes às suas. Quer isto dizer que Baldwin defendeu que a “compreensão do próprio se desenvolve com a imitação de outrem e que a compreensão de outrem depende do desenvolvimento da compreensão do próprio”.

Para Baldwin (1897), a construção do self era um processo social e dialéctico entre o próprio e os outros, no qual se situava o *super-ego*. Baldwin escreveu (o que se tornou obrigatório) «o meu sentido de mim desenvolve-se pela imitação de ti, e o meu sentido de ti desenvolve-se em termos do sentido de eu próprio»(p. 75). Ambos, ego e super-ego eram essencialmente sociais; eram cada um deles sócios numa criação imitativa .

Numa linguagem mais arcaica, Baldwin (1897) pode aferir subseqüentemente que o desenvolvimento da personalidade da criança pode não ser possível sem a alteração deste sentido de si próprio, através das sugestões dos outros. Assim, ela própria, em cada fase, é realmente outra pessoa, mesmo no seu pensamento sobre si mesma.

Numa perspectiva de desenvolvimento, o processo imitativo é particularmente poderoso durante a infância em que as crianças, para Baldwin, são uma verdadeira máquina “fotocopiadora”. Ao imitarem os outros, “transferem comportamentos para si tentando agir como se fosse verdadeiro para si e descobrindo que são realidade de si” (1897, p. 12). Assim, enquanto outros são imitados, os comportamentos tornam-se centrais para a definição do self. Baldwin também escreveu da forma como a criança ajusta ou acomoda o seu comportamento para conseguir a aprovação de todos os outros.

Inicialmente a criança age de acordo com os seus desejos, demonstrando o tipo de obediência que é requerido pelos membros da família. Baldwin contrastou o self acomodado com o self habitual, que representa as inclinações mais naturais da criança. Contudo, o self acomodado, que representa comportamentos que foram alterados pelas influências externas, leva o indivíduo a passar as modalidades aprendidas para o self habitual. Existe uma transferência de atributos encorajada e observada pelos outros como uma assimilação posterior pelo sentido do self habitual do indivíduo. Aqui, com o processo imitativo, existe uma internalização do processo em que o desenvolvimento individual se volta para os comportamentos próprios, inicialmente promovidos por outros, agora centrais para o self.

Para Baldwin (1897), a família fornece os modelos iniciais a imitar e as opiniões que devem ser respeitadas. Contudo, as esferas de influência social alteram-se à medida que a criança sai do seu ambiente familiar para o mundo escolar, incluindo os professores e os pares. À medida que as esferas sociais ganham influência, mais definido se torna o super-ego no horizonte social, levando a enormes complexidades na adopção dos atributos que começarão a definir o self. Esta perspectiva foi adoptada pelos comportamentalistas actuais que escalonaram vários níveis no impacto que os outros têm no desenvolvimento do self.

Estão presentes, na explicação de Baldwin sobre estes processos, dois temas que surgem novamente nos estudos contemporâneos do self. O primeiro envolve a contenção de que o self durante os anos de formação representa um processo de mudança. Nas palavras de Baldwin, um indivíduo submete-se a constantes modificações do seu sentido de self através das sugestões dos outros. Baldwin também descreveu a multiplicidade da estrutura do self, nomeadamente que os atributos do self podem diferir entre os diferentes contextos relacionais e também num determinado contexto relacional. No que diz respeito a diferentes selves nos diferentes contextos, Baldwin cita de que forma a criança que é agressiva para os irmãos e irmãs, se torna dócil, obediente e pode revelar generosidade e altruísmo, quando confrontada com outros contextos diversos do familiar, nos quais surge independentemente da sua família. Num determinado contexto, Baldwin dá exemplos de como a criança pode ser retraída e reservada na presença dos pais, mas brincalhona se os pais forem joviais.

Para Baldwin, “a criança em crescimento é hábil para pensar o self, variando os termos do mesmo modo que se alteram as situações sociais, também elas ligadas a si” (p. 35).



Em Cooley, Mead e Baldwin é possível identificar um conjunto de temas que têm evoluído até à actualidade. Desde logo, o papel atribuído às opiniões dos outros na moldagem do auto-conceito, através da interacção social. Importante também é a concepção de Cooley de que as auto-avaliações são acompanhadas por sentimentos acerca do self, que propõem a consideração do papel dos processos afectivos no desenvolvimento do auto-conceito (Harter, 1996, 1998).

### 1.1.2. Modelos de Auto-Conceito

É ponto comum às várias teorias do auto-conceito que ele constitui um factor essencial a ter em conta em qualquer teorização do comportamento humano e da personalidade (Burns, 1979; Harter, 1998, 1999; Marsh & Hattie, 1996). No entanto, é também ponto assente que existe uma certa confusão na utilização dos diversos termos na abordagem do self, muitas vezes de forma inconsistente e ambígua.

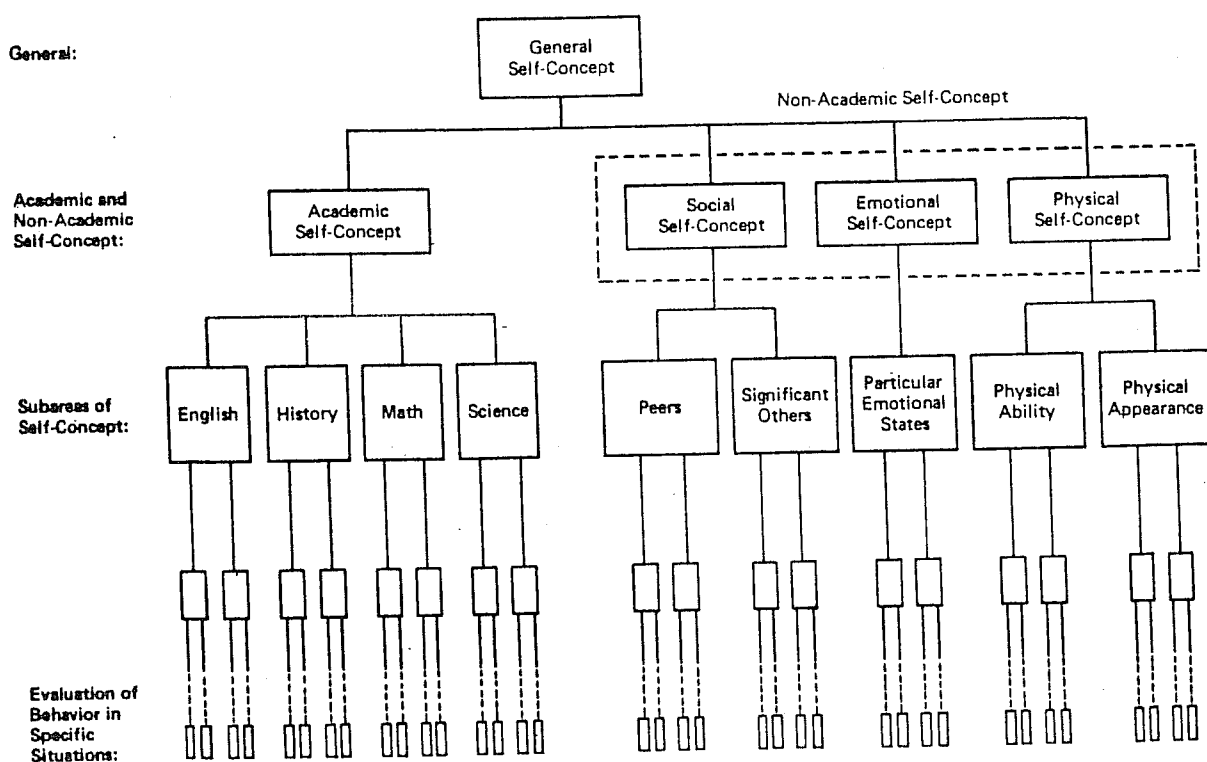
Muitos autores utilizam esses termos como sinónimos enquanto outros os utilizam para diferenciar diversos aspectos de funcionamento. Convém, nesta fase do trabalho, tentar encontrar uma definição mais concreta de auto-conceito.

Para Burns (1979), o auto-conceito é um constructo hipotético, uma forma útil de prever o comportamento humano que não tem, no entanto, uma existência enquanto objecto do mundo real. O autor assume ainda o auto-conceito como um processo dinâmico e com mudanças subtis. Considera que termos como “auto-estima”, “auto-avaliação” e “auto-aceitação” fazem parte desse processo dinâmico de conceptualização da experiência.

A ideia de sistema dinâmico está também presente noutros autores. Feiring e Taska (1996) recusam encarar o auto-conceito como uma visão estática, generalizada ou mediana do self. Preferem utilizar o termo auto-conceito como um sistema de auto-generalizações e esquemas, derivados de experiências sociais passadas e que inclui, simultaneamente, o self existencial e o self categorial. O primeiro destes dois, refere-se ao reconhecimento do self como distinto das outras pessoas e objectos, enquanto o segundo é o self como objecto definido em relação com outras pessoas e objectos, é aquela parte do self que compreende os modos como o indivíduo pensa acerca do self. Assim, as autoras referem-nos o self existencial como o actor que interage e forma relações com os outros, enquanto o self categorial diz respeito ao conhecimento e avaliação que o sujeito faz das suas características (Feiring & Taska, 1996).

Shavelson, Hubner e Stanton (1976), ao elaborarem uma revisão do estado do conhecimento sobre o auto-conceito, iniciaram o seu trabalho desenvolvendo uma

definição teórica de auto-conceito. Eles enfatizaram que uma definição ideal deveria consistir numa rede nomológica contendo componentes intra-rede e entre-redes, sendo que os primeiros se refeririam a características específicas do constructo - componentes, estrutura e atributos e afirmações teóricas relacionando essas características - e o segundo, que pretende localizar o constructo num espaço conceptual mais alargado, indicando como é que o auto-conceito está relacionado com outros constructos. Desta forma, dividir o auto-conceito em componentes académicos, sociais, e físicos constitui uma proposição intra-redes, enquanto uma proposição entre-redes seria que o auto-conceito académico está mais fortemente relacionado com o rendimento académico que o auto-conceito social ou físico (ver Figura 1).



(Adaptado de Shavelson & Bolus, 1982, p. 4)

Figura 1. Representação da organização hierárquica do auto-conceito.

Assim, para estes autores, o auto-conceito seria o conjunto de auto-percepções que uma pessoa forma através da experiência e das interpretações do seu ambiente. Elas são influenciadas especialmente pelas avaliações dos outros significativos, reforços e atribuições para o seu comportamento. Não constitui uma entidade dentro da pessoa, mas um constructo hipotético que é potencialmente útil na explicação e predição do comportamento da pessoa. Eles afirmam também que estas auto-percepções influenciam o comportamento e este influencia as auto-percepções, constatando assim o seu duplo papel como resultado e como variável mediadora.

Eles identificaram também sete características consideradas críticas na sua definição de auto-conceito, podendo este ser descrito como organizado e estruturado, multifacetado, hierárquico, estável, desenvolvimental, avaliativo e diferencial (Shavelson et al., 1976).

**Organizado e estruturado:** isto significa que apesar das inúmeras experiências que vivencia nos diferentes contextos de vida em que se move (família, escola, comunidade, ... etc. ) e apesar do grau de complexidade dessas experiências, a partir das quais retira dados acerca de si próprio, o sujeito organiza e estrutura essas experiências em categorias de síntese, mais simples, capazes de organizar e simplificar a experiência dando-lhe um sentido.

**Multifacetado:** as experiências do sujeito podem organizar-se em diferentes áreas mais abrangentes, que representam facetas específicas do conceito de si próprio sintetizadoras de experiências comuns. Essas facetas podem diferir com os indivíduos ou grupos particulares, embora existam algumas áreas consensuais, como por exemplo, a área escolar, a aceitação social, a atractividade física.

**Hierárquico:** partindo de uma dimensão geral (auto-conceito geral) para as experiências individuais do sujeito em situações particulares e específicas. Esta formulação dá o nome ao modelo teórico de Shavelson sobre o auto-conceito, modelo hierárquico (ver Figura 1), assemelhando-se de algum modo aos modelos hierárquicos de inteligência de autores ingleses como Burt e Vernon. No topo da hierarquia está o auto-conceito geral, dividindo-se em duas componentes: auto-conceito académico e o

auto-conceito não acadêmico. O auto-conceito acadêmico pode dividir-se em áreas específicas que se subdividem em matérias específicas dentro de uma mesma área. O auto-conceito não acadêmico pode dividir-se em auto-conceito social, que se subdivide em facetas mais específicas como a relação dos pares e a relação com os outros significativos; em auto-conceito físico, que compreende os aspectos relacionados com a aparência física e a competência física; e em auto-conceito emocional, que envolve estados emocionais particulares.

Com esta organização, baseada na dimensão de generalidade, a definição do auto-conceito no modelo hierárquico de Shavelson tem em conta a especificidade das situações (que se encontram na base da hierarquia) com as quais o sujeito se confronta, sendo a este nível mais fácil fazer inferências quanto ao conceito que o sujeito faz de si próprio e intervir no sentido da sua mudança. A estrutura hierárquica do auto-conceito proposta por Shavelson et al. (1976) foi empiricamente apoiada por Shavelson e Bolus (1982), Marsh, Relich e Smith (1983) e Byrne e Shavelson (1986).

**Estável:** isto significa que a estabilidade é maior no topo da hierarquia e que à medida que descemos na hierarquia, o auto-conceito passa a depender mais da especificidade das situações com as quais o sujeito se confronta, sendo por isso menos estável. Na base da hierarquia o auto-conceito varia com as situações, embora as mudanças na base não provoquem de forma directa e imediata mudanças no auto-conceito geral. Será assim necessário um conjunto considerável de experiências dissonantes e inconsistentes com o auto-conceito geral para provocar mudanças neste.

**Desenvolvimental:** isto é, desenvolve-se, pois à medida que os sujeitos crescem tornam-se mais capazes de abandonar as categorias indiferenciadas e gerais que usam para se descrever e avaliar para passarem a usar categorias diferenciadas e específicas, centradas em diferentes domínios da sua experiência. Com o desenvolvimento, o auto-conceito dos sujeitos torna-se diferenciado, multifacetado e estruturado.

**Avaliativo:** o sujeito não desenvolve apenas descrições de si próprio nas várias situações (componente descritiva), mas também desenvolve avaliações acerca de si próprio nessas situações (componente avaliativa). Estas avaliações podem ser feitas com base num "ideal" (aquilo em que o sujeito aspira tornar-se) ou com base em

padrões considerados importantes no seu grupo de referência (e.g., Marsh & Hattie, 1996).

Através do trabalho de Shavelson et al. (1976), descobrimos que as auto-percepções implicam, por um lado, o conhecimento das suas características pessoais e, por outro lado, o julgamento (ou o nível de satisfação) da sua competência. Por exemplo: “Eu sou bom nos desportos”, “Tenho muitos amigos”, “Tenho facilidade em fazer os meus trabalhos de casa”, “Gostaria de ter uma aparência diferente”. Quanto à avaliação, corresponde à importância atribuída pela criança às suas diferentes características (“eu estou bem em matemática”).

Esta componente avaliativa do auto-conceito é frequentemente assimilada à componente descritiva (auto-descrição e auto-avaliação não são separadas em termos conceptuais e empíricos). Contudo, Shavelson et al. (1976) designam a componente avaliativa do auto-conceito como sendo a auto-estima, utilizando o termo auto-conceito para designar a componente descritiva.

**Diferenciável:** diferencia-se doutros constructos com os quais estabelece relações teóricas. As diferentes dimensões do auto-conceito, por exemplo, académico e não académico, estabelecem relações com determinadas variáveis específicas: assim, podemos pôr a hipótese de que o auto-conceito académico está mais relacionado com a realização escolar do que com a realização nos domínios físico ou social, ou que o auto-conceito académico no domínio da Matemática está mais relacionado com a realização na Matemática do que com a realização no domínio verbal (Português).

Destas definições, podemos concluir que o auto-conceito constitui um sistema dinâmico de auto-representações que derivam da experiência social, dado que pode ser encontrado já nas teorias de Cooley e no seu “looking-glass self”: “Each to each a looking glass, reflects the other that doth pass” (Cooley, 1902, citado por Hattie, 1992).

Assumem também uma distinção entre dois níveis ou aspectos do auto-conceito, que podem ser considerados como actualizações da distinção entre sujeito e objecto já formulada por James. No entanto, onde os autores de uma forma geral apresentam divergências é na estrutura do auto-conceito.

Harter (1986, 1998, 1999) apresenta uma breve revisão de cinco modelos conceptuais do auto-conceito. Um primeiro modelo, que podemos chamar de unidimensional e que foi defendido por autores como Coopersmith (1967), considerava o auto-conceito como um constructo unidimensional, avaliado pela apresentação ao sujeito de um conjunto de itens numa gama alargada de conteúdos, a partir dos quais se calculava um resultado total, adicionando todos os itens com igual peso. Este modelo ignora os conteúdos específicos dos itens incluídos, partindo da assunção de que o resultado global irá reflectir adequadamente o sentido do self através dos diversos domínios de vida.

Os autores que defendiam este modelo argumentavam que as diversas facetas do auto-conceito estavam tão dominadas por um factor geral que não se poderiam diferenciar convenientemente os factores separados (Marsh & Hattie, 1996). Esta perspectiva foi entretanto desafiada por outras descobertas que apontavam para uma diferenciação entre as várias facetas do self, mesmo em idades muito precoces (Harter, 1986), tendo resultado num modelo alternativo, multidimensional. Dentro deste modelo é possível distinguir entre os modelos multidimensionais com factores independentes ou com factores correlacionados, que embora assumindo a multidimensionalidade do constructo diferem no grau em que admitem a correlação entre os factores. O modelo de factores independentes reflecte uma antítese do modelo unifactorial, pois ele afirma que não existe nenhum auto-conceito geral. Das investigações realizadas (ver Marsh & Hattie, 1996), verifica-se que existe um suporte claro para o modelo multidimensional do auto-conceito, mas pouco ou nenhum para o modelo de factores independentes. De uma forma geral, encontram-se correlações no mínimo modestas entre os vários factores o que é incompatível com o modelo referido.

Uma terceira abordagem do auto-conceito pode ser encontrada nos modelos hierárquicos do self. Nestes, um constructo como o auto-conceito representa uma categoria de nível superior sob a qual outras subcategorias do self se organizam (Harter, 1986, 1998, 1999). Desta forma, dados que apoiem um modelo unidimensional podem também ser interpretados como apoiando o modelo hierárquico no qual a hierarquia seja muito forte. Por outro lado, os modelos multidimensionais de factores independentes podem ser interpretados como modelos hierárquicos com uma hierarquia muito

fraca, excepto no caso em que as correlações sejam nulas. O modelo de factores correlacionados, por seu lado, implica automaticamente a existência de uma hierarquia (Marsh, & Holmes, 1990; Marsh, Craven, & Debus, 1991; Marsh & Hattie, 1996).

Tal como refere Marsh, a propósito da evolução de um conceito unitário para uma concepção multifacetada do auto-conceito, "more recent research based on better theoretical models and measurement instruments supports the multidimensionality of self-concept" (Marsh, 1990, p. 623), definido como uma entidade pluridimensional e hierárquica (Marsh & Hattie, 1996) ou como um sistema de auto-conceitos que, integrando um auto-conceito global, seriam mobilizados na dependência da natureza da situação de interacção em que o sujeito se encontra em cada momento (e.g., Harter, 1999; Senos, 1992).

Estes modelos, apesar da sua aparente importância e contributos para o avanço do nosso conhecimento sobre o self, levantam também alguns problemas, nomeadamente no que diz respeito à sua operacionalização. Segundo Harter (1986, 1999), é extremamente importante ter bem claro o que é que se está a hierarquizar bem como quais as estratégias a ter em conta. Tais modelos são também problemáticos porque certos domínios podem ser mais importantes para o nosso sentido de self e, no entanto, esses domínios não estão diferenciados de acordo com esse critério. A autora resume a sua crítica dizendo que tais modelos parecem representar um modelo conceptual existente na mente dos teóricos e não uma rede fenomenológica de constructos que definem o auto-conceito de sujeitos particulares (Harter, 1986, 1999).

Uma quarta abordagem do auto-conceito pode ser encontrada na obra de Rosenberg (1979). Este autor afirmou que os diversos elementos discretos do self são avaliados, hierarquizados e combinados de acordo com uma fórmula extremamente complexa de que o sujeito não está consciente. Desta forma, ele preferiu não investigar empiricamente as bases específicas a partir das quais se constrói o auto-valor ("self-worth"), optando por avaliar directamente esse auto-valor como uma entidade específica. Assim, construiu uma medida unidimensional que aborda a forma como um indivíduo se sente relativamente à sua vida, se sente satisfeito, se sente que tem boas qualidades, se tem uma atitude positiva relativamente a si próprio, ou, no lado negativo, se se sente inútil, deseja mais respeito ou pensa que é um falhado. Esta medida, na sua

opinião, avalia a manifestação fenomenológica do auto-valor, embora a partir das complexidades da hierarquia subjacente de julgamentos que podem ser responsáveis por um julgamento geral acerca do self (Harter, 1986).

Finalmente, uma quinta abordagem é representada por uma combinação de vários temas já referidos. De acordo com esta abordagem, é necessário ter em conta a natureza multidimensional das percepções do self em situações ou domínios específicos, bem como um sentido global do auto-valor. Além disso, é extremamente importante avaliar a importância do sucesso em cada domínio, porque a consideração desta hierarquia de importância, em conjunção com o nosso conhecimento dos julgamentos auto-avaliativos em cada domínio, pode permitir-nos uma maior compreensão e melhor predição do auto-conceito (Harter, 1998). Este modelo resulta da demonstração de que os sujeitos são capazes, não só de fazer auto-avaliações em diferentes domínios, mas também de fazer julgamentos gerais acerca do seu valor como pessoas (Harter, 1998).

Os modelos estruturais do Auto-Conceito referidos podem ser considerados como derivando, em larga medida, de uma analogia com modelos correspondentes da inteligência (Marsh & Hattie, 1996). Tal como no estudo da inteligência, a decisão quanto ao valor específico de cada modelo tem sido substancialmente influenciada pelos desenvolvimentos na aplicação da análise factorial e de outras técnicas estatísticas relacionadas. Assim, muitos modelos do auto-conceito são derivados não apenas de uma série de assunções teóricas mas, principalmente, de análises estatísticas efectuadas a partir de resultados obtidos através de diversas escalas e que apontam para a existência de um conjunto mais ou menos alargado de factores e de estruturas relacionais mais ou menos complexas entre eles. Desta forma, muitos modelos de auto-conceito são criticados não com base em argumentos teóricos, mas com base em argumentos estatísticos, fundamentados na incompatibilidade entre os resultados que apoiam os diversos modelos e os resultados obtidos pelos autores.

### 1.1.3. A Construção Social do Auto-Conceito

*(...) the construction of the self as an object unfolds in conjunction with the development of cognitive decentration, the decrease in the egocentric bias facilitating the internalisation of evaluative judgements coming from significant others (i.e. teachers, parents) and the capacity to conduct social comparison (i.e. in reference to peers). In turn, these emerging capacities would enhance the assimilation of diversity of information relevant to the self-concept.*

(Ruble, 1983, p. 138)

É normalmente aceite que tanto a construção do auto-conceito como a da auto-estima é fortemente influenciada por factores de ordem social (Carstensen, 1993; Hattie, 1992; Harter, 1985, 1990, 1993a, 1993b, 1998, 1999). Essa influência pode ser constatada a diferentes níveis; por um lado, o sujeito utiliza padrões de avaliação que lhe permitem julgar o seu desempenho e dos quais se apropriou através de interações com outros membros da sua cultura; por outro lado, essas auto-avaliações baseiam-se sempre em comparações com um grupo de referência, que a metáfora "big fish little pond" (Marsh, 1987) ilustra exemplarmente. Por último, os diferentes auto-conceitos são influenciados pelas percepções que as diferentes entidades relevantes para o próprio lhe devolvem.

O auto-conceito não resulta de um processo de interacção passiva do sujeito com o meio ambiente, mas de uma construção activa do sujeito, constituindo-se como uma estrutura dinâmica que organiza os processos intra e interpessoais (Schunk, 1990).

Auto-conceito e auto-estima distinguem-se por, no primeiro caso, se tratar de uma componente fundamentalmente cognitiva e contextualizada dessa auto-avaliação, enquanto no segundo caso estaríamos perante uma componente mais afectiva e descontextualizada com uma estrutura unidimensional (Hattie, 1992; e.g., Peixoto, 1998).

Assim, definimos auto-conceito como o conjunto de cognições que o sujeito possui sobre si próprio nos diferentes contextos e tarefas em que se envolve. Subjacente a esta definição encontra-se a ideia de que o auto-conceito possui uma estrutura multidimensional, uma vez que, o facto do sujeito evoluir em múltiplos contextos e se implicar em diferentes tarefas, leva a que elabore cognições sobre os seus desempenhos

nessas situações. Por seu turno, a auto-estima está relacionada com o grau de suporte obtido pelo sujeito, quer o oferecido pela família, quer aquele que é oferecido pelo grupo de pares (Harter, 1999), sendo menos permeável a variações que os diferentes auto-conceitos (Campbell & Lavalley, 1993; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993).

Esta definição do auto-conceito pode considerar-se muito próxima das problemáticas levantadas por James (1890). No entanto, é também importante abordar um aspecto específico do auto-conceito e que deriva em grande parte das teorias de Cooley, Mead e Baldwin - as bases sociais do auto-conceito. A ideia base é que nós construímos o nosso auto-conceito através das nossas percepções da forma como os outros significativos nos vêm ou, utilizando uma terminologia mais Jamesiana, o "I-self" tem que inferir os atributos dos outros e adoptar estas percepções na construção do "Me-self" (Harter, 1998, 1999).

De acordo com este processo, os outros significativos comunicam-nos as suas opiniões e alteram a forma como nós nos encaramos. No entanto, os outros podem também influenciar as nossas auto-representações de outras formas. Eles podem ter um impacto indirecto se afectarem os padrões que os indivíduos utilizam para se auto-avaliarem. Isto pode ser feito quer através da comunicação directa dos seus próprios padrões ou indirectamente através do seu próprio desempenho que afecta os padrões dos indivíduos que os utilizam como fonte de comparação social (Felson, 1993).

De qualquer forma, o auto-conceito é uma função de como o indivíduo é encarado pelos outros significativos nos seus contextos de vida significativos (Oyserman & Markus, 1993). Indo ainda mais longe, o auto-conceito pode considerar-se como um *locus* de influência sociocultural, que recebe e organiza as diversas mensagens que lhe são comunicadas pelos seus vários contextos (Oyserman & Markus, 1993). Este processo consiste de três elementos: a auto-avaliação, as avaliações que os outros significativos fazem e a percepção que o sujeito tem dessas avaliações ("reflected appraisals"). Destes três elementos podem derivar-se três postulados: (a) as avaliações realizadas pelos outros significativos afectam as avaliações percebidas, (b) essas avaliações percebidas afectam as auto-avaliações e (c) as avaliações que os outros fazem afectam indirectamente as auto-avaliações (e.g., Felson, 1993).

Felson chama a atenção para o facto de existir uma relação mais forte entre as auto-avaliações e as avaliações percebidas do que entre as auto-avaliações e as avaliações realizadas pelos outros (Felson, 1993; Harter, 1996, 1999). De qualquer forma, é sempre no contexto de um mundo social específico que se desenvolve o nosso sentimento de identidade social. Como a criança nasce numa rede social - a família - é este o primeiro grupo a que a criança pertence. É através dos pais e dos irmãos que a sua rede se vai expandindo para incluir outros significativos além da família, como os colegas, amigos e professores (Feiring & Taska, 1996).

Nesta fase do desenvolvimento, o papel do prestador de cuidados - normalmente um dos pais - é crítico para o desenvolvimento de muitos aspectos do self (Feiring & Taska, 1996; Harter, 1996, 1998, 1999). Estes autores chamam a atenção para os modelos desenvolvidos pelos teóricos da vinculação e segundo os quais ao longo do primeiro ano de vida a criança vai desenvolvendo modelos internos dinâmicos do self e do mundo, a partir do grau de resposta do prestador de cuidados. Assim, as crianças que encarem os seus pais como sensíveis às suas necessidades e apoiantes vão construir um modelo do self como valioso e competente. Pelo contrário, as crianças que vejam os seus pais como rejeitantes ou negligentes vão formar um modelo do *self* pouco valioso (Harter, 1998). Coopersmith (1967) esteve entre os primeiros a descrever a forma como os processos de socialização exerciam a sua influência no auto-conceito da criança. Assim, os pais das crianças com alta auto-estima: (a) tinham maior probabilidade de ser aceitantes, aprovadores, afectuosos e envolvidos; (b) impunham as regras consistentemente e encorajavam as crianças a manter altos padrões comportamentais; (c) preferiam práticas disciplinares não coercivas, discutindo as razões pelas quais o comportamento da criança não era aceitável e (d) eram democráticos, considerando as opiniões das crianças acerca de certas decisões familiares.

De uma forma geral, a aprovação parental tem-se mostrado mais preditiva da auto-estima do que a aprovação pelos pares entre as crianças mais jovens (Harter, 1998). No entanto, embora as correlações entre a aprovação dos pares e a auto-estima aumente com o desenvolvimento, a correlação entre a aprovação parental e a auto-

estima só começa a declinar quando os adolescentes fazem a transição para a universidade (Harter, 1998).

No que diz respeito ao papel dos pares no desenvolvimento do auto-conceito, tem-se verificado de uma forma consistente em todos os grupos etários avaliados que a aprovação dos pares em domínios mais generalizados (por exemplo, colegas de turma, colegas em organizações e em clubes, etc.) é mais preditiva de auto-estima do que a aprovação de um amigo íntimo (Harter, 1998). Uma série de estudos realizados por DePaulo, Kenny, Hoover, Webb e Oliver (1987) mostrou também que os sujeitos eram mais capazes de julgar a forma como eram vistos por grupos do que julgar o modo como sujeitos individuais os viam. Estes factos podem ser interpretados pensando que o apoio dos outros em domínios mais públicos pode representar melhor o papel de aceitação do *outro generalizado*, percebido como mais objectivo ou oriundo de fontes mais credíveis do que o apoio de um amigo próximo. Não se pretende negar, no entanto, a importância dos amigos íntimos, que parecem surgir como uma fonte de aceitação, feedback e clarificação de valores. Essas amizades parecem surgir como uma base psicológica segura para o indivíduo enfrentar as ameaças do outro generalizado, cuja aceitação parece crítica na manutenção da auto-estima (Harter, 1998).

## 1.2. Estatuto Social da Criança no Grupo de Pares

*(...) As crianças aprendem a conhecer-se através das respostas dos outros elementos do grupo de pares.*

(Georges Herbert Mead, 1934)

As crianças são os melhores mestres das crianças. Percebem que os amigos são vitaminas para o conhecimento de si próprias e tomam-nos como dicionário das imperfeições humanas (Sá, 1999). Esta definição sobre a noção de aprender pode muito bem ir ao encontro do conceito de grupo de pares e do importante papel que desempenha no desenvolvimento social da criança.

Um tema que tem vindo a receber uma crescente atenção desde a década de 70 por investigadores provenientes das mais variadas áreas do conhecimento, é o das relações que uma criança estabelece com o seu grupo de pares. No entanto, não se trata de uma área recente de conhecimento. Segundo Parker, Rubin, Price e Derosier (1995), podemos encontrar as primeiras referências a esta área de investigação nas obras de autores como William James, Louis Terman, J. M. Baldwin, Charles Cooley e Stanley Hall. Ao longo do século, a importância que esta área ocupou na Psicologia foi muito variável, tendo momentos de grande actividade - como os anos anteriores à Segunda Guerra Mundial - e períodos de quase estagnação - como as décadas de 50 e 60 (Parker, Rubin, Price & Derosier, 1995; Rubin, Bukowski & Parker, 1998).

Até aos anos 70, de facto, os investigadores que se debruçaram sobre este tema apresentavam preocupações com o estudo da fiabilidade das técnicas de medida do estatuto social, a análise dos correlatos da popularidade ou a investigação das relações entre o reforço dos pares e o estatuto social (Putallaz & Dunn, 1990). Ficava esquecida a importância e as implicações das relações com os pares para o desenvolvimento da criança.

Vários autores marcam o "renascimento" desta área de estudo no início dos anos 70, apontando uma série de possíveis explicações para esse facto, nomeadamente, (1) a publicação da terceira edição do *Carmichael's Manual of Child Psychology* (1970), em que W. W. Hartup realizou uma revisão extensiva desta área de estudos, salientando a necessidade de se realizar mais investigação sobre este tema, 2) as

mudanças sociais que levaram a que as crianças permanecessem mais tempo junto de crianças da mesma idade, (3) as mudanças ao nível da Psicologia do Desenvolvimento, nomeadamente o declínio da importância das teorias psicanalíticas que dedicavam uma posição quase marginal às relações entre pares em favor das relações criança-mãe, (4) o aperfeiçoamento dos instrumentos de medida, dos procedimentos estatísticos e dos meios audiovisuais que facilitavam o registo de interações e (5) o surgimento de estudos que relacionavam os problemas com os pares com dificuldades posteriores do ajustamento e que atraíram a atenção de muitos investigadores oriundos de outras áreas - como a epidemiologia e a psicopatologia, por exemplo (Parker, Rubin, Price & Derosier, 1995; Putallaz & Dunn, 1990).

Alguns autores (Sabongui, Bukowski & Newcomb, 1998) fundamentam a necessidade de estudar as relações com os pares para melhor compreender o desenvolvimento humano através das teorias da evolução de Spencer, Lamarck e Darwin, que afirmavam que a compreensão da evolução de um organismo requer uma apreciação quer do ambiente distal (aquele em que a espécie historicamente evoluiu) e o ambiente mais próximo que está actualmente a afectar a sua evolução. Infere-se que não se pode apreciar as características de um organismo sem apreender o seu contexto. Esta perspectiva evolutiva estará reflectida em teorias desenvolvimentais como as de Piaget, Lewin e Vygotsky que procuraram estudar o impacto dos ambientes próximos no desenvolvimento ontogenético (Sabongui, Bukowski & Newcomb, 1998).

### *Vygotsky e Piaget*

O autor que representa mais prototipicamente o modelo contextualista é Vygotsky. No seu trabalho de 1932, Vygotsky (1978) sustém que no ser humano todos os processos e todas as capacidades se desenvolvem ou são o resultado da interacção social. Do mesmo modo, o sujeito adquire controlo sobre as suas formas de comunicação e aprende a regular os seus próprios processos mentais e sócio-emocionais. No mecanismo de interacção podem diferenciar-se três momentos: a) a origem do funcionamento pessoal, que é exterior, ou seja, nascemos preparados para viver como seres sociais, capazes de relacionamento com outros indivíduos mas incapazes de fazer as coisas por nós mesmos (a criança escuta o que as outras dizem e

observa o que fazem e como o fazem, e assim, pouco a pouco, começa a emular as acções das pessoas que a rodeiam, principalmente os pais, amigos e educadores); b) as acções que a criança realiza imitando os seus modelos vão-se interiorizando gradualmente e transformam-se em algo próprio, até que a actividade interna suscita e regula a execução externa, com dificuldade no seu início, mas progredindo no domínio e firmeza pessoais; c) o sujeito chega a actuar com independência ao supervisionar a sua conduta intelectual e as interacções sociais: convertem-se numa conduta intra e interpessoal.

A partir deste momento, o indivíduo vive um processo interno de crescimento constante e dinâmico do seu potencial intelectual e afectivo-social em interacção com o ambiente. Outra contribuição importante de Vygotsky, importante no âmbito do desenvolvimento social da criança e que se pode aplicar num contexto de ensino-aprendizagem, é o seu critério de que o sujeito pode actuar melhor com a ajuda de outras pessoas, se a actividade que se realiza cai dentro da zona designada desenvolvimento próximo. Esta zona é o espaço psicológico onde o sujeito aprende novas habilidades, controladas por pessoas externas, a partir da qual transfere os sucessos das novas situações. A interacção social, marcada por boas relações interpessoais, se aberta aos demais, facultam-nos o crescimento até níveis impossíveis de alcançar através dos esforços pessoais.

Seríamos injustos com a figura de Piaget se déssemos a impressão de que este passou por alto o papel do contexto social no desenvolvimento da criança, tanto na sua adaptação ao mundo físico como social. Assim, as suas reflexões acerca do ambiente social limitam-se ao contexto interpessoal enquanto fomentadores da mudança de estruturas mentais por intermédio do conflito cognitivo, que neste caso seria sócio-cognitivo, como assinalaram os seus seguidores (cf., Bruner, 2000; Tudge & Rogoff, 1989).

Para Jean Piaget (Piaget, 1977), a criança procura reconciliar posições diferentes para obter um equilíbrio na sua compreensão, mediante as operações lógicas que realiza. A cooperação entre pares é a forma ideal de interacção para fomentar o desenvolvimento, já que a cooperação com o adulto rompe-se na condição de reciprocidade que é necessária para alcançar o equilíbrio no plano do pensamento.

A cooperação é uma forma paralela de lógica em que as crianças discutem os argumentos que provocam o conflito cognitivo e a sua resolução lógica, logrando o equilíbrio.

Qual é, pois, a causa da necessidade de verificação? Com toda a segurança, é o conflito, que produz a entrada em contacto do nosso pensamento com o dos outros, o que produz dúvidas e o desejo de comprovar...A necessidade social de partilhar o pensamento dos outros e de comunicar o nosso com êxito está na raiz da nossa necessidade de verificação. A prova é o resultado da argumentação... O raciocínio lógico é uma discussão que mantém connosco próprios, e que reproduz internamente as características de uma discussão real (Piaget, 1928, p. 204).

Como pode apreciar-se, o cenário de interacção só proporciona um contexto culturalmente asséptico em que se intercambiam argumentos lógicos e em que cada indivíduo reflexiona com independência sobre as ideias dos demais (Youniss, 1980).

Em suma, o cenário em que se realiza a construção do conhecimento e se atribuem significados às coisas é para Vygotsky um cenário educativo (composto por pessoas, actividades, objectos), externo (situado num mundo acessível e visível para todos) e sócio-cultural (nele se estruturam actividades culturais que se levam a cabo de modo cooperativo entre várias pessoas).

\*

Actualmente é aceite, pela grande maioria dos investigadores, que as crianças que têm sucesso com os pares estão no bom caminho para um percurso desenvolvimental saudável e adaptado, enquanto que as que mostram dificuldades na adaptação aos pares se encontram em risco no seu desenvolvimento (Parker & Asher, 1987; Parker, Rubin, Price & Derosier, 1995; Putalíaz & Dunn, 1990). No entanto, o conceito de *relação com os pares* não se refere a um único tipo de experiência, mas a um conjunto delas (Bukowski & Hoza, 1989; Rubin, Bukowski & Parker, 1998).

Em vários estudos tem vindo a ser feita uma distinção entre dois aspectos específicos das relações com os pares: as relações grupais, que consistem fundamentalmente na experiência de ser apreciado ou aceite pelos elementos de um determinado grupo de pares; e as relações diádicas, experiência relacional de maior proximidade e mutualidade, que a criança estabelece com um elemento específico do seu grupo de pares (Bagwell, Newcomb & Bukowski, 1998; Bukowski & Hoza, 1989; East & Rook, 1992; Ladd, 1989; Ollendick, Weist, Borden & Grune, 1992; Parker & Asher,

1993). Crê-se também que estes dois tipos de experiência têm implicações diferentes para o desenvolvimento dos sujeitos (Bagwell, Newcomb & Bukowski, 1998; Bukowski & Hoza, 1989), o que reforça a necessidade de se aprofundar a distinção entre estes dois fenômenos.

\*

Segundo Bukowski e Hoza (1989), a distinção entre estes dois níveis de relação com os pares prende-se fundamentalmente com a unilateralidade ou bilateralidade das relações estabelecidas, isto é, as relações grupais são elaboradas a partir da perspectiva que o grupo, enquanto um todo, tem de um indivíduo específico - e que são medidas, de uma forma geral, em termos de aceitação/rejeição -, enquanto as relações diádicas supõem uma reciprocidade e mutualidade de sentimentos e atitudes entre dois elementos específicos do grupo de pares.

Estes dois níveis de relacionamento devem ser considerados como duas esferas de funcionamento dos indivíduos que, embora relacionadas, podem ser analisadas em separado, devido às suas características intrínsecas e implicações desenvolvimentais próprias. As raízes mais evidentes para a distinção entre relações grupais e relações diádicas podem ser encontradas nas obras de Bronfenbrenner, Moreno e Sullivan (Bukowski & Hoza, 1989), autores que pretendem abordar o indivíduo nos seus vários níveis de funcionamento, especificamente a nível da díade e do grupo (ver revisão da literatura de Santos, 1999).

Para Bronfenbrenner, a pessoa participa simultaneamente em vários sistemas, e pode ser estudada separadamente em todos eles. Por outras palavras, é possível estudar as relações de uma criança com um colega específico da sua turma bem como as suas relações com a turma. Podemos olhar para a relação de uma criança com a sua mãe, ou com ambos os pais, ou ainda com a sua família alargada. Assim, é conveniente considerar simultaneamente várias experiências relacionais e a vários níveis, mesmo que uma delas se inclua nas outras. Diz Bronfenbrenner que “o ambiente ecológico concebe-se como um conjunto de estruturas seriadas, cada uma das quais cabe dentro da seguinte” (1996, p. 23). Afirma também que «os ambientes não se distinguem com referência a variáveis lineares, mas analisam-se em termos de sistemas. Se começarmos no nível mais interno do esquema ecológico, uma das unidades mais básicas

de análise é a díade, ou sistema de duas pessoas» (1996, p. 25). Refere ainda que «um modelo de sistemas (...) vai mais além da díade e atribui-se a mesma importância para o desenvolvimento aos chamados sistemas  $N+2$ : tríades, tétrades e estruturas interpessoais maiores» (1996, p. 25). Isto é, o autor considera que o ser humano se desenvolve através das suas interações com os vários ambientes a que está ligado e que o estudo desses ambientes - muitas vezes sobrepostos - se deve realizar a vários níveis, desde a díade até às estruturas interpessoais maiores, tendo todas elas a mesma importância para o desenvolvimento. Transpondo esta ideia para as relações das crianças com os seus pais, compreende-se que elas participem em vários ambientes e que, nesses, cada criança estabeleça uma determinada relação com cada uma das outras. Todas estas relações assumiriam então importância para o desenvolvimento, e a falha ou dificuldade em qualquer dos sistemas acarretará consequências para o desenvolvimento.

Uma ideia semelhante pode ser encontrada em Moreno, que argumentava que os indivíduos não podiam ser compreendidos isolados dos outros e que a unidade mais básica de análise deveria ser a díade e não o indivíduo (Bukowski & Hoza, 1989). Diz Maisonneuve (1970) a este respeito que, «para Moreno e os seus discípulos, os elementos microsociológicos pelos quais devemos começar o estudo da realidade social são (...) os *átomos sociais* e as suas combinações em *redes psicossociais*» (p. 226). Desta forma, Moreno tentou olhar para a estrutura do grupo, tendo desenvolvido várias técnicas para as identificar e até quantificar, mas olhando também, e de uma forma mais qualitativa, para as relações diádicas estabelecidas, dando particular importância à questão da reciprocidade. Ele chamava *átomo social* ao conjunto das escolhas, positivas ou negativas, recíprocas ou não, emitidas ou recebidas por um dado indivíduo, no interior de um grupo e num determinado contexto (Moreno, 1934). Considerava portanto, que as relações sociais se deviam estudar a vários níveis, pois só assim seria possível uma maior compreensão da realidade social.

Como se pode observar, o ponto comum entre estes dois autores é o facto de eles elaborarem as suas teorias através de uma distinção de sistemas e da presunção da interligação entre eles, isto é, ambos consideravam que a unidade mais básica de análise seria a díade e não o indivíduo e que se deveria abordar o grupo através das diversas relações diádicas que dentro dele se podem estabelecer.

Outros autores, embora seguindo percursos diferentes, chegaram a conclusões semelhantes. O psiquiatra H. Sullivan (1953), também abordava as relações com os pares a nível diádico e grupal. Argumentava que estes dois níveis de relacionamento adquiriam um significado desenvolvimental diferente nas várias faixas etárias e que cada uma delas seria responsável pela satisfação de um conjunto específico de *necessidades sociais* que emergem entre a infância e a adolescência (Parker, Rubin, Price & Derosier, 1995; Rubin, Bukowski & Parker, 1998; Sullivan, 1953; Youniss, 1980). Algumas investigações têm vindo a reforçar esta ideia. Por exemplo, numa investigação com vista à identificação das percepções que as crianças tinham dos vários elementos das suas redes sociais realizada com sujeitos entre os 11 e os 13 anos, se tenha concluído que a nível de *companhia* e de *intimidade*, os amigos obtinham resultados só comparáveis aos obtidos pelos pais (Furman & Buhrmester, 1985).

Dentro da mesma linha de raciocínio, Furman e Robbins elaboraram uma teoria das *provisões sociais*, que pensam acessíveis aos sujeitos nas relações com o grupo de pares e nas relações diádicas de amizade. Propuseram então das oito *provisões sociais* que os indivíduos procuram nas relações sociais, três - afecto, intimidade e aliança confiável - são obtidas geralmente no contexto das relações de amizade, quatro - apoio instrumental, companhia, *nurturance* e aumento do valor - podem derivar de qualquer dos tipos de relação, e uma - sentimento de inclusão - deriva predominantemente das relações grupais (Furman & Robbins, 1985). Segundo vários autores, este modelo apresenta-se como extremamente importante, esboçando um conjunto de propriedades que distinguem as relações diádicas das grupais, fornecendo um conjunto de dimensões através das quais se podem comparar os diferentes tipos de relações com os pares (Bukowski & Hoza, 1989; ver também Santos, 1999).

Parece então existir fundamento para uma abordagem separada destes dois níveis de relacionamentos sociais. A visão clássica apontava para uma abordagem indistinta das relações grupais e diádicas. No entanto, através de algumas das teorias aqui revistas começou a desenvolver-se a ideia de que os sujeitos participam em múltiplas esferas de funcionamento e que é necessário compreender o seu funcionamento em cada uma destas esferas (Bronfenbrenner, 1996). Por outro lado, reforçou-se a ideia de que as relações grupais deveriam ser estudadas, num primeiro nível de análise, através de todas as relações diádicas estabelecidas dentro desse grupo. Finalmente, surge a

ideia que cada um destes níveis de análise acarreta um conjunto distinto de consequências para o desenvolvimento (Furman & Robbins, 1985; Sullivan, 1953).

É nesta linha que iremos tentar proceder a uma distinção mais rigorosa destes dois tipos de relacionamentos sociais.

### **1.2.1. Distinção entre Relações Grupais e Relações Diádicas**

Como já foi referido anteriormente, as relações diádicas - como a amizade - são relações que se estabelecem entre dois indivíduos, caracterizadas pela proximidade emocional, pela reciprocidade e pela mutualidade. Opõem-se às relações grupais pelo facto destas não serem consideradas como recíprocas, mas caracterizadas pelas percepções que o grupo de pares tem de um determinado indivíduo. No entanto, esta distinção reside também noutros factores, incluindo as suas consequências e implicações. A distinção que tentaremos delinear será realizada com base nas características específicas de cada tipo de relacionamento e das suas funções a nível do desenvolvimento.

#### *1.2.1.1. Relações Grupais*

As relações grupais consistem numa relação entre o indivíduo e o seu grupo de pares. Este pode ser considerado um grupo de referência constituído por sujeitos com os quais a criança se identifica, geralmente da mesma idade e que tanto podem ser formais - as turmas escolares, por exemplo - como informais - um grupo de crianças vizinhas (Hollander, 1981).

Rubin et al. (1998) referem-se aos grupos como redes de interacções com fronteiras mais ou menos definidas. Estes autores consideram o grupo como o nível mais elevado numa escala de complexidade social, que passaria ainda pelas interacções e pelas relações, que ocupariam os lugares exactamente anteriores. Citando Hinde (1979), os autores sugerem que o grupo é a estrutura que emerge das características e padrões das interacções e relações presentes numa população de crianças. Deste modo se explica a ideia de hierarquização das relações sociais das crianças com os seus

grupos de pares. De facto, consideram-se as *interacções* como o nível mais básico de relacionamento entre duas pessoas, não implicando proximidade. As *relações* seriam o nível seguinte, onde já é necessária alguma proximidade e reciprocidade relacional. O nível grupal, mais complexo, resulta dos padrões de relacionamento anteriores. Esta ideia permite-nos compreender que as dificuldades que os indivíduos sintam nos níveis mais básicos da hierarquia vão, com grande probabilidade, condicionar o sucesso nos níveis mais elevados. Assim, uma criança sem amigos, provavelmente terá também dificuldades nas suas relações com o grupo. Pelo contrário, já não é líquido que uma criança que tenha problemas a nível do grupo as apresente também a nível das relações diádicas.

Os grupos, formados a partir das relações existentes entre as várias crianças nele incluídas, assumem uma série de propriedades, resultantes dos padrões relacionais existentes mas que não estão presentes nessas mesmas relações (Rubin, Bukowski & Parker, 1998). Entre essas propriedades contam-se a coesão, a hierarquia, a heterogeneidade e as normas. Novamente, estas propriedades não estão presentes nas várias relações existentes dentro do grupo, mas afectam não só essas relações específicas como também os indivíduos pertencentes ao grupo (Rubin, Bukowski & Parker, 1998).

As relações que o sujeito estabelece com o seu grupo de pares têm sido estudadas principalmente através do conceito de popularidade que se refere, fundamentalmente, ao modo como um determinado indivíduo é percebido pelos restantes elementos desse mesmo grupo (Bukowski & Hoza, 1989). Trata-se aqui de uma relação unidireccional, do grupo para o indivíduo, e que tem sido tratada em termos do estatuto que o sujeito assume dentro do grupo - aceite, rejeitado, negligenciado, ... É importante salientar que o fenómeno da rejeição ou da aceitação não é uma característica do indivíduo mas sim do próprio grupo - o grupo é que aceita ou rejeita. Deste modo, muitos estudos têm surgido com vista a determinar não só os fenómenos que estão subjacentes quer à aceitação quer à rejeição, mas também os efeitos deste fenómeno grupal no desenvolvimento do indivíduo.

No que diz respeito aos fenómenos subjacentes à aceitação e rejeição pelo grupo de pares, uma grande maioria dos estudos realizados pretenderam,

fundamentalmente, determinar quais os correlatos dos vários estatutos sociométricos. Outros ainda pretenderam verificar quais os comportamentos que estão na base desses mesmos estatutos, isto é, que comportamentos é que o grupo de pares associa, de uma forma geral, com os vários tipos de respostas - rejeição, negligência, controvérsia ou popularidade.

Quanto aos correlatos dos vários estatutos, podemos dizer que as crianças rejeitadas - o grupo mais estudado - é caracterizado pela agressividade, violação de regras, hiperactividade e disruptividade (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990). Volling, Mackinnon-Lewis, Rabiner & Baradaran (1993) verificaram que estas crianças são descritas pelos pares como sendo mais infelizes e como sendo aquelas que iniciam mais brigas. Relativamente à agressão é necessário ter em conta dois aspectos: em primeiro lugar, este padrão verifica-se mais nos rapazes do que nas raparigas. Um segundo aspecto, é que crianças rejeitadas não iniciam mais brigas nem apresentam mais comportamentos aversivos do que as crianças de estatuto mediano ou do que as controversas (Coie & Kupersmidt, 1983; Volling et al., 1993). Aquilo que as diferencia destes dois grupos é o facto da agressão coexistir com uma ausência de competências prosociais, o que não lhes permite estabelecer relações positivas com os pares (Dodge, 1983; Volling et al., 1993).

As **crianças rejeitadas** apresentam também elevados índices de isolamento social, sendo este mais elevado nas raparigas do que nos rapazes. Este isolamento surge, no entanto, como resultado da rejeição e não como causa dela (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990). Verifica-se, de facto, que estas crianças apresentam, no início do estabelecimento de relações sociais, elevados níveis de procura de contactos (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990; Coie & Kupersmidt, 1983). No entanto, elas são, na maior parte dos casos, afastadas pelos seus colegas, diminuindo progressivamente o número e a frequência dos contactos. Elas apresentam também níveis inferiores de jogo cooperativo ou interactivo (Dodge, 1983), passam mais tempo fora da tarefa em sala de aula, geralmente com comportamentos perturbadores levando os colegas a manifestar o seu desagrado pelas suas atitudes (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990) e sendo repreendidos mais frequentemente pelos monitores adultos devido ao seu comportamento (Dodge, Coie, Pettit & Price, 1990).

A diferença fundamental entre as crianças rejeitadas e as negligenciadas reside no facto das primeiras apresentarem níveis muito superiores de actos anti-sociais, incluindo insultos, ameaças, exclusão de pares dos seus jogos e agressão física (Dodge, 1983). As **crianças negligenciadas** raramente se envolvem em comportamentos anti-sociais. Os pares não as encaram como agressivas mas apenas como tímidas (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990; Dodge, 1983) e/ou tristes (Volling et al., 1993). São crianças que evitam também as interacções diádicas, denotando uma certa dificuldade em estabelecer profundidade nas relações interpessoais (Dodge, Coie, Pettit & Price, 1990). No entanto, também se verificou que estas, colocadas em novos grupos podem acabar por estabelecer relações mais adequadas e atingir até estatutos mais elevados. No entanto, mesmo nessas situações, elas continuam a ser as crianças que apresentam menores índices de agressividade (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990). É também de salientar que este grupo é o mais difícil de caracterizar, pois ele é definido exactamente pela falta de informação que os outros têm acerca deles - trata-se de um grupo com muito baixa notoriedade.

As **crianças controversas** constituem um grupo muito especial. Ao contrário das populares, que mantêm relações positivas com os pares, das rejeitadas que não são apreciadas por eles e tendem a ter relações negativas, e das negligenciadas que são ignoradas por eles, as crianças controversas estabelecem relações positivas com alguns e negativas com outros, podendo ser extremamente agradáveis com alguns pares e em alguns contextos e extremamente desagradáveis noutros (Bukowski & Newcomb, 1985). Este grupo social tem sido dos menos estudados, um pouco devido ao reduzido número de crianças que recebem este estatuto (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990). De qualquer forma, estas são as crianças socialmente mais activas de todas, envolvendo-se frequentemente em interacções sociais e raramente aparecendo sozinhas. Falam frequentemente com os pares e com os adultos e fazem-nos rir com o seu humor. Estão também entre o conjunto de crianças mais agressivas e devido aos seus comportamentos são as mais repreendidas pelos supervisores adultos. Enfurecem-se facilmente mas ainda assim surgem frequentemente como líderes dos seus grupos (Bukowski & Newcomb, 1985; Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990; Coie & Kupersmidt, 1983; Volling et al., 1993).

Finalmente, as **crianças populares** apresentam-se como mais amigáveis, mais cooperativas e de bom trato, menos agressivas e menos difíceis (Denham & Holt, 1993). São crianças que passam pouco tempo em actividades solitárias desapropriadas e jogo paralelo e mais tempo a conversar. Apresentam também mais comportamentos assertivos e de liderança do que as restantes (Dodge, Coie, Pettit & Price, 1990). São quase sempre elas que chamam a atenção para as regras do grupo ou que as estabelecem e são as que dão mais sugestões em situações difíceis. São também aquelas que aparecem menos sujeitas a comportamentos agressivos por parte dos colegas, facilitando a permanência nesse estatuto, pois não são obrigadas a apresentar comportamentos aversivos (Coie & Kupersmidt, 1983).

#### 1.2.1.2. *Relações Diádicas*

Em contraponto às relações grupais encontram-se as relações diádicas - nomeadamente as relações de amizade que têm recebido a maior parte da atenção. Estas podem ser descritas como uma relação mútua entre duas crianças e na qual o prazer recíproco é essencial (Bagwell, Newcomb & Bukowski, 1998). Embora muitas vezes se pretenda reduzir as duas dimensões - grupal e diádica - a um constructo único - relações com os pares -, elas têm aspectos que lhes atribuem alguma especificidade. Desde logo, é perfeitamente possível que uma criança rejeitada pelo grupo, isto é, com problemas a nível grupal, tenha pelo menos uma relação de amizade próxima e satisfatória com outra criança. Do mesmo modo, é também concebível que uma criança aceite pela generalidade do grupo não disponha de uma única relação próxima de amizade (Bagwell, Newcomb & Bukowski, 1998; Parker & Asher, 1993).

Alguns autores argumentam também que as dificuldades que as crianças apresentam num desses dois níveis de interacções terão implicações desenvolvimentais diferentes do que se apresentassem essas dificuldades no outro nível de relacionamento social (Bagwell, Newcomb & Bukowski, 1998; Bukowski & Hoza, 1989). Outros ainda referem a possibilidade da existência de pelo menos uma relação de amizade poder proteger o indivíduo dos efeitos prejudiciais que possam advir da rejeição generalizada pelo grupo de pares (Parker & Asher, 1993).

Existem vários aspectos que podem ser utilizados na abordagem das relações de amizade. Em primeiro lugar, é essencial que se esteja em presença de uma relação recíproca, isto é, não se pode considerar que existe amizade entre duas crianças se apenas uma delas se considerar como amiga da outra. É importante também que a relação seja marcada por uma reciprocidade afectiva e não apenas instrumental. Desta forma, podemos concluir que embora os amigos se possam ajudar uns aos outros, a relação não existe apenas por essa razão. A relação deve ser voluntária, não pode ser obrigatória como acontece no caso das relações das crianças com os seus colegas de turma, em que a relação é imposta exteriormente - apesar da criança poder vir posteriormente e por iniciativa própria a desenvolver relações de amizade com algum ou alguns dos seus colegas de turma. É importante também abordar essa relação no contexto mais alargado de outras redes de relacionamento, como, por exemplo, a família. As relações familiares afectam e são afectadas pelas relações que as crianças estabelecem com os seus pares (Rubin, Bukowski & Parker, 1998).

Vários aspectos têm sido objecto de estudo no que se refere à amizade. Berndt (1982), numa revisão de estudos, apontou para algumas das características da amizade que têm recebido a maior parte das atenções. Essas características seriam: (a) a intimidade existente na relação, medida principalmente através da intimidade das conversas e do conhecimento do outro; (b) o grau de resposta existente entre amigos relativamente às necessidades e desejos do outro; (c) o grau de similaridade e complementaridade entre amigos e (d) a estabilidade das amizades ao longo do tempo.

Hartup (1989), por sua vez, pretendeu estabelecer uma comparação entre as características que diferenciam as relações de amizade dos outros tipos de relação. Propôs vários parâmetros em que se poderiam encontrar diferenças significativas, como o tempo passado com os amigos e as estratégias utilizadas na cooperação, competição e conflito entre amigos. Em todos estes factores, o autor encontrou dados que parecem apontar para a existência de diferenças significativas entre os comportamentos utilizados entre amigos e os utilizados entre não amigos.

Uma outra área que tem ocupado a atenção dos investigadores é a forma como a amizade pode servir como fonte de apoio para o desenvolvimento do indivíduo (Parker, Rubin, Price & Derosier, 1995). De acordo com os autores referidos, podem ser

encontradas cinco funções de apoio referenciadas na literatura actual. Uma primeira forma de apoio é através da promoção da auto-estima e da autoavaliação. De facto, é no contexto das amizades que as crianças parecem desenvolver uma imagem de si como competentes, atractivas e com valor próprio (Asher & Parker, 1989). Esta ideia deriva das teorias de Sullivan e dos *Interaccionistas Simbólicos*. O primeiro afirmava que a interacção com um amigo tinha um grande potencial para validar o auto-conceito e a auto-estima (Sullivan, 1953). Para Mead e Cooley, as crianças aprendem a conhecer-se através das respostas dos outros elementos do grupo de pares (Parker, Rubin, Price & Derosier, 1995). Esta função da amizade parece adquirir uma importância crescente à medida que as crianças se aproximam de períodos de grande mudança, como a entrada na puberdade, as mudanças de escola ou outras situações stressantes (Parker, Rubin, Price & Derosier, 1995).

Uma segunda função importante das relações de amizade prende-se com o apoio a nível da segurança emocional em situações consideradas como estranhas ou ameaçadoras (Parker, Rubin, Price & Derosier, 1995). Este apoio emocional está relacionado com o aumento de confiança que as crianças ganham pela presença de um amigo numa situação nova ou ameaçadora (Asher & Parker, 1989). Esta segurança emocional pode ser considerada como semelhante à segurança que um bebé sente quando está perto da mãe numa situação estranha. Também aqui a amizade pode servir como uma base segura mútua, a partir da qual os sujeitos se sentem mais à vontade para explorar novos ambientes e experimentar novos comportamentos (Asher & Parker, 1989).

As amizades servem também como fontes de intimidade e afeição. Foi observado em vários estudos desenvolvimentais que as crianças enfatizam progressivamente factores como intimidade, abertura e afeição como componentes da amizade (Asher & Parker, 1989). No entanto, não é de surpreender que esta função seja melhor cumprida por amigos do mesmo sexo do que por amigos do sexo oposto (Asher & Parker, 1989; Parker, Rubin, Price & Derosier, 1995).

Outra função importante é a assistência instrumental ou informativa, isto é, as crianças esperam dos seus amigos apoio em tarefas demoradas ou difíceis, bem como apoio ao nível do aconselhamento, crítica ou informação (Asher & Parker, 1989;

Parker, Rubin, Price & Derosier, 1995). É a esta função específica que estão associadas as questões de partilha e ajuda entre amigos, duas das características que maior parte dos sujeitos de todas as idades consideram importantes para a existência de uma relação de amizade (Asher & Parker, 1989).

Finalmente, uma última função da amizade é servir como fonte de companhia e de estimulação. É no contexto da amizade que a criança passa uma grande parte do seu tempo - principalmente nos anos finais da puberdade e na adolescência (Asher & Parker, 1989), muitas vezes participando numa série de actividades que têm como resultado a excitação, a alegria e a satisfação. Estas actividades partilhadas conduzem a um sentimento de história comum e à percepção de investimento na relação (Parker, Rubin, Price & Derosier, 1995).

Facilmente se compreende o grande número de funções que as crianças sem amigos têm dificuldade em preencher, principalmente porque, como já vimos antes, algumas destas funções só estão acessíveis no âmbito das relações de amizade (Furman & Robbins, 1985) e porque as relações com o grupo também têm grande probabilidade de aparecer comprometidas. Desta forma, as relações diádicas parecem assumir uma grande importância no desenvolvimento dos sujeitos, sendo um factor essencial no desenvolvimento individual.

## 1.2.2. Análise Sócio-Estrutural das Redes Afiliativas

*Social relations do not depict static structures so much as they represent changing and adaptative process.*

Cairns, Leung, Buchanan & Cairns (1995a)

Os resultados do estudo longitudinal de Carolina Longitudinal Study (CLS) de Bob e Bev Cairns (Cairns & Cairns, 1994) vieram evidenciar como surgem os grupos e qual o seu impacto no desenvolvimento individual. Destacaram três questões nucleares:

1. Como é que surge a similaridade nos grupos de crianças e de adolescentes?
2. Quais são as condições de movimentação dentro e fora dos subgrupos (clusters)?
3. Quais são as ligações entre os *clusters* sociais, incluindo os de pares e entre os grupos de pares e os grupos familiares?

Consideram em primeiro lugar, o surgimento da similaridade. Um processo possível é a selecção, em que a similaridade surge num processo despoletado pelos indivíduos, pelos grupos, ou por forças entre indivíduos e grupos. A selecção dupla refere-se a casos em que existe afiliação selectiva das pessoas, com base na similaridade com respeito a algumas dimensões do comportamento ou do estatuto.

A selecção dupla indica que a afiliação é uma estrada com dois sentidos, em que os indivíduos que seleccionam são simultaneamente seleccionados.

A ideia de que as crianças pequenas se juntam a determinado grupo falha em reconhecer que esses grupos têm limites e frequentemente condições restritivas à afiliação. Primeiro, o processo de dupla selecção tende a fazer sentido quando os únicos jogadores de determinado jogo são pares, mas pode ser muito restritivo num mundo em que outras forças estão presentes. Por exemplo, considerar o simples treino académico, o tipo de tarefas em que as crianças do mesmo nível são mantidas conjuntamente nas turmas. Tal constrangimento constitui uma técnica institucional para manufacturar amigos. A segregação académica é também uma forma de garantir que as crianças bem

comportadas andem juntas. Por outro lado, tal separação também promove a formação de gangs, e alicia a desordem na turma através da promoção de coligações entre crianças problemáticas. Neste caso, os dados que conhecemos revelam que a delinquência juvenil promove uma excelente oportunidade para a propagação de gangs na cidade, através do estabelecimento de novos contactos e da conversão de outras crianças. Numa escala menor, as epidemias de problemas comportamentais são promovidas pela separação de crianças e adolescentes com problemas nas turmas.

Em segundo lugar, a socialização recíproca refere a tendência das pessoas para adoptarem comportamentos, atitudes e valores que são similares entre aqueles em que se registam interacções recorrentes. O aumento da similaridade aparece também no decurso da amizade. A reciprocidade surge porque as interacções sociais promovem o apoio mútuo. O comportamento de uma pessoa numa mudança interna produz constrangimentos na liberdade de acção de outra pessoa e vice-versa. Se as interacções se mantiverem, aumentam os níveis de similaridade com o decorrer do tempo. Mas se uma pessoa falha no apoio às acções da outra e a segunda pessoa resiste à modificação uma falha no relacionamento pode emergir, juntamente com o aumento de conflitos e possivelmente uma diminuição de interacções.

Em terceiro lugar, quando é considerada a dimensão temporal, a dupla selecção e reciprocidade podem ser interpretadas como o trabalho em conjunto e não como processos opostos. A similaridade atrai devido à promessa dos indivíduos que são parecidos nas dimensões chave e que terão igualmente uma base adequada para a interacção. A rejeição das dissimilaridades pode ser funcional, no caso em que algumas características chave em comum são requeridas para o início das interacções. Mas depois da selecção e da junção ocorrerem, um novo processo toma lugar para garantir o crescimento conjunto e novas similaridades, sem o qual a junção embrionária se dissolverá. De acordo com esta terceira possibilidade, a selecção e a socialização apoiam-se mutuamente.

\*

As similaridades nos grupos não são limitadas às características exógenas. Os comportamentos, interesses e valores são também importantes e podem superar os factores demográficos na determinação dos subgrupos sociais:

The social groups do not stand alone: they are themselves embedded within larger social units which cohere on the basis of similarities in gender, age, race, time, and space. Hence the individual is enmeshed throughout development in a fabric of influence that includes the immediate dyads and groups with which she/he affiliates and the social network of which these groups are a part (Cairns, 1996, p. 113).

Para investigar o papel das propriedades comportamentais, tal como a agressividade individual, a popularidade e o talento académico, a separação das correlações intraclasse foi determinada para os vários subgrupos na escola primária e liceu. Cairns e Cairns (1994) apontam na sequência de vários estudos a seguinte análise específica quanto ao género:

**Comportamento agressivo** – O padrão mais forte na similaridade grupal na infância e adolescência é no domínio geral considerado como *o comportamento agressivo*. A agressão surge como uma variável composta em que se verifica um determinado número de características, incluindo comportamentos que são agressivos ou desviantes. Em qualquer caso, tanto os subgrupos de rapazes como de raparigas são caracterizados por níveis moderadamente altos de similaridade nesta dimensão.

**Popularidade** – A popularidade seria outro domínio primário da similaridade entre pares. Os dados indicam que existe um factor para as raparigas na infância e adolescência, mas não é representado de forma consistente nas várias idades nos subgrupos de rapazes.

**Liderança** – O termo líder implica que um indivíduo, está fora do grupo, apesar de lhe pertencer. Os dados indicam que ainda que os líderes formem grupos, esta tendência só é viável em períodos de duas semanas, e o que realmente se passa é que existe a necessidade de cada um deles formar o seu próprio grupo exercendo em pleno a liderança.

**Sucesso académico** – As crianças inteligentes andam juntas? Existe uma tendência forte para que o sucesso académico seja um factor para a afiliação grupal e relacionamento entre adolescentes de ambos os sexos, mas não ocorre entre crianças da escola primária e primeiro ano.

**Maturidade** – Os jovens que andam juntos têm idêntica maturidade física? A maturidade física, independentemente da idade, tende a ser associada à afiliação selectiva nos subgrupos. Isto é, apoiada pela ligação entre os níveis de maturidade física e afiliação no 7º ano para rapazes e raparigas. Existe alguma evidência de que as raparigas mais novas se afiliam com base na sua maturidade sexual.

**Idade** – Ainda que no mesmo ano de escolaridade, os sujeitos tendem a andar com outros da mesma idade. É possível que a similaridade não seja apenas quanto aos anos de idade, mas também se o sujeito falhou um ano, tanto que numa primeira base os pares da mesma idade estariam necessariamente no mesmo ano. No ciclo, o efeito da idade na afiliação social é maior nos rapazes.

**Competência atlética** – Devido ao poderoso efeito da proximidade, uma actividade que faça com que dois sujeitos passem grande parte do tempo juntos pode fornecer a base para a formação de subgrupos sociais através de associações recorrentes. Isto inclui necessariamente a participação em desportos.

**Atractividade** – As pessoas bonitas tendem a andar juntas, particularmente na adolescência. Faz muito pouca diferença como é que a atractividade é medida, tanto pelos julgamentos dos professores, investigadores, ou pelos próprios sujeitos. Existe uma propensão para os indivíduos classificados como atraentes, ou não-atraentes, se associarem com outros sujeitos que foram classificados similarmente quanto à dimensão da aparência física.

**Participação na pesquisa** – Entre as similaridades das várias dimensões das actividades salientes nas suas vidas, existem também similaridades quanto às matérias triviais. Uma delas é a decisão de participar em actividades extracurriculares nas quais fazem uma escolha, incluindo a participação em pesquisas. Enquanto que isto é uma decisão inconsequente para os sujeitos, é uma questão de importância vital para os

investigadores que tentam compreender os seus comportamentos. O estudo de Cairns e Cairns (1994) constataram que as crianças, os adolescentes e os pais que decidiram participar na pesquisa tendem a pertencer aos mesmos subgrupos, e aqueles que escolheram não participar na pesquisa tendem também a partilhar os mesmos subgrupos.

Devido ao elevado número de participação nestas investigações, o desvio é mínimo, mas consistente. Apesar disso, os dados sugerem que todas as investigações que requerem o consentimento individual são influenciadas pelo desvio do grupo e as atitudes prevalecem nos subgrupos em que os indivíduos são membros. A voluntariedade é também influenciada pela coacção do grupo, um assunto que teria implicações significativas na análise estatística e na generalização.

O resultado é que os grupos tendem a formar-se segundo uma característica similar que pode ser definida. Isto no caso do sexo, idade, raça, fumar, repetir um ano, agressão, ir bem nos estudos, jogar futebol ou ser um líder. Uma vez classificados como pertencentes a um subgrupo, a reciprocidade nos comportamentos aparece, criando novos tipos de similaridades entre os membros do grupo. Algumas parecenças nos membros do grupo podem ser encontradas no que diz respeito às dimensões passíveis de identificação. Talvez como resultado destas similaridades provocadas, os membros dos subgrupos tendem a partilhar os planos de mudança, tais como as decisões de alistamento nos Fuzileiros, arranjar emprego ou ingressar na faculdade. Tudo isto para dizer que a similaridade é um fenómeno transcendente que ultrapassa o próprio comportamento e inclui planos de transição nas suas vidas.

Segundo Cairns e Cairns (1994) há um forte apoio à ideia de que a selecção e a socialização cooperam ao longo do tempo. Existe um processo de selecção, em que as crianças e adolescentes se afiliam com base no sexo, na raça e na classe sócio-económica. Há também um efeito contagiante, de que uma vez formados os grupos, os comportamentos selectivos são escalados para o bem e para o mal. Os constrangimentos na escola operam tipicamente a partir do exterior, no caso das crianças e dos adolescentes. É interessante a criação de novos comportamentos nos grupos e a sua transmissão entre os respectivos membros. Isto é um problema particular no caso dos grupos anormais – desviados da norma.

Examinando a dinâmica responsável pela criação da similaridade na delinquência, foram propostos três processos explanatórios: a selecção diferencial (em que delinquentes juvenis escolhem outros delinquentes para amigos), a socialização recíproca (em que os adolescentes adoptam atitudes e comportamentos dos membros de outro grupo enquanto desenvolvem similaridade) e a selecção eliminativa (em que se encontram os membros mais díspares de um grande grupo, voluntariamente, ou por terem sido rejeitados). No último caso, os adolescentes que não partilham as normas e comportamentos do grupo podem não ser tolerados; estes podem escolher entre ficar ou ser expulsos. Além disso, estes processos não são mutuamente exclusivos. Podem verificar-se simultaneamente ou em alturas distintas na história dos grupos de pares.

No seu trabalho de 1978, Denise Kandel (citado por Cairns & Cairns, 1994) conduziu um estudo clássico sobre a amizade para medir os processos de selecção e de socialização. Os dados foram recolhidos no início e no final do ano lectivo. Em primeiro lugar, pediu-se aos sujeitos para nomearem o seu melhor amigo na escola. Depois, foi pedido a todos os sujeitos para indicarem a frequência de uso de marijuana no mês anterior. Também foi pedido aos sujeitos para indicarem as suas participações numa variedade de actividades *desviantes*. Depois da segunda recolha de dados, ela analisou a dinâmica das díades de amigos para verificar se se mantinham ou se mudavam com o decorrer do ano lectivo. Os amigos eram categorizados como recíprocos e não recíprocos. Ela classificou as díades de amigos numa das três categorias: estável com o tempo, novos pares de amigos e pares que se separaram ao longo do ano lectivo. Kandel concluiu que os amigos estáveis com o decorrer do tempo são no conjunto mais similares do que os pares “em breve serão instáveis”; esta semelhança aumenta com o tempo se os pares permanecerem juntos e a similaridade é maior nos grupos já formados do que naqueles que se formaram ao longo do ano lectivo.

Kandel propôs que os processos de selecção e socialização são conjuntamente responsáveis pela similaridade observada nas díades de amigos. Ela argumenta que se os comportamentos ou atitudes significantes dos dois amigos chegarem a um estado de desequilíbrio, uma de duas respostas acontece: ou o par se rompe ou eles mudam os seus comportamentos de forma a aumentar o equilíbrio onde foi quebrado. A

metodologia de Kandel denota um avanço considerável, em que consegue obter informações sobre ambas as partes da díade de amigos nas duas alturas de entrevista.

Continuando este trabalho, Rodgers, Billy e Udry (1984, citado por Cairns & Cairns, 1994) investigaram de que forma os indivíduos escolhem os amigos com base nas características demográficas (tais como: grau, sexo, raça) e nos comportamentos salientes (tais como: fumar, práticas sexuais, conduzir sem carta/antes da idade, beber, copiar nos testes). Estes investigadores indicaram que a análise ilustraria o processo pelo qual as pessoas seleccionam os seus amigos com base na similaridade. Examinaram o processo de selecção controlando primeiramente as características pessoais da raça, sexo e idade. Com tudo isto existiam muitas possibilidades de escolha de amigos. Para os adolescentes esperava-se que estabelecessem uma prioridade relativa a estas características que são mais importantes no seu caso. Esperava-se que os participantes eliminassem à partida aqueles que não representassem as suas características e depois escolhessem os seus amigos com base nas variáveis comportamentais salientes.

Foi apresentada uma lista de todos os estudantes aos sujeitos e foi-lhes pedido que nomeassem três dos melhores amigos. A partir destes dados foram construídas as díades de amigos. A análise de dados foi conduzida aos pares recíprocos (em que duas pessoas se seleccionaram mutuamente como “melhores amigos”). Foi também perguntado a cada sujeito se tinha ou não participado em determinados comportamentos. Os investigadores concluíram que ambos os amigos, rapazes ou raparigas, seleccionaram pelo grau, raça e comportamento. Por exemplo, os rapazes brancos consideraram fumar um factor saliente quando fizeram a selecção de amigos, enquanto as raparigas têm amigos com similaridade na configuração das variáveis comportamentais (isto é, fumar, beber, promiscuidade sexual). Uma interpretação parcimoniosa desta descrição é que os comportamentos selectivos indexam simplesmente um estilo de vida e é a similaridade no que respeita aos desvios do padrão normal de vida que serve de base na actual afiliação selectiva.

Na medição dos processos responsáveis pela homogeneidade dos pares de grupos, Cohen (1977, citado por Cairns & Cairns, 1994) analisou os dados do liceu do ano 1958/9. Concluiu que “o grupo mais uniforme resulta de uma selecção inicial do

mesmo sexo (homofílica), de pressões de conformidade que contribuem de algum modo para a uniformidade dos itens selecionados e que o ostracismo dos desviados acrescenta muito pouco à uniformidade do grupo” (p. 87). Assim, a seleção inicial é vista como um processo crítico. Mas existe um problema. Não está claro se a seleção homofílica inicial é devida a uma atração positiva por pares idênticos ou se são as forças sociais que reduzem a liberdade de movimentação dos indivíduos na rede social predetermina os subgrupos aos quais os indivíduos pertencem.



As redes sociais de pares não emergem do nada no início da adolescência. Elas existem e estão presentes no quarto ano de escolaridade e mesmo antes. Algumas das descobertas iniciais no desenvolvimento dos subgrupos sociais estão ligadas ao seu aparecimento na infância, às dimensões comportamentais e não comportamentais, à continuidade do papel dos grupos no tempo e às alterações na dinâmica e composição do grupo com o desenvolvimento. Só depois de compreendidos estes factores da organização social é possível obter uma apreciação informada sobre as influências dos pares de grupos nos comportamentos agressivos e desviantes. Com esta operação torna-se desnecessário inventar novos princípios para os “efeitos perversos” dos grupos de pares; as operações idênticas parecem operar no que diz respeito aos efeitos positivos.

Os subgrupos sociais são tão facilmente identificados no 4º ano de escolaridade como no 8º ano. Não só os membros das redes sociais podem identificar várias cliques que existam nessa rede, como podem ligar os nomes de subgrupos inclusive em que se integram. O tamanho médio dos grupos sociais identificados nos mapas SCM (Mapa Sócio-Cognitivo) de crianças nestes dois níveis de idades é similar para rapazes e raparigas. As observações de Fred Strayer a crianças pequenas indica que os subgrupos de pares se formam ainda durante o pré-escolar (e.g., Boivin, Tessier & Strayer, 1985; Cazenave-Tapie, Strayer & Desbians; Santos, 1990, 1993; Strayer & Santos, 1996).

À medida que os sujeitos crescem têm mais relutância em listar múltiplos pares de subgrupos. O tamanho dos grupos que descrevem é similar ao do identificado nos primeiros anos, mas identificam um número menor de subgrupos. Isto pode significar uma de três coisas: (a) o par de subgrupos pode ter começado a perder a sua saliência

nos níveis superiores e no liceu, mas os grupos tendem a ser tão coesos como nos primeiros anos; (b) existe uma perda de importância e coerência nos grupos de pares no final da adolescência, comparada com a infância e início da adolescência, e (c) os subgrupos são igualmente “perdurantes” e coesivos no final da adolescência, mas os sujeitos mais velhos têm maior relutância em descrever os membros dos grupos ligados a si (ver Cairns, Xie, Leung, 1998).

Para além da enorme quantidade de descrições, pode ser levantada a questão da dinâmica social dos grupos de pares e os seus efeitos nas vidas das crianças que são seus membros. A nossa impressão é a de que estes subgrupos de crianças e adolescentes são extraordinariamente importantes, não apenas nas suas vidas, mas também nas vidas das pessoas que lidam com eles. Isto está interligado às mudanças frequentes no modo de formação dos grupos (ver Santos & Winegar, 1999).



Durante o desenvolvimento, as cliques sociais não se encontram num estado de equilíbrio. O estudo de Cairns e Cairns (1994), assinala de semana a semana, mês a mês e ano a ano a existência de alterações nas alianças, apoios e membros da clique. Dada a “fidelidade” dos melhores amigos ano a ano, as alterações na composição dos subgrupos sociais podem acontecer. É improvável que um subgrupo mantenha a coesão numa situação de redução de oportunidades de interacção entre os seus membros, no sentido dos efeitos poderosos da proximidade. Existem, contudo, circunstâncias quando determinados grupos têm maior propensão a manter-se estáveis. Isto inclui condições em que os membros da turma se mantêm ano após ano e quando a pressão de reorganização é mínima. Mas este tipo de acções é pouco usual. Quando os sujeitos chegam ao ciclo e ao liceu aumenta e não diminui a difusão. Assim, os membros do grupo tendem a ser arrastados ano a ano. Apesar deste processo, as correlacões das características comportamentais e demográficas intraclasse permanecem constantes.

Como podem ser mantidos altos níveis de similaridade do grupo quando as identidades dos seus membros mudam? De acordo com o estudo preliminar de Neckerman (1992, citado por Cairns & Cairns, 1994), a reconstituição dos grupos sociais dos adolescentes não acontece ao acaso. Pelo contrário, são reformulados os

subgrupos todos os anos pela reconstituição dos membros que provém de um polo comum de candidatos e não da escola como um todo. Nas idades mais novas, as propriedades mais salientes que definem os amplos pólos são o género (rapaz ou rapariga) e o comportamento (activo ou calmo).

À medida que os sujeitos entram na adolescência e idade adulta, factores como a raça e a classe social assumem uma importância acrescida na definição desse pólo, diminuindo a importância do género. Em qualquer caso, o processo da dupla selecção pode ser associado ao jogo das “escalas musicais”, em que existe uma mudança de membros nos subgrupos, dependendo das similaridades em alguns domínios comuns.

De acordo com as descobertas de Neckerman (citado por Cairns & Cairns, 1994), um constrangimento do arrastar das afiliações ocorre nas relações heterossexuais dos adolescentes, paralelamente às relações com o mesmo sexo. As afiliações românticas e sexuais dos adolescentes são tão instáveis como as de amizade entre amigos do mesmo sexo. Mas na nova dupla selecção de rapazes e raparigas a substituição ocorre exactamente do mesmo pólo que no processo inicial de selecção. Os novos namorados tendem a ser do mesmo subgrupo social que os anteriores. O mesmo acontece com as novas namoradas.

Mais genericamente, os pares de subgrupos sociais tanto podem ser de “grupos de desequilíbrio” como de “grupos de suporte/apoio”. Esta forma de utilização dos subgrupos sociais parece ter especial importância para as raparigas.

O estudo de Norma Feshbach (citado por Cairns & Cairns, 1994) demonstrou que as raparigas no início da adolescência tendem a utilizar técnicas de expressão agressiva, incluindo a exclusão social, a difamação do carácter e o ostracismo, em oposição às técnicas de confronto directo. Nesta forma de grupos de desequilíbrio social, a manipulação das opiniões e atitudes dos pares pode ser essencial e necessária para a auto-defesa. É em parte por esta razão que as características de honestidade e verdade têm grande influência no critério de definição de amizade no início da adolescência. Quanto à natureza das redes sociais e dos conflitos sociais na adolescência, cedo se concluiu que “os conflitos da adolescência abrem uma janela

sobre a política a seguir diariamente, e a sua complexidade e sutileza não podem ser subestimadas” (Cairns & Cairns, 1994, p. 123).

O quadro geral em que as crianças e os adolescentes geram redes sociais nas escolas encontra uma base para a afiliação. As categorias universais – idade e gênero – constituem duas bases precoces e poderosas para a comunidade. É interessante verificar que as categorias comportamentais são também empregues, incluindo a agressão. Embora se verifique uma considerável substituição dos companheiros nos subgrupos sociais, persiste alguma similaridade básica, mesmo quando existe mudança de identidade dos membros. A substituição anual pode ser necessária para permitir renovar as pessoas que falharam no conhecimento de novos critérios que emergem com o desenvolvimento e incluir pessoas que ainda não o fizeram.

Outro ponto da consistência social deve ser referido. Mesmo quando os subgrupos mudam e as associações são alteradas, a permanência relativa de pessoas na rede social mantém-se estável de ano para ano. Podem ser identificados quatro níveis de membros dos subgrupos (clusters) em todos os grupos de trabalho. O estatuto individual dentro do subgrupo depende do número de vezes em que ele ou ela foi nomeado como pertencendo a esse subgrupo:

*Social centrality is a quantitative measure of salience that resembles sociological indices of children's prominence within cliques of varying social status (Cairns & Cairns, 1994, p. 126).*

Uma regra prática é considerar que uma pessoa é um membro Nuclear se for nomeada na maioria das ocasiões em que o subgrupo foi nomeado ( $\geq 80\%$ ), é um membro Secundário se for nomeado entre (30–80%), é Periférico se for raramente nomeado (10–30%). Uma pessoa é considerada Isolada/Rejeitada se não for nomeada para outro grupo por outras pessoas que não ela própria. Do mesmo modo, o subgrupo pode ser considerado como tendo alto estatuto, médio ou baixo no grupo geral, seguindo a mesma regra. Quando as duas classificações são consideradas em conjunto, o estatuto pessoal na rede social pode ser especificado.

Raramente acontece a uma pessoa com estatuto de Isolada ou Rejeitada ser considerada como membro Nuclear da rede social e vice-versa. Parece que este posicionamento relativo das pessoas na rede de trabalho reflecte a operação dos

atributos pessoais, tais como a prática nos relacionamentos e a motivação, juntando-se às características demográficas e cognitivas. Embora as pessoas saltem de relacionamento em relacionamento, existe uma consistência razoável na dinâmica do seu estatuto (Cairns, Xie, Leung, 1998)

\*

Um outro aspecto importante consiste no papel dos pais e das famílias e de como podem contribuir para a formação, continuidade e rompimento das relações dos pares. As discussões sobre as influências dos pais e das famílias centram-se tradicionalmente no seu papel na socialização e no estabelecimento do estatuto entre pares no início da infância. Especificamente, as descobertas de Steinberg (citado por Cairns & Cairns, 1994) combinam com as descobertas de que as estratégias parentais para regular as relações dos pares e dos grupos de pares podem estar expressas ou escondidas.

Algumas das influências mais importantes operam indirectamente, dado que esta proximidade é um princípio chave da afiliação, a natureza das oportunidades dos grupos de pares pode ser claramente estabelecida pelos meios sócio-económicos em que vivem as famílias e as escolas que as crianças frequentam. A influência parental estende-se até aos contextos opcionais, incluindo as actividades desportivas, os grupos religiosos e as escolhas recreativas. Foi observada igualmente a operação da mão de ferro que na altura pareceu ter sucesso. O estudo efectuado com as crianças da cidade, seguidas por Cairns e Cairns (1994), encontrou constrangimentos do autoritarismo parental em que as crianças podem sair e, apesar dos constrangimentos pode haver maior sucesso.

Entre as crianças da cidade, os pais utilizaram “mão de ferro” como forma de romper afiliações altamente desviantes. Por vezes foram bem sucedidos. Foram observados casos em que foi efectivo no curto prazo, mas desastroso a longo prazo porque conduziu a uma alienação mútua. Cada estratégia que parece ser efectiva, não pode ser especificamente independente do seu contexto. Para algumas crianças, são ambas necessárias. É necessária uma balança para equilibrar o compromisso e os afectos, no qual uma habilidade para utilizar não importa que estratégia é requerida para esta poder ser efectiva..

A ideia de que os grupos de pares são formados apenas pelas crianças e para crianças é um mito conveniente. Nas observações longitudinais, os professores e os pais têm um papel mais preponderante no controlo da composição dos subgrupos sociais (Cairns & Cairns, 1994; Cairns, Xie, Leung, 1998); o realinhamento dos subgrupos sociais na adolescência sugere que os pais têm um papel activo na filtragem das amizades e de que os adolescentes estão próximos da maturidade. Mas este papel activo não é uma invenção da adolescência. O mesmo processo ocorre quando os pais decidem viver numa área específica da comunidade, enviando os filhos para jardins de infância particulares, envolvendo os filhos em escolas particulares e ajudando-os a interessarem-se por tipos particulares de desporto, música e actividades educacionais. Cada passo contribui para o desenvolvimento dos interesses e talentos especiais da criança e expõe-na a um tipo particular de potenciais amigos.

O ponto mais importante é que a selecção para os membros dos subgrupos e a interacção não é meramente um processo de pares. Interage com os valores e as influências familiares, com a não tão invisível mão dos adultos na escola. Estas influências, em conjunto com as escolhas emergentes e os valores dos sujeitos pré-adolescentes, servem para realinhar grupos, por isso, são consistentes com as normas pessoais e familiares. As afiliações sociais na pré-adolescência e adolescência podem ser dissecadas em unidades discretas, mas o processo é mais um fluído em que existe um contínuo jogo de influências. Embora a identidade dos pares particulares possa mudar com o decurso e movimentação ao longo do tempo, existem constrangimentos na qualificação de relacionamentos duradouros e o porquê disso acontecer. No final da adolescência, estes constrangimentos produzem algumas similaridades básicas quanto aos valores, crenças e aspirações. Aqueles que não conseguem entendê-lo são deslocados para outro pólo.

\*

Em suma, os estudos longitudinais de Cairns e dos seus colaboradores (Cairns & Cairns, 1991; Cairns & Cairns, 1994; Cairns, Perrins & Cairns, 1985; Cairns, Xie, Leung, 1998) concluem que a inserção social numa clique afiliativa particular seria o melhor indicador de risco de disfunções psicológicas ou de graves comportamentos antisociais na adolescência ou na idade adulta.

As cliques afiliativas exercem uma influência sobre o desenvolvimento individual dos seus membros, tornando-os cada vez mais próximos com o passar do tempo, nomeadamente no plano de alguns comportamentos, atitudes, opiniões ou crenças (Kindermann, McCollam, & Gibson, 1996). Em consequência destes processos de homogeneização intragrupo e de diferenciação intergrupo, as percepções sociais devem convergir entre as crianças que interagem frequentemente (Kindermann, 1995).

O contexto próximo da clique afiliativa constitui um filtro que delimita a relação da criança com o meio social mais chegado. O conjunto das relações preferenciais desenvolvidas numa clique oferece a oportunidade de manter uma plasticidade comportamental, de responder de forma diferenciada à variabilidade interindividual esclarecendo de forma rígida as invariantes sociais. Constitui um nicho ecológico no qual pode aceder a um importante número de interações sociais, ou seja às potencialidades de agir socialmente num meio partilhado (Gibson, citado por Caznave-Tapie, Strayer & Desbians, 1997), em que as normas de trocas podem ser consideravelmente diferentes das normas de outra clique. Seguindo este raciocínio a criança vai adquirir numa clique as competências sociais especificamente significantes em que a possível generalização depende da similaridade de funcionamento das outras cliques. Assim, as competências sociais adquiridas numa clique podem por vezes revelar-se relativamente ineficientes numa outra clique. Compreendemos então que a criança quando se encontra sem os seus colegas num novo espaço social pode não fazer quaisquer progressos ao nível das suas competências sociais (Howes, 1987).

### 1.3. Auto-Conceito e Grupo de Pares

*Se a escola não for capaz de criar uma dinâmica de valorização dos alunos, é natural que estes se sintam obrigados a reconceptualizar a sua relação com a escola, iniciando um processo de negação dos valores e da cultura escolar, procurando contra a escola, aquilo que nesta não conseguem encontrar.*

Margarida Alves Martins (1996)

Muitos estudos revelam que as crianças Rejeitadas pelos seus pares se encontram em risco de enfrentar problemas de adaptação durante a infância, a adolescência e a fase adulta (ver Parker & Asher, 1987). No conjunto, estas crianças exprimem um sentimento de aceitação social mais negativo que os seus pares não rejeitados. Por exemplo, Finn (citado por Coie, 1990a) constatou que as crianças Rejeitadas da quarta classe exprimem auto-percepções mais negativas que as crianças de outros estatutos sociométricos, particularmente no domínio escolar e social. Do mesmo modo, Patterson, Kuppersmidt e Griesler (1990) relatam que as crianças rejeitadas da 3º e 4º ano de escolaridade se percebem como menos competentes nos domínios escolar, comportamental e social face às crianças Populares.

Todavia, alguns estudos mostram que as crianças Rejeitadas não demonstram um sentimento de aceitação social negativo em comparação com as crianças não rejeitadas. Mais particularmente, Boivin e Bégin (1989) referem que nem todas as crianças Rejeitadas experimentam uma percepção negativa de si próprias. Constataram que as auto-percepções das crianças rejeitadas da 3º e 4º ano de escolaridade, se bem que mais negativas do que as das crianças de outros estatutos, não são homogéneas. Assim, com a ajuda de uma análise de reagrupamentos (clusters), estes autores demonstraram que as crianças Rejeitadas se dividem em dois grupos praticamente idênticos segundo o nível de auto-percepção: um primeiro grupo apercebe-se em todas as escalas de Auto-percepção do perfil da criança (SPPC; Harter, 1985), como as crianças Médias e as crianças Populares, enquanto o segundo grupo avalia-se mais negativamente que as crianças dos outros estatutos sociométricos. Estas crianças tendiam a sub-avaliar as suas competências, padrão que poderia estar na origem de problemas de externalização do sofrimento. Os restantes 50% das crianças, revelavam

uma imagem bastante positiva de si próprias, o que pode ser entendido como uma recusa para admitir a sua falta de competência ou o uso inconsciente de *self-serving-biases* que permitem distorcer os acontecimentos de forma a garantir uma percepção da auto-estima.

Patterson, Kupersmidt e Griesler (1990), num estudo sobre a relação entre a percepção que as crianças tem do self e das relações interpessoais e o estatuto sociométrico, confirmaram os resultados obtidos por Boivin e Bégin. As crianças Rejeitadas agressivas não reportavam um auto-conceito significativamente diferente das outras crianças, mas sobrestimavam significativamente tanto a sua competência social como a sua competência comportamental, quando comparadas com a avaliação realizada por outros significativos (pares, professores). Estes resultados corroboram os de Hymel e Franke (1985) segundo os quais as crianças Rejeitadas não se apercebem todas negativamente, mas sim em função da sua situação social desfavorável. Estes resultados são concordantes com os de Rubin, Hymel, LeMare e Rowden (1989), que não relacionam quaisquer diferenças entre os grupos de crianças Rejeitadas, Negligenciadas, Populares e Médias no campo da aceitação social avaliada com a ajuda de uma escala SPPC de Susan Harter.

À primeira vista, os resultados parecem surpreendentes. Como se pode explicar que as crianças Rejeitadas pelos seus pares tenham percepções positivas das suas relações sociais? O interesse e a importância das percepções de si próprias no plano social nas crianças Rejeitadas assenta na possibilidade de uma criança consciente das suas dificuldades sociais se comporte diferentemente de outra criança sem essas dificuldades (Parker & Asher, 1987). Os estudos de Hymel, Franke e Freigang (1985) permitiram estabelecer que o sucesso dos programas destinados a melhorar os comportamentos das crianças depende da percepção que a criança tenha das suas relações sociais. As crianças que tenham percepções negativas estão à partida motivadas para melhorarem face às restantes. Importa por isso compreender por que razão algumas crianças Rejeitadas demonstram percepções positivas de si próprias, por que até certo ponto podem elas conduzir ao seu próprio ajustamento e, por outro lado, podem até ter um efeito benéfico.

Muitos elementos podem ajudar a explicar, pelo menos parcialmente, as auto-percepções positivas das crianças Rejeitadas no campo social. Há, à partida uma certa heterogeneidade no seio do grupo de crianças Rejeitadas, algumas destas crianças são menos rejeitadas que outras (Asher, Parkhurst, Hymel & Williams, 1990). Com efeito, existe uma variabilidade ao nível das nomeações positivas e negativas recebidas pelas crianças rejeitadas. A título de exemplo, uma criança pode ver ser-lhe atribuído o estatuto de Rejeitado sem ter recebido uma única nomeação positiva e três nomeações negativas, tal como outra criança que recebe duas nomeações positivas e seis nomeações negativas. Consequentemente, as auto-percepções de algumas crianças rejeitadas podem estar ligadas à presença na turma de algumas crianças que as apreciam, mesmo se a maioria as rejeita (Asher et al., 1990).

Boivin e Bégin (1989) sugeriram, por seu lado, que os comportamentos de agressividade ou de isolamento social das crianças Rejeitadas estavam respectivamente ligados ao nível positivo ou ao nível negativo das auto-percepções. Estes autores constataram que, entre as crianças Rejeitadas, as que eram julgadas agressivas pelos seus pares têm um sentimento de aceitação social mais positivo que as crianças rejeitadas e isoladas. Hymel, Rubin, Roweden e LeMare (1990) confirmaram estes resultados demonstrando que as crianças impopulares e agressivas apercebem as suas relações sociais mais positivamente que as crianças impopulares e isoladas. Com efeito, elas apercebem-se mais positivamente que o conjunto das crianças da amostra.

A própria natureza da actividade social das crianças Rejeitadas e agressivas pode explicar as suas auto-percepções positivas, em comparação com as crianças Rejeitadas e isoladas. De facto, as crianças agressivas têm muitos episódios conflituais e não se traduzem invariavelmente pelo sucesso (Boivin & Hymel, 1995). Isso não acontece com as crianças isoladas, que, por definição, mantêm poucas interações com os seus colegas. Por outro lado, as crianças agressivas detêm mesmo assim algumas habilidades sociais (Vitaro, Tremblay, Gagnon & Boivin, 1992). A produção, mesmo ocasional, de habilidades pode alimentar positivamente o sentimento de competência social em função das reacções positivas que desencadeiam junto dos membros do meio. Estas habilidades são inexistentes no repertório das crianças inibidas ou socialmente isoladas (e.g., Rubin & Mills, 1988).

Resumindo, as auto-percepções das crianças rejeitadas no plano da aceitação social não são homogêneas. Algumas crianças rejeitadas têm auto-percepções tão positivas como os seus colegas não rejeitados, apesar das suas dificuldades sociais. Isto pode explicar-se pelo facto de algumas crianças rejeitadas receberem nomeações positivas por parte de alguns colegas, mesmo se rejeitados pela maioria. Pode também explicar-se pelo facto das crianças rejeitadas serem mais activas e socialmente mais hábeis que as restantes. Seria o caso das crianças com perfil agressivo, em oposição às crianças com perfil de isolados.

\*

A construção social do auto-conceito é claramente demonstrada por vários estudos, os quais encontram uma relação significativa entre auto-descrições de sujeitos e hetero-avaliações de outros significativos (Marsh, Craven & Debus, 1991; Pierrehumbert, Plancherel, & Jankech-Caretta, 1987). Assim, por exemplo, Pierrehumbert et al. (1987), numa amostra de crianças e pré-adolescentes, encontraram correlações significativas .15 e .42, respectivamente, nos domínios do comportamento e competência escolar em questionários preenchidos pelo próprio e por professores. Eccles (1993, citado por Peixoto, 1998) refere .62 para a relação entre as auto-percepções de adolescentes e a hetero-percepção dos respectivos professores para a competência em matemática e de .38 entre as percepções dos próprios e das respectivas mães para a mesma competência. Marsh et. al. (1991) apresentam valores de correlações entre auto-descrições de crianças e de outros significativos (pais e professores) que variam entre .13 e .62.

No que se refere à auto-estima, esta parece estar dependente do maior ou menor suporte social de que o sujeito dispõe (Harter, 1990b, 1993a, 1993b). Assim, Harter (1993a), referindo-se a alguns estudos por si realizados com diferentes grupos etários (da pré-adolescência à idade adulta), apresenta valores que variam entre .50 e .65 para a relação entre o suporte percebido dos outros significativos e a auto-estima. De acordo com esta autora, para a idade dos 8 aos 11 anos de idade foram obtidas as seguintes correlações da auto-estima e as quatro fontes de suporte social: Pais: .42; Pares: .46; Amigos: .38 e Professor: .36 (Harter, 1993b, 1999). Para Susan Harter, um fraco suporte social levaria a baixos níveis de auto-estima enquanto que valores elevados de

auto-estima estariam associados a níveis superiores de apoio social (Harter, 1993b). Este suporte pode ser fornecido fundamentalmente pela família ou pelo grupo de pares.

\*

A relação entre auto-conceito e auto-estima pode ser estabelecida através da distância entre o auto-conceito real e o auto-conceito ideal, isto é, pela discrepância entre a forma como o sujeito se percebe e o seu nível de aspiração nas dimensões que considera relevantes (Harter, 1985, 1990a e b, 1993a, 1993b; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993). Em apoio deste modelo, Harter (1993b) apresenta valores de correlação bastante elevados ( $r = .70$ ) entre o auto-conceito em áreas importantes para o sujeito e a auto-estima, enquanto que a correlação entre a percepção de competência em domínios considerados como irrelevantes e a auto-estima é bastante inferior ( $r = .30$ ). Assim, o auto-conceito em áreas importantes para o sujeito influenciaria fortemente a auto-estima, enquanto que a percepção de competência em domínios considerados de menor importância pouco impacto produziria.

## 1.4. Implicações Educativas

*Tenho pensamentos que, se conseguisse realizá-los e torná-los vivos, acrescentaria uma nova luz às estrelas, uma nova beleza ao mundo e um maior amor ao coração dos homens.*

Fernando Pessoa *In Livro do Desassossego*

Apresentamos neste capítulo algumas estratégias de interacção social entre pares e alguns projectos de intervenção em contextos de realização escolar, de forma a poder equacionar algumas respostas às questões - o que é possível fazer na escola para ajudar as crianças que não contam com a aceitação dos seus companheiros?

### *Estratégias de Interação Social entre Pares*

As estratégias de interacção social fazem referência às formas de interacção levadas a cabo pelas crianças para se relacionarem com os pares e resolverem os conflitos que surgem entre si. Importa conhecer estas formas de interacção porque interferem no grau de aceitação da criança no grupo de companheiros e na sua adaptação ao meio escolar (Furman & Buhrmester, 1985; Vitaro & Boivin, 1989). As estratégias que usam as crianças de determinada idade para resolverem os seus conflitos dependem, em parte, das suas capacidades cognitivas, afectivas, linguísticas e relacionais, mas também dependem das possibilidades que o contexto proporciona à criança para observar, imitar e ir experimentando formas distintas de proceder nas suas interacções, de certas características físicas da criança e das atribuições e expectativas que o grupo tenha sobre a competência social da criança, como se explica seguidamente.

A competência social é um dos factores que contribuem para a popularidade das crianças, mas não é o único, já que outros, que se encontram fora do controlo das crianças, podem afectar as respostas e expectativas dos restantes face à conduta infantil, como, por exemplo, a atracção física da criança, uma vez que as crianças pequenas associam o ser bonito com o ser simpático, amável e pró-social (Coie & Koepl, 1990), o ter a possibilidade de interagir com os pares em contextos adequados, sem ensinamentos e com objectos suficientes para que não se produzam lutas pela sua posse.

Outro factor relativamente externo à criança são as expectativas e atribuições que realizam os seus companheiros sobre a sua conduta. Comprovou-se (Dodge & Somberg, 1986; Hymel, 1986) que uma vez que a criança conseguiu o estatuto de Popular, os companheiros esperam que se comporte segundo as expectativas que geram esse dito estatuto, e tendem a interpretar os seus comportamentos agressivos atribuindo-os a algum factor externo, à sua vontade e dependente da situação, enquanto que se a mesma conduta é tida por uma criança não Popular, as outras tenderão a responsabilizá-la e culpá-la pelo facto, atribuindo intencionalidade hostil à sua conduta. Este padrão de atribuição facilita as futuras interacções das crianças Populares com os seus pares e dificulta as das crianças não Populares.

As diferentes estratégias que utilizam as crianças para resolver os seus conflitos com os pares classificaram-se da seguinte forma (Dodge et al., 1986):

- **Estratégias positivas ou competentes** são aquelas formas de actuar em que a criança defronta a situação sem violar os direitos das outras, procurando a concordância entre os participantes mediante o diálogo e a negociação. Exemplos deste tipo de estratégias são: fazer convites, escutar, elogiar, dialogar, negociar, sugerir, regatear, ajudar, cooperar, partilhar, defender-se sem agredir, fazer pausas nas conversações, reforçar os outros, questionar as normas do grupo sem agredir, reconduzir a situação de conflito para o humor, iniciar interacções de forma pacífica (saudando, trazendo informação relevante, elegendo o momento adequado para intervir, etc.).

- **As estratégias agressivas** são formas de actuar da criança que violam os direitos das outras, originando-lhes algum tipo de prejuízo e agravando o conflito social. Alguns exemplos desta forma de proceder são: insultar, ameaçar, intimidar, interromper, criticar, molestar, tirar objectos, empurrar, obrigar, pegar, mandar, impor a própria opinião, etc.

- **As estratégias passivas** baseiam-se na inibição da criança face à situação; a criança não defronta o problema e tenta contornar o conflito fugindo dele ou esperando que as outras o resolvam. A criança que utiliza estas estratégias carece de recursos cognitivos, afectivos e/ou comportamentais para solucionar o conflito. São exemplos

destas estratégias, não saber o que fazer, fugir da situação, guardar silêncio, chorar de impotência, etc.

- **As estratégias baseadas em recorrer à autoridade** são formas de actuar em que a criança não defronta directamente a situação, recorrendo aos adultos (pais, professores, irmãos mais velhos, etc.) para que lhe resolvam o problema. A criança procura a intervenção da autoridade porque tem falta de recursos eficazes para resolver ela própria o conflito.

Para avaliar as estratégias de interacção que as crianças utilizam com os pares pode perguntar-se-lhes, mediante questionário, como resolvem diversas situações conflituosas que aparecem quotidianamente nas suas relações com os companheiros, ou então se as podem observar directamente nas situações de jogo livre para ver como agem quando se vêem envolvidos em tramas situacionais. No primeiro caso obter-se-ia o conhecimento que as crianças têm sobre como agir e, em segundo lugar, como realmente agem. Os estudos que analisaram as estratégias que as crianças usam para se relacionarem com os pares (Hartup, 1989) concluem que as crianças socialmente competentes, ou seja, as que utilizam estratégias positivas na sua interacção com os pares, possuem as seguintes habilidades de interacção:

- **Habilidade comunicativa** para escutar os outros, responder positivamente às perguntas e questões dos companheiros e expressar correctamente as ideias para conseguir que os outros a compreendam.

- **Habilidade para iniciar novas interacções e manter relações existentes.** Os estudos que analisaram o comportamento das crianças quando tentam ser aceites por um grupo já constituído de pares que está a jogar (Dodge, 1986) comprovaram que as crianças socialmente competentes conseguem pôr em funcionamento as seguintes estratégias: (a) estar alerta para qualquer chave social que facilite a sua integração no grupo, como por exemplo as expressões faciais dos jogadores, sem lhes sorrir ou responder de modo agradável; (b) manter uma atitude expectante, permanecendo perto do grupo até encontrar o melhor momento para propor a sua entrada no grupo, sem interromper a actividade em curso; (c) aproveitar qualquer interrupção ou mudança de actividade no grupo para propor a sua incorporação; (d) moldar a sua conduta não

verbal à das crianças que jogam e (e), depois de aceite pelo grupo, adaptar-se à sua actividade, satisfazer os desejos das crianças que estão a brincar e proporcionar ideias e informações para que continue a actividade.

- As crianças que possuem estas habilidades são mais facilmente aceites pelos companheiros e incorporadas nas actividades e jogos dos grupos; pelo contrário, as crianças com poucas habilidades sociais, quando tentam incorporar-se nas actividades de um grupo põem em curso estratégias que as levam ao fracasso (Puttalaz & Wasserman, 1990); propõem a incorporação no grupo em momentos inadequados; fazem perguntas irrelevantes para conseguirem o seu objectivo, por exemplo, falam sobre si próprias ou manifestam o seu desacordo com os jogos ou actividades que o grupo realiza; expressam as suas opiniões e sentimentos de tal forma que distorcem a actividade do grupo; interrompem o funcionamento do grupo ou tentam impor os seus desejos aos outros. Esta forma de proceder provoca, com frequência, a negação do grupo a incorporar a criança nos seus jogos e a conseguinte reacção de aborrecimento da criança, que dificulta, por seu lado, futuras tentativas de entrada no grupo.

- Outros estudos (Coie & Koepl, 1990; Denham & Holt, 1993) também analisaram as habilidades de comunicação e as estratégias que utilizam os pré-escolares para serem aceites pelo grupo de pares, encontrando resultados similares. Corsaro (citado por Asher & Parker, 1989) realizou uma investigação etnográfica gravando durante um ano 50 crianças em idade pré-escolar. Verificou que as crianças desta idade têm mais êxito com os companheiros nas suas tentativas de aceitação pelo grupo quando utilizam as seguintes estratégias de aproximação: (a) saudar e fornecer informações sobre si, por exemplo: Olá, chamo-me ..., gosto de...; (b) pedir informação ao outro, por exemplo: onde moras?; gostas de jogar basquetebol?; (c) fazer convites às outras crianças, por exemplo: queres vir brincar para minha casa?; (d) observar as actividades do grupo e esperar antes de pedir directamente para ser aceite pelo grupo e (e) não interromper a dinâmica do grupo com propostas de jogo diferentes das que se estão a realizar, mas adaptar-se às que estão em curso e f), se surgem tentativas de rejeição durante o processo de entrada no grupo, lembrar os companheiros da relação de amizade que existe entre todos.

- Habilidade para fazer frente à agressão e para resolver de forma competente os conflitos que surgem nas relações com os pares. As crianças aprendem, através dos jogos com os pares, a ir controlando as suas respostas agressivas e a expressar o aborrecimento de forma adequada. Como já se viu, as crianças pré-escolares têm frequentes brigas com os companheiros motivadas pela posse de objectos; mas, a partir dos seis anos, diminui o número de lutas (e quando as há podem ser mais violentas que quando as crianças eram mais pequenas porque agora têm mais recursos para agredir e mais força física) e aprendem a substituir a agressão física pela verbal (ameaças, insultos, ironias, etc.). Através da percepção dos mecanismos de aprendizagem social e das intervenções educativas dos adultos, as crianças vão aprendendo a controlar a agressão, a expressar de forma adequada o seu aborrecimento e a discernir em que situações e de que modo pode ser aceitável a sua expressão emocional e em quem e de que forma não o é. As crianças que iniciam lutas sem uma razão justificável da perspectiva dos seus companheiros são rejeitadas pelos pares, mas se a agressão é consequência de um ataque prévio e tem como objectivo defender-se sem permitir ser dominado ou insultado por outro, então essa dita agressão pode ser bem vista pelos pares, mesmo sendo uma agressão física, e as crianças que se comportam assim não são rejeitadas pelas outras (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990). Encontraram-se diferenças de género, no sentido de que um acto de agressão provoca maior rejeição se é uma menina a fazê-lo. Parece que a agressão é menos aceitável nas raparigas do que nos rapazes, tanto no meio familiar como no escolar.

- Outros estudos assinalam a importância do estatuto sociométrico das crianças como uma previsão importante do ajustamento social a longo prazo (Parker & Asher, 1987). A questão das bases de estabelecimento de tais ligações interindividuais pode ser abordada alargando esta técnica à percepção das características ou dos traços pessoais dos alunos das turmas, nomeadamente ao nível das competências sociais, académicas e desportivas. As correlações obtidas entre o estatuto e as outras dimensões contribuíram para a elaboração de procedimentos visando melhorar a inserção social das crianças. Desta forma, Coie e Krebiehl (1984) indicam que a melhoria das competências académicas facilita a integração social das crianças num grupo mais do que um procedimento cujo objectivo é a aquisição de habilidades sociais. Entretanto, estas análises correlacionais, mesmo que atestem da melhor forma a importância das

percepções sociais enquanto factor implicado na integração social, devem ser consideradas com alguma prudência.

- O estilo do funcionamento social habitual da criança parece depender de características estabelecidas independentemente do grupo de pertença. Esta conclusão junta-se à de Howes (1987) que constata que as razões do isolamento social na criança não dependem do sistema social dos pares, mas dos problemas relacionais desenvolvidos no meio familiar. As crianças socialmente inexperientes seriam frequentemente rejeitadas pelos seus pares mais experientes. Além disso, alguns resultados que apresenta ilustram as incidências das relações afiliativas sobre o comportamento individual. Observa, por exemplo, que o acesso a um grupo de pares para uma criança rejeitada pode ser facilitado pela existência duma relação afiliativa recíproca com um único indivíduo do grupo. Sublinha igualmente o papel das relações de amizade na mudança de classe. As crianças que enfrentam uma mudança de classe na ausência de pares do ano anterior, não fazem progressos ao nível das competências sociais no ano seguinte, contrariamente às crianças que efectuam esta transição com os colegas. Estes resultados levam-nos a relativizar o pressuposto de uma independência entre estatutos sociométricos e inserção social em grupos de pares.

### *Programas de Intervenção*

Uma grande variedade de investigações destinadas a delinear programas de intervenção (e.g., Furman & Buhrmester, 1985; Vitaro & Boivin, 1989) favorecem a competência social e as relações sociais das crianças com os seus semelhantes. A maioria destes programas utilizam técnicas distintas de aprendizagem, como a instrução verbal, o reforço, a imitação, o jogo de desempenhos e a modelação de comportamentos, para conseguir que as crianças adquiram novas estratégias de interacção e melhorem as suas relações sociais. Apresentam-se seguidamente alguns enfoques que agrupam diferentes programas de intervenção:

- Programas de intervenção destinados a promover o desenvolvimento das capacidades que são necessárias para estabelecer relações sociais, como ter expectativas favoráveis face à interacção com os outros, a empatia, o reconhecimento da perspectiva

social, a cooperação, a comunicação, etc. (e.g., Rubin, Chen, McDougall, Bowker, & McKinnon, 1995).

- Programas de treino para a resolução de problemas sociais. Procuram ajudar as crianças a idealizar formas socialmente aceites e criativas de resolver os conflitos relacionais mais frequentes que surgem nas relações com os pares. Baseiam-se em geral no modelo cognitivo de resolução de problemas sociais proposto por Dodge (1986) e comentado posteriormente: analisar a situação, criar várias alternativas, analisar as vantagens e inconvenientes de cada uma, seleccionar a que se considera mais adequada, levá-la a cabo e avaliar os resultados obtidos.

- Programas de intervenção para modificar as atribuições que as crianças desenvolvem face aos seus companheiros. Pretendem modificar a interpretação e atribuição de intenções que as crianças desenvolvem nas suas relações com os pares. Como se verificou, as crianças rejeitadas, por terem estratégias do tipo agressivo tendem a interpretar mal as acções das outras (entendem como críticas as sugestões, atribuem má intenção a um acto realizado acidentalmente, consideram hostis acções neutras, etc.). O objectivo destes programas consiste em treinar as crianças para que entendam e interpretem as intenções e acções das outras com maior precisão, dirigindo a atenção para a expressão facial e gestual da outra pessoa, considerando a relação com a vítima ou fixando-se na reacção do companheiro depois do sucesso.

- Programas de treino de habilidades sociais. Estes programas ensinam às crianças comportamentos específicos para melhorar as relações com os companheiros (Albee, 1984; Asher, 1990; Asher & Gottman, 1981; Coie, 1990a). Procuram que as crianças adquiram habilidades como aprender a iniciar uma conversação, abeirar-se de um desconhecido, solicitar a sua integração numa actividade do grupo, fazer comentários positivos às opiniões das outras pessoas, saber quando intervir ou questionar, expressar o seu desacordo de forma adequada, etc. Uma vez aprendidas estas habilidades no contexto do treino, tenta-se a sua generalização às interacções quotidianas da criança com os pares.

- Alguns programas destinados a melhorar a aceitação social das crianças consistem em emparelhar uma criança de estatuto popular com outra de estatuto rejeitado para que realizem juntas tarefas e jogos cooperativos durante os períodos de recreio e jogo livre (Coie, 1990a). Comprovou-se a utilidade destes programas porque com a sua aplicação se aumenta a probabilidade de que ambas as crianças (Popular e Rejeitada) continuem a jogar juntas depois de realizada a intervenção e, além disso, porque os companheiros da turma observam a criança rejeitada a jogar com a popular e animam-se para interagir com ela, aumentando assim a probabilidade de que os companheiros iniciem interações com a criança rejeitada, melhorando a sua aceitação e integração no grupo de companheiros.

- Intervenções de apoio. Fazem referência às diversas actuações dos profissionais destinadas a combater a má imagem que possa ter a criança entre os seus companheiros. Com frequência, as crianças rejeitadas, além de o serem, têm baixo rendimento académico, têm problemas familiares ou necessitam de um apoio concreto nalguma faceta do seu desenvolvimento. Pois bem, estes programas tentam responder a essa problemática adicional. Por exemplo, o treino de habilidades académicas pode ter um efeito benéfico no auto-conceito e na conduta geral da criança na turma, a qual, por sua vez, influi na avaliação que o grupo faz da criança. Este tipo de intervenções pretende mudar a percepção que o grupo tem da criança, porque a sua má imagem pode estar a minar os esforços que a criança tenta desenvolver para melhorar as suas relações. Segundo esta apresentação, os esforços para melhorar as habilidades sociais das crianças Rejeitadas ou isoladas não devem dirigir-se unicamente à criança, mas também a tentar modificar a percepção social que os companheiros têm dela, para o que as opiniões que o professor expressa sobre a criança têm um papel fundamental, porque podem contribuir para melhorar a auto-estima da criança e também a valorização social da criança dentro do grupo. Outro elemento chave para melhorar a situação da criança isolada ou Rejeitada é ajudá-la a encontrar pelo menos um amigo. A amizade pode remediar os sentimentos de solidão e inspirar confiança em si mesmo com o consequente aumento da auto-estima e a sua repercussão positiva nas relações com os pares (cf., Furman & Buhrmester, 1985; Vitaro & Boivin, 1989).

## **II - MÉTODOS**

---

## 2.1. Questões de Investigação

Neste trabalho são estudadas as interações entre a aceitação das crianças pelo seu grupo de pares (a Popularidade), considerando a organização sócio-estrutural de três turmas do 4º ano de escolaridade (centralidade social), associadas às suas percepções de Auto Competência e às Hetero-Percepções dos Professores.

O objectivo central deste estudo é o de procurar perceber as relações existentes entre o autoconceito e o grupo de pares - que influências terá para o auto-conceito o tipo de relacionamentos sociais que cada indivíduo estabelece com os seus pares.

Este tema tem ganho uma importância extrema para a escola actual, pois crescem de dia para dia os alunos com dificuldades, desmotivados, sem confiança, com problemas de atenção, de agressividade, ou de isolamento social. Pretendemos, assim, mostrar que existe uma relação entre estas variáveis.

As investigações recentes existentes neste domínio inscrevem-se em correntes teóricas complementares. Por um lado, verificou-se que uma grande maioria dos teóricos do auto-conceito concordam com o facto de ele ter as suas origens em processos sociais, dando razão a Cooley (1902) e à sua teoria do *espelho social*. Desta forma, poderemos imediatamente questionar que influências terá para o auto-conceito o tipo de relacionamentos sociais que cada indivíduo estabelece com os seus pares.

Por outro lado, verificou-se também que uma boa parte dos modelos que interligam as relações com os pares com o desenvolvimento individual, apontam para o papel importante que as suas cognições acerca do self têm nesse processo, facilitando e condicionando as interações sociais (e.g., os estudos da ecologia social, Castro & Monteiro, 1996; Monteiro, Rebelo, Castro & Faisca, 1996). Em último lugar, assumindo que as relações com os pares têm influência no conceito que cada um tem de si, e sabendo que existem razões para distinguir os vários tipos de relacionamentos sociais, de acordo com as duas metodologias utilizadas - nomeadamente os grupais (popularidade) e a análise sócio-estrutural das relações entre pares (nível de centralidade

social) – parece-nos importante compreender um pouco melhor o papel que cada um deles terá no auto-conceito.

\*

Numa perspectiva dinâmica espera-se que o nível de integração social da criança e a sua implicação no grupo influenciem o desenvolvimento do seu auto-conceito. Segundo Cairns & Cairns (1994), as cliques afiliativas constituem um dos factores mais determinantes no relacionamento interpessoal do pré-adolescente e no seu desenvolvimento psicossocial. Nesta perspectiva, será que a clique afiliativa é um factor importante na construção do auto-conceito?

Com efeito, os estudos longitudinais de Cairns e seus colaboradores (Cairns & Cairns, 1994; Cairns, Perrins & Cairns, 1985) concluem que a inserção social numa clique afiliativa particular seria o melhor indicador de risco de disfunções psicológicas ou de condutas antisociais graves na adolescência e idade adulta.

A metodologia centrada nas dinâmicas colectivas através do procedimento de identificação dos sub-grupos afiliativos, elaborado por Cairns, Perrins e Cairns (1985), contribuiu para evidenciar o papel da rede social como modulador do desenvolvimento social que influencia o conceito que cada um tem de si próprio.

As cliques afiliativas exercem, assim, uma influência sobre o desenvolvimento individual dos seus membros, tornando-os mais similares com o decorrer do tempo, nomeadamente no plano de alguns comportamentos, atitudes, opiniões ou crenças (Cairns, Xie, Leung, 1998; Caznave-Tapie, Strayer & Desbians, 1997; Kindermann et al., 1996; Santos & Winegar, 1999). Cada clique pode por isso possuir características distintas, valores que lhe são próprios, e a acção da criança no interior destas unidades (turmas) é influenciada pelas regras locais (Cairns & Cairns, 1994). Além disso, frequentemente os membros destas unidades têm tendência a maximizar as diferenças intergrupos (Kindermann et al., 1996). Consequência deste procedimento de homogeneização intragrupo e de diferenciação intergrupo, as percepções sociais devem convergir entre crianças que interagem frequentemente juntas (Kindermann, 1995, 1998).

\*

Os professores dispõem de informações sobre o funcionamento social da criança, que completam e corroboram numa certa medida as dos pares.

No 1º Ciclo, os professores têm experiências duradouras e contínuas com as crianças, demonstram igualmente os comportamentos sociais menos frequentes mas significativos vividos pela criança, tal como a exclusão ou a ansiedade, o que por outro lado as crianças dificilmente detectam (Pettigrew, Bégin & Boivin, 1989; Poulin & Boivin, 1995). Muitos estudos demonstraram que as percepções dos professores recolhidas por questionários de avaliação do comportamento corroboram a avaliação sociométrica dos pares ( Boivin & Bégin, 1986, 1989; Kupersmidt & Patterson, 1991; Patterson, Kupersmidt & Griesler, 1989). Por outro lado, os trabalhos de Bégin, Boivin e Alain (1987) e de Boivin e Hymell (1997) afirmam que os professores e pares partilham de percepções semelhantes quanto ao funcionamento social das crianças na escola e não estão sujeitos a enviesamentos cognitivos. Estas percepções quando utilizadas com outras fontes (alunos, pares) são uma boa predição dos comportamentos sociais das crianças.

Ligados ao 'campo representativo' dos professores, alguns estudos referem que uma das fontes do auto-conceito dos alunos, sobretudo do auto-conceito académico, é a percepção que os professores têm dos seus comportamentos escolares (Lancelotta & Vaughn, 1989; Farmer, Rodkin, Pearl, & Van Acker, 1999; Veiga, 1995). A noção de campo representativo refere-se aqui às percepções, às representações e às expectativas que o professor tem dos seus alunos.

Outros estudos referem que os alunos que se sentem rejeitados na escola (dimensão social do auto-conceito) são percebidos pelos professores como mais disruptivos do que alunos que são aceites pelos colegas (Veiga, 1995). Outros estudos dão conta de correlações significativas e positivas entre as percepções que os professores têm do auto-conceito dos alunos e o auto-conceito professado por estes próprios (Lancelotta & Vaughn, 1989; Purkey, 1970, 1981, citados por Veiga, 1995).

O objectivo do presente estudo é, por um lado, (a) verificar as interações entre a aceitação das crianças pelo seu grupo de pares (a popularidade) e as suas percepções de auto competência. Por outro lado, (b) verificar se as avaliações dos professores revelam perfis de funcionamento social distintos segundo os estatutos e (c) verificar a presença de desvios nas auto-percepções das crianças face às dos professores segundo a popularidade; e (d), numa perspectiva dinâmica, verificar o nível de integração social das crianças no grupo (centralidade social) e as suas percepções de auto competência e as hetero-percepções dos professores.

Assumimos como **hipótese geral** que quanto mais sucesso as crianças tiverem nas suas relações sociais e quanto maior for o nível de integração social da criança e a sua implicação no grupo melhor será o seu auto-conceito.

Destes objectivos gerais é possível derivar um conjunto de **hipóteses operacionais** que irão dirigir o nosso estudo:

Popularidade:

**H1.** A atribuição pelo grupo de um determinado estatuto tem influência no auto-conceito do indivíduo, nomeadamente em áreas como a competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física, atitude comportamental e auto-estima global.

**H2.** A atribuição pelo grupo de um determinado estatuto tem influência na hetero-percepção dos respectivos professores, nomeadamente em áreas como a competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física, atitude comportamental.

**H3.** Em que medida a competência/adequação percebida pelas crianças de um determinado estatuto se aproxima ou afasta dos julgamentos feitos pelos professores.

Nível de Centralidade Social:

**H4.** O nível de integração social da criança e a sua implicação no grupo tem influência no auto-conceito da criança, nomeadamente em áreas como a competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física, atitude comportamental e auto-estima global.

**H5.** O nível de integração social da criança e a sua implicação no grupo (centralidade social) tem influência na hetero-percepção dos respectivos professores, nomeadamente em áreas como a competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física e atitude comportamental.

**H6.** Em que medida a competência percebida pelas crianças de um determinado nível de integração social e a sua implicação no grupo (centralidade social) se aproxima ou afasta dos julgamentos feitos pelos professores.

## 2.2. Metodologia

Podemos dividir o estudo que vamos apresentar em duas partes, correspondentes a duas metodologias.

A primeira parte centrada na criança, em que iremos estudar as diferenças existentes entre os diversos níveis de relações grupais – medidas através dos estatutos sociométricos - e o auto-conceito - medido num conjunto de áreas específicas em duas perspectivas: auto e hetero-percepção (Professores).

Na segunda parte, centrada nas dinâmicas colectivas, iremos estudar as diferenças do nível de integração social da criança e a sua implicação no grupo – medidas através dos níveis de centralidade social – e o auto-conceito – medido num conjunto de áreas específicas e em duas perspectivas: auto-avaliação das crianças e avaliação pelos professores.

Trata-se de um estudo correlacional, que pretende fundamentalmente relacionar efeitos de variáveis, apreciar interacções e diferenciar grupos (ver Almeida & Freire, 1997). Não se pode, portanto, estabelecer relações de causa-efeito, próprias de estudos experimentais. Apenas é possível concluir que as variáveis em estudo se associam. Apesar das limitações deste condicionalismo metodológico, é de pensar que os resultados encontrados, tomados com a precaução devida, poderão contribuir para esclarecer o conhecimento da possível influência das variáveis independentes consideradas.

## 2.2.1. Instrumentos Utilizados

### 2.2.1.1. *Medidas de Auto-Conceito*

#### A

(*S.P.P.C., Self-Perception Profile for Children*, Harter, 1985)

(“Como é que eu sou”)

De entre as diversas escalas de auto-conceito existentes (cf. Keith & Bracken, 1996; Wylie, 1989), elegemos a "Escala de Auto-Conceito para Crianças e Pré-Adolescentes (*Self Perception Profile for Children – SPPC*) (Harter, 1985). Esta escala, construída a partir da "*Perceived Competence Scale for Children*" (Harter, 1982), foi desenvolvida com o objectivo de abordar a percepção que a criança tem da sua própria competência. Partindo da ideia de que as crianças não se sentem igualmente competentes em todos os domínios, procurou-se identificar um conjunto de áreas relevantes para as crianças em idade escolar. Deste trabalho emergiram três sub-escalas de competência: a competência cognitiva, com um ênfase no desempenho académico; a competência social, nomeadamente em relação aos pares; e a competência física, com o foco nos desportos e actividades ao ar livre (Harter, 1982).

Posteriormente, esta escala foi alargada, incluindo duas novas escalas, resultando no "*Self Perception Profile for Children*" (ver Anexo 1). Uma última sub-escala, que já vinha da versão original, referia-se a Auto-Estima Global. Esta sub-escala baseava-se na ideia de que as crianças (pelo menos a partir dos 8 anos de idade) são capazes de fazer não apenas julgamentos acerca da sua competência em diferentes domínios, mas de envolver uma perspectiva geral acerca do self, de nível superior aos julgamentos específicos de competência (Harter, 1982).

A autora salienta que este constructo de nível superior não pode ser inferido através do somatório das respostas aos itens referentes às áreas específicas de competência, podendo apenas ser avaliado através de itens especialmente formulados para atender à forma como o sujeito se encara como pessoa.

Alguns autores criticam esta escala baseando-se no facto de que existe pouca informação relativa aos factores que levaram à selecção dos diversos domínios (e.g., Keith & Bracken, 1996; Wylie, 1989). De facto, a escala (que se baseia no pressuposto da multidimensionalidade do auto-conceito), encontra a sua fundamentação mais profunda nas ideias de James (1892) sobre a relação entre a competência percebida pelo sujeito e o seu nível de aspiração como sendo indicador da auto-estima não deixa bem explícito o porquê da selecção daqueles domínios específicos, deixando em aberto a ideia de que ela resulta mais dos dados empíricos obtidos através de diversas escalas do que de uma concepção teórica determinada.

Na sua versão actual, o SPPC - *What I am like* dirige-se às crianças do 3º ao 9º ano e pode ser utilizado por crianças a partir dos 8 anos de idade. Compreende 36 questões repartidas em seis sub-escalas - cinco sub-escalas de auto-percepção e uma sub-escala de auto-estima: Competência Escolar (CE), Aceitação Social (AS), Competência Atlético (CA), Aparência Física (AF), Atitude Comportamental (AC) e Auto-Estima Global (AEG), apresentando os seguintes conteúdos por cada domínio:

*Scholastic Competence* (Competência Escolar). Originalmente chamada sub-escala de competência cognitiva procura avaliar a percepção dos alunos acerca da sua capacidade ou competência ao nível do seu desempenho académico.

*Social Acceptance* (Aceitação Social). Inicialmente designada sub-escala de competência social destina-se a avaliar o grau em que a criança é aceite pelos pares ou se sente popular.

*Athletic Competence* (Competência Atlético). Inicialmente designada sub-escala de competência física, destina-se a avaliar o sentimento próprio de competência em jogos de ar livre e desportos.

*Physical Appearance* (Aspecto Físico). Esta sub-escala é nova na escala actual e destina-se a avaliar até que ponto é que a criança se sente feliz com a sua aparência.

*Behavioural Conduct* (Atitude Comportamental). Esta sub-escala é nova na escala actual e destina-se a avaliar até que ponto a criança aprecia o modo como se comporta, faz aquilo que deve, ou que se espera que faça, e evita dificuldades decorrentes do seu comportamento.

*Global Self-Worth* (Auto-Estima Global). Esta sub-escala procura avaliar até que ponto a criança gosta de si mesma como pessoa, gosta do modo como corre a sua vida e se sente feliz, de maneira geral, consigo mesma.

Cada uma destas sub-escalas é constituída por seis itens.

\*

A designação da escala reflecte a expressão das percepções das crianças sobre si próprias; o aspecto de *perfil* reflecte a possibilidade de estudar com precisão o auto-conceito de uma criança através da análise das diferenças nos seus scores obtidos em diferentes domínios específicos.

Relativamente ao formato da Escala (ver Figura 2), os enunciados são apresentados sob a forma de escolha com duas alternativas. Cada alternativa possível com uma escala com duas unidades de resposta. A criança lê as duas partes do enunciado e escolhe aquela que mais se parece consigo. Por um lado, terá de escolher entre duas descrições de sujeitos com a qual se identifica mais. Por outro lado, a expressão da intensidade - a criança terá de exprimir o seu grau de identificação (*Exactamente como ela ou Mais ou menos como ela*).

Nº do Item	SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCA-DINHO ASSIM			SOU UM BOCA-DINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças costumam portar-se como sabem que <u>devem portar-se</u> .	MAS	Outras <u>não</u> costumam portar-se como devem.	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças estão <u>contentes</u> consigo próprias.	MAS	Outras <u>não</u> estão, normalmente contentes consigo próprias.	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>esquecem</u> muitas vezes o que aprendem.	MAS	Outras conseguem <u>lembrar-se</u> das coisas com facilidade.	<input type="checkbox"/>

Figura 2. Itens das sub-escalas - Aspectos Comportamentais, Auto-Estima e Competência Escolar com a respectiva cotação do Perfil de Auto-Percepção.

Acresce que Harter (1985), ao elaborar este instrumento, deu especial atenção à validade ecológica dos itens, à consistência interna e validade factorial das diferentes sub-escalas propostas e à elaboração de um formato de resposta que evitasse a deseabilidade social.

Os problemas associados com o formato clássico de 2 escolhas (*Verdadeiro-Falso* ou *Sou assim - Não sou assim*) das escalas de auto-conceito foram drasticamente reduzidos pelo formato proposto por Susan Harter.

De acordo com Harter (1985), «a eficácia deste formato reside na evidência dos dados estatísticos» e na conclusão de que «metade das crianças do mundo (ou no seu grupo de referência) vêem-se a si próprias de uma maneira, enquanto, na outra metade, vêem-se a si próprias de maneira contrária» (p. 7). Este aspecto é reforçado pelo facto de que as crianças expressam verbalmente auto-percepções exactas, em vez de respostas *para agradar*, quando lhes são pedidos os motivos da sua escolha.

Não é possível a criança fazer escolhas artificiais devidas a uma qualquer disposição constante dos itens. A estrutura da escala contém, em cada sub-escala, 3 itens em que a primeira parte da afirmação reflecte competência/adequação elevada e competência/adequação baixa nos outros 3 itens, dispostos aleatoriamente.

O procedimento geral para cotação consiste na cotação de cada item com base numa escala de 4 pontos. A pontuação 1 indica baixa competência percebida e a cotação 4 indica alta competência percebida ou uma alta importância atribuída - ambos correspondem ao tipo de descrição *Sou tal e qual assim*. Os valores 2 e 3 indicam que a escolha da criança é do tipo *Um bocadinho assim*, numa descrição mais auto-desfavorável ou mais auto-favorável, respectivamente.

Após a cotação dos diferentes itens, calcula-se a média para cada sub-escala obtendo-se, desta forma, 6 médias a partir das quais é possível traçar o perfil do sujeito.

Além desta escala, foi elaborada também uma *Escala de Importância* atribuída pela criança à competência nos diferentes domínios considerados. Esta escala é constituída por 10 itens, sendo a sua estrutura, formato, administração e cotação

idênticas à escala de perfil de auto-percepção. Esta escala permite a comparação da competência percebida pelos sujeitos nas diversas áreas com a importância atribuída a essas mesmas áreas. Desta forma, constitui uma operacionalização da teoria de James, que encarava a auto-estima como a proporção entre a competência percebida e as aspirações de cada um. É assim possível identificar casos de baixa auto-estima (quando existir uma grande discrepância entre as duas escalas), o que acarreta bastantes vantagens para a utilização clínica.

\*

Na sua aferição original, a escala foi administrada a 1543 crianças do estado norte americano do Colorado, de diversos níveis sócio económicos, e a frequentar a escola entre o 3º e o 8º ano de escolaridade. A amostra era constituída por um número semelhante de rapazes e de raparigas. Relativamente à consistência interna da escala, a autora encontrou valores de alfa entre .74 e .83, o que representa uma aceitável consistência. A análise factorial da escala permitiu sustentar as suas diversas sub-escalas (cf., Harter, 1985, 1999; Keith & Bracken, 1996; Wylie, 1989).

Em Portugal, foram realizadas algumas adaptações da escala (Faria & Fontaine, 1995; Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995). Selecionámos a adaptação realizada por Martins et al. (1995), pois a adaptação de Faria e Fontaine (1995) apresenta resultados inferiores aos da versão original, quer a nível da análise factorial quer a nível da consistência interna, dificultando a diferenciação das várias facetas do auto-conceito (Santos, 1999).

A versão de Martins et al. (1995) apresenta os seguintes valores para a consistência interna das sub-escalas para os sujeitos do 3º e 4º anos: CE = .68; AS = .54; CA = .68; AF = .69; AC = .67; AEG = .62. Estes valores, inferiores aos originais, são aceitáveis, excepto no caso da sub-escala de Aceitação Social. A nível da estabilidade temporal, os autores encontraram valores para a correlação de *Pearson* entre os resultados de duas aplicações a 120 sujeitos; constatou-se a existência de valores que indiciam uma boa estabilidade temporal (para todas as sub-escalas o valor da correlação é estatisticamente significativo para  $p < .01$ ), situando-se entre .46 para a sub-escala Importância da Aceitação Social e .78 da sub-escala Importância da Competência Atlético (cf., Martins et al., 1995).

A nível da estrutura factorial da escala, os autores obtiveram resultados semelhantes aos apresentados por Harter (Martins et al., 1995; e.g., Peixoto & Mata, 1993). Isto leva a pensar que a escala, de uma forma geral, constitui uma boa medida do auto-conceito. No nosso estudo não utilizámos a escala de importância, limitando-nos a recolher dados sobre a percepção dos sujeitos sobre a sua competência.

## B

“*Teachers Rating Scale of Child's Actual Behavior [TRS]*, Harter(1985)  
 (“Escala do Professor para Avaliação do Comportamento Actual da Criança”)

Em paralelo com a escala de auto-percepção das crianças, foi utilizada no nosso estudo a escala de hetero-percepção para o professor: *Escala do Professor para Avaliação do Comportamento Actual da Criança* ou *Teachers Rating Scale of Child's Actual Behavior* (TRS), de Susan Harter (ver Anexo 1). Para cada um dos cinco domínios específicos, o professor avalia a criança em cada área. Pretende-se, assim, obter por parte do professor um julgamento independente, sobre a criança em cada um dos domínios e não o que ele pensa que esta iria responder. Foi considerado pelos autores da prova original (Harter, 1985), que bastavam três itens para cada domínio específico, de modo a obter-se um julgamento adequado.

Os professores só avaliam os cinco domínios específicos, uma vez que os itens da auto-estima não se referem a atributos que um observador externo possa objectivamente avaliar. Desta forma, a escala para os professores contém 15 itens, três por cada domínio. O formato e a lógica de construção são basicamente os mesmos que para a versão das crianças. Também a cotação é feita do mesmo modo existindo uma grelha de cotação. Para cada domínio é encontrado um valor através do cálculo da média dos valores atribuídos aos diferentes itens desse domínio. Assim, estes valores podem ser comparados directamente com os valores encontrados para cada um dos domínios na versão para as crianças. Nalguns casos, podem existir adultos cuja avaliação sobre a criança se pode considerar importante, por exemplo, pais, terapeutas, etc. Estes itens também podem ser utilizados nessas circunstâncias.

Esta escala não foi adaptada para a população portuguesa, daí a necessidade de efectuarmos uma análise às suas propriedades psicométricas: fidelidade e validade de constructo.

Para verificar a estrutura proposta por Harter dos 15 itens que integram a escala original, analisou-se a validade de constructo, recorrendo a uma análise factorial em componentes principais das respostas dos professores acerca das crianças da amostra ( $N = 68$ ). Utilizou-se o método de *Kaiser* em que são considerados todos os factores com *Eigenvalues* superiores a 1 (ver Figura 3). A rotação oblíqua dos eixos foi, neste caso, a adoptada, através da qual obtivemos os agrupamentos/factores dos itens mais correlacionados entre si.

Este procedimento levou à replicação integral dos cinco factores descritos por Harter. O padrão factorial é muito claro: confirma a existência das cinco sub-escalas com os seus cinco itens originais em cada uma, sendo as saturações factoriais bastante satisfatórias. A percentagem total de variância explicada pelos 5 factores foi de 86,13%. Regista-se que o factor Aceitação Social é o mais potente, explicando só por si 34% da variância (ver Tabela 1).

Tabela 1  
*Padrão Factorial da Escala do Professor para Avaliação do Comportamento Actual da Criança*

Factores	1 Aceitação Social	2 Comporta- mento	3 Comp. Escolar	4 Aparência Física	5 Comp. Atlética
Valor Próprio	5.1	3.6	1.8	1.5	.7
Variância Explicada (%)	(34.10)	(24.64)	(12.10)	(10.15)	(5.21)
Alfa de <i>Cronbach</i>	.9098	.9524	.9396	.7824	.9109
Items					
P7 (AS)	.928				
P2 (AS)	.893				
P12 (AS)	.639				
P15 (C)		.959			
P10 (C)		.948			
P5 (C)		.936			
P6 (CE)			-.965		
P11 (CE)			-.940		
P1 (CE)			-.907		
P9 (AF)				-.962	
P14 (AF)				-.658	
P4 (AF)				-.638	
P8 (CA)					.969
P3 (CA)					.840
P13 (CA)					.834

Nota: Método de Extracção: Análise dos Componentes Principais.

Rotação: Método com Rotação Oblíqua com normalização de Kaiser (SPSS, v9, 1998)

No *Scree Plot*<sup>1</sup>, apresentado na Figura 3, nota-se que as cinco inclinações são idênticas, levando ambas à retenção dos 5 valores próprios<sup>2</sup> (pontos na maior inclinação), correspondendo às 5 sub-escalas traçadas no estudo de Harter (e.g., Harter, 1985).

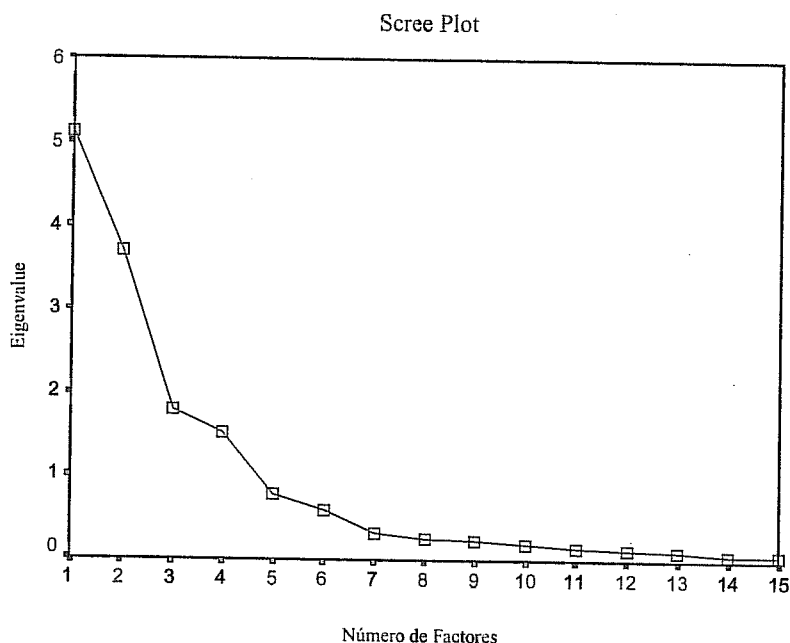


Figura 3. Scree Plot com o número dos factores da Escala do Comportamento Actual da Criança.

Através da análise da Tabela 1, podemos afirmar que a consistência interna da escala é adequada, tendo em conta que os valores de alfa de Cronbach oscilam entre 0 e 1 e que quanto mais alto for o valor melhor é a consistência interna. Segundo Bryman e Cramer (1993), o valor do alfa deve idealmente situar-se entre 0.8 e 1. No entanto, Nunnally (citado por Bryman) afirma que os valores acima de .7 já se encontram num limiar aceitável.

Uma vez que todos os valores se encontram acima de .70 e as correlações item-valor total, podemos considerar que a Escala do Professor para Avaliação do Comportamento Actual da Criança apresenta uma boa consistência interna.

<sup>1</sup> Critério para determinar o número de factores a reter; é baseado num gráfico de valores próprios.

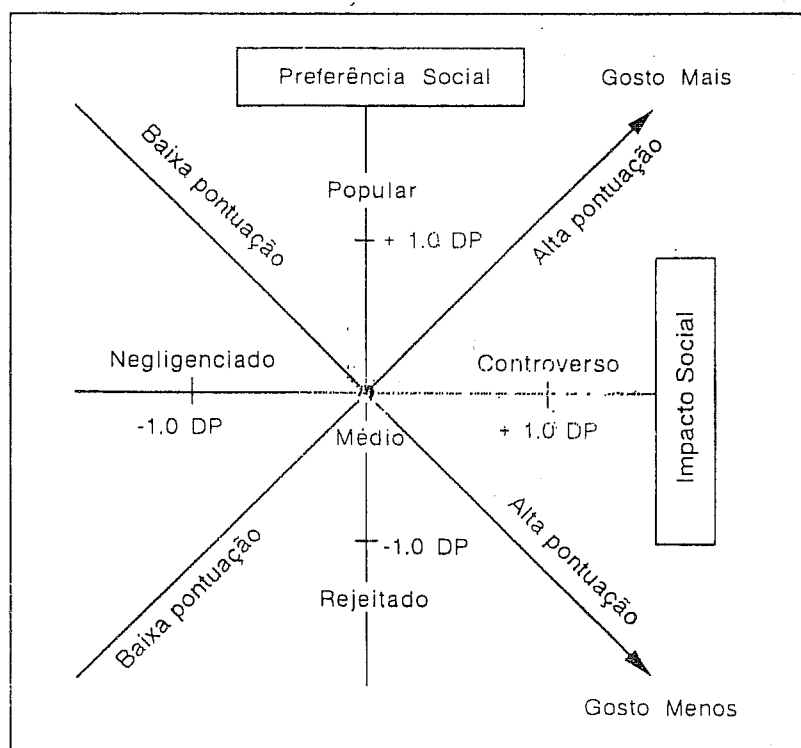
<sup>2</sup> Propriedade matemática duma matriz, usada como critério para a extracção/retenção dum dado número de factores.

### 2.2.1.2. *Medidas do Estatuto Sociométrico*

A Popularidade das crianças foi medida através de questionário sociométrico. Este tipo de medida da popularidade tem sido dos mais utilizados em estudos sobre este tema (Bukowski & Hoza, 1989). As medidas sociométricas têm um conjunto de vantagens reconhecidas sobre outros tipos de medidas, nomeadamente: (a) a sua fácil administração a um grupo inteiro e em pouco tempo; (b) a atracção exercida sobre os participantes; (c) a fiabilidade e estabilidade das medidas; (d) uma aceitável validade concorrente e preditiva e (e) serem métodos consistentes para validação social, pois supõem a avaliação pelas pessoas mais relevantes do contexto em que a criança vive. Por outro lado, possuem um conjunto de limitações entre as quais se destacam: (a) ser necessário recorrer à administração individual com crianças muito pequenas; (b) a existência de uma baixa fiabilidade e estabilidade com crianças muito pequenas e (c) não fornecerem informação sobre os comportamentos que determinam o estatuto sociométrico.

Os procedimentos sociométricos foram desenvolvidos, inicialmente, pelos trabalhos de Moreno, com vista à determinação quer das estruturas internas dos grupos (através da elaboração de mapas relacionais designados por sociogramas), quer do estatuto próprio de cada um dos elementos desse grupo (através de procedimentos de índole mais quantitativa ou sociometria), tendo sido vastamente utilizados em diversas áreas da Psicologia. No entanto, a partir da década de 80 assistiu-se a um refinamento dos procedimentos através dos trabalhos de diversos autores como Coie et al. (1982) e Newcomb e Bukowski (1985). Estes autores partiram do reconhecimento de algumas falhas no procedimento clássico. Assim, reconheceram que o tratamento isolado dos dados relativos à aceitação e à rejeição conduzia à não distinção entre dois tipos fundamentais de crianças pouco aceites pelo grupo, nomeadamente as crianças de quem os pares não gostam e isolam activamente (crianças Rejeitadas) e as crianças relativamente às quais o grupo mostra uma certa indiferença (as crianças Negligenciadas). Além disso, verificou-se também que as nomeações negativas e as nomeações positivas não estavam significativamente correlacionadas (Parker et al., 1995), o que inibe uma análise linear dos resultados obtidos. Seria pois necessário uma análise conjugada das duas dimensões propostas - nomeações positivas e nomeações negativas.

Coie et al. (1982), através do designado "Método Nominal", propuseram que se calculassem dois novos índices a partir das nomeações positivas e negativas que cada sujeito tinha recebido. Um desses índices, designado por Preferência Social, seria o balanço entre as nomeações positivas e as nomeações negativas que o indivíduo recebia. Obviamente, quanto mais alto fosse este índice, maior seria a aceitação desse indivíduo pelo grupo e quanto mais baixo (isto é, quanto mais negativo) maior seria a rejeição a que esse indivíduo estaria sujeito. No entanto, este índice possui uma limitação: não permite distinguir entre crianças que não tenham recebido nem nomeações positivas nem negativas e crianças que tenham recebido igual número de nomeações positivas e negativas. Ambas teriam uma preferência social de zero, embora referindo-se a realidades sociais bastante diferenciadas. Foi proposto então um outro índice, que viria complementar o primeiro, e que teria como objecto a visibilidade da criança no grupo. Este índice foi designado por Impacto Social sendo igual ao número total de nomeações positivas e negativas que cada criança obteve dos seus pares (ver Figura 4).



Legenda : DP = Desvio-padrão das pontuações normalizadas

(Adaptado de Coie, Dodge & Coppotelli, 1982, p. 563)

Figura 4. Relação entre as escolhas sociais negativas e positivas, dimensão preferência e impacto social e os cinco tipos de estatuto social.

Nos estudos realizados para determinar a estabilidade temporal dos resultados obtidos através desta escala, encontraram-se valores de .65 para a correlação teste-reteste (Coie et al., 1982). Os dados relativos à validade desta metodologia são escassos e geralmente apontam no sentido de verificar especificidades dos vários grupos relativamente a um conjunto de variáveis (Bukowski & Hoza, 1989). Desta forma, existem dados que permitem concluir que os grupos têm de facto uma existência real, pois coincidem com diferentes tipos de comportamento dirigidos pelos seus pares (cf., Bukowski & Hoza, 1989; Coie et al., 1982).

Na identificação dos estatutos foram utilizados critérios diferentes dos originais de Coie et al. (1982). Assim, no caso das crianças Negligenciadas, abandonou-se a exigência das nomeações negativas serem iguais a zero, utilizando-se como critério nomeações positivas e negativas inferiores a zero (e.g., Asher & Dodge, 1986; Bukowski & Newcomb, 1985; Coie & Dodge, 1988).

Por outro lado, na identificação do grupo Mediano foram abandonados os critérios originais e passou-se a considerar como Mediano todo o sujeito que não cumpriu os critérios de entrada em qualquer outro grupo (cf. Coie & Dodge, 1988; Newcomb & Bukowski, 1985; Volling et al., 1993).

No nosso estudo foi utilizada esta metodologia, com algumas adaptações já utilizadas noutras investigações e baseando-nos na adaptação do modelo de Coie & Dodge (1988). Assim, o questionário utilizado contém duas questões não hipotéticas, uma de nomeação positiva e uma de nomeação negativa, numa só situação (critério) - brincar no recreio (ver Anexo 2): perguntamos aos sujeitos *quais são os três amigos da turma que mais gostas?* e *quais são os três amigos da turma que menos gostas?*. Estas questões foram formuladas de acordo com as indicações do método clássico (Bastin, 1966; Moreno, 1934; Oliveira & Pires, 1989).

Deste modo, utilizamos um sistema de perguntas com duas dimensões, combinadas com escolhas positivas e escolhas negativas. Após a normalização das escolhas positivas ( $Z_{POS}$ ) e negativas ( $Z_{NEG}$ ), obtidas por cada sujeito (permitindo uma comparação com a média própria de cada turma), foram calculados os valores do índice de preferência ( $Z_{PREF}$ ), obtido pela seguinte fórmula ( $Z_{POS} - Z_{NEG}$ ) e calculado também

o valor do índice de impacto (ZIMP), obtido por sua vez pela fórmula ( $Z_{POS} + Z_{NEG}$ ). De seguida e posteriormente à standardização das 4 variáveis ( $Z_{POS}$ ,  $Z_{NEG}$ ,  $Z_{PREF}$ ,  $ZIMP$ ) e de acordo com o procedimento analítico do modelo de Coie & Dodge (1988), foram obtidos 5 estatutos sociométricos (ver Anexo 3). Para melhor compreensão, apresentamos o processo utilizado para a obtenção de cada um dos estatutos sociométricos (cf., Coie & Dodge, 1988; ver também Simões, 1997):

(a) **Grupo Popular** - todos os sujeitos que receberem um resultado de preferência social superior a 1, um resultado padronizado de nomeações positivas superior a 0 e um resultado padronizado das nomeações negativas inferior a 0.

(i.e.,  $Z_{POS} > 0$  e  $Z_{NEG} < 0$  e  $Z_{PREF} > 1$ )

(b) **Grupo Rejeitado** - todos os sujeitos que receberem um resultado de preferência social inferior a -1 um resultado padronizado das nomeações positivas inferior a 0 e um resultado padronizado das nomeações negativas superior a 0.

(i.e.,  $Z_{POS} < 0$  e  $Z_{NEG} > 0$  e  $Z_{PREF} < -1$ )

(c) **Grupo Negligenciado** - todos os sujeitos que receberem um resultado de impacto social inferior a -1, e não receberem nenhuma nomeação positiva.

(i.e.,  $Z_{POS} < 0$  e  $Z_{NEG} < 0$  e  $ZIMP < -1$ )

(d) **Grupo Controverso** - todos os sujeitos que receberem um resultado de impacto social superior a 1, um resultado padronizado nas nomeações positivas superior a 0 e um resultado padronizado das nomeações negativas superior a 0.

(i.e.,  $Z_{POS} > 0$  e  $Z_{NEG} > 0$  e  $ZIMP > 1$ )

(e) **Grupo Mediano** - todos os sujeitos com um resultado de preferência social entre -0,5 e +0,5. Passou-se a considerar como Mediano todo o sujeito que não cumprir os critérios de entrada em qualquer outro grupo.

(i.e.,  $ZIMP > -1$  e  $ZIMP < 1$  e  $Z_{PREF} < 1$ )

### 2.2.1.3. *Medidas das Redes Afiliativas*

So was possibility of identifying clusters or not works of relationships within the classroom considered as a unity.

(Cairns, Perrin & Cairns, 1985)

#### *Identificação das Redes Afiliativas*

O grau com que cada criança se envolve nas relações afiliativas na sala de aula foi medido com procedimentos desenvolvidos por Cairns, Perrin & Cairns (1985) e validados noutros estudos (Boivin & Coté, 1991; Boivin & Hymel, 1997; Cairns & Cairns, 1994; Cairns, Xie, Leung, 1998).

Para aceder aos grupos sociais foram colocadas duas questões às crianças. A primeira era, “*Are there some kids in your classroom who hang around together a lot?*” – Há crianças na tua classe que andam juntas muitas vezes?, se a criança respondesse “Sim” perguntava-se seguidamente “*Who are they?*” – Quem são? Era dito às crianças para listarem tantos grupos quantos pensassem existir na sua turma. Para cada turma foram agregadas as respostas dos estudantes para se identificarem os diferentes subgrupos de acordo com o seguinte planeamento:

- (a) Identificar as escolhas associativas das crianças obtidas por entrevistas individuais. Cada criança escreve nos círculos o nome das crianças da sua classe que normalmente andam juntas;
- (b) Compilação destas nomeações nas matrizes sociométricas das co-nomeações para cada uma das turmas;
- (c) Matriz de co-ocorrência diádica – onde se resume a distribuição diádica de cada pré-adolescente dentro da sua turma (ver Anexo 4);
- (e) Identificação dos subgrupos - em função dos perfis significativamente correlacionados com  $\geq 30\%$  dos membros do grupo;

(f) Análise da centralidade social: os níveis de centralidade social indicam o envolvimento social dos indivíduos com o seu grupo de pares, traduzindo, perfis de associação distintos:

1. As Crianças do Grupo Nuclear - são proeminentes (ou seja, frequentemente nomeados), membros de subgrupos da turma.
2. As Crianças do Grupo Secundário - são nomeados para subgrupos proeminentes menos frequentemente que as Crianças do Grupo Nucleares, ou são nomeados para subgrupos com níveis moderados de proeminência.
3. As Crianças do Grupo Periféricos - são raramente nomeados para os subgrupos de pares da turma.
4. As Crianças do Grupo Isolados - nunca são nomeados para os subgrupos de pares da turma.

Tabela 2  
Matriz de co-ocorrência diádica da Turma 1 ( $n = 25$ )

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	<b>13<sup>b</sup></b>	<b>15<sup>a</sup></b>	12	14	8	0	0	15	13	0	11	9	1	0	0	0	12	0	0	0	1	1	0	13		
3		<b>12</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	14	0	0	14	12	0	13	7	1	0	0	0	7	0	0	0	0	2	0	6		
4			<b>10</b>	<b>21</b>	8	0	0	0	0	0	1	17	0	0	1	0	20	0	0	0	1	0	0	20		
5				<b>10</b>	<b>8</b>	0	0	0	0	0	1	23	0	0	1	0	24	0	0	0	1	0	0	24		
6					<b>20</b>	1	1	9	9	2	12	8	2	0	0	3	7	2	0	1	1	2	3	7		
7						<b>13</b>	8	0	0	1	0	0	6	7	2	10	0	3	5	10	2	1	3	0		
8							<b>12</b>	0	0	0	0	0	4	2	2	9	0	1	1	1	1	1	1	0		
9								<b>8</b>	14	0	14	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0		
10									<b>10</b>	0	13	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0		
11										<b>12</b>	0	0	4	4	11	6	0	15	2	6	13	11	13	0		
12											<b>10</b>	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	
13												<b>14</b>	0	0	1	1	20	0	0	2	1	0	2	19		
14													<b>17</b>	8	2	4	0	5	8	4	2	2	1	0		
15														<b>12</b>	3	4	0	4	8	3	3	2	3	0		
16															<b>17</b>	8	2	11	2	9	14	13	14	1		
17																<b>15</b>	0	6	2	17	8	7	5	1		
18																	<b>9</b>	0	0	0	0	0	0	21		
19																		<b>13</b>	3	6	10	8	13	0		
20																			<b>12</b>	2	2	1	2	0		
21																				<b>16</b>	8	6	8	1		
22																					<b>18</b>	12	18	2		
23																						<b>18</b>	13	0		
24																							<b>15</b>	0		
25																									<b>12</b>	

<sup>a</sup> A informação contida numa célula diádica da matriz de co-ocorrência indica o número de vezes em que duas crianças são vistas pertencerem ao mesmo subgrupo. Representa a densidade de afiliação entre dois sujeitos e reduz-se ao nível da preferência ou investimento afiliativo individual.

<sup>b</sup> A diagonal (a bold) indica o número de vezes em que cada aluno foi nomeado por todos os elementos da turma.

## Mapas Sócio-Cognitivos

A informação resultante do questionário das crianças da mesma turma é combinada, obtendo-se o mapa sócio-cognitivo de acordo com a técnica desenvolvida por Cairns e associados (Cairns, Gariépy & Kindermann, 1989; Cairns, Perrin & Cairns, 1985). Em primeiro lugar é criada a matriz da co-ocorrência (ver Tabela 2). É uma matriz quadrangular em que cada criança ocupa uma linha e uma coluna. A co-ocorrência é o número de vezes em que dois indivíduos, A e B, são nomeados em conjunto (mesmo grupo). A matriz da co-ocorrência regista a frequência com que cada par de pessoas é nomeada junta no mesmo grupo. A diagonal principal da matriz da co-ocorrência contém o número de vezes que cada pessoa é nomeada para quaisquer grupos. A área abaixo da diagonal principal é um puro espelho da área acima. Cada linha ou coluna é o perfil pessoal de co-ocorrências. Representa as frequências que um indivíduo em particular é nomeado com outros para o mesmo grupo dentro da turma. Se dois indivíduos pertencem ao mesmo grupo, o seu perfil pessoal de co-ocorrências deve ser parecido. As crianças com perfis significativamente correlacionados com mais de 30% dos membros do grupo consideravam-se pertencerem ao subgrupo (*cluster*) ( $r > = .30$ , Cairns & Cairns, 1994, p. 104; ver também Farmer & Hollowell, 1994, para uma explicação mais detalhada dos procedimentos do mapa sócio-cognitivo e dos cálculos da centralidade social).

Obtivemos assim três matrizes de co-ocorrência, referentes a cada uma das três turmas que constituem a amostra.

Como podemos verificar na Tabela 2, os sujeitos são numerados de acordo com o número de alunos que têm no universo da turma, sendo indicados para cada sujeito os valores correspondentes ao investimento afiliativo apurado. Para uma melhor compreensão verificamos como exemplo: a díade formada pelos sujeitos 10 e 12 é identificada 13 vezes pelos colegas da turma, como elementos afiliativamente associados, e recebe 10 nomeações de todos os elementos da turma (ni); enquanto com os sujeitos 2, 14 e 25, os colegas não identificam uma única vez o companheiro com o número 1 (não sendo nomeado por nenhum elemento da turma) associado afiliativamente com estes colegas (díade  $1/2=0$ ;  $1/14=0$ ;  $1/25=0$ ).

## *Centralidade Social*

As nomeações dos indivíduos da turma são agregadas e é composto o mapa da estrutura social da turma, que descreve:

- 1) a posição dos indivíduos nos subgrupos de cada turma (clusters)
- 2) a posição dos subgrupos na estrutura social da turma.

Esta informação é utilizada para determinar a centralidade grupal de cada indivíduo na turma.

**NUCLEAR** (isto é, com centralidade nuclear) utiliza-se para descrever os indivíduos que são nomeados com alta frequência dentro do seu subgrupo, e cujo par de subgrupo é nomeado com alta frequência relativamente a outros subgrupos.

**SECUNDÁRIO** (isto é, com centralidade secundária) descreve os estudantes que são nomeados com frequência média no seu subgrupo e que são membros de um par de subgrupos que tem frequência alta relativamente a outros da turma, ou vice-versa, isto é, estudantes que são nomeados com alta frequência no seu subgrupo, tendo este por sua vez frequência média face a outros da turma.

**PERIFÉRICO** (isto é, com centralidade periférica) descreve os estudantes que são nomeados com baixa frequência no seu subgrupo e que são membros de um subgrupo com frequência alta ou média face a outros subgrupos da turma ou que são membros de um subgrupo com baixa frequência relativamente a outros da turma.

**ISOLADO** utiliza-se para descrever estudantes que não são identificados como sendo membros de quaisquer subgrupos.

Uma vez que os níveis de centralidade social do grupo são baseados no número de vezes que os alunos e os seus associados são nomeados como membros de um grupo de pares, estas medidas indicam proeminência na estrutura social da turma ao invés de aceitação.

Os procedimentos do mapa sócio-cognitivo enunciados (SCM - *Social Cognitive Maps*) têm sido utilizados numa enorme variedade de investigações (Cairns & Cairns, 1994; e.g., Farmer & Rodkin, 1996). Os coeficientes do teste-reteste e de consistência interna (de 3 semanas) indicam alta estabilidade ( $r_s = .74 - .84$ ; Cairns, Leung, Buchanan & Cairns, 1995). A validade foi estabelecida a partir de observações e resultados obtidos através de questionários (escalas), que evidenciaram uma interação mais frequente entre os membros pertencentes a um mesmo grupo do que entre membros de grupos distintos (Cairns et al., 1995), chegando aos 96% de consenso entre as respostas fornecidas pelas crianças nos seus protocolos. Verifica-se, assim, uma homogeneidade dos membros de cada grupo nos comportamentos, atitudes e valores (Cairns et al., 1988; Cairns, Xie, Leung, 1998).

A centralidade social é determinada combinando a centralidade intragrupal da criança ( $C_w$ ) com a centralidade intergrupala do seu grupo ( $C_g$ ).

A **centralidade grupal**,  $C_w$ , é o quociente entre o número de nomeações que a criança recebe de todos os elementos da turma ( $n_i$ ) e a média das nomeações recebidas pelos dois elementos mais frequentemente nomeados do seu grupo ( $n_g$ ). A centralidade intragrupal é alta se  $C_w \geq .7$ , é média se  $.7 > C_w > .3$ , e é baixa se  $C_w \leq .3$ .

A **centralidade intergrupala**,  $C_g$ , é o quociente entre  $n_g$  e as nomeações recebidas pelo subgrupo mais frequentemente nomeado da turma ( $n_{gMAX}$ ). A centralidade intergrupala é alta se  $C_g \geq .7$ , média se  $.7 > C_g > .3$ , e baixa se  $C_g \leq .3$ .

Os níveis de **centralidade social**, são elaborados como se segue:

(a) **NUCLEAR**, se as crianças têm ambas  $C_w$  e  $C_g$  altas; (b) **SECUNDARIO**, se as crianças têm  $C_w$  alta e  $C_g$  média ou  $C_w$  média e  $C_g$  alta; (c) **PERIFERICO**, se as crianças têm  $C_w$  ou  $C_g$  baixas, e d) **ISOLADO**, se as crianças não são identificadas como pertencendo a um qualquer grupo.

A Tabela 3 ilustra o exemplo da identificação dos subgrupos da turma 1 e os respectivos níveis de centralidade social (ver Anexo 5).

Para identificar os subgrupos apuraram-se os perfis significativamente correlacionados com mais de 30% dos membros do grupo, o que perfaz para uma turma de 25 alunos o equivalente a 10 ou mais associações entre os sujeitos para formar um subgrupo (ver matriz de co-ocorrência na Tabela 2).

Foram identificados 6 subgrupos para a turma 1 (sendo o subgrupo III o mais proeminente) com os seguintes níveis de centralidade social: 1 Isolado, 2 Periféricos, 3 Secundários e 18 Nucleares (ver Tabela 3).

Tabela 3

*Subgrupos Afiliativos de acordo com o método de Cairns para Turma 1 (n=25, M: 13 e F: 12) e Níveis de Centralidade Social*

<i>Centralidade Social</i>	<i>Subgrupos</i>	<i>Sexo</i>	<i>Sujeitos</i>
	<i>I</i>	<i>F</i>	<i>2, 3, 6, <u>10, 12</u></i>
	<i>II</i>	<i>F</i>	<i>2, 4, 5, 13, 25</i>
<b>Nucleares/ <u>Secundários</u></b>	<i>III</i>	<i>M</i>	<i><u>11</u>, 16, 19, 22, 23, 24</i>
	<i>IV</i>	<i>M</i>	<i>7, 8, 17</i>
	<i>V</i>	<i>M</i>	<i>14, 15, 20</i>
<b>Periféricos</b>	<i>VI</i>	<i>M</i>	<i>7, 17, 21</i>
	-	<i>F</i>	<i>18, 9</i>
<b>Isolados</b>	-	<i>F</i>	<i>1</i>
	-		

Nota: A negro os Nucleares e a sublinhado os Secundários.

## 2.2.2. Amostra

A nossa amostra é constituída por 68 alunos, de ambos os sexos (34 do sexo masculino e 34 do sexo feminino) e a sua média de idades situou-se nos 9 anos de idade ( $M = 9.13$  e  $DP = .54$ ; 9.21 para rapazes e 9.06 para as raparigas) a frequentarem o 4º ano de escolaridade de uma escola da região de Lisboa – Escola Básica nº 2 de Mem-Martins (ver Tabelas 4 e 5).

A amostra caracterizou-se por alguma heterogeneidade relativamente ao estatuto sócio-cultural (operacionalizado através das habilitações literárias dos pais), com predominância da classe média. Estas turmas foram seleccionadas de forma não aleatória, o que faz com que não haja possibilidade de generalizar os dados e as conclusões obtidas para outras situações e amostras. Foram seleccionadas todas as turmas existentes na escola do 4º ano de escolaridade - três turmas - com três professores, com uma actividade pedagógica superior a 5 anos e que se disponibilizaram para fazer parte do nosso estudo.

Tabela 4  
*Distribuição por sexo pelas 3 turmas*

<b>Sexo</b>			
<b>Turma</b>	<b>Masc.</b>	<b>Fem.</b>	<b>Total</b>
1	13	12	25
2	10	15	25
3	11	7	18
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>68</b>

Tabela 5  
*Distribuição por idade e sexo*

<b>Sexo</b>			
<b>Idade</b>	<b>Mas.</b>	<b>Fem.</b>	<b>Total</b>
8	1		1
9	29	32	61
10	1	2	3
11	2		2
12	1		1
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>68</b>

As três turmas participantes foram comparadas entre si com vista a determinar o equilíbrio entre elas relativamente às variáveis sexo e idade, pois pareceram-nos as mais pertinentes a controlar devido às suas influências nas variáveis em estudo. É também um factor pacificamente aceite que as relações com os pares passam por alterações ao longo do desenvolvimento (Rubin et al., 1998), o que nos leva a pensar que é também importante que os grupos estejam equilibrados relativamente à variável idade.

Com vista a determinar o equilíbrio das turmas relativamente à variável sexo, foi realizado qui-quadrado em que se verificou o equilíbrio das turmas relativamente à variável sexo (ver Tabela 4). De facto, todas as turmas apresentam diferenças não significativas entre o número de rapazes e o número de raparigas. Desta forma, podemos afirmar que a amostra em geral se encontra equilibrada. Finalmente, efectuou-se uma análise da variância para verificar se as turmas se distinguem relativamente à idade dos seus alunos ( $F(1, 67) = .268, p < n.s.$ ). Não há, portanto, razões para considerar as turmas como diferentes relativamente à média das idades dos seus elementos (ver Tabela 5).

### 2.2.3. Procedimentos de Recolha de Dados

O processo de recolha de dados para a elaboração deste trabalho teve início com a autorização da Direcção Regional de Educação de Lisboa - DREL para recolher os mesmos na Escola n.º 2 de Mem-Martins.

Após a autorização da DREL foi marcada uma entrevista com a Directora da referida Escola. Na entrevista foi entregue uma informação escrita sobre os objectivos do estudo e sobre os critérios de selecção dos alunos. No final da entrevista foi prontamente agendada na ordem de trabalhos do próximo Conselho Escolar a apresentação do projecto de investigação de forma a obter a autorização necessária.

No Conselho Escolar, com a presença de todos os professores e de alguns elementos da Associação de Pais, foi efectuada uma exposição durante 30 minutos do projecto onde foram explicitados os objectivos, planeamento e calendarização para a recolha dos dados.

Foi obtido consentimento dos pais dos alunos do 4º ano de escolaridade por intermédio das diligências efectuadas pela Associação de Pais.

Desde o início do ano lectivo até ao mês da recolha de dados passaram oito meses, em que as crianças das três turmas do 4º ano de escolaridade tiveram contactos interpessoais mais intensos. Atendendo ao facto de que vigora o método de ensino globalizante, a cargo de um professor único, verificámos que 95% das crianças andaram juntas na mesma turma desde o primeiro ano de escolaridade.

Os instrumentos do estudo foram aplicados segundo um horário previamente acordado com a escola.

Todos os alunos e respectivos professores integrados no estudo apresentaram-se voluntariamente, estando por isso motivados para nele participar. A confidencialidade dos dados recolhidos foi garantida a todos quantos participaram.

A administração da escala de auto-conceito foi efectuada em grupo durante um tempo lectivo e com a duração de 50 minutos numa sala polivalente (sala ampla, destinada a reuniões de trabalho). A prova passada foi constituída por cinco folhas de papel A4 agrafadas e apresentadas a todos os sujeitos pela seguinte ordem uma folha introdutória onde os sujeitos se identificam (nome, data de nascimento, data de realização da prova, ano de escolaridade, número e turma a que pertencem, profissão e habilitações escolares do pai e mãe (ver Anexo 2) e a escala de auto-percepção, a *Self Perception Profile for Children*, constituída por 5 folhas.

Depois de apresentar a escala, o item-exemplo foi lido em voz alta pelo investigador. Foi pedido às crianças que indicassem exemplos parecidos (o que acharam divertido). Cada uma delas foi incentivada a ler sozinha em voz alta um ou dois dos primeiros itens, para facilitar a sua concentração na tarefa. Esta metodologia parece ser útil na prevenção de falsas escolhas. A Escala de Auto-percepção é particularmente longa e talvez um pouco fatigante para as crianças (e.g., Correia, 1989).

Depois de terminarem a tarefa, as crianças expressaram frequentemente o seu agrado e disseram que gostavam de *fazer mais*. À medida que acabavam punham-se à disposição para colaborar com os colegas que vinham a seguir.

\*

Após duas semanas foram aplicados o *teste sociométrico clássico* e o *mapa sócio-cognitivo de Cairns*. As respostas das crianças foram recolhidas no decorrer de entrevistas individuais, sem tempo limite, numa sala polivalente. As crianças foram designadas aleatoriamente.

A prova clássica era constituída por 2 perguntas, nas quais era perguntado a cada uma das crianças que indicassem, da sua sala, os três colegas de quem mais gostavam e os três de quem menos gostavam numa actividade: Brincar.

O grau com que cada criança se envolve nas relações afiliativas na sala de aula foi medido com procedimentos desenvolvidos por Cairns, Perrin e Cairns (1985) e demonstrados serem válidos para essas crianças (Cairns, Gariépy & Kinderman, 1986; Boivin & Coté, 1991). Seguindo os procedimentos de Cairns et. al. (1985), entrevistou-se cada criança individualmente, mostrando à criança uma lista de nomes de todas as crianças da turma (ver Anexo 2) e dando as seguintes instruções: «Tu tens provavelmente reparado que há crianças na tua sala de aula que andam frequentemente juntas e outras que andam quase sempre sozinhas. Podes identificar as crianças que andam frequentemente juntas?» (*You have probably noticed in your class who often hang around together and others who are more often alone. Could you name the children who often hang around together?*”) A criança pode identificar tantos subgrupos quantos desejar. Depois, cada criança escreve o nome das crianças que andam habitualmente juntas e cada subgrupo constituído é assinalado com um círculo à sua volta para melhor identificação. Para finalizar a tarefa, cada criança escreve no canto inferior direito da folha os nomes dos colegas que habitualmente andam sozinhos (sem círculo). As respostas das crianças vão usar-se para determinar a rede afiliativa de cada turma (Cairns et al., 1985).

As instruções fornecidas foram idênticas em todas as turmas e foram dadas pela mesma pessoa que aplicou os instrumentos, havendo sempre a preocupação de certificação de que todas as crianças compreendiam os objectivos e instruções dadas.

Na generalidade, os alunos demonstraram uma boa capacidade de compreensão das tarefas propostas ao longo do processo de avaliação.

\*

A *Escala do Professor* foi entregue pessoalmente a cada Professora, após todas as crianças terem preenchido os restantes questionários. As Professoras acharam as instruções suficientemente claras. Mostraram-se todos muito receptivos e bastante simpáticos na sua colaboração e alguma curiosidade sobre o que descobririam quando comparassem as suas avaliações com as auto-avaliações dos alunos.

Os questionários foram preenchidos individualmente, referindo-se os seus julgamentos a cada um dos seus alunos. Quando devolveram os questionários passado duas semanas, disseram que estavam um pouco inseguras sobre a resposta aos itens relacionados com o desporto, tiveram alguma dificuldade em avaliar a Competência Atlética de cada criança. Manifestaram igualmente um comentário para cada questionário relativo a cada uma das crianças da respectiva turma e apresentaram algumas sugestões para o aperfeiçoamento do questionário, quer na forma quer no conteúdo.

\*

Os dados recolhidos foram reunidos e tratados independentemente da turma de origem, constituindo uma amostra única, procedendo-se de seguida ao tratamento das respostas dos alunos, através da elaboração de matrizes sociométricas por turma e à construção de uma base de dados (ver Anexo 7), para a qual se utilizou o programa SPSS 9.0 (*Statistical Package for Social Sciences*, 9ª Versão, 1998).

### **III - RESULTADOS**

---

### 3. Resultados

*I don't have a best friend around here except for one; that's the teacher.*

Jane (10 years old) In Cairns (1994)

Na apresentação dos resultados resolvemos dividir as análises em dois grupos distintos de acordo com as duas metodologias utilizadas: Estatuto sociométrico segundo o modelo de Coie e Dodge (1988) e a centralidade social grupal de acordo com a técnica metodológica dos mapas sócio-cognitivos (SCM) de Cairns et al. (1985).

Em primeiro lugar, apresentamos os resultados das relações específicas entre o auto-conceito e a popularidade. Numa segunda parte, tentámos verificar a relação entre a avaliação dos professores e o estatuto sociométrico das crianças, seguida pela análise dos desvios existentes da avaliação dos professores sobre as competências das crianças se esta se aproxima ou afasta da auto-avaliação das crianças de acordo com o seu estatuto sociométrico.

Por último, efectuámos as mesmas análises tendo em linha de conta a metodologia das redes sociais. Uma primeira descrição dos dados relativos aos mapas sócio-cognitivos das três turmas é seguida pela análise dos níveis de centralidade social dos grupos e a sua relação com as auto-percepções das crianças e as hetero-percepções dos professores. Finalizamos pela análise dos desvios existentes da avaliação dos professores sobre as competências das crianças se aproxima ou afasta da auto-avaliação das crianças de acordo com a centralidade social dos grupos.

Ao longo do trabalho referimos as opções estatísticas utilizadas em cada análise.

### 3.1. Relações entre Auto-Conceito e Popularidade

Nestas análises foram utilizados os dados relativos a 68 sujeitos divididos pelos diversos estatutos da seguinte forma: 19% das crianças são classificadas como Populares, 6% como Controversas, 45% são Médias, 11,8% são Rejeitadas e 18% Negligenciadas. Para a nossa amostra, o número de crianças classificadas em cada categoria sociométrica aproxima-se dos resultados apresentados por Coie & Dodge (1983, p. 267).

A análise da relação entre a popularidade e a variável sexo não revela nenhuma diferença significativa, estando repartida de forma idêntica por ambos os sexos ( $\chi^2 (2, N = 68) = 1.92, n.s.$ ).

A nível da popularidade, foram medidos os estatutos sociométricos nas três turmas e foi efectuada uma comparação relativa às pontuações das diversas sub-escalas do auto-conceito. Dado que estamos a trabalhar com variáveis nominais, por um lado (estatuto sociométrico), e variáveis intervalares, por outro (auto-conceito), a técnica estatística seleccionada foi a MANOVA (Análise Multivariada da Variância).

#### 3.1.1. Competência Percebida das Crianças e Popularidade

A primeira comparação realizada foi entre os diversos estatutos sociométricos relativamente à forma como as crianças se auto-percebem – resultados nas sub-escalas de auto-conceito.

O teste multivariado seleccionado foi o *Lambda de Wilks*, o mais utilizado na literatura devido à sua robustez e potência (Bryman & Cramer, 1993).

Os perfis sociométricos e comportamentais são comparados com a ajuda de análises multivariadas da variância: 5 (grupos: Populares, Controversos, Médios, Rejeitados, Negligenciados) x 5 (auto-percepções: competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física e atitude comportamental).

Neste teste foram obtidos resultados que apontam para a existência de diferenças não significativas entre os grupos nas diversas escalas do auto-conceito ( $F(24, 63) = 1.065$ , n.s.).

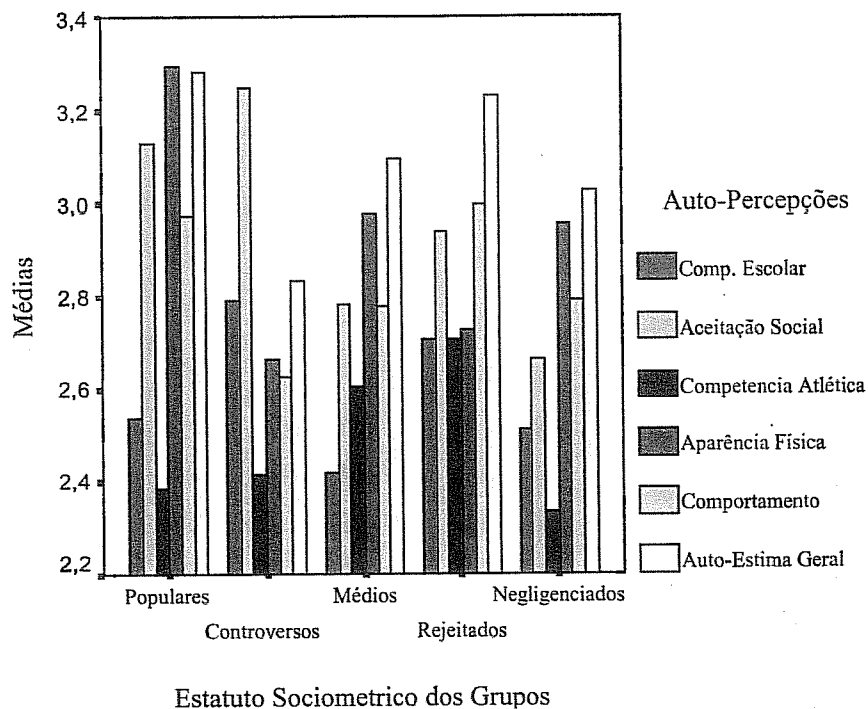


Figura 5. Média para cada uma das sub-escalas para o Perfil de Auto-Percepção segundo o Estatuto sociométrico.

Apesar da não existência de diferenças estatisticamente significativas, a análise da Figura 5 permite-nos reter a importância da Aparência Física e da Auto-Estima Global para o grupo das crianças Populares face aos demais grupos. Regista-se no grupo das crianças Rejeitadas uma avaliação um pouco sobrevalorizada nos domínios da Atitude Comportamental, Auto-Estima Geral e Competência Escolar face aos demais grupos.

Através da Tabela 6, verificamos que apenas para a percepção da Competência Escolar do grupo das crianças Médias e Competência Atlética para o grupo Populares e Negligenciados se apurou uma média real inferior à média teórica da escala (2.5), situando-se todas as outras médias acima desta última. De todas, a mais elevada é a média apurada para a sub-escala Aparência Física e Auto-Estima Geral do grupo das crianças Populares.

### 3.1.2. Avaliação dos Professores sobre as Competências das Crianças e Popularidade

Uma análise similar foi efectuada para a escala dos professores – *Teachers' Rating Scale of the Child's Competence* (TRS). No que diz respeito às diferenças obtidas na MANOVA (*Lambda de Wilks*), realizada sobre a variável Estatuto Sociométrico, foram obtidos resultados que apontam para a existência de diferenças significativas entre os grupos nas variáveis em causa ( $F(24, 68) = 1.75, p < .02$ ).

Como se pode verificar através da Tabela 6, existem diferenças significativas a nível da variável Estatuto Sociométrico na comparação realizada entre os diversos grupos, relativamente às variáveis critério seleccionadas.

Diferenças nas variáveis: Aceitação Social ( $F(3, 63) = 3.63, p < .001$ ) e Atitude Comportamental ( $F(3, 63) = 2.93, p < .05$ )

Tabela 6

*Médias (e desvio padrão) dos resultados às 5 sub-escalas da Escala SPPC de Harter para crianças (N=68) e às 5 sub-escalas para a Escala TRS de Harter para professores, por estatuto sociométrico dos grupos*

Variáveis	Estatuto Sociométrico					
	Populares (n = 13)	Controversos (n = 4)	Médios (n = 31)	Rejeitados (n = 8)	Negligenciados (n = 12)	Total (N = 68)
<i>Escala - Crianças</i>						
Comp. Escolar	2.54 (.34)	2.79 (.42)	2.42 (.52)	2.71 (.21)	2.51 (.67)	2.51 (.49)
Aceitação Social	3.13 (.57)	3.25 (.62)	2.78 (.55)	2.94 (.63)	2.67 (.62)	2.88 (.59)
Comp. Atléticoa	2.38 (.50)	2.42 (.22)	2.61 (.55)	2.71 (.31)	2.33 (.43)	2.52 (.49)
Aparência Física	3.29 (.54)	2.67 (.24)	2.98 (.64)	2.73 (.44)	2.96 (.84)	2.99 (.64)
Comportamento	2.97 (.36)	2.63 (.25)	2.78 (.58)	3.00 (.60)	2.79 (.42)	2.84 (.50)
Auto-Estima Geral	3.28 (.48)	2.83 (.49)	3.10 (.51)	3.23 (.39)	3.03 (.67)	3.12 (.52)
<i>Escala - Professores</i>						
Comp. Escolar	3.15 (.72)	3.25 (.96)	2.85 (.80)	2.79 (.89)	2.89 (.77)	2.93 (.79)
Aceitação Social	3.44 (.52)	2.83 (.43)	2.61 (.77)	2.29 (.88)	2.86 (.94)	2.79 (.82) **
Comp. Atléticoa	2.74 (.94)	2.33 (.90)	2.42 (.83)	1.92 (.61)	2.56 (.57)	2.44 (.81)
Aparência Física	3.33 (.54)	2.83 (.58)	2.91 (.70)	2.67 (.56)	3.11 (.64)	3.00 (.66)
Comportamento	3.41 (.83)	3.17 (.88)	3.06 (.86)	2.13 (1.14)	3.11 (.62)	3.03 (.91) *

Nota: Resultados no intervalo 1 (Baixa competência percebida) a 4 (Alta competência percebida).

\* $p < .05$

\*\* $p < .001$ .

Tendo-se verificado diferenças significativas entre os grupos relativamente a algumas variáveis, realizou-se um teste estatístico de comparações múltiplas (*Post Hoc*), para se verificar exactamente quais os grupos que diferem significativamente.

A análise *Post Hoc* com o teste de *Tukey's HSD* revela:

Para o domínio da Aceitação Social, diferenças significativas entre o grupo das Populares face ao grupo Médios ( $p < .01$ ) e ao grupo Rejeitados ( $p < .01$ ).

No domínio da Atitude Comportamental surgem diferenças significativas entre as crianças do grupo Populares ( $p < .01$ ) e as do grupo Rejeitadas ( $p < .01$ ).

Podemos então concluir que existem diferenças entre os diversos estatutos sociométricos no que diz respeito às diversas escalas de auto-conceito nas descrições do comportamento das crianças efectuado pelos professores. O único grupo que não se distingue significativamente de nenhum outro com respeito a qualquer variável é o grupo das crianças Controversas, o que pode ser devido ao baixo número de sujeitos classificados neste grupo.

Uma breve análise da Figura 6 permite destacar que as descrições que os professores fazem dos seus alunos são bastante diferenciadas em relação ao estatuto sociométrico dos grupos. Esta diferenciação está presente nos sujeitos dos grupos de estatutos de não aceitação – Rejeitados e Negligenciados.

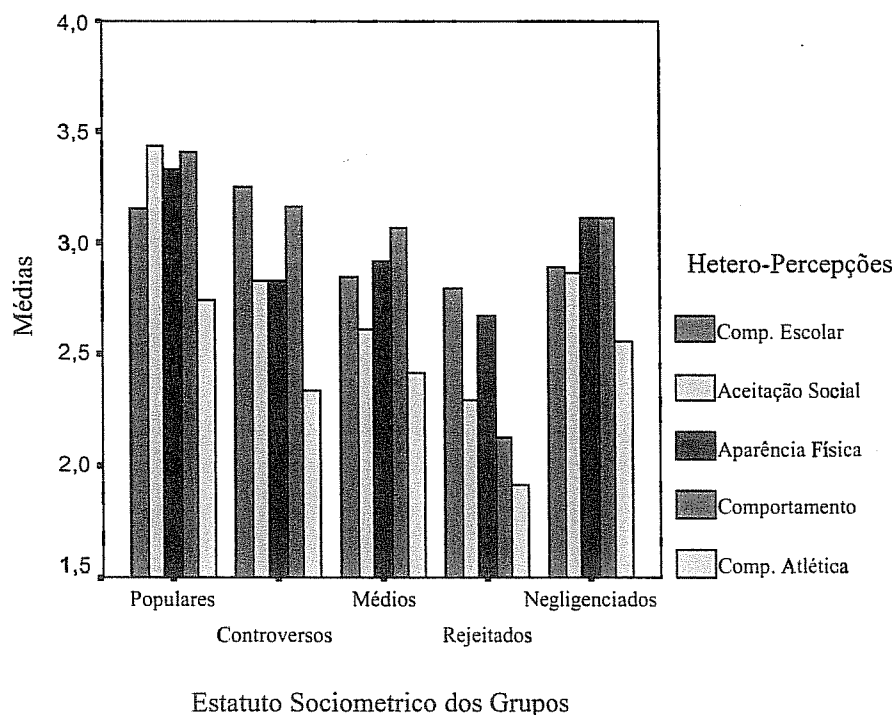


Figura 6. Média para cada uma das sub-escalas para o Perfil de Hetero-Percepção (Professores), segundo o Estatuto sociométrico.

### 3.1.3. Desvios entre Auto-Percepção das Crianças e Hetero-Percepção dos Professores e Popularidade

Para a análise dos desvios procuramos responder à questão: – em que medida a competência percebida pelas crianças classificadas nos cinco grupos sociométricos se aproxima ou se afasta dos julgamentos feitos pelos respectivos professores?

Através do cálculo das médias dos desvios de percepção entre os dois grupos para cada estatuto foram submetidos de forma separada: 5 estatutos (Popular, Controverso, Médio, Negligenciado, Rejeitado) x 2 fontes: Criança e Professor, e aplicada a MANOVA para *medidas repetidas* para cada um dos domínios (Social, Atitude Comportamental, Aparência Física, Competência Escolar e Competência Atlética).

Os resultados da análise revelam diferenças significativas entre auto e hetero-percepção nos grupos sociométricos em dois domínios (variável):

- Competência Escolar ( $F(4, 55) = 3.52, p < .013$ )
- Competência Atlética ( $F(4, 55) = 6.12, p < .0001$ )

Através de um teste “t” de *Student*, procurámos analisar através das diferenças de médias para cada um dos grupos sociométricos quais os grupos onde foram registadas diferenças significativas (ver Figura 7).

Assim, para a sub-escala Competência Escolar, registaram-se diferenças para os grupo Médios ( $t(31) = 3.49, p < .001$ ), Populares ( $t(13) = 3.35, p < .006$ ) e Negligenciados ( $t(12) = 2.15, p < .005$ )

Para a Competência Atlética revela diferenças significativas somente no grupo dos Rejeitados ( $t(8) = -3.24, p < .011$ ).

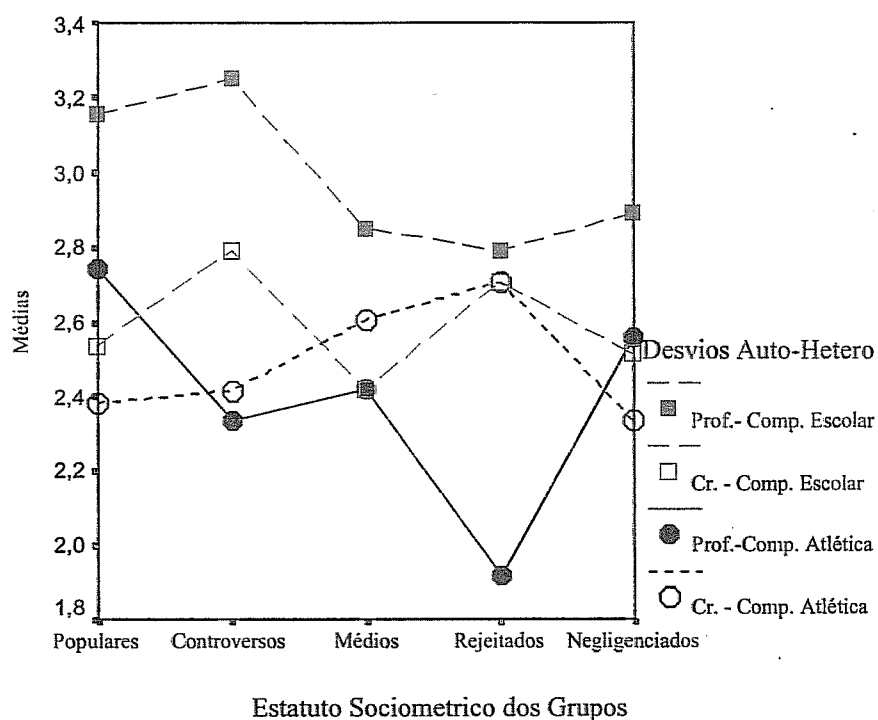


Figura 7. Média dos desvios entre professores e alunos para as sub-escalas: Competência Escolar e Atlética, segundo o Estatuto Sociométrico.

A leitura da Figura 7 assinala os desvios - diferenças dos grupos nas competências assinaladas de acordo com as fontes consideradas: Professores e Alunos.

É evidenciada a avaliação positiva (sobrevalorizada) dos professores no âmbito da Competência Escolar face à avaliação das crianças para todos os grupos sociométricos. Situação diferente na Competência Atlética em que o julgamento dos professores está acima da avaliação das crianças nos grupos Populares e Negligenciados, verificando-se a única diferença significativa neste domínio no grupo dos Rejeitados.

### 3.2. Relações entre Auto-Conceito e Centralidade Social dos Grupos

Nesta metodologia dos mapas sócio-cognitivos, os níveis de centralidade social são caracterizados de acordo com a proeminência de cada criança no seu subgrupo e a relação do subgrupo na rede social de cada turma. Neste sentido, apresentamos uma tabela resumo do número de crianças em cada nível de centralidade social tendo em linha de conta o estatuto sociométrico obtido através do método nominal.

Tabela 7  
*Distribuição dos estatutos sociométricos nos níveis de centralidade dos grupos*

Estatuto Sociométrico	Nuclear		Secundário		Periférico		Isolado		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%
Populares	12	17,6	1	1,5	0	0	0	0	13	19,1
Controversos	3	4,4	1	1,5	0	0	0	0	4	5,9
Médios	17	25,0	8	11,8	6	8,8	0	0	31	45,6
Rejeitados	5	7,4	0	0	3	4,4	0	0	8	11,8
Negligenciados	6	8,8	0	0	3	4,4	3	4,4	12	17,6
Total	43	63,2	10	14,8	12	17,6	3	4,4	68	100

Através da leitura da Tabela 7, podemos verificar a distribuição dos sujeitos da amostra nos grupos de centralidade social.

O grupo Nucleares engloba 63,2 % de todos os outros estatutos (desde o grupo Popular ao grupo Negligenciado), com maior realce ao integrar a maioria dos sujeitos classificados no Grupo Populares.

O grupo Secundário representa 14,8 % e inclui apenas os estatutos de aceitação (Populares, Médios, Controversos). O grupo dos Periféricos representa 17,6 % e inclui alguns sujeitos do Grupo Médios e o grupo de não-aceitação (Negligenciados e Rejeitados). Por último, o grupo de centralidade social – Isolados - de menor representatividade, 4,4 %, inclui apenas os Negligenciados (Ver Figura 8, exemplo para a turma 3).

\*

### 3.2.1. Redes Sociais e Graus de Centralidade Social

A análise das redes sociais indica uma grande similitude na estruturação das unidades afiliativas no seio das turmas. Registou-se um total de 20 subgrupos nas três turmas do 4º ano de escolaridade. O número de subgrupos por turma variou de 4 a 10 ( $M = 5$ ), enquanto que o tamanho dos subgrupos por turma variou de 2 a 8 estudantes ( $M = 3.2$ ,  $DP = 1.7$ ). Todos os subgrupos eram compostos por crianças do mesmo sexo.

Cinquenta e cinco por cento dos subgrupos ( $n = 11$ ) eram de rapazes e quarenta e cinco por cento dos subgrupos ( $n = 9$ ) eram subgrupos de raparigas (ver anexo 5). Noventa e um por cento de rapazes e sessenta e quatro por cento das raparigas foram identificados como pertencendo a um subgrupo (cf., Santos, 1990).

A análise da centralidade social distribui-se da seguinte forma: (a) foram classificados como Nucleares na estrutura social das 3 turmas, 79% dos rapazes ( $n = 27$ ) e 47 % das raparigas ( $n = 16$ ); (b) na categoria de Secundários foram classificados 11,8% dos rapazes ( $n = 4$ ) e 17,6% das raparigas ( $n = 6$ ); (c) foram classificados como Periféricos 5,8% dos rapazes ( $n = 2$ ) e 29,4 das raparigas ( $n = 10$ ); (d) três por cento dos rapazes ( $n = 1$ ) e seis por cento das raparigas ( $n = 2$ ) foram classificados como Isolados (ver Figura 8 e Anexo 6, sociograma da distribuição dos alunos da turma 3 e a respectiva complementaridade das duas metodologias).

A análise da relação entre a classificação da centralidade social e a variável sexo das crianças, revelou uma diferença significativa ( $\chi^2(3) = 8.81$ ,  $p < .031$ ), verificando-se um maior peso dos rapazes na categoria dos Nucleares e maior peso das raparigas na categoria dos Periféricos.

Em virtude do pequeno número de sujeitos nas categorias de Isolados e Periféricos, foram combinadas as duas numa só categoria que designamos por – Periférico / Isolado (situação utilizada noutros estudos, e.g., Cairns et al., 1995).

Após esta caracterização da centralidade dos grupos sociais, tendo em linha de conta a diversidade que a caracteriza na dinâmica social de cada turma, passamos às análises de acordo com esta nova variável.

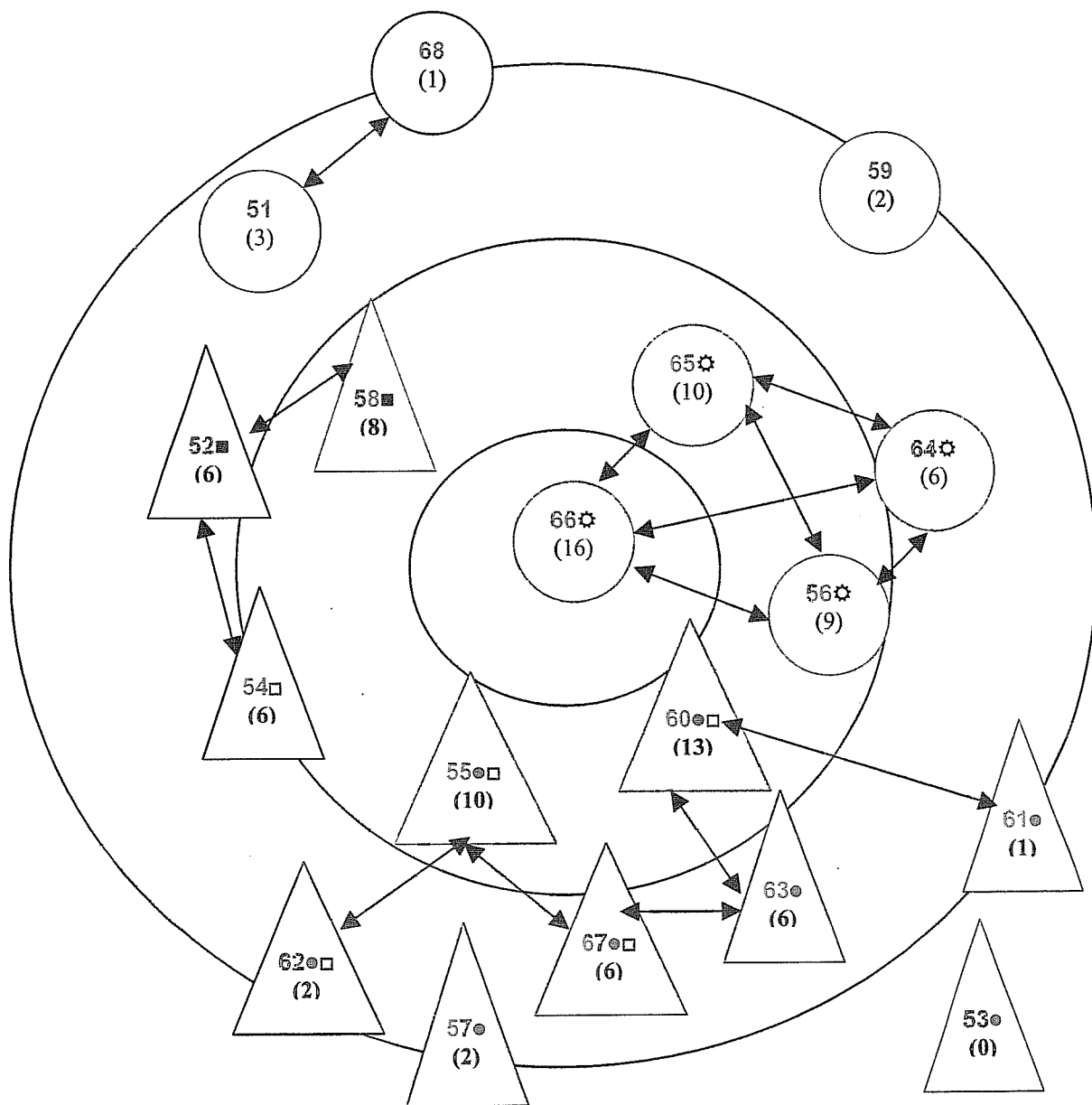


Figura 8. Sociograma<sup>3</sup> das nomeações positivas da Turma 3.

Legenda: **Sexo:** 0 - Feminino Δ - Masculino

↔ - Escolhas Recíprocas

- **Estatuto Sociométrico** segundo Coie & Dodge (1988):

1 - Populares 2 - Controversos 3 - Médios 4 - Rejeitados 5 - Negligenciados

- **Estatuto Social** dos Sub-grupos segundo Cairns (1994):

-- Nucleares -- Secundários -- Periféricos / Isolados

- **Subgrupos (Cliques)** : 4 - ☆; ■; ●; □

<sup>3</sup> Nota: Para a elaboração deste sociograma criamos índices sociométricos ponderados (atribuindo-se 5 pontos à primeira nomeação positiva, 3 pontos à segunda escolha e 1 ponto à terceira). Índice ponderado entre parêntesis em cada figura (e.g., Bastin, 1980; Moreno; 1953; Oliveira & Pires, 1989).

### 3.2.2. Competência Percebida das Crianças e Centralidade Social

A nível da centralidade social foram medidos os graus de centralidade social de cada sujeito das três turmas e foi efectuada uma comparação relativa às pontuações das diversas sub-escalas do auto-conceito. Dado que estamos a trabalhar com variáveis nominais, por um lado (centralidade social), e variáveis intervalares, por outro (auto-conceito), a técnica estatística seleccionada foi mais uma vez a MANOVA (Análise Multivariada da Variância).

Os mesmos procedimentos estatísticos são utilizados para analisar a relação entre a centralidade social e o auto-conceito.

No teste multivariado utilizado (*Lambda de Wilks*) foram obtidos resultados que indicam a não existência de diferenças no que diz respeito à variável centralidade social relativamente às diversas áreas em estudo ( $F(12, 68) = .772, n.s.$ ).

De acordo com estes dados temos que reconhecer que, tal como já se tinha passado no caso do estatuto sociométrico, as crianças classificadas nos três níveis de centralidade social parecem avaliar-se de forma semelhante para as variáveis em causa (ver Figura 9).

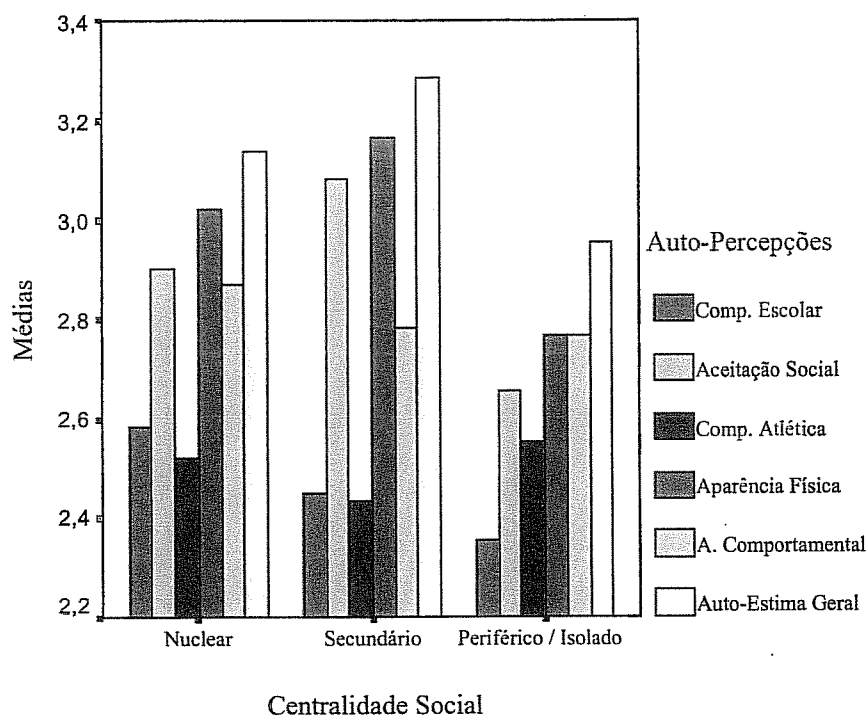


Figura 9. Média para cada uma das sub-escalas para o Perfil de Auto-Percepção segundo a Centralidade Social.

Apesar de não se terem registado diferenças significativas, uma análise da Figura 9 permite-nos descrever a dinâmica dos três grupos em análise: o grupo combinado Periférico/Isolado surge com menos competência face aos demais grupos, excepto na Competência Atléticoa.

Permite-nos ainda constatar uma ligeira diferença do Grupo Nuclear nas Competência Escolar e Atitude Comportamental, face aos demais grupos.

O grupo Secundário apresenta-nos um padrão um pouco irrealista, se tivermos em consideração as competências: A. Física, A. Social e Auto-Estima Global, face aos demais grupos (cf., Tabela 8 com avaliação dos professores).

### 3.2.3. Avaliação dos Professores sobre as Competências das Crianças e Centralidade Social

Para análise das diferenças obtidas na MANOVA (Wilks'Lambda) realizada sobre a variável Centralidade Social, foram obtidos resultados que apontam para a existência de diferenças significativas da avaliação dos professores sobre as competências dos grupos nas variáveis do auto-conceito ( $F(12, 68) = 2.31, p < .016$ ).

Da análise às diferenças (ANOVA) aos três níveis de centralidade social do grupo, registam-se diferenças significativas em 3 competências: Aceitação Social ( $F(2, 65) = 4.89, p < .0001$ ), Aparência Física ( $F(2, 65) = 8.20, p < .001$ ) e Competência Atlética ( $F(2, 65) = 4.77, p < .012$ ).

Tabela 8

*Médias (e desvio padrão) dos resultados às 5 sub-escalas da Escala SPPC de Harter para crianças (N=68) e às 5 sub-escalas para a Escala TRS de Harter para professores, por centralidade social dos grupos*

Variáveis Dependentes	Centralidade Social			
	Nuclear (n = 43)	Secundário (n = 10)	Periférico / Isolado (n = 15)	Total (N = 68)
<b>Escala - Crianças</b>				
Comp. Escolar	2.59 (.48)	2.45 (.37)	2.36 (.58)	2.51 (.49)
Aceitação Social	2.90 (.58)	3.08 (.56)	2.66 (.61)	2.88 (.59)
Aparência Física	2.52 (.49)	2.43 (.62)	2.56 (.42)	2.52 (.49)
Comportamento	3.02 (.61)	3.17 (.53)	2.77 (.75)	2.99 (.64)
Comp. Atlética	2.87 (.44)	2.78 (.67)	2.77 (.59)	2.84 (.50)
Auto-Estima Geral	3.14 (.47)	3.28 (.48)	2.96 (.66)	3.12 (.52)
<b>Escala - Professores</b>				
P. Comp. Escolar	3.02 (.80)	2.83 (.79)	2.76 (.76)	2.93 (.79)
P. Aceitação Social	3.08 (.65)	2.23 (.89)	2.33 (.87)	2.79 (.82)**
P. Aparência Física	3.22 (.57)	2.57 (.77)	2.64 (.54)	3.00 (.66)**
P. Comportamento	2.99 (.90)	3.27 (.80)	3.00 (1.01)	3.03 (.91)
P. Comp. Atlética	2.66 (.71)	2.03 (.91)	2.09 (.82)	2.44 (.81)*

Nota: Resultados no intervalo 1 (Baixa competência percebida) a 4 (Alta competência percebida).

\*  $p < .01$

\*\*  $p < .001$ .

Tendo-se verificado diferenças significativas entre os grupos relativamente a algumas variáveis, submetemos as variáveis a uma comparação *Post Hoc* (*Teste de Tukey HSB*) para se verificar exactamente quais os grupos que diferem significativamente.

Os resultados da análise assinalam para a variável Aceitação Social, diferenças significativas entre o grupo Nuclear e os restantes grupos: Secundário ( $p < .005$ ) e Periférico ( $p < .004$ );

Na variável Aparência Física registaram-se diferenças significativas entre o grupo Nuclear e o Secundário ( $p < .008$ ) e Periférico ( $p < .006$ ).

Por último, a variável Competência Física, verificou-se diferenças significativas entre os grupos de nível de centralidade social Nuclear com o Grupo Secundário ( $p < .05$ ) e com o grupo Periférico / Isolado ( $p < .04$ ).

As diferenças assinaladas entre os níveis de Centralidade Social do grupo com HSD de Tukey vem evidenciar como a avaliação dos professores sobre as competências dos seus alunos colocam em destaque o grupo Nuclear, isto é particularmente notório para as descrições das áreas de Competência Atlético, Aceitação Social e Aparência Física (ver Figura 10).

Por outro lado, regista-se um padrão semelhante entre os grupos Secundários e Periférico / Isolado no julgamento efectuado pelos professores.

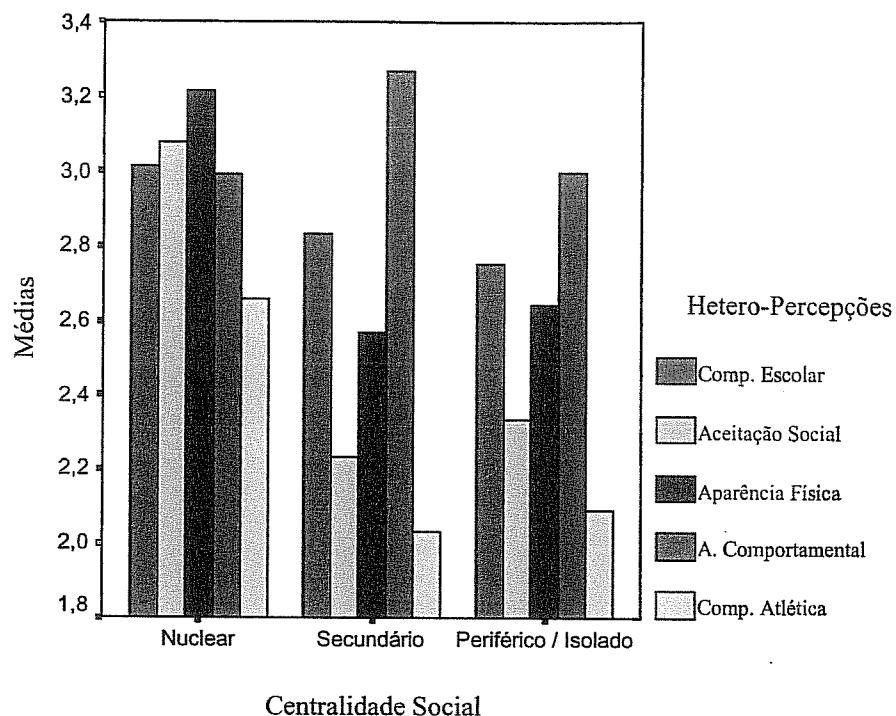


Figura 10. Média para cada uma das sub-escalas para o Perfil de Hetero-Percepção (Professores), segundo a Centralidade Social.

### 3.2.4. Desvios entre Auto-Percepção das Crianças e Hetero-Percepção dos Professores e Centralidade Social

Tal como fizemos para a variável estatuto sociométrico, o mesmo procedimento estatístico para a variável centralidade social grupal.

Para a análise dos desvios, procuramos verificar em que medida a competência percebida pelas crianças classificadas nos três grupos de centralidade social se aproxima ou se afasta dos julgamentos feitos pelos respectivos professores.

Através do cálculo das médias dos desvios de percepção entre os dois grupos para cada estatuto foram submetidos de forma separada: 3 Grupos de Centralidade Social (Nuclear, Secundário, Periférico/Isolado) x 2 fontes: Criança e Professor, e aplicada a MANOVA para *medidas repetidas*, para cada um dos domínios (Social, Atitude Comportamental, Aparência Física, Competência Escolar e Competência Atlética).

Os resultados da análise revelam diferenças significativas entre auto e heteropercepção nos grupos de centralidade social grupal em dois domínios do auto-conceito:

- Competência Escolar ( $F(4, 57) = 2.76, p < .006$ ) e
- Competência Atlética ( $F(4, 57) = 4.93, p < .002$ ).

Através dos testes 't' de *Student* pudemos constatar quais os grupos da Centralidade Social onde incidem as diferenças significativas face às competências do auto-conceito assinaladas:

- Assim, verificou-se que na Competência Escolar as diferenças incidem no grupo Nucleares ( $t(43) = 4.04, p < .001$ ) e no grupo Periféricos/Isolados ( $t(15) = -2.71, p < .007$ ).
- Já no domínio da Competência Atlética, registam-se diferenças nos grupos Secundário ( $t(10) = -2.12, p < .05$ ) e Periféricos/Isolados ( $t(15) = -2.12, p < .05$ ).

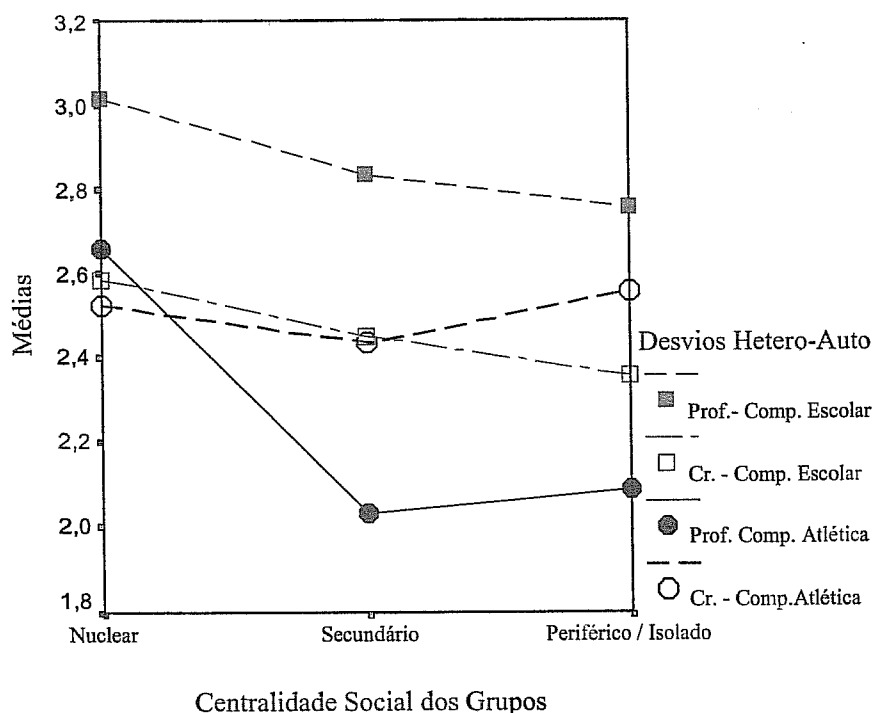


Figura 11. Média dos desvios entre professores e alunos para as sub-escalas: Competência Escolar e Atlética, segundo a Centralidade Social.

A partir da análise da Figura 11 podemos constatar as diferenças assinaladas do desvio existente entre a percepção que as crianças têm de si próprias face à percepção que os professores fazem da descrição das crianças para os diferentes grupos.

Mais uma vez é patente a forma diferenciada do grupo Nuclear face aos demais grupos, surgindo ao olhar dos professores um padrão semelhante no grupo Secundário e Periférico/Isolado face aos domínios da Competência Escolar e Competência Atlética.

\*

### 3.3. Síntese dos Resultados

Em **síntese**, no que concerne à competência percebida pelos alunos, os resultados indicaram que o nível de aceitação pelo grupo de pares parece não ter nenhuma influência no auto-conceito do indivíduo em todas as áreas especificadas.

Quando consideramos a fonte do professor, os dados permitem concluir que o nível de aceitação pelo grupo de pares (popularidade) parece ter uma influência na forma como os professores avaliam o indivíduo em algumas áreas especificadas. Verificamos que as crianças Rejeitadas pelo grupo têm em média uma competência inferior no que diz respeito à Atitude Comportamental e ao nível da Aceitação Social face à das crianças Populares.

A comparação dos desvios perceptivos das crianças e aqueles que são fornecidos pelos professores no âmbito da popularidade assinalaram diferenças significativas a nível da escala de Competência Escolar para os grupos Popular, Médio e Negligenciado e para o grupo dos Rejeitados no domínio da Competência Atléticoa.

Quando consideramos uma abordagem sócio-estrutural, verificamos que o nível de integração social da criança e a sua implicação no grupo (centralidade social) não tem influência na competência percebida pelas crianças.

Registou-se uma percepção diferenciada por parte dos professores nos domínios da Aceitação Social, Aparência Física e Competência Atléticoa para os três níveis de centralidade: Nucleares, Secundários e Periféricos/Isolados. Verificamos a existência de desvios semelhantes para a centralidade social, para os grupos dos Nucleares e dos Periféricos/Isolados no domínios da Competência Escolar e nos grupos Secundários e Periféricos/Isolados para a Competência Atléticoa.

Estes resultados fornecem alguma evidência de que as relações com os pares estão relacionadas com a forma como os professores avaliam os alunos nos domínios do auto-conceito. Os professores assinalam a presença de perfis distintos, sobretudo no caso das crianças Rejeitadas e com níveis de centralidade baixa (Periférico/Isolado).

## **IV – DISCUSSÃO**

---

## 4. Discussão

*É necessário que a escola admita que a aprendizagem não pode ser exclusivamente racional, porque a razão tem, geneticamente, um ponto de partida emocional.*

(João dos Santos, 1982)

A discussão dos resultados obtidos será feita de acordo com os diversos objectivos e hipóteses que foram delineados para este estudo. Desta forma, a discussão será organizada em três pontos principais: o estudo da competência percebida e popularidade, seguida por uma análise descritiva das redes afiliativas das 3 turmas do 4º ano de escolaridade, e por último, o estudo da competência percebida e centralidade social. O objectivo fundamental será, em cada ponto, verificar quais as relações entre as variáveis apontadas e as diversas áreas do auto-conceito: competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física, atitude comportamental e auto-estima global, medidas neste estudo em duas perspectivas: a criança e o professor. Tentar-se-á também fazer uma reflexão sobre os resultados obtidos à luz da teoria.

### 4.1. Competência percebida e popularidade

Um primeiro dado diz respeito à variável popularidade, registamos na nossa análise global da distribuição dos estatutos sociométricos uma concordância com as percentagens atribuídas por Coie e Dodge (1983).

As hipóteses que estavam subjacentes a este ponto do nosso trabalho, recordamos, afirmavam (H1) que a atribuição pelo grupo de um determinado estatuto tem influência no auto-conceito do indivíduo.

Esta primeira hipótese encontra a sua fundamentação no facto, aceite pela maioria dos investigadores, de que as crianças que têm sucesso com os pares estão no bom caminho para um percurso de desenvolvimento saudável e adaptado (Parker & Asher, 1993; Parker et al., 1995; Putallaz & Dunn, 1990). Sabe-se também que as crianças Rejeitadas, não dispendo de grupos de apoio, apresentam dificuldades no desenvolvimento da auto-estima (Coie, 1990). Por outro lado, é na interacção com os pares que a criança vai desenvolvendo uma série de conhecimentos acerca de si e do seu funcionamento, fundamentais para o desenvolvimento do auto-conceito e da auto-estima.

Por todos estes dados, seria de esperar que estas duas variáveis – a popularidade e o auto-conceito – estivessem profundamente interligadas.

Tendo sido utilizados como medida de popularidade, os estatutos sociométricos, esperávamos obter resultados que indicassem diferenças estatisticamente significativas entre os vários grupos identificados – Populares, Medianos, Controversos, Negligenciados e Rejeitados – nas seis áreas do auto-conceito medidas em duas perspectivas Auto e Hetero : competência percebida pela criança e a avaliação do professor da competência da criança.

Desta forma, ao compararmos a amostra completa, verificámos que a competência percebida das crianças e a popularidade não apresentavam diferenças significativas entre os diversos estatutos sociométricos.

A não existência de diferenças entre os diversos grupos, no que diz respeito à variável auto-estima global, pode ter várias interpretações. Por um lado, nesta faixa etária a não aceitação pelo grupo de pares ainda não provocou uma diminuição do nível geral de satisfação consigo próprio, o que é difícil de aceitar devido às origens sociais da própria auto-estima (cf., Cap. 1). Outra explicação possível é a existência de algum outro factor que proteja algumas das crianças com níveis sociométricos mais baixos dos efeitos negativos na auto-estima, da rejeição ou não aceitação generalizada. Esse factor pode ser a existência de pelo menos uma relação de amizade ou a pertença a uma estrutura afiliativa - uma clique - que pode ser interpretada pela aquisição de um maior número de competências sociais. O conjunto das relações preferenciais desenvolvidas numa clique oferece a oportunidade de manter uma plasticidade comportamental, de responder de forma diferenciada à variabilidade interindividual, que pode ter um efeito importante a nível da manutenção da auto-estima num nível saudável para a criança (Cazeneuve-Tapie et al., 1997).

Destes dados podemos então concluir, para a nossa primeira hipótese (H1) que o nível de aceitação pelo grupo de pares parece não ter nenhuma influência no auto-conceito do indivíduo em todas as áreas especificadas.

No que concerne à nossa segunda hipótese (H2) afirmava que a atribuição pelo grupo de um determinado estatuto tem influência na hetero-percepção dos respectivos professores, nomeadamente em áreas como a Competência Escolar, a Aceitação Social, a Competência Atlética, a Aparência Física e a Atitude Comportamental. Verificámos que das cinco escalas de auto-conceito, somente duas apresentavam diferenças significativas entre os diversos estatutos sociométricos – Aceitação Social ( $F(3, 63) = 3.63, p < .001$ ) e Atitude Comportamental ( $F(3, 63) = 2.93, p < .05$ ). Nas comparações *Post-Hoc*, verificou-se que nas duas escalas em que existiam diferenças significativas elas apontavam para uma diferenciação clara entre o grupo Popular face ao grupo Médio e ao grupo Rejeitado no domínio da Aceitação Social e entre os grupos Populares e Rejeitados no domínio da Atitude Comportamental.

Estes dados permitem então concluir que o nível de aceitação pelo grupo de pares (popularidade) parece ter uma influência na forma como os professores avaliam o indivíduo em algumas áreas especificadas. Verificámos que as crianças Rejeitadas pelo grupo têm em média uma competência inferior no que diz respeito à Atitude Comportamental e ao nível da Aceitação Social face à das crianças Populares. Este dado é bastante importante devido às suas implicações educacionais, pois indicia a ocorrência solidária de dois problemas bastante perturbadores – a rejeição pelos pares, que tem inúmeras consequências desenvolvimentais e a percepção de menor competência a nível da atitude comportamental que afecta negativamente a aprendizagem, condicionando a forma como a criança vê a escola.

Podemos então aceitar parcialmente esta segunda hipótese (H2), e concluir que o nível de aceitação pelo grupo de pares parece ter alguma influência nas descrições do comportamento das crianças efectuadas pelos professores. Isto é particularmente notório para as descrições das áreas de Aceitação Social e Atitude Comportamental, que têm uma importância acrescida para os professores na forma como descrevem os seus alunos.

Outro resultado muito relevante é evidenciado na análise factorial da Escala dos Professores: a importância dada à sub-escala de Aceitação Social (ligada com a popularidade) como o factor mais potente, explicando por si só 34% da variância (quase metade da variância total explicada).

No que concerne à nossa terceira hipótese (H3) no âmbito da competência percebida e popularidade que dizia: - Em que medida a competência/adequação percebida pelas crianças de um determinado estatuto se aproxima ou se afasta dos julgamentos feitos pelos professores.

A comparação dos desvios preceptivos das crianças e aqueles que são fornecidos pelos professores no âmbito da popularidade vieram evidenciar diferenças significativas a nível da escala de Competência Escolar ( $F(4, 55) = 3.52, p < 0.13$ ) e a Competência Atlética ( $F(4, 55) = 6.12, p < .0001$ ), isto é particularmente evidente na Competência Escolar para os grupos Médio, Popular e Negligenciado. Regista-se uma sobrevalorização da Competência Escolar dos professores face às avaliações dos alunos.

O grupo Rejeitado apresenta um padrão pouco realista, quando comparado com os demais grupos; uma sobrevalorização da Competência Escolar que não é partilhada pela avaliação dos professores.

A nível da escala de Competência Atlética verifica-se o inverso as crianças avaliam mais positivamente a Competência Atlética que os professores, sendo esta manifestada de forma significativa no grupo dos Rejeitados.

Com estes dados podemos concluir a existência de desvios na competência percebida pelos alunos e seus respectivos professores, no que concerne à popularidade, confirmando assim parcialmente a hipótese enunciada.

De uma forma geral, os resultados obtidos parecem permitir confirmar de forma parcial as nossas hipóteses sobre auto-conceito e popularidade.

Os actuais resultados vão ao encontro dos estudos de Boivin e Bégin (1989) e de Hymel e Franke (1985), ao assinalarem que nem todas as crianças Rejeitadas experimentam uma percepção negativa de si próprias. Verificámos que os diversos grupos tinham um idêntico nível de auto-percepção, o que pode ser entendido como uma recusa para admitir a sua falta de competência ou o uso inconsciente de *self-serving-biases* que permite distorcer os acontecimentos de modo a garantir uma protecção da Auto-Estima (Heider, 1958).

Uma outra leitura destes dados parece indicar que a alta Auto-Estima manifestada por todos os grupos é mantida à custa da desvalorização da área potencialmente ameaçadora e do investimento noutras áreas do auto-conceito, adequando-se ao modelo proposto por Harter (1993a, 1999).

É necessário observar que são as crianças Rejeitadas que se demarcam pela sobrevalorização sistemática da sua competência nos domínios Físico e Comportamental. Estes resultados podem ser lidos à luz do modelo, segundo o qual a criança Rejeitada (e/ou agressiva) apresenta défices sócio-cognitivos e uma percepção enviezada da realidade social (Dodge, 1996; Dodge & Somberg, 1987).

Em resumo, pode concluir-se que os professores apresentam percepções num sentido mais realista que os próprios alunos e não estão sujeitos aos enviezamentos cognitivos (Boivin, Dion & Vitaro, 1990). Percecionam a criança no âmbito da popularidade de forma mais optimista (excepto no caso do grupo dos Rejeitados). Ora este realismo apresenta algumas questões. Com efeito, é no domínio da Aceitação Social e Atitude Comportamental que incidem as maiores diferenciações por parte dos professores, no que concerne a popularidade. Observando-se as maiores diferenças no âmbito dos desvios de percepção que ocorrem na Competência Escolar, em três dos grupos: Médio, Popular e Negligenciado, e na Competência Atlético para o grupo Rejeitado.

Estes dados são coerentes com os estudos de Bégin e Boivin (1989), Bégin, Boivin, Alain (1987), Petigrew, Bégin e Boivin (1989) e Kupersmith e Griesler (1990), entre outros estudos, na relação entre a competência percebida e popularidade. Os mesmos estudos enfatizam o papel das avaliações multi-fontes na melhoria e na predição de comportamentos sociais, assim como o papel dos professores como fundamental no importante impacto no auto-conceito e na adequação comportamental dos alunos.

## 4.2. Análise Descritiva das Redes Afiliativas

Uma comparação das três turmas do 4º ano de escolaridade revela importâncias distintas (ver Anexos 5 e 6) no que concerne à popularidade e à centralidade social.

Populares e Rejeitadas são menos numerosas que nas turmas 2 e 3, mas as crianças Médias encontram-se sobre-representadas. Por outro lado, o número de crianças Médias e Populares varia de uma turma para outra.

Na turma 1 as crianças com centralidade social Nuclear e do sexo masculino são mais numerosas que nas turmas 2 e 3, registando-se uma ausência na turma 3 do nível de centralidade social do grupo dos Secundários.

Em contraste, a análise das redes sociais revela uma enorme similitude na estruturação das unidades afiliativas no seio das três turmas (20 subgrupos). Nas três turmas, as unidades afiliativas são segregadas segundo o sexo e as raparigas formam subgrupos (cliques) menos extensas que os rapazes (cf., Beneson, Apostolaris, & Parnass, 1998 vs. Cairns, Perrin, & Cairns, 1995).

Enfim, o número de unidades afiliativas é proporcional ao efectivo da turma, constata-se pelo contrário uma relação inversa entre o tamanho da turma e dos elementos que constituem um subgrupo (e.g., Cazenave-Tapie, Strayer & Desbian, 1997; Strayer & Santos, 1996).

Quanto à potencial influência do estatuto sociométrico na unidade afiliativa dos pré-adolescentes, verificamos que não existe qualquer relação, já que os diversos subgrupos (ver Sociogramas das turmas no Anexo 6) são constituídos por distintos estatutos sociométricos (e.g., Strayer, 1995; Strayer & Santos, 1996; ver também Simões, 1997).

\*

### 4.3. Competência Percebida e Centralidade Social

Um procedimento de identificação dos subgrupos afiliativos elaborado por Cairns, Perrin e Cairns (1985) contribuiu para evidenciar o papel da rede social como modelador do desenvolvimento social (e.g., Cazeneuve-Tapie et al., 1997).

A composição do mapa sócio-cognitivo de acordo com a metodologia de Cairns (Cairns et al., 1985, 1994, 1995) tornou possível a determinação da posição social de cada subgrupo relativamente a todos os outros da turma. Isto é baseado na suposição de que as nomeações dos dois membros mais escolhidos de cada subgrupo representa a posição do subgrupo na rede social da turma. Por outro lado, a posição de cada criança no seu subgrupo é determinada pelo número de vezes que é nomeada relativamente às duas pessoas mais nomeadas do subgrupo.

Resumindo, este procedimento baseia-se no facto de que os subgrupos mais frequentemente nomeados na turma terão a posição mais alta na estrutura social da turma e serão os membros mais nomeados dos subgrupos mais frequentemente nomeados (Cairns & Cairns, 1994; Cairns et al., 1995).

A centralidade social é geralmente associada com os níveis mais favoráveis de uma característica (sucesso académico, popularidade, competência atlética, aparência física), e os níveis de centralidade baixos (i.e., Periféricos e Isolados) são associados com os níveis mais desfavoráveis (Cairns & Cairns, 1994; Farmer & Halloweel, 1994). A centralidade social é assim uma medida quantitativa de saliência que se aproxima dos índices sociológicos de proeminência das crianças nas cliques variando o estatuto social (Cairns & Cairns, 1994)

As nossas hipóteses sustentam a sua fundamentação no facto, aceite pela maioria dos investigadores, de que numa perspectiva dinâmica espera-se que o nível de integração social da criança e a sua implicação no grupo influenciem o desenvolvimento do seu auto-conceito (Cairns & Cairns, 1994; Cairns et al., 1999; Cazenane-Tapie, Strayer & Desbian, 1997; Farmer & Hallowell, 1994; Farmer & Rodkin, 1996; Farmer et al., 1999).

Por todos estes dados seria de esperar a ligação destas duas variáveis – centralidade social e o auto-conceito .

Considerámos os seguintes grupos de centralidade social: Nucleares, Secundários e Periférico/Isolados – nas seis áreas do auto-conceito já assinaladas.

A hipótese que estava subjacente a este ponto do nosso trabalho (**H4**) dizia: o nível de integração social da criança e a sua implicação no grupo (centralidade social) tem influência no auto-conceito da criança, nomeadamente em áreas como a competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física, atitude comportamental e auto-estima global.

Os resultados apresentados permitem sustentar a hipótese (**H4**) da não existência de diferenças entre a competência percebida pelas crianças e o nível de centralidade social. Uma explicação possível para estes resultados pode apontar para as diferenças verificadas na distribuição de rapazes e raparigas pelos níveis de centralidade social. No nível de centralidade nuclear existem aproximadamente o dobro de rapazes face às raparigas e o inverso no nível de centralidade social Periférico/Isolado.

Sabendo que existem diferenças entre os sexos relativamente à centralidade social, podemos questionar se as diferenças obtidas nas comparações da amostra global não serão, nalguma medida, devidas não apenas às diferenças da centralidade social, mas também às diferenças de sexo, o que nos obriga a maiores cuidados na leitura dos resultados.

Podemos então concluir que o nível de centralidade social não parece ter influência no auto-conceito das crianças nas áreas especificadas.

Relativamente à nossa quinta hipótese (**H5**) que afirmava: o nível de integração social da criança e a sua implicação no grupo (centralidade social) tem influência na hetero-percepção dos respectivos professores, nomeadamente em áreas como a competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física e atitude comportamental.

Verificámos que das cinco escalas do auto-conceito somente três apresentavam diferenças significativas entre os três níveis de centralidade social – Aceitação Social ( $F(2, 65) = 4.89, p < .0001$ ), Aparência Física ( $F(2, 65) = 8.20, p < .001$ ) e Competência Atlética ( $F(2, 65) = 4.77, p < .012$ ).

Nas comparações *Post-Hoc* verificaram-se diferenças significativas dos domínios assinalados para os três níveis de centralidade social: Nuclear, Secundário e Periférico/Isolado.

Podemos concluir que se pode aceitar parcialmente a hipótese enunciada (**H5**) e que as avaliações dos professores diferenciam o nível de integração social das crianças com destaque do grupo Nuclear com níveis mais favoráveis face aos demais grupos ao ser avaliado como mais competente nos domínios da Aceitação Social, Aparência Física e Competência Atlética.

Por fim, a nossa derradeira hipótese (**H6**): em que medida a competência/adequação percebida pelas crianças de um determinado nível de integração social e a sua implicação no grupo (centralidade social) se aproxima ou se afasta dos julgamentos feitos pelos professores.

A comparação dos desvios perceptivos das crianças e aqueles que são fornecidos pelos professores no âmbito da centralidade social vieram evidenciar diferenças significativas nas áreas: Competência Escolar ( $F(4, 57) = 2.76, p < .006$ ) entre os grupos Nuclear, Periférico/Isolado; Competência Atlética ( $F(4, 57) = 4.93, p < .002$ ), entre os grupos Secundário e Periférico/Isolado.

Daqui podemos concluir a existência de desvios na competência percebida pelos alunos e respectivos professores, no que concerne ao nível de centralidade social, confirmando assim parcialmente a nossa hipótese (**H6**).

De uma forma geral, os resultados obtidos parecem permitir confirmar de modo parcial as nossas hipóteses sobre auto-conceito e o nível de centralidade social.

Atendendo aos objectivos e hipóteses propostos à partida, a avaliação geral que se pode fazer deste estudo parece apontar os resultados para uma diferenciação de acordo com a fonte considerada. Assim, na perspectiva da auto-percepção: as interações entre aceitação das crianças pelo seu grupo de pares e o seu nível de integração social (centralidade social) não introduz diferenças significativas relativamente às suas percepções de auto-competência (**H1 e H4**), o que está de acordo com alguns trabalhos que relacionam auto-conceito e estatuto sociométrico e centralidade social (Bégin & Boivin, 1989; Bégin, Boivin, Alain, 1987; Cairns & Cairns, 1994; Cairns et al., 1999; Cazenane-Tapie, Strayer & Desbian, 1997; Dodge & Somberg, 1987; Farmer & Hallowell, 1994; Hymel & Franke, 1985; Patterson, Kupersmidt & Griesler, 1990; Petigrew, Bégin & Boivin, 1989; Kupersmith & Griesler, 1990; Kupersmidt & Patterson, 1991).

Há, no entanto, outros trabalhos que encontram diferenças significativas entre sujeitos de estatutos sociométricos diferenciados e competência percebida (Bukowski & Newcomb, 1985; Volling, Mackinnon-Lewis, Rabiner & Baradaran, 1993).

Quando consideramos a hetero-percepção do professor como fonte - verificar se as avaliações dos professores revelam perfis de funcionamento social distintos segundo os estatutos e o nível de integração social das crianças (**H2 e H5**) obtivemos respostas diferenciadas: por um lado, os professores distinguem o grupo dos Rejeitados do grupo dos Populares na área do Comportamento e elaboram distinção nítida entre os grupos de Populares, Rejeitados e Médios no que concerne à área da Aceitação Social.

Quando temos em linha de conta a rede afiliativa da turma (unidade de análise) e a centralidade social, obtivemos uma percepção diferenciada por parte dos professores nos domínios da Aceitação Social, Aparência Física e Competência Atlético para os três níveis de centralidade: Nucleares, Secundários e Periféricos/Isolados.

Por último, quisemos analisar os desvios, procuramos verificar em que medida a competência percebida pelas crianças e a popularidade e centralidade social se aproximam ou se afastam dos julgamentos feitos pelos respectivos professores (**H3 e H6**). Verificamos que tanto numa metodologia como noutra apontam para as mesmas

áreas do auto-conceito: Competência Escolar e Competência Atlética. Para a popularidade, que evidência o grupo Popular, Médio e Negligenciado na forma como se percebem quanto à Competência Atlética, o desvio significativo incide na avaliação e hetero-avaliação dos Rejeitados.

Para a centralidade social, os grupos dos Nucleares e dos Periféricos/Isolados registam desvios na Competência Escolar. Na Competência Atlética, incide apenas nos grupos Secundários e Periféricos/Isolados.

#### 4.4. Contribuições e Limites

*Depois das folhas terem caído, regressamos a um sentido simples das coisas.*

Wallace Stevens

A escola é cada vez mais encarada numa perspectiva de formação global do aluno, embora não esquecendo nunca as áreas ditas académicas. Nessa formação global do aluno, deve ter-se em conta a formação do auto-conceito, bem como o desenvolvimento social da própria criança. O que este estudo pretende realçar, é que estas duas dimensões estão de alguma forma relacionadas, sendo essa relação mais evidente no campo das percepções do professor. Este dado vem ao encontro do papel dos professores como fundamental no importante impacto no auto-conceito e na adequação comportamental dos alunos.

Em conclusão, podemos afirmar que as nossas hipóteses originais apenas se verificaram relativamente à perspectiva de hetero-percepção. Os dados recolhidos apontam no sentido de que as relações com os pares estão relacionadas com a forma como os professores avaliam os alunos nas domínios do auto-conceito. Por um lado, os professores assinalam a presença de perfis distintos face à popularidade e também ao nível de integração social da criança e a sua implicação no grupo no que concerne ao seu auto-conceito, sobretudo no caso das crianças Rejeitadas e com níveis de centralidade baixa (Periférico/Isolado) ao apresentarem um funcionamento social mais problemático, apesar das crianças Rejeitadas e Periféricas/Isoladas não se aperceberem como menos competentes (e.g., Pereira, 1991).

Destes resultados podem retirar-se implicações importantes para os educadores. À partida, é importante reconhecer que todas as crianças rejeitadas (ou agressivas) não têm percepções negativas de si próprias. É normal, nos meios educativos, presumir que as crianças em dificuldade padecem de uma auto-estima negativa que pode estar na base das suas dificuldades. Os actuais resultados põem em causa este ponto de vista e convidam a examinar mais perto as percepções que as crianças em dificuldade têm das suas relações sociais, porque algumas delas podem ter percepções positivas apesar da sua situação desvantajosa. As percepções positivas poderiam de facto reduzir a motivação da criança para alterar o seu comportamento. Em consequência, os programas de prevenção ou de intervenção fundados no reforço da auto-estima não se

adaptariam a todas as crianças rejeitadas ou agressivas. Seria útil que os educadores tentassem identificar as fontes possíveis destas percepções possíveis com a finalidade de as aproveitarem nos seus esforços de intervenção.

É fácil antever, a partir dos resultados relatados noutros estudos (um exemplo é o trabalho de Vitaro, Tremblay e Gagnon, 1992), que estas nomeações positivas são atribuídas por crianças igualmente rejeitadas e talvez agressivas ou turbulentas. Este tipo de apoio social pode ter efeitos benéficos a curto prazo nas percepções de si próprias. Pode também levar a um agravamento dos problemas de comportamento das crianças rejeitadas agressivas, tal como o demonstraram Boivin e Vitaro (1995). É também possível que as crianças rejeitadas agressivas e isoladas (que correspondem às que se apercebem negativamente) se preocupem com as suas relações sociais mais do que as suas homólogas agressivas (que correspondem às que têm uma percepção positiva da sua aceitação social) (Asher, 1990; Kupersmidt & Patterson, 1991). A utilização da escala de Harter na importância que a criança atribui a cada uma das dimensões do auto-conceito (Escala de Importância: Harter, 1985) deveria permitir verificar numa pesquisa posterior se efectivamente as crianças rejeitadas se preocupam mais com as suas relações sociais do que as crianças agressivas.

Uma outra reflexão deste estudo, que vem ao encontro de vários outros estudos (e.g., Cazeneuve et al., 1998; Cairns, Xie, Leung, 1998), é a de que os estatutos sociométricos deveriam ser apreciados tendo em conta a rede afiliativa da classe, para discernir aqueles em que o estatuto surge a partir dos processos inerentes à dinâmica das cliques afiliativas daquelas em que o estatuto assenta sobre um real consenso colectivo. As variações sócio-estruturais conduzem-nos, por outro lado, a observar o consenso social como tendo um valor local, enquadrado num nicho ecológico. Assim, a validade das avaliações sociométricas depende da possível geração de consenso nos diferentes níveis de organização social; a criança rejeitada ou popular é-o em relação a uma referência contextualizada. A adaptação social, como qualquer adaptação, só se pode conceber em relação aos constrangimentos específicos aos quais responde. O estatuto sociométrico é válido no contexto em que se insere, não pode resultar de características individuais independentes desse contexto, salvo raras excepções e sobre certas condições que é necessário identificar (e.g., Kindermann, 1995, 1998; Kindermann, McCollam & Gibson, 1996).

A revisão da literatura assinala-nos alguma prudência na interpretação dos dados. Segundo Kindermann et al. (1996), parece pouco razoável conceber o estatuto sociométrico como característica individual independente do contexto. O estatuto sociométrico surge mais frequentemente como resultado da solidariedade implícita entre membros de uma clique e dos processos de diferenciação que contribuem para julgar de forma negativa os indivíduos do outro sexo. Assim, uma clique que pode ser considerada como socialmente turbulenta pode contribuir para a atribuição de um ou de vários estatutos de popularidade aos seus membros na condição de reagrupar um grupo considerável de indivíduos em relação ao resto da turma. Esta consideração insere-se no sentido dado por Boivin et al. (1995) que sugere que as características associadas à rejeição num meio específico podem variar segundo as características do grupo.

\*

Esperamos contudo, ter evidenciado que a utilização das metodologias de investigação e as técnicas descritas são mais do que meras técnicas complementares (cf. Cairns et al., 1995), podendo assumir um papel preponderante na investigação actual suficientemente interessante para a dinamização futura no estudo da ecologia social dos grupos de pares. Recordamos sobre esta complementaridade as palavras de Strayer e Santos:

The joint use of network and sociometric procedures to explore both interpersonal attraction and social conflict may help contextualize much of the empirical information underlying contemporary models of peer acceptance and rejection as well as current interpretations about the nature and function of social status within the early peer group (Strayer & Santos, 1996, p.128).

Evidenciamos a mensagem de Cairns (1996) sobre a importância destes estudos na área de ecologia social, salvaguardando um outro olhar para futuros trabalhos:

The gap between psychometry and sociometry reflects, in part, the disciplinary reluctance of psychology to move beyond a focus upon variables and individuals in order to achieve more integrated levels of social and contextual analysis. Certain methodological advances are required to study persons-in-context-over-time. These include, among other things, the use of saturated samples of whole schools, the development of efficient techniques for identifying social networks in natural settings, the establishment of procedures for tracking groups as well as individuals over time, and the adoption of statistical methods which integrate rather than disentangle variance in persons and contexts (Cairns, 1996, p. 115).

\*

Algumas limitações deste estudo residem no facto (a) das diferenças ligadas ao sexo e à interacção sexo x popularidade e sexo x centralidade social não terem sido estudadas, (b) um só grupo de idade foi avaliado, o que traduz que as conclusões deste estudo devem ser prudentes e estimular que estudos posteriores possam verificar estas relações, face a rapazes e raparigas de diferentes faixas etárias e (c) apesar de vários estudos anteriores sugerirem que este efeito de interacção com o sexo não ser significativo quando consideramos a variável auto-conceito (e.g., Boivin, 1986; Boivin & Béguin, 1989).

O auto-conceito complexifica-se e hierarquiza-se com os anos (Shavelson & Bolus, 1982). Assim, os resultados obtidos com as crianças do quarto ano de escolaridade poderão diferir se comparados com crianças do sexto ano, não só devidos às características individuais, mas também determinado pelos constrangimentos ecológicos (pares). Por outro lado, é possível que as percepções negativas de algumas crianças rejeitadas sejam o resultado de uma rejeição que se mantém por um longo período.

Outra perspectiva, como a presente nos estudos de Boivin e Hymel (1997) e de Cairns e Cairns (1994), é a de que é possível que a utilização de um conjunto de rapazes e raparigas de uma turma como unidade de análise, não seja apropriado no final do primeiro ciclo, porque eles não constituem o grupo de referência. Vários dos alunos reagrupam-se muitas vezes em cliques sobre a base de um processo de selecção proactivo (i.e., por escolha) ou reactivo (i.e., por défice, no seguimento da rejeição dos pares). Qualquer que seja esta interpretação, evidência a importância de desenvolver medidas mais robustas para identificar adequadamente estes reagrupamentos de crianças ao utilizarmos a observação directa do comportamento (Cairns & Cairns, 1994; Cairns et al., 1995).

## 4.5. Perspectivas de Trabalho Futuro

Numa perspectiva de desenvolvimento, seria importante avaliar em que medida as mudanças de cliques para uma criança podem constituir uma possibilidade de aumentar as suas competências sociais, assegurando-lhe posteriormente uma maior facilidade de inserção social. Por outro lado, considerando a rede afiliativa e os estatutos sociométricos, seria interessante observar as variações de estatutos sociométricos durante o ano escolar em função das cliques de pertença. É razoável pensar-se que uma criança tida como Negligenciada ou Rejeitada sendo membro de uma díade, tenha menos oportunidade de aumentar o seu saber-fazer social e por isso tenha mais probabilidade de conservar este estatuto do que uma criança do mesmo estatuto mas inserida numa clique mais ampla. Com a finalidade de documentar a solidariedade dos membros de uma clique e de observar os processos de convergência das percepções e da diferenciação intra-grupo, seria necessário um estudo mais exaustivo.

Outro aspecto relacionado com as metodologias utilizadas que deve ser estudado, prende-se com o procedimento de nomeação de subgrupos sociais de Cairns et al. (1985, 1994, 1995), o que não permite avaliar a qualidade de relações intra-grupo. Seriam necessários outros dados para nos informarmos sobre as diferentes cliques e permitir-nos documentar sobre as ligações que podem existir entre os estatutos sociométricos, cliques de origens e de percepção das características individuais.

Também seria interessante prosseguir este estudo numa análise longitudinal, permitindo obter uma melhor compreensão do impacto dos diferentes papéis estruturais no desenvolvimento social da criança. Ter-se-ia uma descrição mais detalhada sobre a diversidade das trajectórias individuais durante o desenvolvimento social: como são mantidas estruturas, porque são mantidas; quais as vantagens de certas posições nas diferentes estruturas; que tipo de estratégias são usadas para um sujeito se manter ou subir de posição em determinada estrutura; qual a tendência das relações com novos pares e se registam transformações na organização social devido à experiência; que comportamentos são mais favoráveis ao sujeito quando se regista uma alteração de uma estrutura, após este ter optado por uma determinada estratégia anteriormente, etc. Como refere Strayer (1995), “as diferenças em fenómenos complexos tais como relações sociais ou interacções, não podem ser compreendidas sem a consideração detalhada das

diferenças qualitativas nos padrões de acções individuais, que constituem a troca social entre indivíduos” (p. 174). Por outras palavras, interessa compreender melhor a organização social na sua vertente estrutural e na sua vertente individual activa.

\*

Quem é ainda capaz de criar proximidade?

Os alunos com problemas na aprendizagem ou com problemas de comportamento, como foi referido ao longo do trabalho, são crianças que, de uma forma geral, apresentam dificuldades nas relações com os pares, quer a nível grupal e diádico, quer a nível das sub-estruturas afiliativas. Serão também crianças que se encaram como tendo menos competências em termos escolares e comportamentais - como sugerem outros estudos.

Outros estudos sublinham que o nível de conhecimento dos laços de amizade entre crianças diferentes da turma não permitiria diferenciar os estatutos sociométricos. Concluem que o estilo de funcionamento social habitual da criança parece depender de características estabelecidas independentemente do grupo de pertença. Esta conclusão junta-se à de Howes (1987), que constata que as razões do isolamento social na criança não dependem do sistema social dos pares, mas dos problemas relacionais desenvolvidos no meio familiar. As crianças socialmente inexperientes seriam frequentemente rejeitadas pelos seus pares mais experientes. Além disso, alguns resultados que apresenta ilustram as incidências das relações afiliativas sobre o comportamento individual. Observa, por exemplo, que o acesso a um grupo de pares para uma criança rejeitada pode ser facilitado pela existência duma relação afiliativa recíproca com um único indivíduo do grupo. Sublinha igualmente o papel das relações de amizade na mudança de turma. As crianças que enfrentam uma mudança de classe na ausência de pares do ano anterior, não fazem progressos ao nível das competências sociais no ano seguinte, contrariamente às crianças que efectuem esta transição com os colegas. Estes resultados levam-nos a relativizar o pressuposto de uma independência entre estatutos sociométricos e inserção social em grupos de pares.

É possível que com um trabalho a nível das competências sociais da criança, que leve a uma melhor posição social dentro do grupo, a criança se sinta melhor na escola e, logo, mais disponível e confiante para aprender. Por outro lado, é também possível que com um trabalho a nível das competências escolares a criança se sinta mais confiante e mais integrada no grupo.

Estes alunos rejeitados podem ser facilmente identificados, quer através dos próprios resultados escolares, quer através de incidentes comportamentais mais ou menos frequentes, quer ainda através de metodologias e instrumentos de identificação das dificuldades nas relações sociais:

The study of classroom social network centrality may help educators better understand how to utilize the composition of classrooms to support positive social roles for students who are at-risk for school failure and behavioural difficulties (Farmer & Rodkin, 1996, p. 187).

Os alunos identificados poderão, então, participar em programas de promoção das competências sociais, organizados e levados a cabo quer pelos professores quer por outros técnicos quer em conjunto entre eles - que seria a solução ideal. Estes programas são passíveis de melhorar a integração social dos alunos, melhorando as suas competências sociais e, eventualmente, de aumentar a confiança nas suas competências a nível escolar.

Apesar dos dados do estudo não revelarem qualquer relação de causalidade, deixam também em aberto a possibilidade de uma melhoria no auto-conceito, resultante, por exemplo, de uma intervenção a nível pedagógico poder implicar uma melhoria nas relações com os pares. Assim, para obter melhores resultados na intervenção será talvez de utilizar ambas as estratégias. De qualquer forma, intervenções deste género implicam uma alteração bastante grande na maior parte das escolas. Implicam uma gestão mais flexível dos espaços e dos tempos por parte dos administradores, bem como a iniciativa e o incentivo necessários ao desenvolvimento do projecto. Implicam ainda a participação dos psicólogos educacionais, mais vocacionados para a elaboração de projectos deste tipo.

Implicam também a participação dos professores. Os nossos resultados vêm reforçar o importante papel que desempenham e o impacto no auto-conceito dos alunos. Os professores são de todos os agentes educativos aqueles que melhor conhecem os

seus alunos e que devem assumir um papel importante, não só na organização do projecto, mas também nas fases de avaliação, definição de objectivos, estratégias e, inclusivamente, de intervenção. Implicam também a participação e o apoio dos funcionários da escola, muitas vezes membros indispensáveis na operacionalização destes projectos. Implicam, enfim, a participação dos pais. Sendo elementos muitas vezes esquecidos neste tipo de intervenções, sendo chamados apenas a dar a sua autorização, aquando da sua participação, mostram-se muitas vezes elementos indispensáveis e extremamente valiosos.

Não gostaríamos de terminar este trabalho sem realçar mais uma vez a necessidade de serem elaborados estudos longitudinais sobre estas variáveis de forma a determinar os reais papéis das estruturas afiliativas e da popularidade no desenvolvimento do auto-conceito. É de salientar também que este estudo se restringiu ao contexto escolar. Apesar deste contexto ser aquele que mais impacto tem na criança nesta faixa etária - é aquele em que ela passa mais tempo - será importante verificar outras áreas ocupacionais onde os pré-adolescentes da nossa amostra desenvolvem algumas actividades nos seus tempos livres, como as relações familiares ou a posição social que a criança ocupa noutros grupos, formais ou informais (clubes desportivos, escuteiros, associações de mutualidade e associações juvenis) em que esteja inserida.

Apenas num registo temporal e multicontextual se poderão recolher dados que permitam esclarecer algumas das questões aqui deixadas em aberto, como por exemplo: a possibilidade de acompanhar desde o início do ano lectivo a origem e desenvolvimento das sub-estruturas afiliativas, identificando as suas dinâmicas ao longo do ano.



Observar e ver é tão distinto como estar alerta e ser atento. Assim, torna-se curioso que haja quem queira tanto, nas diversas ciências, demonstrar a realidade a partir do seu conhecimento, quando a realidade mais inatingível - talvez de mais dolorosa - seja a que nos 'entra pelos olhos dentro', a começar pela nossa. Afinal, difícil - na vida - não é a distância mas a proximidade (Sá, 1999).

## **V – REFERÊNCIAS**

---

## 5 - Referências

*Meus olhos resgatam o que está preso na página: o branco do branco e o preto do preto.*

(Herberto Helder in *Poesia Toda*)

Albee, G. W. (1984). Prologue: A model for classifying prevention programs. In J. M. Jofte, G. W. Albee & L. D. Kelly (Eds.), *Readings in primary prevention of psychopathology: Basic concepts* (pp.23-56). Hanover, NH: University Press of New England.

Almeida, L. S., & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPORT.

Asher, S. R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 3-14). New York: Cambridge University Press.

Asher, S. R., & Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22, 444-449.

Asher, S. R., & Gottman, J. M. (Eds.) (1981). *The development of children's friendships*. New York: Cambridge University Press.

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*, 69, 140-153.

Baldwin, J.-M. (1897). *Mental development of the child and the race: Methods and process*. New York: Macmillan.

Bastin, C. (1966). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes.

Bégin, G., Boivin, M. & Alain, M. (1987). Perceptions sociales des pairs et des enseignantes en fonction des statuts sociométriques à la pré-maternelle et maternelle. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 13, 331-359.

Benenson, J., Apostoleris, N., & Parnass, J. (1998). The organization of children's same-sex peer relationships. In W. M. Bukowski, & A. H. Cillessen (Eds.),

*Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the peer group* (pp. 5-23). San Francisco: Jossey-Bass

Berndt, T. J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 53, 1447-1460.

Boivin, M., & Bégin, G. (1986). Temporal reliability and validity of three sociometric status assessments with young children. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 18, 167-172.

Boivin, M., & Bégin, G. (1989). Peer status and self-concept among early elementary school children: The case of the rejected children. *Child Development*, 60, 591-596.

Boivin, M., & Côté, L. (1991, July). *Peer network, peer status, and aggression among middle elementary school children*. Paper presented at the Biennial Meetings of the Society for the Study of Behavioral Development, Minneapolis.

Boivin, M., Dodge, K. A., & Coie, J. (1989). Similarités et dissimilarités entre le groupe et l'individu quant aux corrélats comportementaux du statut auprès des pairs dans les groupes de jeu expérimentaux. *Science et Comportement*, 19, 331-349.

Boivin, M., & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: A two-stage mediational model. *Developmental Psychology*, 33, 135-145.

Boivin, M., Tessier, O. & Strayer, F.F. (1985). La cohérence des choix sociométriques et l'évaluation de l'amitié chez les enfants d'âge pré-scolaire. *Enfance*, 23, 329-343.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Obra original publicada em 1979)

Bryman, A., & Cramer, D. (1993). *Análise de dados em ciências sociais: Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta.

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.

Bukowski, W. M., & Newcomb, A. F. (1985). Variability in peer group perceptions: support for the "controversial" Sociometric classification group. *Developmental Psychology*, 21, 1032-1038.

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

Bruner, J. (2000). Piaget et Vygotsky: Célébrons la divergence. In O. Houdé & C. Meljac (Dir.), *L'esprit piagétien: Hommage international à Jean Piaget* (pp. 237-253). Paris: PUF.

Byrne, B., & Shavelson, R. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology, 78*, 474-481.

Cairns, R. B. (1991). Multiple metaphors for a singular idea. *Developmental Psychology, 27*, 23-26.

Cairns, R. B. (1993). Sociometry, psychometry, and social structure: A commentary on six recent studies of popular, rejected, and neglect children. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 429-438.

Cairns, R. B. (1996). Editorial. *Social Development, 5*, 113-116.

Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1991). Social cognition and social networks: A developmental perspective. In D. J. Pepler et K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 249-278). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

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

Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development, 60*, 1437-1452.

Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L., & Gariépy, J.-L. (1989). Growth and aggression: 1. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology, 25*, 320-330.

Cairns, R. B., Cairns, B. D., Rodkin, P. C., & Xie, H.-L. (1998). New directions in developmental research: Models and methods. In R. Jessor (Ed.), *New perspectives on adolescent risk behavior* (pp. 13-40). New York: Cambridge University Press.

Cairns, R. B., Leung, M.-C., Buchanan, L., & Cairns, B. D. (1995). Friendships and social networks in childhood and adolescence: Fluidity, reliability, and interrelations. *Child Development, 66*, 1330-1345.

Cairns, R. B., Perrin, J. E., & Cairns, B. D. (1985). Social structure and social cognition in early adolescence: Affiliative patterns. *Journal of Early Adolescence, 5*, 339-355.

Cairns, R. B., Xie, H., & Leung, M.-C. (1998). The popularity of friendship and the neglect of social networks: Toward a new balance. In W. M. Bukowski, & A. H. Cillessen (Eds.), *Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the peer group* (pp. 25-53). San Francisco: Jossey-Bass.

Campbell, J. D., & Lavellee, L. F. (1993). Who Am I? The role of self concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem - The puzzle of low self-regard* (pp. 13-20). New York: Plenum Press.

Carstensen, L. L. (1993). Motivation for social contact across the life span: A theory of socioemotional selectivity. In J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (pp. 209-254). Lincoln: University of Nebraska Press.

Castro, P., & Monteiro, M. B. (1996). *Crianças em risco: Microsistemas familiar e de pares e desenvolvimento cognitivo e social das crianças*. Lisboa: LNEC.

Cazenave-Tapie, P., Strayer, F. & Desbians, N. (1997). *Racines socio-structurelles des statuts sociométriques chez les enfants en milieu scolaire*. Laboratoire d'Ecologie Sociale et Culturelle, Université de Toulouse.

Coie, J. D. (1990a). Fitting social skills intervention to the target group. In B. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 141-156) York: Springer-Verlag.

Coie, J. D. (1990b). Toward a theory of peer rejection. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 365-401). NY: Cambridge University Press.

Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 4, 557-570.

Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59, 815-829.

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., & Koepl, G. K. (1990). Expanding the framework of intervention with rejected children. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 309-337). New York: Cambridge University Press.

Coie, J. D. & Krebhiel, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low achieving socially rejected children. *Child Development*, 55, 1465-1478.

Coie, J. D., & Kupersmidt J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.

Cooley, C. H. (1902). *Human nature and social order*. New York: Charles Scribner's Sons.

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

Correia, M. L. (1991). Auto-percepção e auto-estima em crianças com repetência no 1º ciclo do ensino obrigatório. *Psicologia*, 8, 45-55.

Daniels-Beirness, T. (1989). Measuring peer status in boys and girls: A problem of apples and oranges? In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadei & R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp.25-34). Dordrecht: Kluwer.

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*, 52, 303-315.

Denham, S. A., & Holt, R. W. (1993). Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology*, 29, 271-275.

Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.

Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children, In M. Permuter (Ed.), *Minnesota symposio on child psychology. Vol. 18: Cognitive perspectives on children's social and behavioural development* (pp.23-34). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., & Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boy's groups: Developmental and contextual analysis. *Child Development*, 61, 1289-1309.

Dodge, K. A., & Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 119-155). New York: Cambridge University Press.

Dodge, K. A., & Somberg, D. R. (1987). Hostile attributions biases among aggressive boys are exarcebated under conditions of threats to the self. *Child Development*, 58, 213-224.

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*, 28, 163-172.

Faria, L., & Fontaine, A. M. (1995). *Adaptação do Self Perception Profile for Children (SPPC) de Harter de pré-adolescentes*. Texto policopiado.

Farmer, T. W., & Hollowell, J. H. (1994). Social networks in mainstream classrooms: Social affiliations and behavioral characteristics of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2, 143-155.

Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (1996). Antisocial and prosocial correlates of classroom social positions: The social network centrality perspective. *Social Development*, 5, 174-188.

Farmer, T. W., Rodkin, P. C., Pearl, R., & Van Acker, R. (1999). Teacher-assessed behavioral configurations, peer-assessments, and self-concepts of elementary students with mild disabilities. *Journal of Special Education*, 33, 66-80.

Feiring, C., & Taska, L. (1996). Family self-concept: Ideas on its meaning. In K. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self concept* (pp. 317-373). New York: Wiley.

Felson, R. B. (1993). The (Somewhat) social self: How others affect self-appraisals. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the Self* (Vol. 4, pp. 34-39). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1024.

Furman, W., & Robbins, P. (1985). What's the point: Selection of treatment objectives. In B. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 34-45) York: Springer-Verlag.

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

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

Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. In J. Suls. & A. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3, pp. 137-181). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Harter, S. (1990a). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. In R. Montemayor, G. R. Adams; & T. P. Gulotta (Eds.), *Through the eyes of a child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 292-325). Boston: Allyn & Bacon.

Harter, S. (1990b). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In J. Kolligan & R. Stemberg (Eds.), *Perceptions of competence and incompetence across the life-span* (pp. 43-70). New York: Springer Verlag.

Harter, S. (1993a). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. 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. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In K. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self concept* (pp. 1-36). New York: Wiley.

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.
- Hartup, W. W. (1988). Les relations et leur signification dans le developement cognitive. In R. Hinde & A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Relations interpersonnelles et developement des savoirs* (pp. 105-124). Friburgh: Delval.
- Hartup, W. W. (1989). Behavioral manifestations of children's' friendships. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relations in child developmen* (pp. 34-39). New York: Wiley.
- Hartup, W. W. (1995). Personality development in social context. *Annual Review of Psychology*, 46, 655-687.
- Hattie, J. (1992). *Self concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hinde, R. A. (1979). *Towards understanding relationships development*. New York: London: Academic Press.
- Hollander, E. P. (1981). *Principles and methods of social psychology*. New York: Oxford University Press.
- Howes, C. (1987). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(217), 1-74.
- Hymel, S. (1986). Interpretations of peer behaviour. *Child Development*, 57, 431-445.
- Hymel, S., & Franke, S. (1985). Children's peer relations: Assessing self-perceptions. In B. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 75-91) York: Springer-Verlag.
- Hymel, S., Franke, S. & Freigang, R. (1985). Peer relationship and their dysfunction : Considering the child perspective. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 3, 405-415.
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal predictions of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004-2021.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. New York: Holt.
- Keith, L. K., & Bracken, B. A. (1996). Self-concept instrumentation: A historical and evaluative review. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook self-concept*. (91-170). New York: Wiley.
- Kellam, S. G., Rebok, G. W. (1992). Building developmental and etiological theory through epidemiologically based preventive intervention trials. In J. McCord & R. E. Tremblay (Eds.), *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence* (pp. 162-195). New York: Guilford Press.

Kindermann, T. A. (1995). Distinguishing "buddies" from "bystanders": the study of children's development within natural peer contexts. In T. A. Kindermann & J. Valsiner (Eds.), *Development of person-context relations* (pp. 205-226). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Kindermann, T. A. (1998). Children's development within peer groups: Using composite social maps to identify peer networks and the to study their influences. In W. M. Bukowski, & A. H. Cillessen (Eds.), *Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the peer group* (pp. 25-53). San Francisco: Jossey-Bass.

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, England: Cambridge University Press.

Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. S. (1991). Childhood peer rejection, aggression, withdrawal, and perceived competence as predictors of self-reported behavior problems in preadolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 427-449.

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.

Lancelotta, G. X., & Vaughan, S. (1989). Relation between types of aggression and sociometric status: Peer and teacher perceptions. *Journal of Educational Psychology*, 81, 86-90.

Maisonneuve, J. (1970). A sociometria e o estudo das relações preferenciais. In P. Fraisse & J. Piaget (Eds.), *Tratado de psicologia experimental. Vol. 9 : Psicologia social* (pp. 225-280). São Paulo : Forense.

Marsh, H. W. (1987). The big fish little pond effect on academic self concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.

Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.

Marsh, H. W., Craven, R., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology* 83, 377-392.

Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 38-90). New York: Wiley.

Marsh, H. W., & Holmes, I.W. (1990). Multidimensional self-concepts: Construct validation of responses by children. *American Educational Research Journal*, 27, 89-117.

Marsh, H., Relich, J., & Smith, I. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 173-187.

Martins, M. A., Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (1995). Escala de Auto-Conceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter. In L. S. Almeida, M. R. Simões & M. M. Gonçalves (Eds.), *Provas psicológicas em Portugal* (Vol. 4, pp. 531-537). Braga: APPORT.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviourist*. Chicago: University of Chicago Press.

Mead, G. H. (1925). The genesis of the self and social control. *International Journal of Ethics*, 35, 251-273.

Monteiro, M. B., Rebelo, M., Castro, P., & Fáisca, L. (1996). *Crianças em risco: Abordagem longitudinal dos cenários de desenvolvimento e de resposta escolar de crianças de áreas degradadas de Lisboa*: Lisboa: LNEC.

Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, DC: Nervous and Mental Diseases Publishing.

Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1985). Variability in peer group perceptions: Support for the "controversial" sociometric classification group. *Developmental Psychology*, 21, 1032-1038.

Oliveira, M. E., & Pires, A. (1989). Relações entre escolhas sociométricas, tempos de proximidade e actividades pré-escolares. *Análise Psicológica*, 7 (3), 85-105.

Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C., & Greene, R. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 80-87.

Oosterwegel, A., & Oppenheimer, L. (1993). *Developmental changes between and within self concepts*. New Jersey: Erlbaum.

Oyserman, D., & Markus, H. R. (1993). The sociocultural self. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol 4, pp.16-32). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

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*, 69, 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.

Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B., & Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development, 61*, 1335-1349.

Peery, J. C. (1979). Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometrics status in preschool children. *Child Development 50*, 1231-1234.

Peixoto, F. (1998). Auto-conceito(s), auto-estima e resultados escolares: A influencia da repetência no(s) auto-conceito(s) e na auto-estima de adolescentes. In M. A. Martins (Ed.), *Actas do 9º Colóquio de Psicologia e Educação: Dinâmicas relacionais e eficiência educativa* (pp. 53-59). Lisboa: ISPA.

Peixoto, F., & Mata, L. (1993). Efeitos da idade, sexo e nível sócio-cultural no auto-conceito. *Análise Psicológica, 11*, 401-413.

Pereira, F. (1991). Auto-conceito e resultados escolares na adolescência. *Análise Psicológica, 9*, 145-150.

Pettigrew, F., Bégin, G., & Boivin, M. (1989). Evaluation multi-modale des corrélats du statut auprès des pairs à l'élémentaire. *Science et Comportement, 19*, 310-330.

Piaget, J. (1928). *Judgement and reasoning in the child*. London: Routledge & Kegan.

Piaget, J. (1977). *The development of thought equilibration of cognitive structures*. Oxford: Blackwell.

Pierrehumbert, B., Plancherel, B., & Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception de compétences propres chez l'enfant. *Revue de Psychologie Appliquée, 37*, 359-377.

Poulin, F., & Boivin, M. (1995). Agressivité et statut auprès des pairs chez les garçons du primaire: un examen de la règle de dissimilarité. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement/Canadian Journal of Behavioural Science, 27*, 286-300.

Putallaz, M., & Dunn, S. E. (1990). The importance of peer relations. In M. Lewis & S. Miller (1990), *Handbook of developmental psychopathology*. New York: Plenum Press.

Putallaz, M., & Wasserman, A. (1990). Children's entry behavior. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 61-89). New York: Cambridge University Press.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.) (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th ed., 629-700). New York: Wiley.

Rubin, K. H., Chen, X., McDougall, P., Bowker, A., & McKinnon, J. (1995). The Waterloo longitudinal project: Predicting internalizing and externalizing problems in adolescence. *Development and Psychopathology*, 7, 751-764.

Rubin, K. H., Hymel, S., LeMare, L. & Rowden (1989). Children experiencing social difficulties: Sociometric neglect reconsidered. *Canadian Journal of Behaviour Science*, 21, 84-111.

Rubin, & Mills, R. S. (1988). The many faces of social isolation in childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 6, 916-924.

Ruble, D. N. (1983). The development of social comparison processes and their role in achievement-related self-socialization. In E. T. Higgins, D.N. Ruble, & W. W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development* (pp. 134-157). Cambridge: Cambridge University Press

Sá, E. (1999). *Manual de instruções para uma família feliz*. Lisboa: Fim de Século.

Sabongui, A. G., Bukowski, W. M., & Newcomb, A. F. (1998). The peer ecology of popularity: The network embeddedness of a child's friend predict the child subsequent popularity. In W. M. Bukowski, & A. H. Cillessen (Eds.), *Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the peer group* (pp. 83-91). San Francisco: Jossey-Bass.

Santos, A. J. (1990). *Análise descritiva multivariada da estrutura afiliativa de um grupo de crianças em meio pré-escolar*. Monografia de Fim de Curso. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Santos, A. J. (1993). *Preschool affiliative network: A socio-structural analysis of the behavioural ecology of natural peer groups*. Unpublished Ph.D. Thesis in Developmental Psychology. Université du Québec à Montréal, Québec.

Santos, A. J., & Cazenave-Tapie, P. (1997). *Affiliative constraints in the construction of sexually typed behavior among preschool children*. Communication orale présentée au colloque Society for Research in Child Development, Washington, DC.

Santos, A. J., & Winegar, L. T. (1999). Child social ethology and peer relations: A developmental review of methodology and findings. *Acta Ethologica*, 2, 1-11.

Santos, M. A. (1999). *Relações com os pares e auto-conceito*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade do Minho, Braga.

Senos, J. (1992). *Auto-estima e resultados escolares: O papel da atribuição causal e da identidade social na manutenção da auto-estima após a obtenção de baixos resultados escolares numa amostra de alunos do 6º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, I.S.P.A., Lisboa.

Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and method. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.

Shavelson, R., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

Shunk, D. H. (1990). Self-concept and school achievement. In C. Rogers & R. Kutunick (Eds.), *The social psychology of the primary school* (pp. 70-91). London: Routledge.

Simões, C. E. (1997). *Relações de amizade e processos de grupo em adolescentes: Um estudo exploratório de quatro turmas de alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, I.S.P.A., Lisboa.

Strayer, F. F. (1995). Une etude psychobiologique de la co-adaptation en groupe de pairs. *Les Cahiers du CERF*, 3, 167-186.

Strayer, F. F., & Santos, A. J. (1996). Affiliative structures in preschool peer groups. *Social Development*, 5, 117-130.

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.

Tudge, J., & Rogoff, B. (1989). Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives (pp. 17-40). In M. Bornstein & J. Bruner (1989). *Introduction in human development* (pp. 17-40). Hillsdale: Erlbaum.

Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito*. Lisboa: Fim de Século.

Vitaro, F. & Boivin, M. (1989). Rejet social et problèmes d'adaptation chez l'enfant: instrumentation et intervention. *Science et Comportement*, 19, 271-294.

Vitaro, F., Tremblay, R. E., Gagnon, C., & Boivin, M. (1992). Stable peer rejection from kindergarten to grade two: outcomes, correlates, and prediction. *Merrill Palmer Quaterly*, 38, 3, 382-400.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA. Harvard University Press.

Volling, B. L., Mackinnon-Lewis, C., Rabiner, D., & Baradaran, L. P. (1993). Children's social competence and sociometric status: Further exploration of aggression, social withdrawal and peer rejection. *Development and Psychopathology*, 5, 459-483.

Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective*. Chicago: University of Chicago Press.

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

## **VI - ANEXOS**

---

## **Anexo 1**

### **Instrumentos de Investigação: Escalas SPPC e TRS**

---

# COMO É QUE EU SOU

Self-Perception Profile for Children de Susan Harter (Harter, 1985)

(Adaptação para a População Portuguesa, Alves Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995)

NOME: \_\_\_\_\_ ANO: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_ DATA DE NASCIMENTO: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
 dia mês ano

SOU  
TAL E  
QUAL  
ASSIM

SOU  
UM  
BOCA-  
DINHO  
ASSIM

SOU  
UM  
BOCA-  
DINHO  
ASSIM

SOU  
TAL E  
QUAL  
ASSIM



Algumas crianças gostam de brincar na rua nos seus tempos livres

MAS

Outras gostam mais de ficar em casa a ver televisão.



1



Algumas crianças acham que são muito **boas** nos seus trabalhos da escola.

MAS

Outras **preocupam-se** porque muitas vezes não sabem fazer os trabalhos da escola.



2



Algumas crianças acham **difícil** fazer amigos.

MAS

Outras crianças acham muito **fácil** fazer amigos.



3



Algumas crianças são **muito boas** em todas as espécies de desportos.

MAS

Outras acham que **não** são muito boas quando fazem desporto.



4



Algumas crianças **gostam** do aspecto que têm.

MAS

Outras **não** gostam do aspecto que têm.



5



Algumas crianças **não** gostam do modo como se portam.

MAS

Outras **gostam** do modo como se portam.



6



Algumas crianças **não** estão muitas vezes satisfeitos consigo próprios.

MAS

Outras estão bastante **satisfeitos** consigo próprios.

SOU  
TAL E  
QUAL  
ASSIM

SOU  
UM  
BOCA-  
DINHO  
ASSIM

SOU  
UM  
BOCA-  
DINHO  
ASSIM

SOU  
TAL E  
QUAL  
ASSIM

7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que são tão <u>inteligentes</u> como outras crianças da sua idade.	MAS	Outras <u>não</u> têm a certeza e duvidam que sejam tão inteligentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm <u>muitos</u> amigos	MAS	Outras <u>não</u> têm muitos amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam de ser muito melhores no desporto.	MAS	Outras acham que são <u>boas</u> no desporto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças estão <u>satisfeitos</u> com a altura e peso que têm.	MAS	Outras gostariam que a sua altura ou peso fossem <u>diferentes</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças costumam fazer aquilo que <u>devem</u> .	MAS	Outras <u>não</u> costumam fazer o que devem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>não</u> gostam da vida que têm.	MAS	Outras <u>gostam</u> da vida que têm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>demoram</u> muito tempo a fazer os trabalhos da escola.	MAS	Outras conseguem fazer os trabalhos da escola <u>depressa</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>gostavam</u> de ter muitos amigos.	MAS	Outras têm todos os amigos que querem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que podiam ser <u>boas</u> em qualquer desporto que nunca experimentaram.	MAS	Outras receiam <u>não</u> ser boas em desportos que nunca experimentaram.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam que o seu corpo fosse <u>diferente</u> .	MAS	Outras <u>gostam</u> do seu corpo tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCA- DINHO ASSIM		MAS		SOU UM BOCA- DINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças costumam portar-se como sabem que <u>devem portar-se.</u>		Outras <u>não</u> costumam portar-se como devem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças estão <u>contentes</u> consigo próprios.		Outras <u>não</u> estão, normalmente contentes consigo próprios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>esquecem</u> muitas vezes o que aprendem.		Outras conseguem <u>lembrar-se</u> das coisas com facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças conseguem que as suas ideias sejam <u>sempre</u> aceites pelas outras crianças.		Outras <u>não</u> conseguem que as suas ideias sejam aceites.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que são <u>melhores</u> do que os outras crianças da mesma idade a fazer desporto.		Outras acham que <u>não</u> são capazes de praticar desporto tão bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam que o seu aspecto físico (a sua aparência) fosse <u>diferente.</u>		Outras <u>gostam</u> do seu aspecto físico tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças arranjam muitas vezes <u>complicações,</u> por causa das coisas que fazem.		Outras <u>não</u> costumam fazer coisas que as metam em complicações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>gostam</u> do tipo de pessoa que são.		Outras preferiam ser <u>outra</u> pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças são muito <u>boas</u> nos estudos.		Outras <u>não</u> são muito boas nos seus estudos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam que <u>mais</u> crianças da sua idade gostassem delas.		Outras acham que a maior parte das crianças da sua idade <u>gostam</u> delas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCA- DINHO ASSIM		MAS		SOU UM BOCA- DINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Em jogos e desportos algumas crianças costumam <u>assistir</u> em vez de jogar.		Outras <u>jogam</u> a maior parte das vezes em vez de ficarem só a ver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam que a sua cara ou os seus cabelos fossem <u>diferentes</u> .		Outras crianças <u>gostam</u> da cara e do cabelo que têm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças fazem coisas que sabem que <u>não deviam</u> fazer.		Outras <u>quase nunca</u> fazem coisas que não devem fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças estão muito <u>satisfeitos</u> por serem aquilo que são.		Outras gostavam de ser <u>diferentes</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm <u>dificuldade</u> na escola para descobrirem as respostas certas.		Outras quase sempre conseguem <u>responder certo</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm <u>todos</u> os amigos que gostavam de ter.		Outras gostavam de ter <u>mais</u> amigos porque sentem que têm poucos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm <u>dificuldade</u> em novas actividades desportivas.		Outras crianças são <u>boas</u> desde o princípio em novas actividades desportivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que são <u>bonitas</u> .		Outras acham que <u>não</u> são bonitas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças portam-se muito <u>bem</u> .		Outras acham <u>difícil</u> portar-se bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>não</u> gostam muito da maneira como fazem as coisas.		Outras acham <u>boa</u> a maneira como fazem as coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NOME: \_\_\_\_\_

ANO DE ESCOLARIDADE: \_\_\_\_\_

DATA DE NASCIMENTO : \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Data de Aplicação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Profissão do Pai: \_\_\_\_\_

Profissão da Mãe: \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias do Pai: \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias do Mãe: \_\_\_\_\_

Já repetiu algum ano? (Se sim, indique o nº de vezes e em que ano(s)) de escolaridade: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

# Escala de Avaliação do Comportamento Actual da Criança pela Professora

Adaptação do Teacher's Rating Scale of Child's Actual Behaviour de Susan Harter, University of Denver, 1985

Nome da Criança \_\_\_\_\_

Nome do Professor \_\_\_\_\_ Escola \_\_\_\_\_

Para cada criança indique por favor qual é, na sua opinião, a sua real competência em cada área. Primeiro decida com que criança ela se parece, com as da esquerda ou as da direita, e depois indique se a afirmação é mesmo verdade mais ou menos verdade para cada indivíduo. Deste modo, para cada item escolha *um* e só um dos quatro quadrados.

mais ou menos verdade					mais ou menos verdade		verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Esta criança é muito boa a fazer o trabalho da escola	<b>OU</b>	Esta criança não consegue fazer o trabalho da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Esta criança tem dificuldade em fazer amigos.	<b>OU</b>	Para esta criança é fácil fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Esta criança é muito boa em todo o tipo de desportos	<b>OU</b>	Esta criança não é muito boa no desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Esta criança é atraente.	<b>OU</b>	Esta criança não é muito atraente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Esta criança geralmente comporta-se bem.	<b>OU</b>	Esta criança geralmente comporta-se mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Esta criança esquece com frequência aquilo que aprende.	<b>OU</b>	Esta criança lembra-se com facilidade das coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Esta criança tem muitos amigos.	<b>OU</b>	Esta criança não tem muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Esta criança é melhor no desporto do que os seus companheiros.	<b>OU</b>	Esta criança não é tão boa no desporto como os companheiros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Esta criança tem uma boa aparência física.	<b>OU</b>	Esta criança não tem uma aparência física muito boa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Esta criança geralmente comporta-se adequadamente.	<b>OU</b>	Esta criança devia ter um comportamento mais adequado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Esta criança quase nunca sabe a resposta ao que lhe perguntam.	<b>OU</b>	Esta criança sabe quase sempre as respostas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Esta criança é popular entre as da sua idade.	<b>OU</b>	Esta criança não é muito popular entre as da sua idade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Esta criança não se sai muito bem em jogos ao ar livre que não conhece.	<b>OU</b>	Esta criança sai-se logo bem em jogos que não conhece.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Esta criança não é muito bonita	<b>OU</b>	Esta criança é muito bonita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Esta criança arranja muitas vezes problemas por causa daquilo que faz	<b>OU</b>	Esta criança geralmente não faz coisas que lhe tragam problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	164

## **Anexo 2**

### **Folhas Tipo da Sociometria**

---



Cristina	Isa	Ana Isabel	Ana Filipa	Claudia Sofia
Rita	Ricardo Nunes	Pedro Costa	Patricia	Pinto
Susana	Costinha	Pedro Miguel	David	Bruno
Samuel	Paulo	Hugo	Marcio	Claudia Alexandre
Elisabeth	Edgar	Filipa	Pimpista	Andreia

Álvaro	André	Cátia	Luís	Miriam
Ana Elisabete	André Miguel	Denise	Mafalda	Nelson
Ana Lúcia	Andreia	Fábio	Maria José	Nuno
Ana Rita	Barbara	Gonçalo	Marina	Silvia
Salomé	Bruno	Liliana	Miguel	Tânia

Alexandra	Joana	Pedro	Sulamita
Alexandre	João Carlos	Ricardo	Tiago
Carlos	João Paulo	Rodrigo	Ana Luisa
David	Graça	Sandra	
Hugo	Nuno	Sara	

## **Anexo 3**

**Matrizes de Estatuto Sociométrico (Z) segundo Coie & Dodge (1988)**

---

**Matrizes de Estatuto Sociométrico para as 3 Turmas de acordo com modelo de Coie e Dodge (1988)**

**Turma 1**

P	N	PS	IS	ZP	ZN	ZPS	ZIS	Coie & Dodge (1988)
0	0	0	0	-1,2	-0,87519	0	-1,58481	NEG
2	4	-2	6	-0,4	0,29173	-0,42967	0	MED
3	5	-2	8	0	0,58346	-0,42967	0,52827	MED
0	0	0	0	-1,2	-0,87519	0	-1,58481	NEG
6	1	5	7	1,2	-0,58346	1,07417	0,26414	POP
2	2	0	4	-0,4	-0,29173	0	-0,52827	MED
3	8	-5	11	0	1,45865	-1,07417	1,32068	REJ
0	14	-14	14	-1,2	3,20903	-3,00768	2,11308	REJ
4	2	2	6	0,4	-0,29173	0,42967	0	MED
2	5	-3	7	-0,4	0,58346	-0,6445	0,26414	MED
5	9	-4	14	0,8	1,75038	-0,85934	2,11308	CON
4	2	2	6	0,4	-0,29173	0,42967	0	MED
2	1	1	3	-0,4	-0,58346	0,21483	-0,79241	MED
0	1	-1	1	-1,2	-0,58346	-0,21483	-1,32068	NEG
2	4	-2	6	-0,4	0,29173	-0,42967	0	MED
10	0	10	10	2,8	-0,87519	2,14834	1,05654	POP
4	2	2	6	0,4	-0,29173	0,42967	0	MED
2	0	2	2	-0,4	-0,87519	0,42967	-1,05654	NEG
2	7	-5	9	-0,4	1,16692	-1,07417	0,79241	REJ
3	3	0	6	0	0	0	0	MED
7	0	7	7	1,6	-0,87519	1,50384	0,26414	POP
0	2	-2	2	-1,2	-0,29173	-0,42967	-1,05654	NEG
1	1	0	2	-0,8	-0,58346	0	-1,05654	NEG
5	1	4	6	0,8	-0,58346	0,85934	0	MED
6	1	5	7	1,2	-0,58346	1,07417	0,26414	POP

**Turma 2**

P	N	PS	IS	ZP	ZN	ZPS	ZIS	Coie & Dodge (1988)
2	1	1	3	-0,39736	-0,5547	0,19771	-0,8294	MED
1	2	-1	3	-0,79472	-0,27735	-0,19771	-0,8294	MED
2	3	-1	5	-0,39736	0	-0,19771	-0,27647	MED
1	3	-2	4	-0,79472	0	-0,39541	-0,55293	MED
6	0	6	6	1,19208	-0,83205	1,18624	0	POP
8	2	6	10	1,9868	-0,27735	1,18624	1,10586	POP
0	2	-2	2	-1,19208	-0,27735	-0,39541	-1,10586	NEG
2	5	-3	7	-0,39736	0,5547	-0,59312	0,27647	MED
2	1	1	3	-0,39736	-0,5547	0,19771	-0,8294	MED
1	5	-4	6	-0,79472	0,5547	-0,79083	0	MED
1	8	-7	9	-0,79472	1,38675	-1,38395	0,8294	REJ
6	1	5	7	1,19208	-0,5547	0,98853	0,27647	MED
0	1	-1	1	-1,19208	-0,5547	-0,19771	-1,38233	NEG
6	3	3	9	1,19208	0	0,59312	0,8294	MED
4	1	3	5	0,39736	-0,5547	0,59312	-0,27647	MED
8	2	6	10	1,9868	-0,27735	1,18624	1,10586	POP
6	0	6	6	1,19208	-0,83205	1,18624	0	POP
2	1	1	3	-0,39736	-0,5547	0,19771	-0,8294	MED
4	1	3	5	0,39736	-0,5547	0,59312	-0,27647	MED
0	2	-2	2	-1,19208	-0,27735	-0,39541	-1,10586	NEG
2	0	2	2	-0,39736	-0,83205	0,39541	-1,10586	NEG
4	8	-4	12	0,39736	1,38675	-0,79083	1,65879	CON
0	16	-16	16	-1,19208	3,60555	-3,16331	2,76465	REJ
5	0	5	5	0,79472	-0,83205	0,98853	-0,27647	MED
2	7	-5	9	-0,39736	1,1094	-0,98853	0,8294	MED

**Matrizes de Estatuto Sociométrico para as 3 Turmas de acordo com modelo de Coie e Dodge (1988)**

Turma 3									Coie & Dodge (1988)
P	N	PS	IS	ZP	ZN	ZPS	ZIS		
1	3	-2	4	-1,08278	0	-0,52154	-1,01504		MED
2	4	-2	6	-0,54139	0,41231	-0,52154	0		MED
0	7	-7	7	-1,62417	1,64924	-1,82538	0,50752		REJ
3	3	0	6	0	0	0	0		MED
5	0	5	5	1,08278	-1,23693	1,30384	-0,50752		POP
5	4	1	9	1,08278	0,41231	0,26077	1,52256		CON
2	5	-3	7	-0,54139	0,82462	-0,7823	0,50752		MED
3	5	-2	8	0	0,82462	-0,52154	1,01504		CON
2	8	-6	10	-0,54139	2,06155	-1,56461	2,03008		REJ
5	1	4	6	1,08278	-0,82462	1,04307	0		POP
1	5	-4	6	-1,08278	0,82462	-1,04307	0		REJ
1	1	0	2	-1,08278	-0,82462	0	-2,03008		NEG
3	4	-1	7	0	0,41231	-0,26077	0,50752		MED
5	0	5	5	1,08278	-1,23693	1,30384	-0,50752		POP
5	0	5	5	1,08278	-1,23693	1,30384	-0,50752		POP
6	1	5	7	1,62417	-0,82462	1,30384	0,50752		POP
4	1	3	5	0,54139	-0,82462	0,7823	-0,50752		MED
1	2	-1	3	-1,08278	-0,41231	-0,26077	-1,52256		NEG





## **Anexo 4**

### **Matrizes de Co-ocorrência Diádica**

---





## **Anexo 5**

### **Níveis de Centralidade Social (Estruturas Afiliativas)**

---

Subgrupos Afiliativos de acordo com o  
Método de Cairns

Turma 1  
(*n*=25, M: 13 e F: 12)

Cliques (30%)

---

I – 2, 3, 6, 10, 12

II – 2, 4, 5, 13, 25

III – 11, 16, 19, 22, 23, 24

IV – 7, 8, 17

V – 14, 15, 20

VI – 7, 17, 21

---

Periféricos: 18, 9

Isolados: 1

Nota: A **Bold** os Nucleares e em Itálico os *Secundários*  
O Suj.1 não é referido.

Subgrupos Afiliativos de acordo com o  
Método de Cairns

Turma **3**

(n=18, M: 11 e F: 7)

Cliques (30%)

---

I – **53, 55, 57, 60, 61, 62, 63, 67**

II – **52, 58**

III – **56, 64, 65, 66**

IV – **54, 55, 60, 62, 67**

---

Periféricos: **51, 59, 68**

Isolados: ---

Nota: A **Bold** os Nucleares e em Itálico os *Secundários*. Os sujeitos 51 e 59 não são referidos.

Subgrupos Afiliativos de acordo com o  
Método de Cairns

Turma 2  
(n=25, M: 10 e F: 15)

Cliques (30%)

---

I - 44, 49

II - 26, 39

III - 28, 34

IV - 30, 42

V - 31, 35

VI - 33, 44

VII - 37, 42

VIII - 39, 41

IX - 40, 44

X - 45, 47

---

Periféricos: 27, 29, 32, 36, 43, 46, 48, 50

Isolados: 38

Nota: A **Bold** os Nucleares e em Itálico os Secundários.

## **Anexo 6**

### **Sociogramas**

---

**Figura - Sociograma<sup>1</sup> das nomeações positivas da Turma 1**

Legenda:

Sexo: 0 - Feminino  $\Delta$  - Masculino

$\leftrightarrow$  - Escolhas Recíprocas

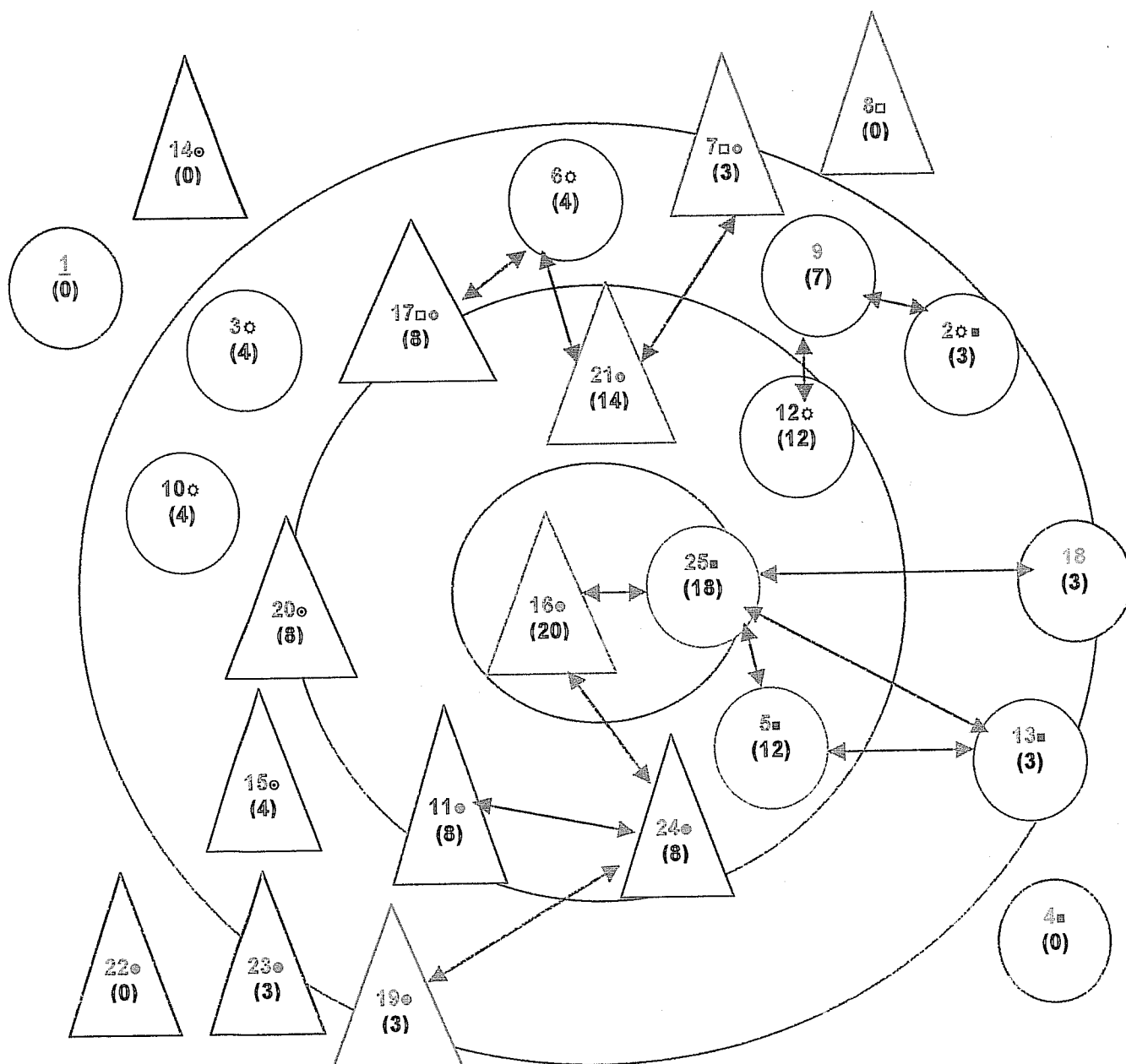
Estatuto Sociométrico segundo Coie & Dodge (1988):

1 - Populares 2 - Controversos 3 - Médios 4 - Rejeitados 5 - Negligenciados

Estatuto Social dos Sub-grupos segundo Cairns (1994):

-- Nucleares -- Secundários -- Periféricos / Isolados

Cliques: 6 -  $\diamond$ ;  $\square$ ;  $\circ$ ;  $\square$ ;  $\circ$ .



<sup>1</sup> Nota: Para a elaboração deste sociograma criamos índices sociométricos ponderados (atribuindo-se 5 pontos à primeira nomeação positiva, 3 pontos à segunda escolha e 1 ponto à terceira). Índice ponderado entre parêntesis em cada figura. (e.g., Bastin, 1980; Moreno, 1953; Oliveira & Pires, 1989).

**Figura - Sociograma<sup>1</sup> das nomeações positivas da Turma 2**

Legenda:

Sexo: 0 - Feminino  $\Delta$  - Masculino

$\longleftrightarrow$  - Escolhas Recíprocas

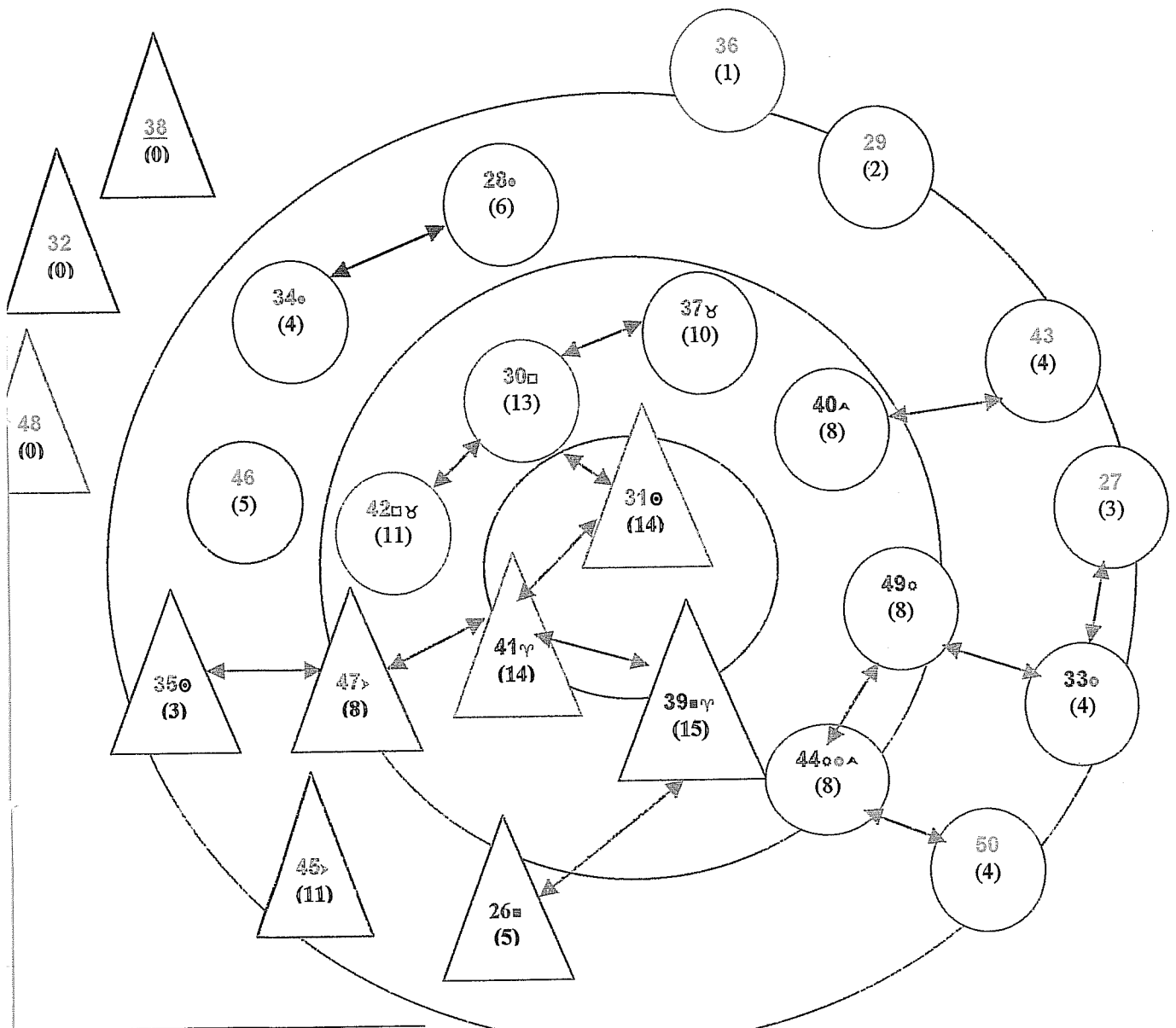
Estatuto Sociométrico segundo Coie & Dodge (1988):

1 - Populares 2 - Controversos 3 - Médios 4 - Rejeitados 5 - Negligenciados

Estatuto Social dos Sub-grupos segundo Cairns (1994):

-- Nucleares -- Secundários -- Periféricos / Isolados

Cliques: 10 -  $\square$ ;  $\square$ ;  $\square$ ;  $\square$ ;  $\square$ ;  $\square$ ;  $\square$ ;  $\square$ ;  $\square$ ;  $\square$



<sup>1</sup> Nota: Para a elaboração deste sociograma criamos índices sociométricos ponderados (atribuindo-se 5 pontos à primeira nomeação positiva, 3 pontos à segunda escolha e 1 ponto à terceira). Índice ponderado entre parêntesis em cada figura. (e.g., Bastin, 1980; Moreno, 1953; Oliveira & Pires, 1989).

**Figura - Sociograma<sup>1</sup> das nomeações positivas da Turma 3**

Legenda:

Sexo: 0 - Feminino  $\Delta$  - Masculino

$\longleftrightarrow$  - Escolhas Recíprocas

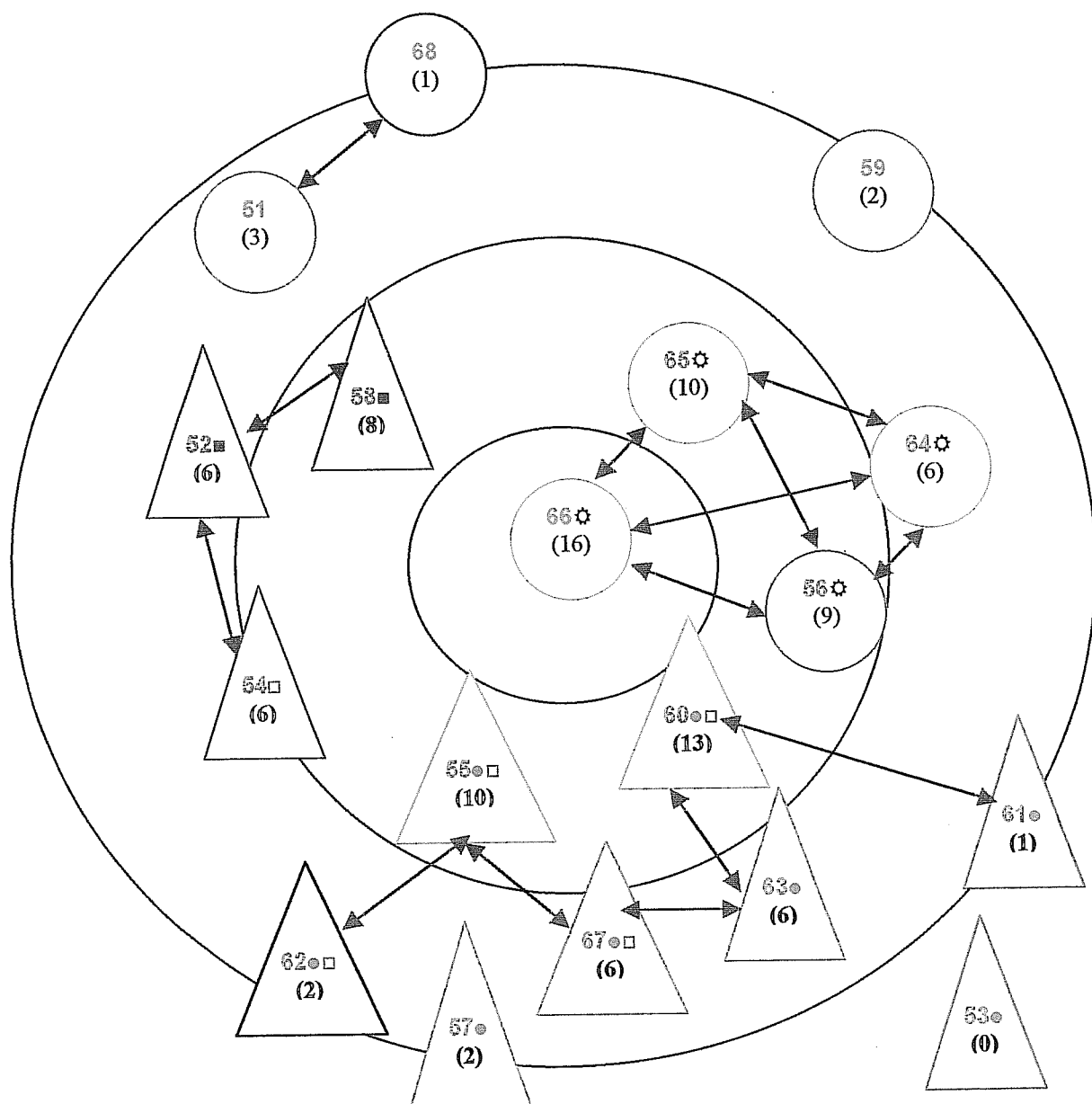
Estatuto Sociométrico segundo Coie & Dodge (1988):

1 - Populares 2 - Controversos 3 - Médios 4 - Rejeitados 5 - Negligenciados

Estatuto Social dos Sub-grupos segundo Cairns (1994):

-- Nucleares -- Secundários -- Periféricos / Isolados

Cliques: 4 -  $\odot$ ;  $\blacksquare$ ;  $\bullet$ ;  $\square$



<sup>1</sup> Nota: Para a elaboração deste sociograma criamos índices sociométricos ponderados (atribuindo-se 5 pontos à primeira nomeação positiva, 3 pontos à segunda escolha e 1 ponto à terceira). Índice ponderado entre parêntesis em cada figura. (e.g., Bastin, 1980; Moreno, 1953; Oliveira & Pires, 1989).

## **Anexo 7**

### **Ficheiro de Dados (Variáveis do Estudo)**

---

Amostra (N = 68)

SEXO	Centralidade Social	Estadístico Sociométrico	Prof. Comp. Escolar	Prof. Aceitação Social	Prof. Aspecto Físico	Prof. Comportamento	Prof. Comp. Atletica	Comp. Escolar	Aceitação Social	Competência Atletica	Aspecto Físico	Comportamento	Auto-Estima Geral
1	2	PERIFERICO/ISOLADO	3,00	3,00	3,00	3,00	2,67	2,50	2,33	2,33	3,33	3,00	2,83
2	2	NUCLEAR	2,00	2,33	2,00	2,67	2,33	1,50	1,83	2,67	2,67	3,50	3,33
3	2	NUCLEAR	3,00	3,33	3,00	2,33	2,67	2,17	2,33	3,33	2,33	3,17	3,67
4	2	NUCLEAR	3,00	4,00	3,67	3,00	3,00	2,67	2,00	2,33	3,83	3,00	3,67
5	2	NUCLEAR	3,67	4,00	3,67	4,00	3,33	2,17	3,17	2,67	3,83	2,83	3,67
6	2	NUCLEAR	2,33	3,33	3,33	2,00	3,00	2,33	2,67	3,00	2,67	2,83	3,17
7	1	NUCLEAR	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,50	2,50	2,33	2,17	2,83	3,33
8	1	NUCLEAR	1,67	1,33	2,67	1,00	2,00	2,50	3,50	3,00	2,67	2,50	2,50
9	2	PERIFERICO/ISOLADO	2,33	2,67	3,00	3,00	2,00	2,00	2,17	2,83	3,50	2,83	2,67
10	2	SECUNDARIO	2,33	2,67	3,00	2,33	2,67	2,17	3,00	2,17	3,33	1,67	3,17
11	1	SECUNDARIO	3,00	2,33	2,00	3,00	1,67	2,83	2,83	2,67	2,33	2,50	2,67
12	2	SECUNDARIO	2,33	2,00	2,67	2,00	2,00	2,17	3,50	2,00	3,17	1,83	3,50
13	2	NUCLEAR	3,00	3,00	3,00	3,00	2,67	2,67	3,00	3,83	3,50	2,67	2,67
14	1	NUCLEAR	2,00	3,00	3,00	2,33	2,67	1,83	3,50	2,50	3,67	3,00	3,67
15	1	NUCLEAR	2,00	3,00	3,00	3,00	2,67	1,50	2,00	2,50	2,17	2,83	2,83
16	1	NUCLEAR	3,67	3,67	3,00	3,00	3,00	2,67	3,17	2,83	3,50	2,67	3,33
17	1	NUCLEAR	2,00	3,00	2,67	2,67	2,33	2,33	1,83	2,83	3,33	3,33	3,67
18	2	PERIFERICO/ISOLADO	3,00	3,67	3,00	3,33	2,00	3,17	3,50	2,83	3,83	3,00	3,83
19	1	NUCLEAR	3,00	2,33	2,00	3,00	1,67	2,67	3,50	2,83	2,83	3,67	3,50
20	1	NUCLEAR	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00	1,83	3,00	2,33	3,00	3,00	3,17
21	1	NUCLEAR	3,00	2,67	3,00	3,33	2,67	2,83	2,33	2,33	3,33	3,83	3,50
22	1	NUCLEAR	3,00	2,67	2,33	2,33	2,00	2,67	3,00	1,83	1,17	2,50	1,83
23	1	NUCLEAR	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,83	2,67	2,00	3,67	3,17	3,83
24	1	NUCLEAR	4,00	4,00	3,67	3,67	3,33	3,33	3,50	3,33	3,67	2,50	3,17
25	2	NUCLEAR	3,33	4,00	3,67	4,00	3,33	2,33	3,33	2,17	4,00	2,67	3,67
26	1	SECUNDARIO	4,00	1,67	2,00	4,00	2,00	3,00	2,33	2,50	2,33	3,17	2,83
27	2	PERIFERICO/ISOLADO	2,33	2,00	3,33	3,33	1,33	1,67	1,83	2,17	1,33	1,50	1,67
28	2	NUCLEAR	4,00	2,67	3,67	2,67	4,00	3,00	2,83	3,17	3,67	2,50	3,17
29	2	PERIFERICO/ISOLADO	2,33	3,67	2,33	1,33	3,67	2,33	2,50	3,00	3,00	2,33	4,00

Amostra (N = 68)

SEXO	Centralidade Social	Estado Sociométrico	Prof. Comp. Escolar	Prof. Acolheção Social	Prof. Aspecto Físico	Prof. Comportamento	Prof. Comp. Atlética	Comp. Escolar	Acolheção Social	Competência Atlética	Aspecto Físico	Comportamento	Auto-Estima Geral
30	2	NUCLEAR	4,00	3,33	2,33	3,33	1,00	2,83	3,50	2,83	2,67	3,33	3,83
31	1	NUCLEAR	1,67	4,00	3,67	1,00	1,67	2,50	3,00	2,17	3,00	2,83	3,00
32	1	PERIFERICO/SOLADO	4,00	2,00	3,33	4,00	2,00	2,83	3,33	3,33	3,17	2,17	2,83
33	2	SECUNDARIO	1,67	1,67	2,67	3,67	1,00	2,33	3,33	2,33	2,83	3,33	2,83
34	2	NUCLEAR	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	2,17	3,00	2,83	2,67	3,00	3,00
35	1	NUCLEAR	3,00	3,00	2,67	1,00	3,33	3,00	2,67	2,33	2,00	3,50	3,50
36	2	PERIFERICO/SOLADO	4,00	2,00	3,00	1,67	1,33	2,50	3,67	2,83	3,00	3,33	3,33
37	2	NUCLEAR	4,00	3,00	3,33	3,00	3,00	2,67	2,83	2,33	3,33	2,83	3,33
38	1	PERIFERICO/SOLADO	2,33	2,67	2,33	2,33	2,67	3,00	2,67	2,33	2,00	3,50	3,50
39	1	SECUNDARIO	2,00	3,33	3,33	2,33	2,00	3,00	3,67	2,67	3,17	2,33	4,00
40	2	SECUNDARIO	4,00	1,67	3,00	4,00	1,00	2,33	2,50	1,33	3,67	3,00	3,67
41	1	SECUNDARIO	3,00	4,00	2,33	3,33	4,00	2,00	3,50	3,50	3,33	3,17	3,83
42	2	NUCLEAR	4,00	2,67	3,33	4,00	1,67	2,83	2,50	1,83	3,67	2,83	3,17
43	2	PERIFERICO/SOLADO	3,00	2,00	2,33	4,00	2,00	2,17	2,50	2,33	3,33	2,67	2,67
44	2	SECUNDARIO	3,33	2,00	3,67	4,00	1,33	2,17	2,33	2,00	3,67	3,17	2,83
45	1	NUCLEAR	3,00	1,67	3,33	4,00	1,67	2,33	2,17	2,17	2,33	2,83	3,00
46	2	PERIFERICO/SOLADO	1,67	3,67	3,33	3,00	3,67	1,33	2,50	2,50	3,33	2,17	2,67
47	1	NUCLEAR	4,00	3,33	3,33	2,00	3,67	2,67	4,00	2,50	2,83	2,33	2,33
48	1	PERIFERICO/SOLADO	4,00	2,33	2,33	1,00	2,00	3,00	3,33	3,17	3,33	3,33	3,67
49	2	SECUNDARIO	2,67	1,00	1,00	4,00	2,67	2,50	3,83	3,17	3,83	3,67	3,50
50	2	PERIFERICO/SOLADO	2,00	1,67	1,67	4,00	1,00	1,50	2,83	2,33	2,17	2,17	2,50
51	2	PERIFERICO/SOLADO	2,33	1,33	2,00	4,00	1,67	2,33	2,50	2,00	1,83	3,17	2,17
52	1	NUCLEAR	3,67	3,00	4,00	4,00	2,00	3,33	3,50	1,67	3,17	3,50	3,33
53	1	NUCLEAR	2,00	4,00	3,67	2,33	3,00	2,83	2,17	2,67	2,83	3,00	2,83
54	1	NUCLEAR	4,00	3,00	4,00	3,00	3,00	2,83	3,00	2,83	3,67	1,50	2,67
55	1	NUCLEAR	3,00	3,00	4,00	4,00	2,67	2,67	3,67	2,17	3,83	3,33	3,00
56	2	NUCLEAR	2,00	2,67	3,00	3,67	2,00	2,33	2,67	2,17	2,67	2,83	2,83
57	1	NUCLEAR	2,00	3,00	4,00	2,00	2,33	3,17	2,83	2,67	3,67	3,00	3,33
58	1	NUCLEAR	4,00	3,00	3,00	4,00	2,00	3,33	3,50	2,33	2,83	2,83	3,50

Amostra (N = 68)

SEXO <sup>a</sup>	Centralidade Social	Estatuto Sociométrico	Prof_Comp_Escolar	Prof_Aceitação_Social	Prof_Aspecto_Físico	Prof_Comp_Atletica	Comp_Escolar	Aceitação Social	Competência Atlética	Aspecto Físico	Comportamento	Auto-Estima Geral
59	2	PERIFERICO/ISOLADO	3,00	1,33	2,67	4,00	1,00	3,00	2,67	2,00	3,50	3,50
60	1	NUCLEAR	2,67	3,67	3,33	3,00	4,00	2,00	2,00	2,83	2,50	2,50
61	1	NUCLEAR	2,67	2,00	2,00	1,00	2,33	2,67	2,50	3,00	1,83	3,17
62	1	NUCLEAR	3,67	3,00	4,00	3,00	3,00	2,00	1,83	2,83	2,33	2,17
63	1	NUCLEAR	3,67	3,00	3,00	3,00	3,00	2,83	2,83	2,67	2,83	3,00
64	2	NUCLEAR	3,33	3,00	3,67	4,00	2,67	3,00	2,17	2,50	3,00	2,67
65	2	NUCLEAR	2,00	3,67	3,33	3,33	3,67	2,33	2,67	2,50	2,83	2,67
66	2	NUCLEAR	3,67	3,00	4,00	4,00	2,00	2,83	1,67	3,83	2,83	3,83
67	1	NUCLEAR	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	2,67	3,50	3,00	2,83	3,00
68	2	PERIFERICO/ISOLADO	2,00	1,00	2,00	3,00	2,33	2,00	2,00	2,33	2,83	2,50

a. Nota: SEXO: 1. Masculino 2. Feminino