

1120

DM
BACA. 1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA
MESTRADO DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL

TESE DE MESTRADO

**Amizade, Reciprocidade e
Qualidade:
A Relação Existe?**

Ana Isabel dos Santos Bacalhau – Nº1823

ORIENTADOR: Manuela Veríssimo

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

SEMINÁRIO DIRIGIDO POR: Isabel Matta

Instituto Superior de Psicologia Aplicada



2001/2003

ISPA Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Registo: 15655
Data: 01/04/05

Tel: 21 681 17 00 • ISPA@ispa.pt

Agradecimentos

Cabe-me expressar os meus agradecimentos às pessoas que me ajudaram e apoiaram, e que tornaram possível a realização deste trabalho:

À professora Manuela Veríssimo, que dirigiu este estudo, pela sua permanente disponibilidade e apoio, e pela partilha de conhecimentos e saberes que contribuíram decisivamente para a realização desta tese, sem esquecer a orientação e colaboração imprescindível nas questões metodológicas e de tratamento de dados.

À professora Isabel Matta pelo acompanhamento, apoio e disponibilidade. Uma palavra de agradecimento especial à confiança que sempre depositou no meu trabalho e que se revelou fundamental na motivação e incentivo para a sua conclusão.

Aos meninos das turmas, pela alegria e amizade com que me receberam e pela disponibilidade que demonstraram para colaborarem neste estudo.

Às minhas colegas de mestrado, em especial à Filipa Agostinho pelo apoio e pelos laços de solidariedade que se foram construindo, sem os quais muitos momentos de desespero e angústia que poderiam eventualmente não terem sido evitados.

Não posso deixar de agradecer, aos responsáveis pelas linhas que escrevo.

Aos meus pais, obrigada pela educação que me deram, obrigada pela força e persistência que me inculcaram, obrigada por estarem sempre ao meu lado, obrigada por tudo, obrigada por me terem ajudado a ser quem sou, obrigada.

Ao meu irmão, obrigada pela ajuda a ultrapassar a minha ignorância no meio informático, obrigada.

Ao meu marido, obrigada por me encorajares a seguir em frente e por sempre teres acreditado em mim, obrigada.

À minha família, obrigada pelo apoio que sempre me transmitiram, obrigada.

A "Ti" que me dás a força e a paz para nunca desistir, onde quer que estejas, obrigada.



LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1. Distribuição dos participantes por sexo e turma.....	45
Tabela 2. Análise da fidelidade do instrumento utilizado no estudo	50
Tabela 3. Estatuto social calculado em função de “melhor amigo”	52
Tabela 4. Distribuição do estatuto social em função do sexo.....	53
Figura 1. Análise de variância em função do sexo tendo em conta as dimensões da qualidade da amizade.....	51
Figura 2. Amizade recíproca e antipatia recíproca em função do estatuto social (Popular, Rejeitado, Negligenciado e Controverso).....	56
Figura 3. Dimensões da qualidade da amizade em função do número de amizades recíprocas (sem amizades recíprocas/ com 3 amizades recíprocas).....	54
Figura 4. Dimensões da qualidade da amizade em função do número de antipatias recíprocas (sem antipatias recíprocas/ com 1 antipatia recíprocas).....	55
Figura 5. Dimensões da qualidade da amizade em função do número de antipatias recíprocas (sem antipatias recíprocas/ com 2 antipatias recíprocas).....	56

RESUMO

Nos últimos anos a investigação tem enfatizado a importância da relação de pares na socialização das crianças e adolescentes.

Os grupos de pares e a diversidade de relações que se desenvolvem no seu seio, contribuem em larga escala para o bem estar emocional e cognitivo da criança, uma vez que assume o papel de agente socializador na adopção de comportamentos prosociais, atitudes e valores para o desempenho e adaptação social.

A entrada para a escolaridade representa uma mudança para muitas crianças, já que a integração no mundo social pode influenciar este processo

Existem uma serie de requisitos necessários para o estabelecimento e manutenção de amizades, entre os quais se destacam a capacidade de se constituir como suporte e apoio dos pares e a capacidade de lidar com os conflitos de forma adequada.

A qualidade da amizade que se tem com os pares e o seu estatuto social poderão influenciar um pouco mais a adaptação positiva ou menos positiva ao mundo social.

As investigações sobre ajustamento de pares têm estado centradas nas diferenças sociais que enfatizam níveis de rejeição ou aceitação. Contudo, nos últimos anos, começou a surgir uma maior preocupação com os vários comportamentos e processos sócio-cognitivos que poderão influenciar o estatuto social no grupo de pares.

O ajustamento de pares pode ser organizado em torno do constructo da amizade, onde ter uma adaptação de sucesso ou insucesso inclui ter amigos recíprocos e qualidade de relacionamento, podendo esta qualidade estar relacionada com qualidade da amizade.

Este trabalho procura constituir um contributo para a compreensão do vasto campo que é a amizade entre crianças (neste caso 9/10 anos). Aquilo que nos propomos perceber será o facto da existência ou não de alguma relação entre amizade, reciprocidade e qualidade da amizade.

INTRODUÇÃO

“Os amigos são proporcionadores de segurança, padrões em relação aos quais nos podemos medir, parceiros de actividades em que não podemos actuar sozinhos, guias para lugares não familiares, aprendizes que nos confirmam o nosso próprio sentido, em desenvolvimento, de competência e especialização.” (Rubin, 1980, pag.90)

Desde cedo que estamos inseridos num mundo social, no qual nascemos, vivemos e certamente morremos. É com este contexto que nos deparamos ao longo de toda a vida e com o qual estabelecemos relações físicas, psicológicas, sociais e emocionais, ou seja todo um conjunto de relações que nos tornam elementos desse mesmo mundo, ao qual tentamos adaptar-nos da melhor forma possível. Nele somos membros de uma sociedade, a qual influenciámos e do mesmo modo nos influencia.

Neste contacto com o mundo social, estabelecemos ligações com pessoas e como tal sofremos a sua influência, bem como as influenciámos. Torna-se então importante um entendimento e compreensão dos outros, de modo a que, as relações sociais que estabelecemos sejam significativas e nos conduzam a um entendimento geral.

Sendo o ser humano sociável como é, inicia logo desde muito cedo as suas interacções sociais, se bem que ao principio esta interacção interpessoal se traduza numa exploração física do outro bebé.

Por volta dos 10/12 meses de idade é que surgem as verdadeiras interacções sociais, onde as crianças se distinguem dos objectos inanimados e se relacionam entre si de maneiras especiais, porém, só mais tarde, por volta dos 2 anos é que se chega a um intercâmbio social entre pares, patente nos jogos e nos diálogos que são as marcas de origem do relacionamento humano (Rubin, 1980).

A amizade é uma das consequências das relações sociais, é um sentimento de afeição que provoca ligações entre várias crianças. Ela é constituinte das primeiras ligações infantis e é através dela que se cria a identidade, a auto-estima, os valores e as competências sociais de cada criança.

A definição de Amizade implica o reconhecimento de estar presente um constructo teórico que pode, de acordo com a visão de cada pessoa, assumir diferentes definições. De acordo com a fase de desenvolvimento da criança, também pode variar quanto ao seu significado e características.

Definir Amizade leva em conta determinados indicadores externos tais como: qualidade, complexidade, extensão de tempo que as crianças permanecem juntas e estabilidade de interacção.

Segundo Rubin (1982), as amizades das crianças são muito importantes porque os amigos preenchem funções essenciais, que os pais não preenchem, e que por isso desempenham um papel crítico durante a formação das aptidões sociais, bem como no desenvolvimento no seu sentido de identidade. As amizades são provavelmente um dos maiores e mais importantes pontos essenciais da qualidade de vida das crianças. A necessidade de um sentimento de pertença a um grupo pode ser colmatado pelas amizades com crianças da mesma idade.

A amizade é um processo construído com tempo, baseado na confiança mútua e em que as crianças começam a tomar uma consciência própria de que a amizade também pode acabar; elas sabem que tudo pode acabar um dia (Moreno & Cubero, 1995). Ocupa um lugar fundamental na vida de todos os seres humanos, e são estes os únicos seres que desenvolvem amizades profundas e duradouras. Ter amigos é hoje algo que se considera fundamental para o progresso individual de cada ser humano, quer a nível cognitivo, quer a nível social.

Os pares podem servir de companhia para importantes actividades, fornecendo ajuda com tarefas/trabalhos práticos, actos de preocupação pelo outro, e também favorecendo a auto-estima através de uma avaliação positiva (Berndt, 1989). A amizade entre pares também facilita a resolução de tarefas desenvolvimentais, como a exploração de novas áreas de intimidade nas relações sociais (Sullivan, 1953) e o atingir a independência da família.

O nível de aceitação de uma criança no grupo de pares poderá ter implicações ao nível do desajustamento social e até mesmo ao nível da saúde mental (Hymel, 1990).

As relações entre pares (Hartup, 1985), assim como a qualidade da amizade das crianças e a sua popularidade ou status no grupo de pares, contribuem

substancialmente para o desenvolvimento das competências sociais das crianças (Hartup, 1992).

Embuídos na importância da amizade para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, decidimos então realizar este trabalho, já que achamos que é um tema sempre actual, ainda mais num mundo cada vez mais mediatizado, impessoal e individualista.

Todo este trabalho tem como objectivo perceber se a reciprocidade está relacionada com a qualidade da amizade.

Sabemos que de díade para díade a avaliação da qualidade da amizade nas crianças difere. Será que a reciprocidade poderá estar relacionada com esta variação da qualidade da amizade?

O ênfase de toda a relação de amizade é colocada no respeito, lealdade e confiança mútua. A intimidade é parte integrante e fundamental da amizade (Youniss & Smollar, 1985).

A qualidade da amizade das crianças, tal como a sua popularidade ou status no grupo de pares, pode ser importante na determinação do desenvolvimento social (Furman & Robbins, 1985; Hartup, 1992).

Embora o status sociométrico se realize extensivamente por um determinado número de décadas, a pesquisa sobre a amizade das crianças é mais limitada. Felizmente a situação mudou recentemente e hoje muitos investigadores examinam a amizade nas crianças. Actualmente, são vários os métodos disponíveis na identificação da amizade e aceitação pelo grupo de pares.

Os métodos que mais se utilizam para a identificação das amizades são os testes sociométricos e as observações directas de interacção entre pares (Hartup, 1985). São bastantes as características individuais que estão correlacionadas com o status sociométrico como sejam a popularidade, atracção física, inteligência, assertividade social, nome das crianças.... Todas as crianças, sendo ou não populares, consideram certos atributos como critérios para a eleição dos seus amigos (Hartup, 1985).

Alberoni escreve: "O amigo mantém-se, no fundo, companheiro de caça e de guerra, aquele que esteve ao nosso lado na actividade de exploração e de conquista do mundo".

E nós dizemos: que a sociedade de amanhã, são as crianças de hoje, elas vão ser políticos, engenheiros, doutores, enfermeiros, jardineiros... convém por isso que elas tenham amizades alicerçadas, onde sobressaia o amor e afectividade, para que a sociedade de amanhã seja mais justa e solidária do que a de hoje.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O Que Devemos Entender por Amizade ?

Esta área de estudo – Amizade - é relativamente recente, tendo começado nos finais dos anos 60. Na origem deste estudo encontram-se um conjunto de tendências ou factores convergentes, que despoletaram o interesse pela compreensão do conhecimento das relações sociais.

Um desses factores foi a procura de ligação entre a abordagem de desenvolvimento cognitivo na escola Piagetiana e os princípios pressupostos das teorias de socialização da orientação behaviorista. Estes estudos vieram desafiar o determinismo sócio-lógico subjacente às teorias de socialização. Além disso, estudos como estes enriqueceram o campo das abordagens piagetianas, já que valorizam a dimensão social que tinha sido anteriormente, deixada em segundo plano.

É dentro deste modelo conceptual global, que a partir dos anos 70 começam a surgir investigações, cujo enfoque se orienta para a problemática sócio-cognitiva, nomeadamente para o estudo desenvolvimental das concepções de Amizade.

A maior questão confrontada pelos investigadores, diz respeito ao construto da amizade e o seu significado. Poderá um simples construto, ser usado para descrever a relação entre pares em qualquer idade?

Para Rubin (1982), a amizade deve ser vista e analisada pelo seu papel positivo no desenvolvimento social. A competência social deriva da interacção entre a criança, e tanto o desenvolvimento social como o desenvolvimento emocional são adquiridos no contexto da amizade. Ela permite uma confiança mútua com uma justa e livre expressão de emoções, onde podemos confessar intimidades e discutir temas cruciais para cada um; resumindo, ela fornece ocasiões para enriquecer e ampliar o Eu, através do encontro de diferenças.

Para Alberoni (1988), a Amizade começa com um acto despretencioso. É um momento em que sentimos uma forte simpatia, ou seja, há um súbito interesse e uma oportunidade em relação a uma pessoa, e muitas vezes essa pessoa é por nós conhecida há muito, mas daquela vez ela apresentou algo de especial que nos

agradou e que por qualquer razão nos despertou um interesse até aí nunca antes manifestado.

“A Amizade é uma filigrana de encontros” (Alberoni, 1988). A Amizade é uma continuidade de encontros sucessivos, em que alguns destes podem ter sucesso, outros não, e em que estes últimos raramente prevalecem sobre os primeiros, porque a “Amizade é paciente”. No entanto, a Amizade também tem crises, ela não é um valor vitalício, e pode mesmo acabar.

“A Amizade sofre crises como cada relação interpessoal, e acontece também no amor entre pai e filho” (Alberoni, 1988). Assim, as amizades dependem intimamente da vontade; podem terminar pela vontade de apenas um dos lados; a díade de amizade é extremamente vulnerável, e, ao contrário da díade criança – progenitor, não tem pressupostos que a salvaguardem contra a dissolução.

Os amigos não podem crer em sanções contra o abuso ou negligência, nem podem reclamar direitos especiais, obrigações ou privilégios. As amizades requerem na reafirmação contínua, um processo no qual ambas as partes devem participar e colaborar entre si (Hess, 1972).

Todavia, nas relações entre crianças, estas comparam-se umas as outras. Quando as crianças se encontram, ouvem-se frequentemente frases tais como: “quem corre mais depressa eu ou tu?”. Algumas afirmações desafiantes, como esta, reflectem a necessidade universal de se avaliar a si mesmo através de comparações com os outros.

A comparação social é necessária para as pessoas desenvolverem um sentido válido da sua própria identidade, têm afirmado psicólogos nos últimos anos. Como escreveu, Katherine H. Read (citado por Rubin, 1980): “temos de nos medir em relação a outros que sejam como nós, descobrindo as nossas forças e enfrentando as nossas fraquezas, ganhando alguma aceitação e encontrando alguma rejeição... Uma situação familiar favorável ajuda-nos a sentirmo-nos seguros, mas as experiências com o nosso próprio grupo etário ajudam a desenvolver uma consciência de nós próprios e da realidade social que a experiência familiar por si só, não nos pode dar”.

Segundo Rubin (1980), mesmo na 1^o infância, as crianças já têm uma forte necessidade de um sentimento de pertença a um grupo e a segurança que advém

desse sentimento de pertença, é diferente da segurança que advém da ligação aos pais.

Sullivan (1953) acreditava que o insucesso em ter um amigo de infância criava uma deficiência social que não podia ser remediada mais tarde. Alguns estudos mais recentes forneceram provas sistemáticas dos possíveis efeitos a longo prazo das amizades das crianças, como o facto de ser mais provável que crianças que tenham sido alvo de troça e de aversão por parte dos seus companheiros de 8 anos, desenvolveram problemas psíquicos.

Mas Rubin (1980) afirma que não há razão para acreditar que a falta de relações satisfatórias com as outras crianças na 1ª infância vá criar deficiências que não possam ser modificadas por experiências futuras. No entanto, as amizades são muito importantes na aprendizagem de aptidões sociais, na comparação social, e no estabelecimento de um sentido de pertença ao grupo, o que terá uma repercussão na vida futura dessas crianças.

Por ser uma relação entre iguais, a amizade entre pares faz com que as crianças proporcionem umas às outras certos recursos que os adultos não conseguem proporcionar. Rubin (1980) enuncia três maneiras pelas quais as crianças servem funções entre si:

- O fornecer de oportunidades de aprendizagem de aptidões sociais (incluindo formas de levar outras à interacção, de proceder com tacto e de resolver conflitos entre iguais);
- O facilitar das comparações sociais;
- O apoiar um sentido de pertença ao grupo.

Tanto para Youniss (1980) como para Selman (1977), a relação entre pares e em particular os amigos tem um papel muito importante no que se refere à socialização das crianças.

Segundo Selman (1977) e Youniss (1980), quando a criança é apenas um recipiente, é levada a adoptar uma norma pré-existente. Deste modo, um tipo particular da relação criança/sociedade é estabelecida, e irá reflectir-se na concepção que esta terá do seu "Eu", assim como a forma para compreender as suas relações interpessoais. A percepção infantil do "Eu", enquanto criada de realidade será abrangida, e as suas oportunidades para uma compreensão mútua nas relações com os outros, limitada.

O “Eu”, não é inferior ao “Outro”, no conhecimento ou poder, o “Eu” e o “Outro”, são iguais e têm o mesmo direito de compreensão e poder para construir o conhecimento. Deste modo podemos concluir que, para o desenvolvimento social da criança, a amizade desencadeará num 1º momento, uma compreensão alargada da realidade social, ao permitir novas possibilidades de trocas e simultaneamente, a expansão da auto- compreensão ao fornecer-lhe o sentido da mutualidade com os outros (Youniss, 1980).

Depois de Epicurio, filósofo da antiguidade que tentou definir a amizade, e para tal o seu ideal era “constituir comunidades de amigos nas quais se levava uma vida de sabedoria e perfeição”, ou seja toda a filosofia de Epicuro se baseava na edificação de uma comunidade assente na Amizade (Alberoni, 1988), muitos foram os filósofos, autores, médicos e mais recentemente psicólogos que procuraram compreender e explicar as relações de amizade entre as pessoas.

Para Costa (1998), a amizade é baseada na reciprocidade, no dar e receber, no investimento, no compromisso entre indivíduos que se reconhecem como iguais ou similares, numa relação simétrica. Ser amigo implica pois, ser sensível às necessidades do outro, ser leal e respeitador dele e da relação. As manifestações de intimidade, como a fraqueza, espontaneidade, exclusividade, dar e receber, interesses e actividades comuns, são componentes de uma relação de amizade. O compromisso, ainda que implícito, tem como base a verdade, a lealdade e a confiança, valores que, uma vez adquiridos, são facilitadores da resolução de conflitos e promotores de um relacionamento saudável com os outros e com o mundo.

Todavia, a definição e o significado do que é um amigo para as crianças vai mudando ao longo do desenvolvimento de um conjunto de competências emocionais, cognitivas e comportamentais.

Para Alberoni (1988), os significados mais comuns associados à palavra amigo são:

Os conhecidos. As pessoas designadas como amigos, são na realidade, apenas conhecidos. Sabemos o que pensam, quais os seus problemas e temos com eles apenas uma boa relação e não uma confiança profunda, não partilhamos os nossos sentimentos e anseios mais íntimos ; quando as vemos não nos sentimos felizes e

não sorrimos espontaneamente. Em muitas amizades deste tipo chega mesmo a existir inveja e antagonismo. Os conhecidos não são estranhos, mas também não são amigos, sendo esta palavra aplicada inadequadamente.

A solidariedade colectiva. Esta solidariedade considera como amigo todos os que estão do seu lado, ou seja, todos aqueles que partilham o mesmo ideal apesar de nada saber sobre ele é considerado amigo. É neste registo que se inserem as formas de solidariedade organizadas em movimentos formais, como os partidos e os clubes. Estamos assim em presença de ligações colectivas e não ligações rigorosamente pessoais como a amizade.

Relações de posição. Este tipo de ligação tem pouco de afectivo e dura apenas até haver um interesse a salvaguardar, ou seja, são relações de tipo pessoal, mas baseada na posição social. As relações entre colegas de trabalho ou vizinhos, são exemplos deste tipo de relações.

Simpatia e trato amigável. Nesta categoria encontramos aqueles com quem a pessoa se sente bem, com quem partilha os seus sentimentos, as suas alegrias, através do princípio de funcionamento constante pelo respeito ao outro, pela cooperação e reciprocidade.

Uma verdadeira relação de amizade implica reciprocidade, compromisso e igualdade e são estas componentes que tornam a amizade uma emoção tão especial e difícil de atingir. “Ser amigo é uma forma de amar, e amar aprende-se, (...) nos diferentes encontros com o amor” (Costa, M. E. , 1998, pag 31/32).

A Evolução do Conceito de Amizade

A definição de amizade implica o reconhecimento de estar presente um constructo teórico, que pode de acordo com a visão de cada pessoa assumir diferentes definições. De acordo com a fase de desenvolvimento da crianças, também pode variar quanto ao seu significado e características. Para se definir amizade, é preciso ter em conta determinados indicadores externos tais como: qualidade, complexidade, extensão de tempo que as crianças permanecem juntas e estabilidade da interacção (Hartup, 1983).

A palavra “amigo” pode ser identificada entre as crianças, contudo o companheirismo entre o cognitivo e o linguístico desta relação não é sempre óbvio. Uma vez observado, este companheirismo muda constantemente entre crianças e adolescentes e entre adolescentes e adultos (Bukowski, Newcomb & Hartup, 1996).

Também Youniss (1980), concorda com a evolução do conceito de amizade. Para este autor, esta evolução centra-se em dois aspectos: na passagem de uma compreensão da amizade das crianças em termos materiais, para uma compreensão da amizade em termos psicológicos e no caminho que a criança segue na compreensão do conceito da amizade, direccionado para a ideia de que a mutualidade lhe está inerente.

Selman (1977), interessado pelo desenvolvimento das capacidades das crianças no que respeita às suas capacidades para compreenderem o ponto de vista dos outros, relacionando-o com o seu, começou por referir que a criança desde muito cedo dispensa parte da sua energia e tempo aos amigos, tanto na vida quotidiana como no mundo de fantasia.

Este autor, seguiu os passos de Piaget ao ter como preocupação as estruturas do desenvolvimento mental progressivo que caracteriza o pensamento social das crianças.

Assim, no seu estudo, Selman (1977) tentou caracterizar os vários níveis de desenvolvimento da concepção da amizade por parte das crianças, encontrando quatro estádios de desenvolvimento:

O Estádio 0, (característico das crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos), é caracterizado pelo facto de o amigo ser concebido como um companheiro físico e momentâneo de brincadeira, que é seleccionado por associações temporárias (por exemplo é alguém com quem se brinca num jardim) e/ou por desejos da criança. A intimidade destas relações é medida em quantidade de contactos físicos, como por exemplo, irem muitas vezes a casa um do outro. Como tal, pode então dizer-se que esta primeira concepção de amizade é muito mais física e causal do que psicológica, onde a criança não tem em conta as características psicológicas do outro (necessidades, interesses pessoais, traços de caracter...), apenas lhe interessando o facto de ele estar ali para brincar. No entanto, embora sejam interacções momentâneas podem surgir relações duradouras.

No Estádio 1(característico das crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos), a criança considera a amizade como uma assistência unidireccional em que o amigo é visto como uma pessoa que faz as coisas que nós queremos e que

nos agradam. Por isso, o amigo deve saber aquilo que nos agrada e aquilo que não nos agrada. Contudo, é importante referir que neste estágio, a consciência da natureza de uma amizade específica ainda não existe. Assim, a intimidade e a proximidade da amizade são agora entendidas para além dos factores demográficos, mas ainda não existe consciência da reciprocidade.

As crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos encontram-se no Estádio 2. É aqui que pela primeira vez a amizade é compreendida como algo didáctico, em que cada amigo se deve adaptar às necessidades do outro. A consciência da reciprocidade nas crianças permanece orientada mais para incidentes específicos do que para a própria amizade em si mesma, como relação social duradoura, ou seja, a amizade é vista como compreensão da reciprocidade de sentimentos e interesse dos sujeitos, a criança é capaz de compreender e considerar os motivos, pensamentos e sentimentos dos outros e os amigos são aqueles que ajudam.

No entanto, o conhecimento da reciprocidade é vista com o propósito de servir interesses pessoais já que um amigo é importante para ajudar nos problemas do “eu” e para que o “eu” não esteja aborrecido nem sozinho.

Um bom amigo é aquele que tem sentimentos verdadeiros sobre as coisas e aqueles que dão uma imagem falsa não são bem vindos. Um bom amigo é aquele a quem se revelam os pensamentos íntimos (segredos) que não são revelados aos estranhos. Os motivos que levam ao fim da relação são a perda de afeição e também perda de atenção do amigo devido à escolha de um outro para além do “eu”.

Uma vez que há reciprocidade, os conflitos já são vistos como causados por dois e só se resolvem se ambas as partes ficarem satisfeitas. Neste Estádio, da mesma forma que é fácil duas crianças deixarem de serem amigas devido a uma discussão, também é com facilidade que esquecem, perdoam e a Amizade continua.

No Estádio 3, (onde se encontram as crianças com cerca de 11/12 anos), já começam a considerar as amizades mais íntimas em que há uma partilha mútua. Neste estágio as crianças olham a amizade como uma relação sólida, e os amigos são vistos como alguém que lhe dá apoio e intimidade; já se tem em consideração as características psicológicas do outro (para poderem partilhar interesses e

intimidades). As crianças mais velhas dão mais importância à compatibilidade psicológica, isto é, para que a amizade se dê é necessário existir uma partilha de pontos de vista e de interesses comuns, dando-lhe esta gradualmente. O estreitar de relações é definido em termos do grau de compreensão que se foi construindo entre dois amigos, da extensão até onde confiam um no outro no que respeita a pensamentos e sentimentos pessoais, e da extensão da sua mútua preocupação com o bem-estar um do outro. No entanto é importante não confundir compatibilidade com semelhança.

Para as crianças que consideram amizade em termos de interacção física momentânea, a maneira de formar uma amizade é simplesmente a de brincar com outra criança. Quando se lhes pergunta como é que podem arranjar amigos, provavelmente darão respostas do tipo: "Dizer-lhe como me chamo" e "É só ir até lá e perguntar-lhe se quer brincar". Nesta óptica, a barreira que se pode apresentar é mais física do que psicológica.

Para as crianças mais velhas, que encaram a amizade como uma relação que continua para além de um único encontro, as amizades podem estabelecer-se melhor, de maneira gradual, à medida que as pessoas descobrem as características, os interesses e os valores dos outros. O estreitamento de relações é definido em termos de grau de compreensão que se foi construindo entre dois amigos na medida em que confiam um no outro no que respeita a pensamentos e sentimentos pessoais, e da extensão da sua mútua preocupação com o bem-estar um do outro. Neste Estádio os conflitos são entendidos como resolúveis através da tentativa mútua de compreensão e de reflexão.

Assim, descreve Selman (1977), existe uma progressão em degraus da consciência das crianças sobre a amizade, em que no início as crianças vêem a amizade de uma maneira unilateral e egocêntrica onde apenas interessa aquilo que o amigo pode fazer por elas. Posteriormente, as crianças tornam-se capazes de tomar o ponto de vista do outro, e só mais tarde há a perspectiva de uma outra pessoa segundo as suas necessidades e previsões interligadas. Ocorre também a mudança de ver as pessoas apenas como entidades físicas para passarem a ser compreendidas também como entidades psicológicas.

Ao falar do trabalho de Selman, Rubin (1980) salienta o facto de que a progressão da consciência que as crianças têm da amizade tem de ser apoiada por

importantes avanços desenvolvimentais; uma progressão na aptidão da criança em tomar o ponto de vista do outro (o que se considera um marco importante no desenvolvimento do sujeito, tanto social como cognitivo), e a mudança já referida por Youniss (1980), que é o deixar de ver as pessoas como entidades físicas para passar a vê-las como entidades psicológicas. Estes avanços são, basicamente, a passagem do ponto de vista concreto para o abstracto.

Assim, à medida que a idade aumenta, a qualidade das amizades melhora. Essa diferença na noção de amizade deve-se, segundo alguns autores, a mudanças no desenvolvimento ao nível cognitivo e da linguagem. Todavia, alguns autores, afirmam que essas mudanças são elaborações da compreensão da criança de um único constructo – reciprocidade social (Youniss, 1980). Outros ainda, acreditam que isto é reflexo das transformações estruturais das relações sociais pela criança (Selman, 1980). Estas diferentes opiniões, ainda não estão colmatadas numa só, mas existe uma certa evidência em relação ao facto da noção de amizade tornar-se cada vez mais diferenciada à medida que as crianças vão crescendo (Berndt & Perry, 1986).

Iniciar, Manter, Excluir e Terminar uma Amizade

Cada criança escolhe uma criança, em detrimento de outra, para sua amiga. Existe um processo de escolha. As crianças não são todas amigas umas das outras.

Para caracterizar cada um dos Estádios referidos anteriormente, Selman (1977) tem em atenção quatro aspectos existentes em qualquer relação de amizade:

- Formação (como a amizade é iniciada);
- Manutenção (como a amizade se mantém);
- Exclusão (em que base é que as crianças se apoiam para rejeitar outras como amigas);
- Terminação (como uma relação termina e em que bases).

Relativamente ao iniciar de uma amizade, Rubin (1980) considera correcto afirmar-se que, qualquer amizade tem de ser construída, não só numa base de semelhança, mas também numa adequação entre duas pessoas em que cada qual traz alguma coisa distinta à relação e em que, por consequência, cada um pode aprender qualquer coisa com o outro. Esta afirmação surge na sequência de estudos que demonstram a tendência para os pares de amigos serem

aproximadamente da mesma idade, do mesmo sexo, do mesmo tamanho, do mesmo nível de inteligência e do mesmo grau de maturidade física.

Mais recentemente duas hipóteses são colocadas pelos investigadores (Aboud & Mendelson, 1996), no que diz respeito às características que as crianças procuram num amigo:

- as crianças seleccionam como amigos, aquelas que são semelhantes a elas próprias. São várias as formas utilizadas para estabelecer se dois amigos são semelhantes ou não. Alguns investigadores aplicam medidas de atitudes e personalidades a dois amigos recíprocos e determinam o grau de correlação entre os resultados dos dois.
- As crianças seleccionam como amigos, aquelas que têm determinadas características – habilidades sociais, personalidade, temperamento específico. Investigadores examinam os atributos da pessoa em relação à qualidade da amizade.

Hoje em dia, os investigadores examinam frequentemente a “atração” entre duas crianças nos termos da popularidade (Aboud & Mendelson, 1996), agregando a nomeação da amizade ou a avaliação do gostar que as crianças recebem, e comparam crianças que recebem muitas nomeações com os que não recebem.

Esta estratégia especifica os atributos pessoais que distinguem as crianças populares – a quem muitos pares são atraídas – das crianças rejeitadas. Está agora a aumentar o interesse em algumas qualidades sociais e psicológicas mais profundas da amizade, especialmente porque a popularidade e a amizade são aspectos diferentes de relação dos pares (Bukowski & Hoza, 1989).

Por outro lado, muitas das semelhanças observadas entre amigos podem ser, em parte, explicadas pelo facto das crianças só poderem travar amizade com que tenham oportunidade de interagir (Rubin, 1980). Os padrões predominantes de disposição residencial e de distribuição escolar impõem que estas oportunidades sejam em larga medida restringidas às crianças que partilham dos mesmos meios demográficos e socio-económicos, tal como os valores e atitudes que com eles estão associados (Youniss, 1980).

A qualidade da amizade está também relacionada com a sua duração (Mendelson et al., 1994, cit. por Aboud & Mendelson, 1998), o que implica que a conduta de interacção realce a amizade e possibilite fornecer informação para

decidir se um par cumpre adequadamente as funções da amizade. Porque a maioria das pesquisas envolvem amigos actuais, não se sabe muito acerca do processo de selecção após a fase inicial de atracção, e determinadas amizades são terminadas, enquanto outros são “realçadas” (Mendelson et al., 1994, cit. por Aboud & Mendelson, 1998). Os critérios para terminar ou continuar a amizade são presumivelmente mais estritos no sentido em que estão baseados, provavelmente em múltiplas dimensões mais importantes (Gottman, 1983, cit por Aboud & Mendelson, 1998).

Ao analisar a conversação entre crianças Gottman (1983, cit por Aboud & Mendelson, 1998) identificou 6 elementos no processo da formação e manutenção da amizade: comunicação coerente, troca de informação, estabelecer princípios comuns, revelação de sentimentos, conceber e elaborar cada uma das actividades, resolução de conflitos; ou seja, a similaridade, a conjugação, a concordância, são parte do processo.

No que diz respeito à exclusão, Jacobson (1975) faz referência ao facto das crianças utilizarem diversos critérios na tomada de decisão se uma pessoa é amiga, e ao facto destes critérios evoluírem no decurso da infância.

Acerca da terminação da relação de amizade, a situação é bem mais complexa. As crianças mais novas, uma vez que encaram os amigos como companheiros de brincadeira, trocam com uma certa facilidade de amigos. Segundo Selman (1977) citado por Rubin (1980), na medida em que se cresce e a relação de amizade se torna mais profunda, os conflitos são inevitáveis mas normalmente conseguem ser resolvidos, podendo mesmo as discordâncias serem superadas de uma forma construtiva. Contudo, em alguns casos, os conflitos que surgem podem conduzir ao fim da amizade.

Nos Estádios mais avançados da conceptualização da amizade, a principal causa apontada para o terminar de uma amizade é a traição da confiança do amigo.

As amizades terminam de diferentes maneiras. Muitas vezes o fim da amizade vai contra a vontade das crianças, quando há por exemplo uma mudança de escola, ou de casa. No entanto, o fim da relação pode também ser resultado da própria decisão de ambas as crianças de que a amizade já não é viável.

As crianças reagem de maneiras diferentes ao fim da amizade, podendo a sua reacção ir, desde a aceitação até ao desespero. Na maior parte dos casos, perder amigos é uma penosa experiência para as crianças, pois fazem um grande investimento nos seus amigos e, quando são obrigados a separar-se deles, experienciam por vezes uma grande ansiedade e um sentimento de perda semelhante à emoção que suscita a perda da figura de "attachment" (Howes, 1988).

A Importância da Amizade para a Socialização das Crianças

É no período que decorre entre a infância e a adolescência que a criança, de um modo previsível e directamente relacionado com a idade, desenvolve o seu conhecimento social, ou seja, progressivamente a criança faz reorganizações nos princípios que estruturam os vários aspectos deste mesmo conhecimento (Damon, 1977).

Segundo este autor, o conhecimento social comporta quatro aspectos, que cobrem as preocupações sociais centrais da vida social da criança:

- Justiça;
- Regulação social;
- Autoridade;
- Amizade.

A justiça e a regulação social são dois conceitos reguladores que permitem à criança compreender as uniformidades comportamentais observadas, constrangimentos sociais gerais e conflitos entre os próprios desejos e as expectativas de outros.

A amizade e a autoridade, por outro lado, são conceitos relacionais que permitem à criança organizar as mais importantes relações pessoais entre pares e entre pares de adultos, respectivamente.

Assim, segundo Damon (1977), a Amizade é a relação social central entre pares durante a infância e daí a sua primordial importância.

Os Amigos na Vida das Crianças

Rubin (1980) fala-nos do que as crianças podem proporcionar aos seus amigos através da Amizade, nomeadamente os processos pelos quais as crianças servem

funções distintas entre si, tais como: o fornecer de oportunidades sociais e ainda o apoiar um sentido de pertença ao grupo.

Tanto para Selman (1977) como para Youniss (1980) existem dois processos básicos no que se refere à socialização das crianças: interação adulto-criança e interação criança-criança.

Em relação ao primeiro sistema, este surge quando o adulto opera fornecendo um significado que a criança adota, em que as regras lhe são impostas pela sociedade e veiculadas pelo adulto, ou seja, toda a sua interação assentará em regras estipuladas pelo adulto.

No que concerne ao segundo sistema, onde ambos os sujeitos são agentes, verifica-se que tanto um como outro trazem significado para a situação, isto é, a criança não inventa nada sem a colaboração dos seus iguais, tendo que submeter a sua criação às normas da reciprocidade. O resultado será uma produção criativa assente numa compreensão mútua.

É a partir daqui que é possível à criança transitar para um terceiro momento, no qual a reciprocidade e igualdade passam a ser as regras básicas na interação criança-adulto, e onde o adulto deixa de ser visto como um ser detentor de todo o poder e conhecimento, para passar a ser concebido como um sujeito "não perfeito". O relacionamento toma então uma forma bilateral.

Assim, e segundo Selman (1977) a distinção entre estes dois tipos de socialização sugere a existência de dois mundos sociais na criança, e de duas linhas de desenvolvimento para formas distintas de interação interpessoal. Deste modo podemos concluir que, para o desenvolvimento social da criança, a Amizade desencadeará num primeiro momento, uma compreensão alargada da realidade social, ao permitir novas possibilidades de trocas, e simultaneamente, a expansão da auto-compreensão, ao fornecer-lhe o sentido da mutualidade com os outros.

Segundo Moreno e Cubero (1995), os progressos cognitivos levam a que as crianças deixem de considerar os amigos como identidades físicas para considerá-los como sujeitos psicológicos, e tornando-se mais conscientes que possuem opiniões e pontos de vista diferentes dos deles. Esta característica obriga-as a utilizar esquema de comunicação e interação mais aperfeiçoados e eficazes. Este

tipo de processos torna-se mais claro especialmente quando a interacção ocorre entre amigos, já que os amigos estão mais sensibilizados para aquilo que o outro sente e diz, tornando a interacção mais sincronizada, bem coordenada, empática e afectiva.

Para Rubin (1980), é possível prever com alguma exactidão os pares ou grupos de crianças que virão a ser amigos, isto devido às muitas funções preenchidas pela amizade das crianças. Se houvesse um único principio, esse seria que as crianças são mais atraídas por aquelas que lhes são semelhantes (é algo que também acontece nos adultos; eles sentem-se mais atraídos por pessoas do mesmo nível intelectual e que partilham as mesmas ideias).

Há uma tendência para os pares de amigos serem da mesma idade, do mesmo sexo, do mesmo tamanho, do mesmo nível intelectual e do mesmo grau de maturidade física. É nesta altura, como já foi referido anteriormente, que as crianças têm uma forte necessidade de um sentimento de pertença a um grupo, o que não é colmatado com os adultos mas com as crianças da mesma idade.

Resumindo, e tendo em consideração a opinião de Hartup (1989), ter amigos é uma necessidade social significativa, um indicador de competência social, e apesar de tudo, um sinal de boa saúde mental.

Relações Afiliativas em Crianças no Contexto Escolar

Nos últimos 25 anos muitos investigadores puseram em evidência o impacto das relações entre pares no desenvolvimento social das crianças (Asher, Coie, Cairns, Dodge, Hartup, Hinde, Lapointe, Strayer, Santos, Rubin).

Os anos de escolaridade representam uma mudança drástica para muitas crianças no mundo ocidental. Com a integração num novo meio social, as crianças adquirem um vasto leque de competências, atitudes e experiências que influenciam a sua adaptação e vida social. Os pares podem exercer uma enorme influência nesse processo e contribuem para o bem estar emocional e cognitivo da criança e para a sua adaptação social.

O relacionamento entre pares desenvolve na criança a compreensão das necessidades e desejos dos outros, dos seus papéis e dos outros e das regras

sociais que regem a sociedade ou grupo em que se insere (Vandell & Mueller, 1980).

As relações entre pares vão ganhando mais saliência à medida que a criança vai crescendo, enquanto que a relação com os adultos vai perdendo importância, embora se mantenha sempre na retaguarda.

A preferência das crianças (Vandell & Mueller, 1980), por outras da mesma idade, permite-lhes ajustar os seus comportamentos à medida que vão crescendo, desafiando as suas capacidades, e ganhando independência dos pais e segurança em si próprios, pois estão a ser constantemente testados pelos pares.

A criança passa de um ambiente que lhe é totalmente favorável (família), onde é estimada e onde o seu lugar está sempre assegurado, para um ambiente onde tem que conquistar um lugar pelos seus próprios méritos (Rubin, 1980).

As crianças procuram-se umas às outras, na medida em que partilham os mesmos interesses e passatempos e podem envolver-se em jogos mais aventureiros com os outros do que sozinhos (Neckerman, 1996).

À medida que as crianças vão crescendo e evoluindo vai também evoluindo o tipo de jogo que utilizam (jogo solitário, jogo paralelo, jogo cooperativo). O jogo cooperativo, no qual interagem várias crianças em simultâneo oferece a oportunidade para a interação social e facilita o crescimento da competência social.

Os grupos de pares na escola são tipicamente a forma mais importante dos grupos de pares em criança. Com a entrada na escola as crianças aumentam os seus contactos com outras crianças e começam a reconhecer que os outros indivíduos têm ideias e pontos de vista diferentes dos seus (Hartup, 1983), exercendo os pares uma influência importante (Lapointe et al, 1993).

A participação em grupos sociais estáveis emerge na média infância, com formação de polidíades ou cliques voluntárias e baseadas em grupos de amigos, por contraste com os grupos familiares. A informação sobre grupos afiliativos mostra uma grande tendência para que os grupos e as amizades sejam forjados nos relacionamentos possíveis no interior da classe (Neckerman, 1996).

Os estudos têm demonstrado a influência do meio no modelo relacional das crianças e adolescentes, mediado pelo princípio da proximidade e da semelhança (Cairns & Cairns, 1994). Existe uma estreita tendência para o "afecto/attachment"

social na infância; as crianças estabelecem de forma rápida e estreita "attachment" com outros específicos, e a proximidade física parece ser o factor indispensável.

É neste sentido que as relações entre pares se baseiam na reciprocidade e igualdade (Youniss, 1980), oferecendo outras oportunidades diferentes daquelas proporcionadas na relação com os pais.

A socialização recíproca refere a tendência para as pessoas adoptarem comportamentos, atitudes e valores que são semelhantes com aqueles com que têm interações recorrentes (Kinderman, 1996; Ford, 1982; Neckerman, 1996).

É por isso, expectável que na idade escolar as amizades e grupos de pares se formem primeira e privilegiadamente entre os que estão na mesma sala de aula.

Relações de Díades e Grupos de Pares em Crianças e Pré-Adolescentes

As díades exibem a maioria das características das grandes organizações sociais e, tal como estas, experimentam papéis diferenciais, com especialização e divisão de tarefas (Rubin et al, 1998). Por isso mesmo, o "attachment" e o investimento maior na díade em relação com outras formas de organização (Rubin et al, 1998), uma vez que envolve a criação de uma cultura própria, a consciência de partilha da relação, e adopção de imagens e modos de conduta própria que confirmam o seu relacionamento.

A criação de uma cultura própria é uma parte vital da relação de díades que inclui normativos, expectativas, modelos e comunicação, envolvendo mesmo termos privados e rituais (Kindermann, 1996).

Acresce que existem, além disso, atitudes características dos participantes nas relações de díades, que os distinguem de outros níveis de organização social, e são vitais para a compreensão do seu funcionamento e do impacto na interacção e no indivíduo, nomeadamente não apresentarem variação no número de membros (o que as torna mais vulneráveis).

Aumenta também a exigência na escolha dos parceiros, e estes passam a ter de cumprir uma série de requisitos, que anteriormente eram ignorados, pois o maior interesse das interações era a brincadeira em si, não se estabelecendo reais relações de amizade (Schaffer, 1996).

Nesta altura, as interacções entre pares tendem a tornar-se mais frequentes, mais sustentadas, mais íntimas, mais complexas e mais coesas (Schaffer, 1996).

Os grupos de pares naturais, maiores do que as díades, são naturais no sentido que surgem da selecção mútua das crianças e não assentam em instituições ou nos laços biológicos. Podem ser formados a partir de actividades comuns ou de vínculos afectivos, alteram-se frequentemente no tempo, retendo alguns indivíduos, perdendo e ganhando outros (Kindermann, 1996).

O grupo é uma colecção de interacções individuais que têm algum grau de influência recíproca uns nos outros formam-se espontaneamente, mas estabilizam formalmente, sendo um dos exemplos mais ubíquo o da sala de aula (Cairns & Cairns, 1994; Rubin et al, 1998).

Hinde (1979) define o grupo como uma estrutura que emerge de características e modelos de relacionamento e interacções presentes numa população de crianças, daí possuir propriedades que se visualizam na maneira como os relacionamentos são exibidos, embora não estejam presentes nas relações individuais, propriamente ditas.

Nos grupos naturais a criança pertence sempre a vários grupos. Estes caracterizam-se por “preferência associativa” que se expressa comportamentalmente através da atenção selectiva e da procura da proximidade (Hinde, 1979). É possível que se desenvolvam relações de amizade entre os vários membros do grupo por outro lado, é possível que se uma criança tiver vários grupos naturais, apenas num destes grupos tenha amigos (Hinde, 1979). E, segundo Kindermann (1996), mesmo que a sua presença seja apenas meramente tolerada, a criança passa tempo com o grupo e é influenciada por ele.

A ligação entre as experiências em grupos e díades constituem a rede social no desenvolvimento da criança e, este é, simultaneamente, um contexto e uma permissão para o desenvolvimento social (Bukowski & Pizzamiglio, 1996).

A posição da criança na rede social determina, em parte, o número de pares com contactos directos e indirectos entre si. Estes contactos influenciam as oportunidades da criança para formar amizades. Uma criança inserida numa pequena rede, ou com poucas ligações positivas com os outros, tem menos

oportunidades do que outras que tenham várias ligações (Bukowski & Pizzamiglio, 1996).

Os grupos sociais referem-se a subgrupos de pessoas (clique ou clusters) dentro de uma rede. Estes permitem fazer a separação da "multidão" de redes de relações existentes numa escala superior, à qual a criança e adolescente pertencem também. Nem todas as pessoas da rede pertencem necessariamente a um grupo social, e algumas podem mesmo pertencer a dois ou mais grupos (Cairns et al, 1995).

No entanto, os laços existentes entre pares são muito mais fluidos do que tem sido geralmente reconhecido na literatura, e a amizade e os grupos de pares na infância e adolescência são dinâmicos na organização e identificação e estes processos são operativos (Cairns & Cairns, 1994; Cairns et al. 1995).

Muitos grupos exibem normas ou modelos distintos de comportamentos e atitudes que caracterizam os seus membros e os diferenciam dos outros grupos. O processo de formação e pertença ao grupo de pares envolve selecção diferencial, reciprocidade de socialização e eliminação selectiva (os que não adoptam as normas e comportamentos do grupo não são tolerados) (Cairns et al., 1995).

Competência Social, Risco e Comportamentos Disruptivos

A competência social pode ser definida como a consecução de objectivos sociais relevantes em contextos sociais específicos, usando meios apropriados e resultando num desenvolvimento positivo (Ford, 1982) ou como a habilidade para encontrar as metas e objectivos pessoais nas interacções sociais, com manutenção simultânea do relacionamento positivo, eficácia, manipulação e influência sobre os outros (Rubin et al, 1998). De acordo com Vaughn e Waters (1981), a competência social é a mais importante base de organização social.

As aptidões sociais são comportamentos discretos que conduzem as crianças à resolução de tarefas sociais ou permitem adquirir sucesso social. Compreendem pensamentos, emoções e comportamentos observáveis, e incluem a capacidade para entender os pensamentos, as emoções e intenções dos outros, obter informações sobre o parceiro social e o meio no qual a potencial interacção irá ocorrer, bem como para gerar diferentes formas de iniciar a conversação ou a interacção (Rubin et al, 1998).

Os modelos mais complexos de competência social têm em conta os factores motivacionais e emocionais, tal como os factores cognitivos e comportamentais (Asher, 1983; Rabiner e Gordon, 1992). De acordo com Asher, as principais dimensões das performances da competência social são: 1º- a relevância (a análise e processamento da informação, como cada criança lê e interpreta o comportamento social dos outros e como determina o que é relevante); 2º- a responsabilidade; 3º- a compreensão que o desenvolvimento do relacionamento e os problemas de relação são solucionados no tempo.

Deste modo, o facto de uma criança ser hábil em vários contextos, deve ter importantes implicações na competência social e nos esforços de intervenção, o que poderá explicar que as crianças não populares adoptem estratégias mais agressivas na solução de conflitos, mas não obrigatoriamente na iniciação ou manutenção destes (Asher, 1983).

A investigação tem fornecido, até há pouco tempo, pouca informação sobre como as crianças veem a sua eficácia nas interacções sociais de pares. Mais recentemente, há algum indício para que a auto-percepção das competências sociais pode influenciar o comportamento interpessoal de forma a afectar a qualidade das relações de pares (Wheeler & Ladd, 1982).

Sabemos contudo que, a avaliação de comportamentos sociais é influenciada pelos valores culturais e pelas convenções sociais (Chen, Rubin e Sun, 1992; Bogenschneider et al, 1998) por exemplo, os comportamentos valorizados positivamente na cultura ocidental podem não ser igualmente avaliados noutras culturas e vice-versa.

O conhecimento das características da organização social permite perceber também a influência dos grupos de pares na agressão e nos comportamentos desviantes. Como escreve Cairns et al. (1994) não é necessário inventar princípios especiais para os efeitos negativos dos grupos de pares, estes operam do mesmo modo que os efeitos positivos.

Crianças que apresentam problemas relacionais com pares têm sido alvo preferencial dos estudos de comportamento, sendo claras as evidências de que as crianças com problemas relacionais estão em risco numa variedade de problemas

de adaptação na vida futura. Os alvos principais são as crianças rejeitadas e a investigação tem privilegiado o papel dos factores motivacionais que influenciam as dificuldades sociais destas (Cairn & Cairns, 1994; Cairns et al, 1989, Hinde et al, 1993).

Aparentemente os rejeitados, para além de prosseguirem diferentes objectivos sociais, podem também ter mais dificuldade em lidar com conflitos e integrar objectivos discrepantes (Cairns & Cairns, 1994). Nas situações onde existe conflito entre objectivos pessoais e relacionais as crianças rejeitadas poderão ter maior dificuldade em responder simultaneamente aos dois objectivos (Rabiner & Gordon, 1992).

Ainda, segundo Rabiner e Gordon (1992), a coordenação entre os objectivos individuais e relacionais na sua própria estratégia social de interacção representa um aspecto básico da competência social, e a maioria das crianças rejeitadas tem dificuldades neste domínio.

De um modo geral, os estudos mostram que as dificuldades no relacionamento de pares na infância pode estar ligado ao desenvolvimento de problemas, que se manifestarão mais tarde a diversos níveis: académico, comportamental, psicológico e de saúde física (Putallaz, 1983). Farmer e Rodkin (1996) referem mesmo, que os estudantes rejeitados na escola elementar tendem a integrar grupos delinquentes no início da adolescência.

Vários trabalhos mostram que os alunos rejeitados e agressivos correm maior risco de “desordem” posterior, evidenciando uma relação entre um mau ajustamento em adulto e a qualidade das relações de pares em crianças (Kupersmidt & Coie, 1990). Indiciando uma correlação clara entre uma relação de pares “pobre” na infância e comportamentos antisociais na adolescência e na fase adulta (Kupersmidt & Coie, 1990; Hinde et al, 1993).

Qualidade e Reciprocidade da Amizade

A teoria de desenvolvimento moral de Piaget, foi a primeira teoria formal que lidou com a amizade das crianças, apesar de não haver uma referência directa à amizade. Em vez disso Piaget descreveu a forma como as relações sociais com pares incentiva o desenvolvimento de uma moralidade autónoma.

Mas se, Piaget (1965) afirmava, que a amizade é pobre na qualidade quando os amigos se recusam a reconhecerem-se uns aos outros como iguais, Sullivan (1953) sugere que a amizade é elevada em qualidade quando for elevada em intimidade e colaboração mas baixa em competição.

Ao recordarmos um pouco da teoria destes autores, um conjunto de passos ou questões podem ser colocadas de modo a que no seu todo definam a melhor estratégia para pesquisar a qualidade da amizade.

Tanto Piaget (1965) como Sullivan (1953), assumiram que a qualidade da amizade é unidimensional. Testar e criar medidas da qualidade da amizade poderá ajudar na descrição do que é a amizade.

Hinde (1979), efectuou uma taxonomia de características de relacionamento interpessoal, mas aparentemente nenhum investigador estudou a amizade das crianças utilizando, explicitamente, esta taxonomia. Uma das razões talvez seja o facto dos investigadores quererem focar apenas as características que são mais frequentemente relacionadas com a qualidade da amizade.

Outros investigadores pediram às crianças e adolescentes para descrever a sua melhor amizade, a fim de tratarem as características mencionadas mais vezes, de modo a definir a qualidade da amizade (e.g., Berndt, 1998). Outros ainda, definiram as características à priori, e examinaram a relação destas características com a satisfação das crianças na sua amizade (e.g., Aboud & Mendelson, 1998).

Se a qualidade da amizade têm efeito sobre o desenvolvimento moral e auto-estima, como assumiram Piaget e Sullivan, então a correlação entre medidas deste construto será esperado.

Durante os anos 70 e 80, muitos investigadores examinaram as características da amizade perguntando às crianças e adolescentes para descrever a sua concepção de amizade (Youniss, 1980).

Os resultados destes estudos foram comparados, mesmo quando os investigadores iniciavam o estudo com diferentes quadros teóricos. Estes tipos de pesquisa apresenta algumas limitações. Por um lado, os investigadores descreviam apenas as características positivas da amizade (Berndt, 1996), negligenciando outras características importantes da amizade. Uma destas características é a igualdade.

Piaget (1965) descreve as relações sociais entre crianças como inerentemente igualitárias, uma vez que as crianças têm de cooperar com os pares se querem obter os seus objectivos. A cooperação é impossível sem o respeito mútuo. Assim, as crianças têm de se respeitar umas às outras com igualdade.

Segundo Berndt (1998) para Piaget cooperação e respeito mútuo dependem da aceitação das normas de reciprocidade por parte das crianças. Assim, Piaget identificou três características das relações sociais entre pares:

- Cooperação – estandarte para a interacção entre pares;
- Respeito mútuo- atitude que promove a cooperação;
- Normas de reciprocidade- compõem os princípios que as crianças aceitam como legítimas para interacção entre pares.

Estas três características, em conjunto, definem a qualidade central do relacionamento de pares (Berndt, 1998).

Embora a aceitação das normas de reciprocidade, seja apenas uma característica do relacionamento ideal entre pares (Berndt, 1998), Piaget deu-lhe uma atenção especial porque as mudanças desenvolvimentais nas normas de reciprocidade são centrais para a sua hipótese acerca do desenvolvimento moral. Piaget (1965) afirma que as crianças vêem as normas de reciprocidade como um requerimento para uma vida social satisfatória.

Em contraste, a observação das crianças em interacção mostraram que a igualdade não é uma dádiva da amizade: ela tem de ser encontrada (Berndt, 1998). Os amigos competem constantemente entre si. A competição é mais comum no desporto, mas os amigos competem também em academias e em outras áreas.

Mesmo quando a competição não está envolvida, interacção com amigos não é sempre igualitária, por exemplo uma criança pode tentar dominar ou mandar nos outros (Youniss, 1980). Por outro lado, os investigadores assumem muitas vezes que a amizade tem características distintas. Bigelow (1977), classificou as ideias das crianças acerca da amizade em mais de 20 categorias. Contudo para Berndt e Perry (1986), as medidas das várias características da amizade estão fortemente correlacionados. Para estes autores, a qualidade da amizade avalia-se melhor, quando é pedido às crianças para descreverem as características positivas e negativas da amizade, sendo estas as duas dimensões da qualidade da amizade.

Outros autores, olham as questões sobre as dimensões da qualidade amizade, como ainda aberta (Furman, 1998); outros ainda afirmam que há mais do que duas dimensões da qualidade (e.g., Parker e Asher, 1993)

Para explorar a qualidade da amizade, é fundamental o desenvolvimento de escalas que meçam domínios específicos da qualidade do relacionamento (Berndt, 1998). No entanto, investigadores diferem nas suas ideias acerca de quais qualidades e quantas qualidades avaliar. Por exemplo, a Friendship Qualities Scale (FQS), depois de reformulada, indica seis dimensões da qualidade da amizade (Parker & Asher, 1993):

- Validação e Suporte;
- Resolução de Conflito;
- Conflito e Traição;
- Ajuda e Chefia;
- Companhia e Entretenimento/Divertimento;
- Partilha entre Amigos Íntimos.

No entanto, a qualidade da amizade pode depender ainda de mais domínios. Por exemplo, segurança, diversidade e compromisso poderão ser marcas de diferentes qualidades da amizade (Hartup, 1993).

Numa outra aproximação para a medição da qualidade da amizade, as características da amizade são colocadas sob os “guarda-chuvas” largos das características positivas ou negativas que determinam por sua vez a qualidade de relacionamento (Berndt & Perry, 1986).

Olhando com uma visão mais superficial, para a forma como a qualidade da amizade é medida, estudos empíricos mostram que a qualidade da amizade tem

consequências no desenvolvimento e bem-estar psicológico (Newcomb & Bagwell, 1998). Por exemplo, a análise dos resultados encontrados em alguns estudos, ligou popularidade, reciprocidade e qualidade da amizade a sentimentos de solidão (Bukowski & Hoza, 1998). A reciprocidade e a qualidade da amizade na pré-adolescência está directamente relacionado com o grau de solidão. Assim, a não reciprocidade da amizade, não parece providenciar experiências de alta qualidade de modo a evitar a solidão (Newcomd & Bagwell, 1998).

Para Kerns (1998) a maioria das pesquisa e teorias sobre amizade das crianças é devotada para identificar as mudanças normativas na amizade, sendo importante reconhecer que os estudos de normativas mudanças na amizade e os estudos de diferenças individuais na amizade são perspectivas complementares. Podem ser estabelecidas diferenças individuais na amizade mesmo durante o período de mudanças normativas.

Sullivan (1953) na sua teoria da amizade sugere que o companheirismo é a chave para a formação da amizade nas crianças pequenas, enquanto que a intimidade é a chave para a formação da amizade na adolescência. Isto sugere, que haverá mudanças com a idade em que as chaves para a formação da amizade têm um grande impacto no ajustamento de uma criança (Kerns, 1998). De acordo com esta hipótese, Buhrmester (1990) afirma que a intimidade na amizade está mais fortemente relacionada com o ajustamento dos adolescentes do que dos pré-adolescentes. Esta variação no desenvolvimento da dimensão amizade pode provar que é o melhor indicador da qualidade da amizade numa dada idade.

Torna-se assim necessário estudar diferenças individuais (Kerns, 1998) por duas razões. Primeiro, porque embora as crianças possam partilhar ideias similares acerca do que constitui uma amizade ideal, não significa que todas as amizades atinjam o ideal. Segundo, porque agora já é reconhecido que a aceitação de pares e a amizade são dois aspectos distintos do relacionamento entre pares que pode contribuir diferencialmente para o desenvolvimento social (Bukowski & Hoza, 1989). Assim, qualquer justificação acerca de como os pares contribuem para o desenvolvimento estará incompleto se não incluir um papel para as experiências na amizade.

Dado que todas as crianças tem pelo menos um amigo, estudar as diferenças individuais na amizade pode realçar a nossa compreensão de como a amizade contribui para o desenvolvimento (Kerns, 1998).

Diferenças Individuais na Qualidade da Amizade

Bukowski e Hoza (1989) propuseram uma hierarquia de três níveis de amizade que são úteis para definir como a amizade pode diferir de uma criança para outra. Num primeiro nível podemos determinar se a criança está envolvida numa amizade recíproca. Este nível lida com a presença da amizade. No segundo nível, o número de amizades recíprocas em que a criança está envolvida podem ser comprovados. O terceiro nível de comprovação tem como ponto de interesse a descrição da qualidade da amizade nas crianças.

A qualidade da amizade refere-se ao carácter essencial ou natureza da amizade. Dois atributos que parecem particularmente úteis para descrever a amizade, especialmente se os amigos forem observados: a satisfação das interações e a qualidade das interações (Hinde, 1979; Hartup et al., 1989). Satisfação refere-se ao que duas pessoas fazem em conjunto; qualidade diz respeito à forma como os indivíduos se ajustam em actividades e comportamentos (Hinde, 1979).

A informação acerca de ambos, satisfação e qualidades de interacção, é muitas vezes necessário para caracterizar a natureza da relação (Kerns, 1998). Por exemplo, nós caracterizamos como amizade íntima um relacionamento em que os amigos:

- Se descobrem a eles próprios e transmitem informações "embaraçosas" um ao outro;
- Parecem atentos e interessados quando escutam as revelações dos seus parceiros.

Em contraste, na ausência destas condições poderemos dizer que a amizade é baixa em intimidade (Kerns, 1998), sendo em consequência baixa em qualidade (Sullivan, 1953).

Estudar a estabilidade da amizade, modelo de interacção entre amigos, ou semelhança individuais dos amigos (Hinde, 1979), poderá ser outra das formas de se conseguir distinguir a variação da amizade entre pares sem recorrer à examinação da satisfação e qualidade da amizade.

Mesmo que se definisse a qualidade da amizade em termos de uma dimensão global que descreve a relação, ainda é necessário definir mais precisamente como é que a amizade das crianças difere (Kerns, 1998).

Devido às mudanças normativas na natureza da amizade, algumas dimensões desta poderão ser mais salientes num período particular do desenvolvimento.

Quando estudamos as diferenças individuais na amizade, poderá ser bastante útil estudar os aspectos que são mais salientes no período de idade que se está a estudar.

Por exemplo, ao se estudar a amizade na pré-escola será mais importante examinar variações na coordenação de uma brincadeira do que examinar variações na intimidade; o oposto ocorre quando se estuda a amizade na adolescência (Gottman, 1983; Gottman & Mettetal, 1986).

Quando identificamos o resultado da qualidade da amizade, que poderá ser mais saliente numa idade particular, é útil dividirmos a infância em três períodos:

- Infância prematura (3-7 anos);
- Média infância (8-12 anos);
- Adolescência (13-19 anos).

Dois assuntos emergem dos estudos observacionais de interacção entre pares na *infância prematura*. Primeiro a habilidade para estabelecer brincadeiras coordenadas uns com os outros é uma marca da amizade (Howes, 1983). Em consistência com essa hipótese, crianças pequenas definem um amigo como alguém com quem ele brinca (Selman, 1980). Em adição, crianças manifestam brincadeiras mais coordenadas e avançadas com amigos do que com crianças apenas conhecidas (Howes, 1988).

Manter um clima de acordo e regularização de conflitos é a segunda característica da amizade nas crianças pequenas (Hartup, 1989). Crianças que têm amigos, em relação a crianças que não têm amigos, utilizam a discordância mais frequentemente na resolução de conflitos e mantêm um clima de concordância mais consistente durante a brincadeira (Hartup, Laursen, Stewart & Eastenson, 1988).

Estes dois assuntos foram também identificados em dois estudos observacionais de diferenças individuais na interação com amigos na pré-escola (Park & Waters, 1989). Assim, manter uma harmonia na brincadeira são dois aspectos da amizade na infância prematura.

Na média infância as crianças preocupam-se em encontrar companhia e evitam o isolamento do grupo de pares (Sullivan, 1953). As crianças trabalham para desenvolver um sentido de solidariedade com os pares de modo a serem aceites pelo largo grupo de pares. Em adição, as crianças conseguem estar ligadas com pares e evitam a solidão formando uma aliança com outra criança.

Sullivan (1953) sugere que os pré-adolescentes estão motivados a formarem um relacionamento próximo com um par particular. O desenvolvimento deste relacionamento é feito para prevenir a criança de experienciar a solidão, de modo a criar o desenvolvimento interpessoal sensitivo.

Existe algum suporte empírico para a hipótese de Sullivan (1953), de que na pré-adolescência uma criança com um amigo próximo é menos solitário, tem uma maior auto-estima e tem um comportamento mais altruísta do que as crianças que não tem um amigo próximo (Parker & Asher, 1993).

A maior mudança da amizade da pré-adolescência para a adolescência é um aumento da intimidade (Berndt, 1982). Um próximo relacionamento intimo com um par é benéfico para "formar" um adolescente com um ambiente seguro para explorar e definir o self (Berndt, 1982).

As raparigas tendem a repartir uma maior intimidade na amizade do que os rapazes, o que sugere que a intimidade é particularmente importante para as raparigas adolescentes. As evidências empíricas suportam a hipótese de que a intimidade poderá ser particularmente saliente nos adolescentes. Assim, os investigadores interessados nas diferenças individuais na amizade dos adolescentes, encontraram ser bastante útil examinar intimidades na amizade (Buhrmester, 1990).

Uma grande variedade de aproximação metodológica será necessário para realizar uma descrição completa da variação da qualidade da amizade nas crianças. A escolha de qual a dimensão da amizade a estudar depende da idade

da criança. Algumas dimensões, tal como a reacção poderá ser aplicada à amizade das crianças pequenas e crescidas.

A Origem das Diferenças Individuais na Amizade

É bom lembrar que as relações de amizade que as crianças constroem não são as únicas responsáveis pelo seu desenvolvimento social. As relações familiares, o contexto em que a criança está inserida também tem muita importância neste campo (Kerns, 1998).

Embora muitos trabalhos tenham sido realizados no campo da amizade, pouca atenção foi dada ao poder/força produzida pelas diferenças individuais na qualidade da amizade (Kerns, 1998). Não há dúvida de que muitos factores influenciam a qualidade da amizade nas crianças.

A relação mãe-criança é uma possível influência. Park et al. (1989), sugerem que a influência dos pais no relacionamento de pares poderá ser directa (inclui acção ou actividades em que os pais ajustam com o propósito específico de protecção de relação de pares dos seus filhos) ou indirecta (actividades ou acções dos pais que influenciam o relacionamento de pares embora ajustadas especialmente para esse propósito).

Metodologias de Investigação e Investigações no Campo da Amizade

São duas as metodologias utilizadas no estudo do desenvolvimento social das crianças: a nomeação de pares de modo a encontrar diferenças individuais no estatuto sociométrico, e o estudo das redes sociais de modo a se chegar à reciprocidade dos indivíduos no interior dos grupos de pares.

Estatuto sociométrico

As medidas sociométricas para definir a popularidade das crianças foram desenvolvidas por Coie, Dodge e Coppetelli (1982) e representam de quem as crianças gostam e não gostam no grupo, permitindo operacionalizar o estatuto social da criança.

O estatuto sociométrico foi conceptualizado como dimensões independentes da preferência e do impacto social, sendo a preferência social o resultado da diferença

entre o total de nomeações "liked" e "disliked" obtidos pela criança na avaliação de pares e o impacto social o resultado da soma destas nomeações positivas e negativas (Coie et al, 1982; Coie & Kupersmidt, 1983; Boivin & Bégin 1989).

Os argumentistas a favor do uso das medidas sociométricas de pares são numerosos. Em primeiro lugar, estas têm mostrado ser válidas e um indicador de confiança das relações de pares; em segundo, as medidas sociométricas permitem uma avaliação das relações sociais dos pares na perspectiva deles próprios e, em terceiro, as medidas sociométricas são simples de administrar e podem fornecer informação de um considerável número de crianças num período de tempo curto (Hayvren & Hymel, 1984). São um processo simples que produz informação concisa, compreensível e conceptualmente representativa do grupo (Rubin et al, 1998).

Embora as medidas de nomeação sejam altamente válidas para determinadas perguntas de pesquisa, quando as nomeações das escolhas- limitadas positivas são usadas para avaliar aceitação do par, determinados problemas interpretativos se levantam.

Quando a amizade é o critério explícito (e.g., "nomeia os teus 3 melhores amigos"), o erro é provável ser introduzido, porque as crianças não nomearão outras crianças de que realmente gostam ou aceitam mas não vêem como um melhor amigo. Mesmo quando a amizade não é o critério explícito (e.g., "nomeia 3 crianças que gostes mais"), continua a existir o problema. Porque as crianças são restringidas no número de escolhas que podem fazer, provavelmente irão limitar as suas escolhas aos seus melhores amigos. Além disso, permitindo somente um número limitado de escolhas, falta informação como as crianças sentem acerca da maioria das crianças da sua sala.

Uma aproximação mais desobstruída seria para que se use uma medida sociométrica amizade- nomeação recíproca para avaliar amizade e para usar uma medida sociométrica de escala "roster-and-rating" de gostar para avaliar a aceitação total dos seus pares.

As nomeações recíprocas da amizade fornecem indicadores da amizade e as medidas rating-scales da aceitação fornecem a informação completa sobre quanto cada criança gosta de outra criança no grupo (Bukowski & Hoza, 1989).

Coie, Dodge e Coppotelli (1982) utilizaram diferentes dimensões para agrupar as crianças em diferentes tipos de estatuto social diferente: popular e impopular, sendo que este último grupo englobaria as crianças rejeitadas, negligenciadas, medianas e controversas (Coie, Dodge e Coppotelli, 1982). De acordo com esta categorização são designadas de populares as crianças com elevados níveis de nomeações positivas dos pares. Pelo contrário, as que recebem elevados valores de nomeações negativas são chamadas de rejeitadas. Às crianças médias correspondem valores médios de nomeações positivas e negativas. Controverso designa a criança com elevada variância na atribuição das nomeações, com valores muito extremos de ambos. Por último, as crianças com valores de nomeação (positiva e negativa) de pares inferiores à média são designadas de negligenciadas (Coie et al, 1982; Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983; Kupersmidt & Coie, 1990).

Em última análise, o estatuto é operacionalizado para determinar o grau no qual os alunos são "liked" ou "disliked" pelos seus pares (Framer e Rodkin, 1996) e, neste sentido, as medidas de "popularidade" e os processos de rejeição e aceitação são um construto do grupo e referem o ponto de vista do grupo face ao indivíduo.

As crianças populares são descritas como sendo aceites pelo grupo de pares, amigáveis, boas interações didáticas e de grupo, capacidade de liderança, de cooperatividade mesmo sem demonstrarem agressividade. São também tidas como generosas, isto é, gostam de partilhar as suas coisas e muitas vezes são associadas à beleza (Schaffer, 1996).

Por estes motivos as crianças populares não apresentam qualquer tipo de problema no ajustamento ao mundo social, mantendo até boas relações sociais, que lhes irão proporcionar uma estabilidade emocional efectiva.

No que diz respeito às chamadas crianças medianas, estas não apresentam classificações desviantes na média da escala do seu grupo de referência (Coie et al, 1982). Roff et al (1972 cit. por Coie et al, 1982) chamou a atenção para a existência das crianças controversas, que são descritas como sendo um pouco ambivalentes, apresentando assim graus de aceitação diferentes, aceites por uns e não por outros (Coie et al, 1982).

Estas crianças apresentam um comportamento imprevisível (Newcomb e Bukowski, 1993 cit. por Schaffer, 1996), pois são afectadas por problemas de autocontrolo.

No que diz respeito aos problemas de desajustamento, não existem estudos suficientes para retirar conclusões coerentes, existindo uma certa ambiguidade em relação às crianças com este estatuto sociométrico, já que têm sido ignoradas por vários autores.

As crianças negligenciadas são tidas como tímidas, raramente agressivas, pouco assertivas, solitárias e evitantes das interacções sociais didácticas, passando a maior parte do tempo, solitárias e evitantes das interacções diádicas, passando a maior parte do tempo com grupos grandes, para passarem um pouco despercebidas. São por este facto muitas vezes esquecidas e pouco nomeadas no grupo de pares.

Estas crianças tendem a subestimar a sua competência social (Rubin, 1985 cit. por Boivin e Bégin, 1989) e estão também em risco de desenvolverem problemas psicológico (Rubin e Coplan, 1992 cit. por Schaffer, 1996), embora que de uma natureza diferente, já que são problemas de ordem interna (ansiedade e medo).

As crianças rejeitadas são descritas como apresentando frequentemente comportamentos disruptivos, argumentativos e anti-sociais, extremamente activas, faladoras, pouco cooperantes e pouco generosas, por vezes solitárias e com comportamentos inapropriados (Schaffer, 1996), apresentam por isso mesmo, capacidades reduzidas para a interacção com os pares.

Este tipo de crianças tendem a desenvolver problemas de ajustamento social no futuro, especialmente em comportamentos que envolvam agressão, perturbações de conduta e comportamentos anti-sociais, constituindo-se assim um grupo de risco (Coie, Kupersmidt & Dodge, 1990).

As crianças rejeitadas não são aceites pelos pares, mesmo em situações de mudança de contexto (Maag, Vasa, Reid e Torrey, 1995).

Existem alguns estudos que demonstram que as crianças rejeitadas não são uma população homogénea (Coie, 1985 cit. por Boivin et Bégin, 1989)

As crianças rejeitadas quando confrontadas com situações ambíguas tendem a interpretar os acontecimentos sociais negativamente, como se resultassem das intenções hostis dos outros, levando-os à agressão (Dodge, 1983), sugere que as

crianças agressivas têm dificuldade na decodificação de pistas sociais, fazendo uma interpretação negativa e conseqüentemente uma resposta desajustada. É neste sentido que alguns investigadores consideram que a experiência de rejeição pelos pares, em crianças agressivas pode em parte ser responsável pela sua tendência de atribuição negativa a situações ambíguas.

Desta maneira as crianças agressivas aumentariam a sua reputação social negativa, o que manteria ou até acentuaria a sua rejeição no grupo de pares. É caso para dizer que, "uma vez rejeitada, para sempre rejeitada", pois a expectativas de base quer das crianças rejeitadas, quer dos pares seriam amplamente confirmadas (Wass, 1988).

Por estas razões este grupo das crianças rejeitadas constitui-se como um grupo de risco.

Os estudos mostram que as crianças de diferentes estatutos constroem de forma diferente a sua percepção acerca da reputação social dos seus pares; daí que seja impossível determinar quando é que as diferenças comportamentais entre altos e baixos estatutos são as causas ou as conseqüências do próprio estatuto (Asher, 1983).

O interesse pelo desenvolvimento de estatuto de pares foi estimulado pela descoberta que um estatuto negativo de par na infância é indicativo de uma variedade de más adaptações sociais na adolescência e na idade adulta (Dodge, 1983), sendo os estudos usados para definir programas preventivos de intervenção (Coie, 1982).

O estudo de percepção de competência e auto-estima parecem indicar que os alunos populares apresentam uma auto-percepção mais positiva do que a média das crianças e, por outro lado, as crianças negligenciadas exibem uma percepção semelhante à média das outras crianças. Por seu lado, as crianças controversas exibem um modelo negativo de auto-percepção e auto-estima quando comparadas com as crianças médias (Boivin & Bégin, 1989).

É comum as crianças com comportamentos anti-sociais serem rejeitadas pelos pares. No entanto, e um pouco paradoxalmente, desenvolvem amizades com outras crianças consideradas também anti-sociais (Framer & Rodkin, 1996; Kindermann, 1996).

Os rapazes rejeitados parecem empregar a agressão física, mais do que qualquer outro grupo, enquanto que os populares conseguem refrear a agressão e os controversos usam com elevada frequência comportamentos pro-sociais e anti-sociais (Dodge, 1983).

A criança com estatuto de controversa é percebida como disruptiva e agressiva, e neste sentido semelhante ao rejeitado, e simultaneamente líder social, semelhante ao popular (Coie, 1982).

Investigações

De seguida iremos descrever de uma forma sucinta e breve algumas investigações no campo da amizade, que nos poderão de alguma forma, ajudar na compreensão de alguns pontos já referidos anteriormente.

O estudo realizado por Parker e Asher (1989) examina quatro questões:

- Como é que a participação na amizade varia em função do nível de aceitação da criança;
- Procura saber se a amizade em crianças de baixa aceitação é caracterizada pelo mesmo nível de aspectos positivos tal como a amizade de crianças com status elevado;
- Procura saber se crianças com baixa aceitação diferem de outras crianças no que respeita ao grau de satisfação com os seus amigos;
- Examina a dimensão que a aceitação, entre um melhor amigo e os aspectos particulares da amizade, contribui para os sentimentos de bem-estar vs. solidão na escola.

A estratégia para identificar pares de amizade foi a seguinte: identificamos pares de crianças amigos, pedindo-lhes para indicarem os seus três melhores amigos de uma lista de todos os colegas da sala de aula.

A participação da amizade foi avaliada através da identificação de pares que reciprocamente se nomearam uma à outra na escolha das três crianças.

Para avaliar a qualidade de cada melhor amigo, as crianças responderam a um questionário específico – Friendship Quality Questionnaire – Adaptado de um questionário desenvolvido por Bukowski e Newcomb (1987).

Nesta pesquisa, e em contraste com pesquisas anteriores sobre a qualidade da amizade, as crianças completaram o questionário com referência a um específico amigo, sendo o seu nome escrito no topo do questionário e encaixado em cada item. Assim, é assegurado que cada criança descreva um relacionamento recíproco e por consequência minimizar a possibilidade que a criança descreva alguma amizade idealizada, em vez dos seus actuais amigos.

A análise das medidas da qualidade da amizade revelam informações interessantes acerca das diferenças de género na qualidade da amizade. O estudo realizado permite uma análise completa deste aspecto. As raparigas revelam níveis elevados de validação e suporte, ajuda e chefia, companhia e entretenimento/divertimento, resolução de conflito e partilha entre amigos íntimos, quando comparadas com os rapazes.

De facto a única dimensão da qualidade da amizade que não distingue rapazes de raparigas é o nível de conflito e traição, que foi baixo para os dois géneros.

Vários autores sugerem que as diferenças da amizade em crianças entre os 8 e os 12 anos, no que respeita ao género é uma consequência inevitável das diferenças de tamanho e carácter das raparigas e rapazes nesta idade (Daniels-Bierness, 1989).

O grupo de amizade dos rapazes na escola elementar é larga, as idades são heterogéneas e têm uma maior capacidade de aceitação de novos elementos que as raparigas. Em adição, os rapazes brincam mais na rua e em equipas desportivas, brincam com menos supervisão dos adultos, e numa área geográfica maior que as raparigas. No entanto estas diferenças no brincar são relativas, ninguém tem certeza se estas diferenças têm relevância nas diferenças da forma de amizade de rapazes e raparigas.

Hartup (1996), verificou que as crianças que têm amigos são mais competentes socialmente do que as crianças que não têm. Estas crianças são mais sociáveis, cooperativas e altruístas.

Os resultados dos estudos de Bishop e Inderbitzen (1995) concluíram que os jovens que tivessem pelo menos um amigo recíproco, obtinham níveis mais elevados de auto-estima, do que os sujeitos sem um amigo recíproco. Estes

resultados confirmam a teoria de Sullivan, de que a amizade tem mais influência nos níveis de auto-estima, do que a aceitação por parte do grupo de pares.

Os psicólogos das crianças têm estado por muito tempo interessados nos atributos pessoais das crianças que resultam no estar a ser gostado ou não pelos seus colegas de sala de aula (Hartup, 1983). Mas muito pouco estudos examinaram os atributos pessoais que são procurados pelas crianças num amigo. Os atributos pessoais mais vezes examinados em relação com o status sociométrico é a sociabilidade (e.g. companheirismo e intimidade) e controlo da agressão, embora alguns estudos incluam medidas de temperamento e personalidade.

Amplamente, o status sociométrico das crianças é predito pela atracção física, pela habilidade cognitiva, sociabilidade, agressões e retroacção (Furman & Buhrmester, 1985). As crianças populares tendem a ser atractivas, capazes cognitivamente e escolarmente e sociáveis; em contraste, as crianças rejeitadas tendem a ser pouco atractivas, com menos habilidades cognitivas e sociais, e a ser relativamente agressivas e/ou retraídas (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993).

Embora amizade e popularidade difiram conceptualizadamente, sobrepõem-se empiricamente de algum modo: crianças populares na escola têm mais amigos, e poderão ter melhor qualidade da amizade, do que crianças não populares (Parker & Asher, 1993). Assim, os atributos das crianças populares poderão sobrepor com os atributos que são procurados num amigo, mas isto não é sabido ao certo.

Comparando jovens que não têm amizades recíprocas próximas, com jovens que as têm, estes últimos são mais independentes e têm um suporte emocional maior (Cauce, 1986), são mais altruístas e sensíveis com os sentimentos (McGuire & Weisz, 1982), são menos domináveis, e mais controlados (Clark & Ayers, 1988), e têm maior auto-estima (Towsend et al., 1988). Crianças que têm amigos ao longo do primeiro ano de escolaridade são mais prosociais e menos agressivas do que as crianças que não mantêm os amigos (Berndt & Das, 1987).

As investigações fizeram até hoje consideráveis progressos na compreensão da emergência, da manutenção e consequências da aceitação vs. rejeição pelo grupo de pares.

Embora a aceitação do grupo de pares seja um importante factor na adopção positiva da criança ao grupo de pares, é necessário dar alguma atenção à capacidade da criança para formar e manter satisfação e apoio específico a uma díade e distinguir a sua habilidade para ganhar aceitação na sala de aula em geral (Parker & Asher, 1993).

De facto vários autores afirmam que este problema na aceitação do grupo não rejeita necessariamente a satisfação do ajustamento da amizade.

Contudo, até agora, o ajustamento da amizade das crianças tem sido estudado com menos frequência e menos sistematicamente do que a aceitação de grupo nas crianças, e o elo entre estas 2 formas de ajustamento de pares são pobremente entendidas (Bukowski & Hoza, 1989).

Embora existisse pouco consenso acerca dos meios apropriados para avaliar o sucesso da amizade ou o ajuste, diversas revisões (e.g., Berndt, 1984; Bukowski & Hoza, 1989) sugerem que 2 elementos diferentes do ajustamento da amizade poderiam ser examinados:

- extensão da participação de uma criança numa amizade, isto é, se a criança tem ou não um reconhecimento, amizade mútua com outra criança.
- Qualidade de um melhor amigo da criança, isto é, o grau de companheirismo que o relacionamento fornece, o seu suporte, e o seu nível de conflito.

Até agora, ainda não é claro como é que a participação na amizade varia em função do grupo de aceitação. Ao estudar o relacionamento entre amizade e aceitação, é necessário fazer uma distinção clara de cada uma das dimensões (Parker & Asher, 1993). Tal como refere Bukowski e Hoza (1989) geralmente as medidas sociométricas utilizadas no que respeita à aceitação, confundem esta dimensão com amizade. Isto ocorre particularmente (Parker & Asher, 1993), quando a aceitação do grupo é avaliada com procedimentos sociométricos de nomeação, que tipicamente requerem crianças a indicarem os seus melhores amigos ou crianças que gostam mais dentro de um grupo particular (na maioria das vezes apenas 3 escolhas são permitidas).

O número de nomeações que as crianças recebem é entendido como o seu nível de aceitação, ou estas nomeações positivas são usadas em combinação com nomeações negativas para identificar as crianças pouco aceites (Parker & Asher, 1993).

Um alvo de pesquisa actual seria o de avaliar diferenças no predomínio entre crianças com baixas, médias e altas aceitaçãoes. Embora diversos estudos contenham a informação sobre esta avaliação, nenhuma das pesquisas combina medidas reciprocas da nomeação da amizade com medidas de roting-scale de aceitação.

Um segundo alvo da pesquisa actual seria desenvolver um instrumento para avaliar percepções das crianças acerca das características qualitativas do seu melhor amigo.

Um terceiro alvo relacionado devia examinar como a qualidade da amizade aceite das crianças diferem da qualidade da amizade pouco aceite.

METODOLOGIA

Objectivos

Com este estudo pretende-se perceber se a reciprocidade está relacionada com a qualidade da amizade, em crianças de 9/10 anos em ambos os sexos.

Variáveis

Variável Independente:

- Reciprocidade /não reciprocidade na amizade

Variável Dependente:

- Qualidade da amizade

Operacionalização:

- Resolução de conflitos;
- Conflito e traição;
- Ajuda e chefia;
- Companhia e entretenimento/divertimento;
- Partilha entre amigos íntimos;
- Validação e suporte.

Participantes

Este estudo tem como universo populacional, 177 crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade, que frequentam o 4º ano de escolaridade do 1º ciclo do Ensino Básico de uma Instituição particular. A amostra é constituída por 104 sujeitos do sexo masculino e 73 sujeitos de sexo feminino. Estas 177 crianças, estão divididas por 6 turmas (A, B, C, D, E e F), da seguinte forma:

Turma	Masculino	Feminino	TOTAL
A	17	14	31
B	20	10	30
C	16	14	30
D	20	10	30
E	15	11	26
F	16	14	30
TOTAL	104	73	177

Tabela 1- Distribuição dos participantes por sexo e turma.

Os participantes pertencem a uma população de meio sócio-económico médio-alto e alto e habitam o distrito de Lisboa.

Trata-se de um estudo comparativo de uma recolha de participantes por conveniência.

Instrumento

Neste estudo foram utilizados dois instrumentos que iremos de seguida descrever.

- O primeiro instrumento pretendia avaliar o estatuto sociométrico das crianças, a partir das matrizes sociométricas de modo a assegurar uma avaliação de reciprocidade na amizade.
- O segundo instrumento utilizado, diz respeito à qualidade da amizade. Para tal os participantes preencheram um questionário- "Friendship Quality Questionnaire", (Anexo 1) utilizado anteriormente num estudo experimental efectuado por Parker (1993). Este instrumento é adaptado de um estudo desenvolvido por Bukowski e Newcomb (1987).

O questionário é constituído por 40 itens divididos por seis sub-escalas:

- Resolução de Conflitos (3 itens);
- Conflito e Traição (7 itens);
- Ajuda e Chefia (9 itens);
- Companhia e Entretenimento/Divertimento (5 itens);
- Partilha entre Amigos Íntimos (6 itens);
- Validação e Suporte (10 itens).

Para cada item, os sujeitos indicam numa escala de 0 a 4 (0- nada verdadeiro; 1- pouco verdadeiro; 2- verdadeiro; 3- bastante verdadeiro; 4- extremamente verdadeiro) o quanto é verdadeiro uma determinada qualidade no seu relacionamento com o seu melhor amigo.

Procedimento

A recolha da amostra decorreu entre Janeiro e Abril de 2003, altura em que a integração das crianças num novo grupo e a estabilização dos subgrupos no interior da classe já ocorreu.

Previamente foi solicitada autorização à entidade escolar e aos encarregados de educação das crianças da amostra. Quando da solicitação à escola, foi explicado os objectivos do estudo, assim como a metodologia e os procedimentos a serem utilizados. Posteriormente foi combinado com os professores da sala de aula, o dia e a hora disponível para a aplicação dos instrumentos. A aplicação dos testes foi realizada ao grupo-turma na sala de aula e com a presença do professor da turma que acompanhou as actividades.

A cada sala de aula (A, B, C, D, E e F) e a cada sujeito individualmente é pedido que indique, por escrito, os seus 3 melhores e os 3 piores amigos da sala de aula.

A cada criança lhe atribuído um número de modo a que a sociometria seja efectuada mais facilmente. A sociometria é efectuada da seguinte forma: Se o sujeito 1 escolhe como melhores amigos os sujeitos 2, 3 e 4 é atribuído a cada um destes sujeitos um sinal (+). Se o sujeito 1 escolhe como piores amigos os sujeitos 5, 6 e 7 é atribuído a cada um destes sujeitos um sinal (-). Se o sujeito 2 escolher como melhor amigo o sujeito 1, então existe reciprocidade positiva entre estes dois sujeitos. No final de todo este processo, é contabilizado o número de relações recíprocas e não recíprocas, bem como o número de sujeitos bem e mal aceites.

A sociometria é efectuada em 4 fases distintas tendo em conta:

- Total de cada turma;
- Total de sujeitos do sexo masculino e feminino por turma;
- Total de todas as turmas;
- Total de sujeitos do sexo masculino e feminino de todas as turmas.

Desta forma é possível, através das matrizes sociométricas saber se existe reciprocidade ou não entre os sujeitos.

Numa segunda fase, os sujeitos preenchem o questionário (Friendship Quality Questionnaire) individualmente tendo em consideração o melhor dos 3 melhores amigos que referiu anteriormente, sendo assim avaliada a qualidade da amizade. O questionário é aplicado em grupo, na sala de aula.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Iremos de seguida apresentar os resultados obtidos. Iremos num 1º momento verificar a fidelidade do instrumento escolhido. Posteriormente far-se-à uma análise dos resultados obtidos no que diz respeito à qualidade da amizade, estatuto social e por fim a estrutura social.

Fidelidade do Instrumento

	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	ALFA
Validação e Suporte	2,7006	0,58295	0,8
Resolução de Conflito	2,8876	0,88449	0,61
Conflito e Traição	1,1690	0,76947	0,75
Ajuda e Chefia	2,5907	0,80699	0,87
Companhia e Entretenimento/Divertimento	2,2777	0,75469	0,62
Partilha entre amigos intimos	2,4667	0,73544	0,77

Tabela 2- análise da fidelidade do instrumento utilizado no estudo.

A tabela apresentada em cima demonstra o bom e correcto funcionamento da escala, ou seja, a sua validade, o que nos permite fazer as restantes análises de resultados obtidos.

De acordo com os resultados encontrados, a dimensão Resolução de Conflito, comparativamente às outras dimensões, é aquela que apresenta um valor de Alfa mais baixo (0,61), enquanto que o valor da Média é o mais alto (2,8876). À dimensão Ajuda e Chefia coube o valor de Alfa mais elevado (0,87), enquanto que o valor da Média mais baixa pertence à dimensão Conflito e Traição (1,1690).

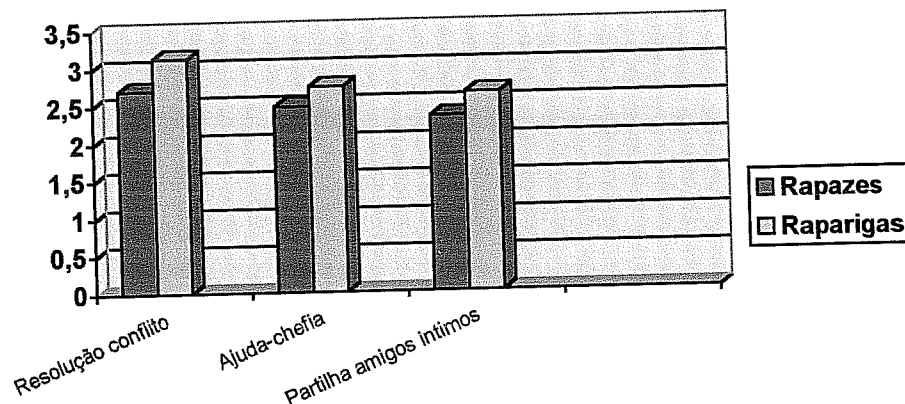
Qualidade da Amizade e Sexo

Figura 1- Análise de variância em função do sexo tendo em conta as dimensões da qualidade da amizade.

Ao analisarmos esta primeira figura observamos facilmente que as raparigas apresentam maiores níveis do que os rapazes nas três dimensões da qualidade (Resolução de Conflito, Ajuda e Chefia e Partilha entre amigos íntimos) que revelaram diferenças significativas, tendo em consideração o sexo das crianças.

Todavia, a dimensão- Resolução de conflitos- apresentou níveis mais elevados do que as outras duas dimensões da qualidade (ajuda e chefia e partilha entre amigos íntimos) tanto no sexo feminino como no sexo masculino sendo as diferenças encontradas nesta dimensão de ($F(173, 1) = 10,09$; $P < 0,05$).

É na dimensão- Ajuda e chefia-, onde foram encontradas diferenças ($F(172, 1) = 4,421$; $P < 0,05$) que encontramos a menor discrepância entre os dois sexos, enquanto que a maior discrepância ocorre quando falamos de resolução de conflito.

A dimensão- Partilha entre amigos íntimos- foi aquela que revelou níveis mais baixos, tanto no sexo masculino como no sexo feminino, quando comparada com as outras duas dimensões (resolução de conflito e ajuda e chefia). Para esta dimensão foram encontradas as seguintes diferenças- ($F(173, 1) = 7,542$; $P < 0,05$)

Estatuto social

Os dados dos testes sociométricos, obtidos a partir da nomeação de pares, foram utilizados para determinar o estatuto social de acordo com os procedimentos descritos por Coie e Dodge (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982; Coie & Dodge, 1983).

Neste estudo, foi solicitado as crianças que indicassem os três “melhores amigos”. Tendo sido determinado o estatuto social, a partir das nomeações de pares, conseguiu-se delinear a categorização social. Os valores brutos de avaliação positiva e negativa de “gostar de” são estandardizados (Zscore), calculando-se a preferência social através da subtração das nomeações positivas e negativas, e o impacto social pela adição destes valores.

As quatro categorias do estatuto social são assim determinadas:

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

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

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

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

	FREQUENCIA (N)	PERCENTAGEM (%)
Popular	20	27,39
Rejeitado	23	31,5
Negligenciado	21	28,7
Controverso	9	12,3
Total	73	100,0

Tabela 3- Estatuto social calculado em função de “melhor amigo”

Ao analisarmos, numa primeira fase, a determinação do estatuto social de pares, quando considerada a dimensão “melhor amigo”, verificamos que, e segundo a tabela acima apresentada que, das 176 crianças que compõem a nossa amostra 31,5% foram classificadas de rejeitados, 28,7% de negligenciados, 27,39% de populares e 12,3% de controversos.

De modo a testar a ocorrência de diferenciação sexual na atribuição do estatuto social das crianças, procedeu-se ao cruzamento desta informação, que se encontra representada na tabela seguinte.

	FREQUENCIA (N)		PERCENTAGEM (%)	
	RAPAZES	RAPARIGAS	RAPAZES	RAPARIGAS
Popular	11	9	22	39
Rejeitado	16	7	32	30,4
Negligenciado	15	6	30	26
Controverso	8	1	16	4,3
Total	50	23	100	100

Tabela 4- Distribuição do estatuto social em função do sexo.

A tabela que agora apresentamos permite-nos perceber, qual dos dois sexos (masculino OU feminino) é considerado maioritariamente como pertencente a determinada categoria social. Assim, é ao sexo feminino que cabe o estatuto de Popular (39%) enquanto que ao sexo masculino cabe o estatuto de Rejeitado (32%). As raparigas foram tidas como menos Negligenciadas (26%) e menos Controversas (4,3%) do que os rapazes (30% e 16% respectivamente). Tanto no sexo masculino como no sexo feminino, o estatuto social de Controverso foi aquele que recebeu menor percentagem de crianças classificadas como tal.

Estatuto Social, Amizade Recíproca e Antipatia Recíproca

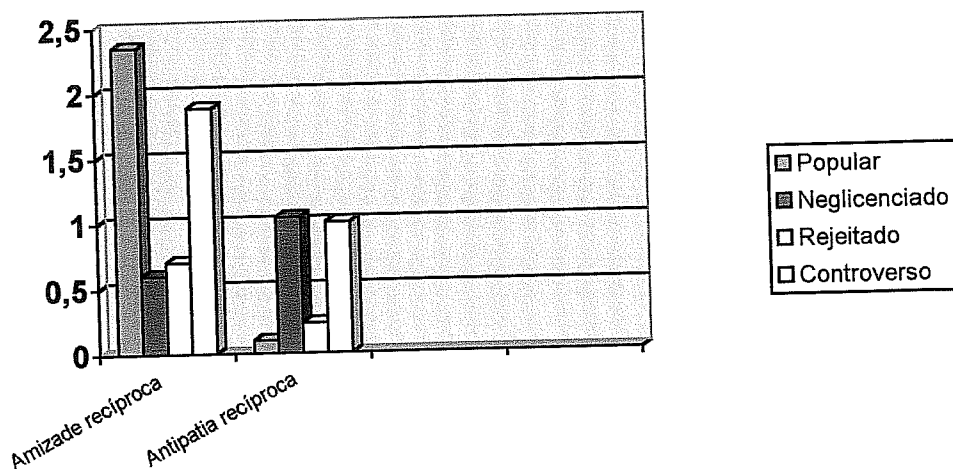


Figura 2- Amizade Recíproca e Antipatia Recíproca em função do Estatuto social (Popular, Rejeitado, Negligente e Controverso).

Ao analisarmos esta figura, encontramos diferenças significativas entre os Estatutos Sociais (Popular, Rejeitado, Negligenciado e Controverso), quer em relação à Amizade Recíproca quer em relação à Antipatia Recíproca. No que diz respeito à Amizade Recíproca as diferenças situaram-se entre: as crianças Populares e as crianças Rejeitadas; as crianças Populares e as crianças Negligenciadas; as crianças Rejeitadas e as crianças Controversas e as crianças Negligenciadas e as crianças Controversas, sendo $F(69,3) = 26,448$; $p < 0,05$. Assim, entre os Estatutos referenciados anteriormente, não existem amizades recíprocas.

Em relação à Antipatia Recíproca as diferenças encontradas foram entre: as crianças Populares e as crianças Rejeitadas; as crianças Populares e as crianças Controversas; as crianças Rejeitadas e as crianças Negligenciadas; as crianças Negligenciadas e as crianças Controversas, sendo $F(69,3) = 8,994$; $p < 0,05$. Podemos então afirmar que, entre os estatutos sociais, que referimos acima não existem antipatias.

Os dados obtidos mostram-nos que o estatuto social Popular é aquele onde existirão maior número de amizades recíprocas, e menor número de antipatias recíprocas. No lado oposto encontramos o estatuto social Negligenciado, ou seja, neste estatuto existirão menor número de amizades recíprocas e maior número de antipatias recíprocas.

Amizades recíprocas

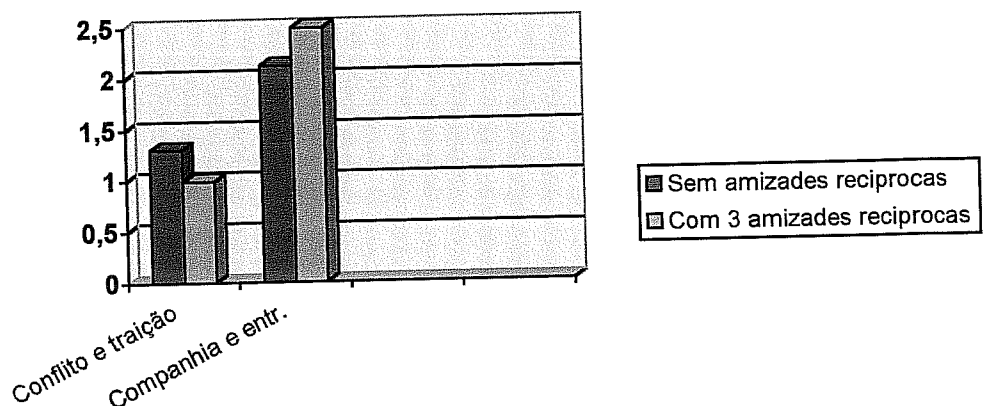


Figura 3- Dimensões da qualidade da amizade em função do número de amizades recíprocas (sem amizades recíprocas/ com 3 amizades recíprocas).

Ao observarmos esta figura verificamos algumas diferenças entre as duas dimensões da amizade (Conflito e traição e Companhia e entretenimento) que apresentaram diferenças significativas. A dimensão Conflito e Traição quando comparada com a dimensão Companhia e Entretenimento apresenta níveis bastante mais inferiores, quer para as crianças sem amizades recíprocas, quer para as criança com três amizades recíprocas.

No que diz respeito à dimensão da qualidade- Conflito e traição- onde as diferenças encontradas foram ($t(33, 1) = 1,854$; $p < 0,05$), as crianças sem amizades recíprocas revelam maiores níveis do que as crianças com três amizades recíprocas. Quando analisamos a outra dimensão- Companhia e entretenimento-, onde as diferenças encontradas foram ($t(33, 1) = 2,057$; $p < 0,05$), o oposto ocorre, ou seja, as crianças com três amizades recíprocas revelam maiores níveis de Companhia e entretenimento/ divertimento do que de Conflito e traição.

Antipatias Recíprocas

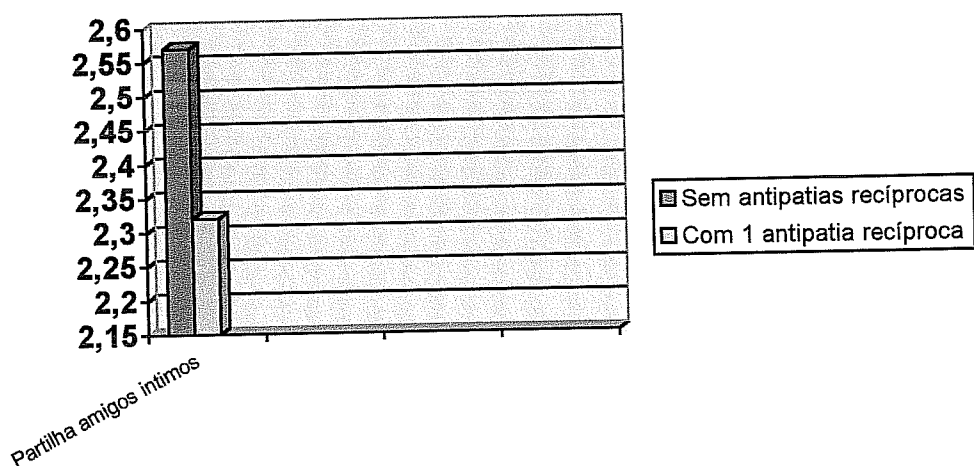


Figura 4- Dimensões da qualidade da amizade em função do número de antipatias recíprocas (sem antipatias recíprocas/ com 1 antipatia recíproca).

Esta figura mostra-nos uma grande discrepância entre o grupo das crianças sem antipatias recíprocas e o grupo das crianças com uma antipatia recíproca,

tendo em atenção a dimensão da qualidade (Partilha entre amigos íntimos) onde foram encontradas as diferenças significativas: $t(108, 1) = 2,108$; $p < 0,05$).

A figura apresentada acima revela que as crianças que não têm antipatias recíprocas têm valores mais elevados no que diz respeito à Partilha entre amigos íntimos do que as crianças que têm uma antipatia recíproca.

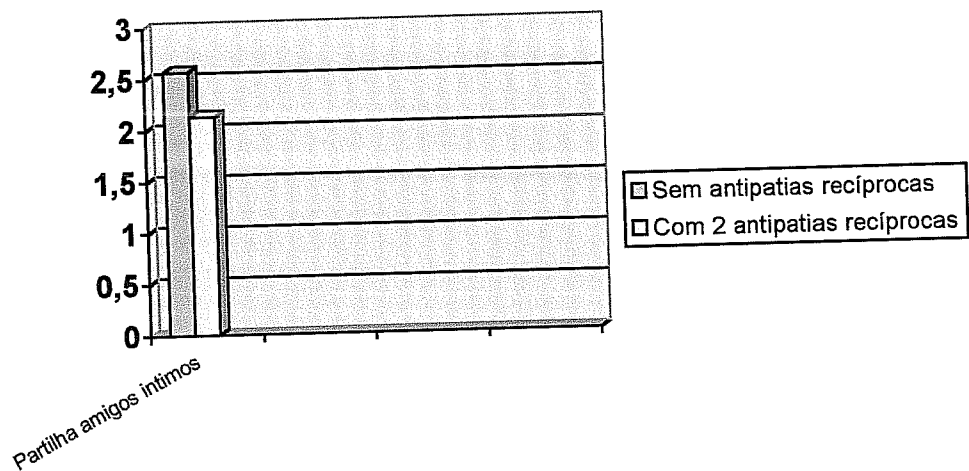


Figura 5- Dimensões da qualidade da amizade em função do numero de antipatias recíprocas (sem antipatias recíprocas/ com 2 antipatias recíprocas).

Quando observamos a figura 5 constatamos, tal como acontece na figura analisada anteriormente, as crianças sem antipatias recíprocas apresentam maiores valores de Partilha entre amigos íntimos (dimensão da qualidade onde foram encontradas diferenças- $t(108, 1) = 2,000$; $p < 0,05$) quando comparadas com as crianças com antipatias recíprocas, neste caso duas antipatias recíprocas.

DISCUSSÃO

A categorização social do indivíduo fornece informações importantes acerca dele próprio e da sua reputação social.

A partir da análise da informação dos testes de avaliação sociométrica, aplicadas no estudo, foi determinado o estatuto social das crianças da amostra.

De forma a analisar a qualidade da amizade das crianças e a relação de amizade que se estabelece, adoptou-se por determinar o estatuto social a partir das nomeações de pares – melhor amigo e menos amigo.

Globalmente, cerca de 27, 39 % das crianças avaliados neste estudo são indicados pelos seus pares como populares, 31, 5% de rejeitados, 28,7 % de negligenciados e 12, 3% de controversos. Assim, a maior percentagem de crianças da nossa amostra foi indicada como rejeitada e uma minoria como controverso. No que respeita à distribuição do estatuto social em função do sexo, são as raparigas que revelaram maiores níveis de popularidade (39%) entre pares do que os rapazes, que foram neste estudo reputados de rejeitados (32%), controversos (16%) e mesmo negligenciados (30%) quando comparados com o sexo feminino.

São vários os autores, entre eles Schaffer (1996), que descrevem as crianças populares como crianças que são aceites pelo grupo de pares e tidas em conta como crianças amigáveis, de boas interações didáticas e de grupo. As crianças populares são indicadas como possuindo capacidade de liderança e cooperatividade sem no entanto demonstrar agressividade, partilhando de bom agrado aquilo que lhe pertence.

À dimensão popular correspondem os sujeitos sociáveis, com grande habilidade social e cognitiva e com melhor qualidade de amizade quando comparadas com a definição existente para os sujeitos que integram a dimensão rejeitados (Parker & Asher, 1983). As crianças rejeitadas demonstram reduzida capacidade de interacção com os pares (Schaffer, 1996), uma vez que são descritas como crianças agressivas e/ou retraídas, pouco generosas e extremamente activas (Parker & Asher, 1983). Perante situações ambíguas, com que são confrontadas, estas crianças reagem agressivamente, porque interpretam tais situações como acontecimentos negativos (Dodge, 1980 cit. Por Waas, 1988).

Já não é novidade para ninguém que o sexo masculino e o sexo feminino pensam, agem e têm modos de estar completamente distintas, nada idênticas e semelhantes quando confrontadas com determinadas situações.

O sexo feminino, e em particular as crianças, sempre foi considerado pela maioria dos adultos como mais carinhoso, compreensível, generoso, pacífico e pouco agressivo. O sexo masculino, por seu lado, sempre foi tido em conta como menos sensível aos problemas que o rodeiam, menos generoso, possuindo uma capacidade de liderança, que hoje em dia está cada vez mais a ser abalada. Perante situações complexas e problemas sociais que padecem de alguma resolução com alguns obstáculos, é esperado ou pensa-se que será esperado que a forma e o modo de reagir e resolver tais situações, será diferente dependendo do sexo em questão. Ao contrário do sexo feminino é esperado que o sexo masculino reaja às situações esperado com alguma agitação, pouca interação e partilha com o outro, podendo mesmo chegar a alguma agressão física. O sexo masculino e em particular os rapazes rejeitados (Dodge, 1983) parecem empregar a agressividade, mais do que qualquer outro grupo. Para além do estatuto social, outras diferenças foram encontradas, entre os dois sexos, nomeadamente no que diz respeito à qualidade da amizade.

De todas as dimensões da qualidade da amizade, que nos propusemos a estudar (Validação e suporte; Resolução de conflito; Conflito e traição; Ajuda e chefia; Companhia e entretenimento/divertimento; Partilha entre amigos íntimos), foram três as dimensões que mereceram um pouco mais da nossa atenção já que revelaram diferenças significativas. As dimensões a que nos referimos são: Resolução de conflito; Ajuda e chefia; Partilha entre amigos íntimos. Mais uma vez, o sexo feminino supera o sexo masculino, quando falamos em níveis elevados, e neste caso, nas dimensões onde foram encontradas diferenças significativas.

Como já foi referido anteriormente, os resultados mostraram que o sexo feminino é mais popular entre os seus pares que o sexo masculino. Assim, seria esperado que a capacidade e a facilidade de resolução de conflito com o outro, a predisposição de apoio e ajuda bem como a partilha entre amigos fosse mais elevado e evidente no sexo feminino. Tal como afirma Schaffer (1996), as crianças populares possuem boas capacidades de interação e cooperatividade com os outros.

Poderemos também pensar que as diferenças encontradas são uma consequência inevitável das diferenças de tamanho e carácter do sexo feminino e masculino nas idades das crianças do estudo (Daniels-Bierness, 1989).

Por outro lado, autores como Thorne (1986), sublinham o facto dos rapazes terem uma maior capacidade de aceitação de novos elementos e um grupo de amigos mais alargado do que as raparigas.

As actividades de tempos livres, por exemplo: os rapazes optam mais por jogar às cartas, vídeos ou computador, enquanto as raparigas estão em maioria quando se trata de ouvir música, conversar e estar com os amigos. Também os locais onde passam os tempos livres são diferentes. Se os rapazes vão mais para a rua e espaços desportivos, as raparigas preferem estar com um grupo de amigos na escola ou em casa. Assim, enquanto os rapazes preferem fazer actividades e procurar divertimento, o que se nota no modo como ocupam os tempos livres, as raparigas são mais emotivas, gostam de “estar” e de sentir. Consequentemente, eles envolvem-se em lutas com mais frequência.

Podemos então dizer que, grupo de amigos dos rapazes é maior do que o das raparigas, tendo os rapazes brincadeiras e jogos que envolvem maior esforço físico, maior espaço geográfico e menos proximidade física, sendo a partilha de intimidade bastante reduzida. Os rapazes não têm ou pelo menos não demonstram ter amigos íntimos com quem partilhem a sua intimidade e, como tal não há necessidade de ajuda no problema do outro. Todavia, as raparigas ao contrário do sexo oposto, partilham intimidades com o outro, apenas como diálogo, aconselhamento ou pedido de ajuda na resolução de um problema e tarefa. Existindo uma partilha e um sentimento de ajuda, a resolução de conflitos quando este existe torna-se mais fácil e mais rápido. Uma vez que os grupos das raparigas são também menores, é necessário alguém chefiar, ou seja iniciar uma brincadeira, dar opiniões e ideias para resolução de qualquer tarefa.

Quer em actividades de maior intimidade e proximidade física, no caso do sexo feminino, quer em actividades de menor intimidade e proximidade física, no caso do sexo masculino, ambos evitam a solidão e o isolamento.

Tal como referiu Sullivan (1953) as crianças evitam o isolamento do grupo de pares, procurando constantemente companhia. As crianças tendem a desenvolver um sentido de solidariedade com os outros de modo a serem aceites pelo largo grupo de pares, conseguindo desta forma estar permanentemente ligado com pares e evitando a solidão.

A reciprocidade poderá assim ser vista com o propósito de servir interesses pessoais, já que um amigo é importante para ajudar nos problemas do "eu" e para que o "eu" não esteja aborrecido nem sozinho (Selman, 1977).

Autores como Parker e Asher (1993) apoiam a hipótese de que as crianças que têm amigos recíprocos são menos ou nada solitários, têm uma maior auto-estima e um comportamento mais altruísta, quando comparadas com crianças que não têm um amigo recíproco. Também McGuire e Weisz (1982) são da opinião de que as crianças com amigos recíprocos são altruístas e sensíveis com os sentimentos. Cauce (1986) afirma que estas crianças são mais independentes e revelam maior suporte emocional. Ao contrário das crianças que têm amigos recíprocos, as crianças que não os têm são consideradas pouco controladas e muito domináveis (Clark & Ayers, 1988).

No nosso estudo, verificámos que as crianças que não têm amizades recíprocas revelam maiores níveis de conflito e traição, enquanto que as crianças com amizades recíprocas revelam maiores níveis de companhia e entretenimento/divertimento.

Uma vez que as crianças com amizades recíprocas, como já foi referido, são tidas como menos solitárias seria de esperar que beneficiassem de maior companhia e entretenimento/divertimento do que as crianças que não têm amizades recíprocas e que por algum motivo poderão encontrar-se em algum momento mais sós.

A falta de companheirismo, a baixa auto-estima e o pouco altruísmo que caracterizam as crianças sem amizades recíprocas, poderão conduzi-las a participarem em situações de conflito e traição em maior número que as crianças com amizades recíprocas.

Mas se a amizade recíproca é algo bastante "aplaudido" e encarado de forma positiva, o mesmo não acontece com as antipatias recíprocas. Não será fácil saber

o porquê das antipatias e principalmente das antipatias recíprocas. Os motivos poderão ser variados e muitas vezes pouco "visíveis" para quem quer compreender o porquê da sua existência.

Um bom amigo é aquele que tem sentimentos verdadeiros sobre as coisas e aqueles que dão uma imagem falsa não são bem vindos. Um bom amigo é aquele a quem se revelam os pensamentos íntimos que não são revelados aos estranhos (Selman, 1977).

Os nossos resultados apontam para isso mesmo, as crianças sem antipatias recíprocas revelam maior facilidade em partilhar algo entre amigos íntimos, do que as crianças com antipatias recíprocas. Podemos pensar que pelo facto de uma criança partilhar uma antipatia recíproca a sua interacção com o resto do grupo poderá ser mais controversa e de menos confiança, existindo sempre alguma suspeita e desconfiança na imagem que dá e que o grupo recebe e a imagem que o grupo dá e a criança recebe.

Todas as crianças independentemente do estatuto social a que pertence é alvo de antipatias que poderão ser recíprocas ou não.

As crianças populares, por não apresentarem qualquer tipo de problema no ajustamento ao mundo social, por manterem boas relações sociais e como consequência uma boa estabilidade emocional (Schaffer, 1996), constituem o grupo com menor número de antipatias recíprocas e com maior número de amizades recíprocas.

No lado oposto encontramos as crianças negligenciadas que revelaram, no nosso estudo, o maior número de antipatias recíprocas e menor número de amizades recíprocas.

Dada a posição antagónica destes dois estatutos sociais (populares e negligenciados) era esperado encontrarmos antipatias recíprocas mesmo entre ambos os grupos. Poderemos pensar que tal se deva ao facto não só, das crianças negligenciadas serem crianças tímidas e solitárias, ao contrário das crianças populares que são bem aceites pelos grupos de pares, amigáveis e com capacidade de liderança, mas também por tentarem passar despercebidas, sendo por isso muitas vezes esquecidas e pouco nomeadas no grupo de pares participando em grupos de pares grandes, evitando interacções sociais diádicas (Coie et al., 1982), o que não ocorre com as crianças populares que são alvo de

bastantes nomeações positivas por parte dos pares e revelam boas interações diádicas e de grupo (Schaffer, 1996).

Contudo, se as crianças negligenciadas desenvolvem antipatias com as populares, desenvolvem também amizades recíprocas com as crianças rejeitadas.

Embora as crianças rejeitadas tal como referimos anteriormente, apresentem frequentemente comportamentos anti-sociais e disruptivos, possuindo por consequência reduzida capacidade de interação com os pares, possuem também comportamentos argumentativos, são crianças activas e faladoras (Schaffer, 1996). Este facto poderá explicar a amizade recíproca entre os dois grupos, uma vez que as crianças negligenciadas são também crianças submissas que subestimam a sua competência social (Rubin, 1985 cit. Por Boivin e Bégin, 1989). Tal característica pode ser usada pelas crianças rejeitadas de modo a ter pares de interação, dada a sua dificuldade para encontrar amigo.

Mas não são apenas as crianças de estatuto social rejeitado que podem ser caracterizadas como agressivas e disruptiva, também as crianças de estatuto social controverso podem ser percebidas como tal (Coie, 1982). Estas crianças apresentam comportamentos imprevisíveis, devido às suas dificuldades de auto-control (Newcomb & Bukowski, 1993. cit. por Schaffer, 1996) tornando-se, neste sentido semelhante à criança de estatuto social rejeitado (Coie, 1982). Contudo, poderão ser entendidas simultaneamente como líderes sociais, assemelhando-se às crianças populares. Todavia não existem conclusões coerentes, acerca deste estatuto devido ao número insuficiente de estudos.

Assim, se considerarmos a ambivalência deste estatuto social e, pelo facto de serem crianças aceites por uns e rejeitadas por outros (Coie et al., 1982), poderemos encontrar alguma explicação para o facto de ser um grupo quer com bastantes antipatias recíprocas, quer com bastantes amizades recíprocas. As antipatias ocorrerão com mais frequência com as crianças do estatuto social rejeitadas, quando assumirem uma posição agressiva, enquanto que as amizades recíprocas ocorrerão mais com as crianças de estatuto social popular, quando assumirem uma atitude amigável.

As várias descrições feitas até aqui, de cada um dos estatutos sociométrico, assim como o conhecimento das várias dimensões da qualidade e dos instintos, se assim poderemos chamar, do sexo masculino e feminino, são essenciais quando se

procura encontrar respostas para os resultados obtidos. Contudo, muitas outras variáveis teriam de ser exploradas para ser concluído um estudo onde não haveria qualquer dúvida sobre os resultados obtidos.

O contexto social em que o sujeito está inserido, assim como o tipo de relação familiar existente, será de máxima importância para o desenvolvimento de relações de amizade e da qualidade desta. Assim, se se realiza uma replicação deste estudo noutro contexto, os resultados obtidos seriam com certeza diferentes.

Também o estatuto social, poderá ser influenciado por vários factores, como por exemplo, a integração de um novo aluno numa turma. A sua boa ou má integração poderá ditar o seu estatuto social e como tal as suas antipatias e amizades. As capacidades cognitivas de um aluno, assim como o gosto pelas mesmas actividades poderá também ser fundamental para ser mais ou menos nomeado pelos colegas como amigo ou não.

Durante os primeiros anos de escolaridade as crianças têm comportamentos muito instrumentais e concretos sobre a amizade ou relações aproximadas desta. No período da média infância e pré-adolescência assiste-se a alterações acentuadas na compreensão sobre a amizade. Aos 7/8 anos a postura é mais individualista, centrada na recompensa e na posse de utensílios. No início da adolescência (10/11 anos) esta concepção altera-se aumentando significativamente o contacto com diversos grupos de pares, e as crianças procuram um palco normativo no qual os valores e os papéis ganham importância, e os amigos são espectadores que agem em defesa entre si (Rubin et al, 1998).

Os níveis de manutenção da cognição são ricos na adolescência e os relacionamentos individuais ganham capacidades de perspectiva abstracta genérica do próprio, da sociedade e dos valores morais e éticos; o conceito de amigo entra numa fase mais empática. Nesta fase do desenvolvimento ocorrem inevitáveis alterações nas pessoas e nas circunstâncias sociais, que podem ser expectáveis nas relações que se estabelecem com os pares. Do mesmo modo que as necessidades e os objectivos dos adolescentes mudam, também os seus relacionamentos se alteram. Mas se a amizade na adolescência é dinâmica e verdadeiramente incerta, tal instabilidade não diminui a sua importância. A incerteza pode mesmo assegurar uma maior variabilidade de influências (Bukowski & Pizzamiglio, 1996).

O campo da amizade é um campo bastante vasto, onde várias variáveis poderão ser estudadas de modo a perceber a sua importância no campo do desenvolvimento social e a consequência nesse desenvolvimento de factores que nos podem passar despercebidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aboud, F. E., & Mendelson, M. J. (1998). Determinants of friendship selection and quality: Developmental perspectives. In W. M. Bukowski; A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 87-112). UK: Cambridge University Press.

Alberoni, F. (1988). A amizade. Bertrand Editora.

Asher, J. (1983). Social competence and peer status. Recent advances and future directions. *Child Development*, 54, 1427-1434.

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

Berndt, T. J. (1996). Exploring the effects of friendship quality on social development. In W. M. Bukowski; A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. (pp. 346-365). UK: Cambridge University Press.

Berndt, T. J., & Das, R. (1987). Effects of Popularity and friendship on perceptions of the personality and social behavior of peers. *Journal of Early Adolescence*, 7, 429-439.

Berndt, T. J., & Perry, T. B. (1986). Children's perceptions of friendships as supportive relationship. *Developmental Psychology*, 22 (5), 640-648.

Bigelow, B. J. (1977). Children's friendship expectations: A cognitive-developmental study. *Child Development*, 48, 246-253.

Bishop, J. A., & Inderbitzen, H. M. (1995). Peer acceptance and friendship: an investigation of their relation to self esteem. *Journal of Early Adolescence*, 15 (4), 476-479.

Bogensneider, K.; Wu, M-Y; Raffaelli, M., & Tsay, J. C. (1998). Parent influences and adolescent peers orientation and substance use: the interface of parenting practice and values. *Child Development* 69 (6), 1672-1688.

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

Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 1101-1111.

Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in the theory, measurement and outcome. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationship in child development* (pp. 15-145). New York: Wiley.

Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hartup, W. W. (1998). Friendship and its significance in childhood and adolescence: Introduction and comment. In W. M. Bukowski; A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 1-15). UK: Cambridge University Press

Bukowski, W. M., & Pizzamiglio, M. T. (1996). Popularity as an affordance for friendship: the link between group and dyadic experience. *Social development* 5 (2), 189-202.

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

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

Cauce, A. M. (1986). Social network and social competence: Exploring the effects of early adolescent friendships. *American Journal of Community Psychology*, 14, 607-628.

Chen, X. ; Rubin, K. H. & Sun, Y. (1992). Social reputation and peer relationships in chinese and Canadian children: a cross-cultural study. *Child Development* 63, 1336-1344.

Clark, M. L., & Ayers, M. (1988). The role of reciprocity and proximity in junior high school friendships. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 403-411.

Coie, D. J. (1982). Dimension and types of social status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18 (4), 557-570.

Coie, D. J. Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimension and Types of social status in he scholl: a cross-age comparison. *Developmental Psychology*, 59, 815-829.

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

Coie, J., Kupersmidt, J., & Dodge, K. A. (1990). Preadolescent peer status, aggression and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Developmental*, 61 (59), 1350-1362.

Costa, M. E. (1998). *Novos encontros de amor: amizade, amor e sexualidade na adolescência*. Porto: EDINTER.

Damon, W. (1977). *Social world of the child*. S. Francisco: Jossey-Bass.

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

Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (1996). Antisocial and prosocial correlates of classroom social positions: the social network centrality perspective. *Social Development*, 5 (2).

Ford, M. E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology* 18 (3), 323-340.

Furman, W. (1998). The measurements of friendship perceptions: Conceptual and methodological issues. In W. M. Bukowski; A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 41-65). UK: Cambridge University Press

Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1022.

Hartup, W. (1983). Peer relations. In Mussen P. H. (Ed.), *Handbook of child psychology, IV*, (pp. 103-196). Wiley New York.

Hartup, W. (1992). Friendships and their developmental significance. In Harry Macgurk (Ed.), *Childhood social developmental: contemporary perspectives* (pp. 175-205). Have: LEA.

Hartup, W. (1996). The company they keep: Friendship and ther desenvolpmental significances. In A. Campbell & S. Nuncer (Eds.), *The social child* (143-163). UK: Press Psychology.

Hartup, W., Laursen, B., Stewart, M. I., & Eastenson, A. (1988). Conflict and friendship relations of young children. *Child Developmental*, 59, 1590-1600.

Hartup, W., Sancilio, M., & Plumer, J. (1989). Friendship and aggressiveness as determinants of conflict outcomes in widdle childhood. *Developmental Psychology*, 25 (5), 812-819.

Hayvren, M., & Hymel, S. (1984). Ethical issues in sociometric testing: impact of sociometric measures on interaction behavior. *Developmental Psychology*, 20 (5), 844-849.

Hess, R. (1972). *Early experience and the socialization of cognitive modes in chidhood*. New York: Routhledge & Keagen Paul.

Hinde, R. A. (1979). *Towards understanding relationships*. Academim Press inc. London.

Hinde, R. A., Tamplin, A., & Barrett, J. (1993). Social isolation in 4-year-olds. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 211-236.

Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Developmental*, 54, 1041-1053.

Howes, C. (1988). Peer Interaction of young children. *Child Development*, 53 (1).

Jacobson, D. (1975). Fair-weather friend: label and context in middle-class friendships. *Journal of Antropological Research*, 31, 225-229.

Kerns, K. A. (1998). Individual differences in friendship quality: Links to child-mother attachment. In W. M. Bukowski; A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 137-157). UK: Cambridge University Press.

Kindermann, T. A. (1996). Strategies for the study of individual development within naturally-existing peer group. *Social Development*, 5 (2), 158-173.

Kupersmidt, J. B. & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-1362.

Lapointe, P.; Noel, J-M. & Strayer, F. F. (1993). La nature et la diversité de la reputation social chez l'enfant d'age scolaire. *Reveu Canadienne des Sciences du Comportements*.

Maag, J. w.; Vasa, S. F.; Reid, R. & Torrey, G. K. (1995). Social and Behavior predictors of popular, rejected and average children. *Educational and Psychological Measurement*, 55 (2), 196-205.

McGuire, K. D., & Weisz, J. R. (1982). Social cognition and behavior correlates of preadolescent friendship. *Child Development*, 53, 1478-1484.

Moreno, M. C., & Cubero, R. (1995). *Relações sociais nos anos pré-escolares, familia, escola e colegas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Neckerman, H. J. (1996). The stability of social groups in childhood and adolescence: the role of the classroom social environment. *Social Development*, 5 (2), 131-145.

Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1998). The developmental significance of children's friendship relations. In W. M. Bukowski; A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 289-321). UK: Cambridge University Press.

Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.

Park, K., & Waters, E. (1989). Security of attachment and preschool friendships. *Child Development*, 60, 1076-1081.

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*, 29, 611-621.

Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.

Putallaz, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behavior. *Child Developmental Psychology*, 54, 1417-1426.

Rabiner, D. L., & Gordon, L. V. (1992). The coordination of conflicting social goals: differences between rejected and non rejected boys. *Child Development*, 63, 1344-1350.

Rubin, Z. (1982). *A amizade das crianças*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). *Peer interaction, relationships, and groups*. New York: John Wiley & Sons.

Santos, A. J., & Strayer, F. F. (não publicado). A social-structural analysis of affiliative network in three Portuguese preschool groups.

Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Glasgow: Blackwell (publishers).

Selman, R. (1977). *The Growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.

- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding: developmental and clinical analysis*. New York: Academic Press.
- Strayer, F. F., & Santos, A. J. (1996). Affiliative structures in preschool peer group. *Social Development, 5* (2), 117-130.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Townsend, M. A. R., McCracken, H. E., & Wilton, K. M. (1988). Popularity and intimacy as determinants of psychological well being in adolescent friendships. *Journal of Early Adolescence, 7*, 429-439.
- Vandell, D., & Mueller, E. (1980). Peer play and friendship during the first two years. In H. C. Foot, A. J. Chapman, & J. R. Smith (Eds.), *Friendship and social relation in childhood*. New York: Wiley.
- Vaughn, B. E. & Waters, E. (1981). Attention structure, sociometric status and dominance: interrelation; behavioral correlates and relationships to social competence. *Developmental Psychology 17* (3), 275-288.
- Waas, G. A. (1998). Social attributional biases of peer-rejected and aggressive children. *Child Development, 59* (4), 969-975.
- Wheeler, V. A., & Ladd, G. W. (1982). Assessment of children's self-efficacy for social interaction with peers. *Developmental Psychology 18* (6), 795-805.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. The University of Chicago Press.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescent relation with mothers, fathers and friends*. Chicago: The University of Chicago Press.

ANEXO

ANEXO 1

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: Masculino _____ Feminino _____ Turma _____

Todos nós temos os nossos amigos. Imagina o teu melhor amigo. Lê as frases que se seguem com atenção e responde com sinceridade. Faz um traço no número que corresponde à tua resposta:

- | | |
|----------------------------|-----------------------------------|
| 0- nada verdadeiro | 3- bastante verdadeiro |
| 1- pouco verdadeiro | 4- extremamente verdadeiro |
| 2- verdadeiro | |

2. Eu e _____ sentamo-nos sempre juntos(as) durante o lanche. 0 1 2 3 4
3. Eu e _____ ficamos furiosos(as), um(a) com outro(a), muitas vezes. 0 1 2 3 4
4. _____ diz-me que eu sou bom(boa) nas coisas . 0 1 2 3 4
5. Se outras crianças falam de mim nas minhas costas, _____ defende-me. 0 1 2 3 4
6. Eu e _____ fazemos com que cada um(a) de nós se sinta importante e especial. 0 1 2 3 4
7. Eu e _____ escolhem-nos sempre, um(a) ao outro(a), para parceiros nas coisas. 0 1 2 3 4
8. Se _____ magoa os meus sentimentos, ele(ela) diz-me "desculpa". 0 1 2 3 4
9. Eu sei que _____ disse muitas vezes coisas más de mim a outras crianças. 0 1 2 3 4
10. Posso sempre contar com _____ para ter boas ideias de jogos para nós brincarmos. 0 1 2 3 4
11. Se eu e _____ ficarmos furiosos(as) um(a) com outro(a), falamos sempre sobre o modo como ultrapassar essa fúria. 0 1 2 3 4
12. _____ gostará sempre de mim, mesmo que as outras crianças não gostem. 0 1 2 3 4
13. _____ diz-me que eu sou bastante esperto(a). 0 1 2 3 4
14. Eu e _____ dissemos sempre um ao outro os nossos problemas. 0 1 2 3 4
15. _____ faz-me sentir bem com as ideias que tenho. 0 1 2 3 4
16. Quando eu estou furioso com alguma coisa que me aconteceu, eu posso sempre contar _____o que se passa. 0 1 2 3 4
17. Eu e _____ ajudamo-nos muito, um(a) ao outro(a), com pequenos trabalhos. 0 1 2 3 4
18. Eu e _____ fazemos favores especiais um(a) ao outro(a). 0 1 2 3 4
19. Eu e _____ fazemos coisas muito divertidas. 0 1 2 3 4
20. Eu e _____ discutimos muito. 0 1 2 3 4

21. Eu nunca posso contar com _____ para cumprir uma promessa. 0 1 2 3 4
22. Eu e _____ vamos a casa um(a) do(a) outro(a). 0 1 2 3 4
23. Eu e _____ brincamos sempre juntos(as) durante o recreio. 0 1 2 3 4
24. Quando eu tenho dificuldade em fazer alguma coisa, normalmente peço ajuda e opinião _____. 0 1 2 3 4
25. Eu e _____ falamos das coisas que nos fazem sentir tristes. 0 1 2 3 4
26. Eu e _____ fazemos facilmente as pazes quando brigamos. 0 1 2 3 4
27. Eu e _____ brigamos muito. 0 1 2 3 4
28. Eu e _____ estamos sempre a partilhar coisas como canetas, brinquedos e jogos, um(a) com outro(a). 0 1 2 3 4
29. Se eu e _____ estamos furiosos um(a) com outro(a), nós falamos sempre do que poderíamos fazer para nos sentirmos melhor. 0 1 2 3 4
30. Se eu contar um segredo _____, sei que posso confiar nele(nela) para não contar a ninguém. 0 1 2 3 4
31. Eu e _____ chateamo-nos um(a) com outro(a) muitas vezes. 0 1 2 3 4
32. Eu e _____ temos sempre boas ideias do caminho para fazermos as coisas. 0 1 2 3 4
33. Eu e _____ estamos sempre a emprestar coisas um(a) ao outro(a). 0 1 2 3 4
34. _____ oferece-me ajuda nas coisas que eu não consigo fazer depressa. 0 1 2 3 4
35. _____ e eu terminamos as nossas discussões muito depressa. 0 1 2 3 4
36. Eu e _____ contamos sempre um(a) com outro(a), para termos boas ideias para fazermos as coisas. 0 1 2 3 4
37. _____ não ouve as minhas opiniões. 0 1 2 3 4
38. Eu e _____ contamos muitas coisas privadas um(a) ao outro(a). 0 1 2 3 4
39. Eu e _____ ajudamo-nos muito, um(a) ao outro(a), com o trabalho da escola. 0 1 2 3 4
40. Eu posso pensar em muitos segredos que eu e _____ contamos um(a) ao outro(a). 0 1 2 3 4
41. _____ importa-se com os meus sentimentos. 0 1 2 3 4