



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Perceções de Comportamentos  
(Des)Adequados e Relacionamento com  
pares na escola: Um estudo com alunos de  
9ºano**

**Sónia Sofia Mendes Silva**

Orientação: Prof<sup>a</sup> Doutora M<sup>a</sup> Luísa Grácio

**Mestrado em Psicologia**

Área de especialização: *Psicologia da Educação*

Dissertação

Évora, 2016



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**  
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**Mestrado em Psicologia**  
Especialização em Psicologia da Educação

**Perceções de Comportamentos (Des)Adequados e Relacionamento com pares na  
escola: Um estudo com alunos de 9ºano**

Sónia Sofia Mendes Silva

**Orientador/a:**  
Profª Doutora Mª Luísa Grácio

Évora, julho de 2016



## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer à minha orientadora, a professora Luísa Grácio, por tanta a paciência, dedicação, compreensão, exigência, rigor e carinho que me deu nesta etapa da minha vida, pelas vezes que teve de me chamar à atenção para que conseguisse continuar o trabalho, que sem isso não conseguiria completar esta prova tão difícil que a universidade nos dá.

À minha mãe que foi o meu grande suporte, que me apoiou em todas as decisões difíceis que tomei, que me soube dar o carinho e amor quando mais precisava e que nunca me abandonou, mesmo quando eu parecia perdida. Ao meu pai que sempre esteve presente na minha vida universitária, que à sua maneira me apoiou bastante e que espero que se orgulhe de mim. À “Muchy”, que esteve sempre lá para me aturar, como ela só sabe, pelas demonstrações de carinho que me deu, pelos momentos em que rimos e brincamos juntas e por todo o amor que só uma irmã pode dar.

À minha querida Sofia, que sem o seu apoio, carinho, paciência para me aturar, por me saber puxar para cima quando queria desistir, por seres a minha “prima” do coração. À Carolina, que com o seu carinho e apoio me ajudaram a seguir em frente.

À minha querida “Marida” que mesmo longe soube ser um dos grandes apoios nesta etapa que parecia tão negra, como foi sempre na minha vida académica.

À minha Catuxa, que de um momento para o outro se transformou no meu pilar nestes últimos anos, por todos os momentos em que me fizeste rir e por conseguires aturar tal como sou.

À minha Sarecas, que com toda a sua alegria e boa disposição, soube tornar os meus dias melhores e por ter sido uma amiga dedicada que me ajudou quando precisei.

Às minhas queridas amigas e companheiras Bruna F, Bruna B., Júlika, Fer, Mey, Isa e a minha madrinha do coração, Cátia que tornaram este último ano o melhor de todos.

À minha Mary, que foi um dos meus grandes apoios e que sempre esteve comigo em tudo o que precisava.

Às minhas irmãs do coração, Mafalda, Sofia e Adélia, que pelos anos que nos conhecemos, nunca deixaram de acreditar em mim.

A todos os amigos que a universidade me trouxe e que tornaram a minha estadia em Évora a melhor da minha vida.

A toda a minha família, os de Lisboa, de Paris, de Bordéus, do Pinhal, das Casas de Além e de todos os outros sítos que tanto me apoiaram, e que com todo o seu amor, carinho e por acreditarem em mim, me ajudaram a concluir esta etapa.

Espero vos deixar orgulhosos!



## **Percepções de Comportamentos (Des)Adequados e Relacionamento com pares na escola: Um estudo com alunos de 9ºano**

### **Resumo**

Os comportamentos e as relações entre pares na escola são importantes para o desenvolvimento social e pessoal dos jovens. A influência exercida pelos pares pode ser positiva ou negativa.

Esta investigação visa conhecer as percepções que os jovens têm sobre os comportamentos e relacionamentos adequados/desadequados entre pares. Participaram no estudo 16 estudantes do 9ºano, do sexo masculino, identificados como tendo bom/mau comportamento. A recolha dos dados foi realizada através de questionário constituído por questões abertas. Os dados foram tratados qualitativa e quantitativamente.

Os bons e maus comportamentos são conceptualizados por relação com atitudes individuais e relacionais. A percepção dos professores sobre o comportamento dos jovens é diferente da percepção que estes têm do seu próprio comportamento. Os alunos consideram maioritariamente não serem influenciados pelos pares, nem exercerem influência sobre eles. A promoção do relacionamento entre pares é vista como passando pela realização de atividades específicas.

O grupo de alunos identificado com mau comportamento apresenta menor variedade conceptual.

**Palavras-chave:** Comportamentos adequados e desadequados; relações entre pares; escola; alunos; competências sociais e pessoais.



## **Perception of (In)Appropriate Behaviors and Relationships with peers at school: a study with 9<sup>th</sup> grade students**

### **Abstract**

The behaviors and relationships in peers at school are important to the social and personal development of young people. The influence exerted by peers can be positive or negative. This research aims to analyse the perception that young people have about the appropriate/inappropriate behaviors and relationships among peers. Sixteen male students of the 9<sup>th</sup> year made part of this study, identified with bad/good behavior. The data collection was made through questionnaires consisted of open questions. The data was evaluated qualitatively and quantitatively.

The good and bad behaviors are conceptualized by individual and relational attitudes. The teachers' perception of the behavior is different from the perception that the young people has of themselves. The majority of the students do not consider themselves as an influence to the peers, and not even the peers as an influence to them. The promotion of peer relationship is seen as through the realization of specific activities.

The student group which was identified with bad behavior presents a lower conceptual variety.

**Keywords:** Appropriate and inappropriate behaviors; peers relations; school; students; social and personal competence





## Índice

Índice Geral	I
Índice Tabelas	V
Índice Figuras	VI
Introdução	1
Parte I - Enquadramento Teórico	5
Capítulo 1: A Relação entre Pares e a sua Importância	7
1. Aspectos centrais das relações entre pares	7
1.1. Pertença ao grupo e aceitação /rejeição nas relações entre pares	9
1.2. Relações Positivas e de Conflito entre Pares	11
1.3. Relação com Pares e Depressão	13
1.4. Influência dos pares nos comportamentos	15
Capítulo 2: Escola e Comportamentos (Des)Adequados	19
2.1. Comportamentos Desafiantes	20
2.1.1. Comportamentos Agressivos	23
2.1.2. Indisciplina	25
2.2. Suporte comportamental positivo nas escolas	29
Capítulo 3: Promoção de Competências Pessoais e Sociais	33
3.1. Competências Sociais	34
3.2. Competências Pessoais e Emocionais	36
Parte II - Estudo Empírico	41
Capítulo 4: Metodologia	43
4.1. Objetivos	43
4.2. Participantes	43
4.3. Instrumentos e Procedimentos de recolha de dados	45
4.4. Procedimentos de tratamento de dados	48
5.1. Tema I - Conceção de Bom/Mau comportamento com pares	53
5.1.1. Conceção de Bons comportamentos	53
5.1.2. Conceção de mau comportamento	56
5.1.3. Conceção de mau comportamento na escola entre colegas fora da sala de aula	59
5.1.4. Conceção de mau comportamento na sala de aula	61
5.2. Tema II – Auto perceção comportamental	63
5.2.1. Perceção avaliativa global do seu próprio comportamento na escola	63

5.2.2. Avaliação de Bom comportamento na escola e especificações do mesmo	64
5.2.3. Motivos do bom comportamento na escola	66
5.3. Tema III- Auto percepção do relacionamento com os pares	68
5.3.1. Percepção da relação dos colegas de escola consigo	69
5.3.1.1. Motivos da percepção da relação dos colegas de escola consigo	69
5.3.2. Percepção da relação dos colegas de turma consigo	70
5.3.2.1. Motivos da relação positiva dos colegas de turma consigo	70
5.3.3. Auto Percepção de relação com colegas de escola	72
5.3.3.1. Motivos da relação positiva com colegas de escola	72
5.3.4. Auto Percepção da relação com os colegas de turma	74
5.3.4.1. Motivos da relação positiva com os colegas de turma	74
5.4. Tema IV – Influência dos pares nos comportamentos	76
5.4.1. Percepção da Influência dos colegas nos seus comportamentos	76
5.4.1.1. Motivos da ausência de Influência dos colegas nos seus comportamentos	77
5.4.1.2. Motivos da existência de Influência dos colegas nos comportamentos do sujeito	77
5.4.2. Ausência da Percepção da influência dos pares na realização de comportamentos incorretos	79
5.4.2.1. Motivos da ausência influência dos pares na realização de comportamentos incorretos	79
5.4.3. Percepção da influência do próprio sujeito nos comportamentos dos pares	80
5.4.3.1. Motivos da ausência de influência do próprio sujeito nos comportamentos dos pares	80
5.4.3.2. Motivos e formas da existência de influência do sujeito nos comportamentos dos pares	81
5.4.4. Percepção da ausência de influência dos pares na determinação dos comportamentos dos pares	82
5.4.4.1. Motivos da ausência de influência dos outros na determinação dos comportamentos dos pares	82
5.4.4.2. Motivos e formas da existência de influência dos outros nos comportamentos dos pares	83
5.5. Tema V: Consequências do comportamento	86
5.5.1. Percepção das consequências do Bom comportamento para si próprio	87
5.5.2. Percepção das consequências do mau comportamento para si próprio	88
5.5.3. Percepção das consequências do Bom comportamento do sujeito para os pares	90

5.5.4. Percepção sobre a necessidade de alteração do seu próprio comportamento	91
5.5.4.1. Motivos da ausência de desejo de alteração do comportamento	92
5.5.4.2. Motivos do desejo de alteração dos seus comportamentos	93
5.5.5. Percepção do que é necessário para melhorar o comportamento	94
5.5.6. Percepção do que é necessário para um comportamento mais adequado com os colegas de escola	96
5.5.7. Percepção do que é necessário para melhorar o comportamento em relação aos colegas de turma	98
5.5.8. Percepção das consequências de não ter uma boa relação com os colegas ou pessoas da idade do sujeito: critério sujeitos	100
5.5.8.1. Motivos das consequências de não ter uma boa relação com os colegas/pares	100
5.5.8.2. Percepção do tipo de consequências de não ter uma boa relação com os colegas/pares	102
5.5.9. Percepção sobre as consequências da rejeição	104
5.5.10. Percepção dos sentimentos de quem é rejeitado	106
5.6. Tema VI- Promoção de relacionamentos positivos	109
5.6.1. Percepção do comportamento dos pares para uma relação positiva com os outros	109
5.6.2. Contributos dos professores e da escola para a promoção de um melhor relacionamento entre colegas	111
Conclusões gerais	113
Referências	121
Anexos	127



## Índice de Tabelas

Tabela 1. Distribuição dos alunos por turma	44
Tabela 2. Distribuição dos alunos por idade	45
Tabela 3. Número de reprovações	45
Tabela 4. Conceção de bom comportamento: Categorias Subcategorias, frequência e percentagens	54
Tabela 5. Conceção de mau comportamento: Subcategorias, frequência e percentagens	57
Tabela 6. Conceção de mau comportamento na escola entre colegas: Categorias, Subcategorias, frequência e percentagens	60
Tabela 7. Conceção de mau comportamento na sala de aula: Subcategorias, frequência e percentagens	61
Tabela 8. Perceção de bom comportamento na escola: Subcategorias, frequência e percentagens	65
Tabela 9. Motivos do bom comportamento na escola: Categorias, Subcategorias, frequência e percentagens	66
Tabela 10. Motivos da boa relação dos colegas de escola consigo: Categorias, frequência e percentagens	69
Tabela 11. Motivos da boa relação dos colegas de turma consigo: Categorias, Subcategorias, frequência e percentagens	71
Tabela 12. Motivos da relação positiva com os colegas de escola: Categorias, Subcategorias; frequências e percentagens	73
Tabela 13. Motivos da relação positiva com os colegas de turma: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens	74
Tabela 14. Motivos da existência de influência dos colegas nos comportamentos do sujeito: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens	78
Tabela 15. Motivos da ausência de influência dos pares na realização de comportamentos incorretos: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens	79
Tabela 16. Motivos da ausência de influência do próprio sujeito nos comportamentos dos pares: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens	80
Tabela 17. Motivos e formas da existência de influência do sujeito nos comportamentos dos pares: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens	81
Tabela 18. Motivos da ausência de influência dos outros na determinação dos comportamentos dos pares: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens	83
Tabela 19. Motivos e formas da existência de influência dos outros nos comportamentos dos pares: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens	84
Tabela 20. Perceção das consequências do Bom comportamento para si próprio: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens	87
Tabela 21. Perceção das consequências do Mau comportamento para si próprio: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens	89

Tabela 22. Percepção das consequências do Bom comportamento do sujeito para com os pares: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens	90
Tabela 23. Motivos da ausência de desejo de alteração do comportamento: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens	92
Tabela 24. Motivos do desejo de alteração dos seus comportamentos: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens	93
Tabela 25. Percepção do que é necessário para melhorar o comportamento: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens	95
Tabela 26. Percepção do que é necessário para um comportamento mais adequado com os colegas de escola: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens	97
Tabela 27. Percepção do que é necessário para um comportamento mais adequado com os colegas de turma: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens	99
Tabela 28. Motivos das consequências de não ter uma boa relação com os colegas/pares: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens	101
Tabela 29. Percepção do tipo de consequências de não ter uma boa relação com os colegas/pares: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens	103
Tabela 30. Percepção sobre as consequências da rejeição: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens	104
Tabela 31. Percepção dos sentimentos de quem é rejeitado: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens	106
Tabela 32. Percepção do comportamento dos pares para uma relação positiva com os outros: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens	109
Tabela 33. Contributos dos professores e da escola para a promoção de um melhor relacionamento entre colegas: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens	111

## **Índice de Figuras**

Figura 1: Desenvolvimento de uma análise (Bardin, 1977 pp 102)	50
--	----





## Introdução

A adolescência é uma fase onde ocorrem muitas transformações tanto físicas como cognitivas e sócio-afectivas que são importantes para o desenvolvimento do sujeito. É nesta fase que os jovens terão de enfrentar grandes desafios sociais e psicológicos, que vão ajudar à sua construção enquanto pessoas pertencentes a uma sociedade.

Segundo Erikson (1976), o desenvolvimento e a construção da identidade, estão relacionados. Ou seja, com a entrada na adolescência, os jovens vão procurar diferentes experiências, diferentes papéis sociais no meio em que se inserem e, a partir destas experiências, irão conseguir desenvolver-se enquanto indivíduos singulares.

Contextos diversos como a escola, a família e o grupo de pares, entre outros vão contribuir para que os jovens se desenvolvam de acordo com as regras da sociedade, para que consigam, através da convivência em sociedade, estabelecer-se enquanto seres sociáveis e assim obterem um desenvolvimento adequado ao longo das suas vidas.

Na adolescência, os pares são muito importantes, pois é com estes que vão partilhar novas experiências e que vão passar a maioria do seu tempo, como tal os pares vão exercer mais influência sobre os jovens (Sprinthall & Collins, 2003). Esta influência pode ser positiva, através por exemplo de comportamentos assertivos e de conduta adequada, ou pode ser negativa, levando a que os jovens se desviem e até cheguem a fazer coisas que consideram erradas só para serem aceites num grupo, pois nesta fase, pertencer a um grupo de pares é muito importante para que sintam bem consigo próprios e com os outros.

A influência que os pares exercem no desenvolvimento e nos comportamentos e atitudes dos jovens é notório, embora muitos jovens nem se apercebam, tendo em conta que muitas destas influências ocorrem através da modelação ou associação indireta (não percebida pelos jovens), ou então da pressão direta dos pares, em que os jovens percebem a influência e a consentem (Brown, 2004).

Os adolescentes também vão ter de saber lidar com a aceitação ou rejeição por parte dos pares. Nesta fase da vida, formam-se os grupos a que os adolescentes vão pertencer. Como tal, é necessário que estejam também preparados para possíveis rejeições, pois para pertencer a um grupo de pares é necessário possuir determinadas características que sejam aceites por eles e possuir as mesmas idealizações (Sprinthall & Collins, 2003).

Desde a entrada na escola até ao final da sua formação académica, os adolescentes passam mais tempo na escola do que noutro lugar, o que leva a que a escola tenha um papel importante no desenvolvimento do adolescente, tanto a nível da aprendizagem como nas mudanças no desenvolvimento dos jovens (Eccles, 2004). É na escola que os jovens

vão ter mais momentos de socialização, como tal é necessário dotar os adolescentes de competências e habilidades sociais e pessoais para que consigam estabelecer melhores relações com os outros sem problemas, ou se estes surgirem, para estarem capacitados para lidar com eles da melhor forma.

Os comportamentos de relação com os outros também são aprendidos em contexto de sala de aula. Os comportamentos que os adolescentes têm em sala de aula, vão influir a forma como as aulas decorrem, o clima de sala de aula e a própria forma como o professor atua. Quando numa sala de aula existem muitos alunos que não se comportam adequadamente tal vai influenciar o normal funcionamento da sala de aula e o clima da mesma. A forma como os professores dão as aulas e gerem as mesmas também são fatores importantes para cativar a atenção dos alunos e conseguir controlar comportamentos inadequados (Freire & Amado, 2009; Ali, Dada, Isiaka & Salmon, 2014; Simuforosa & Rosemary, 2014).

Muitos dos comportamentos desadequados estão associados a conflitos entre pares, a comportamentos agressivos e à indisciplina. Estes comportamentos podem ter influências negativas tanto para o sujeito como para quem o rodeia. Os conflitos, tanto podem ter influências negativas como positivas. Os conflitos fazem parte do processo de desenvolvimento sendo que diferentes comportamentos e ações provocam também diferentes reações nos outros tornando necessário compreender diferentes opiniões para os ultrapassar. A incapacidade para compreender diferentes pontos de vista pode gerar situações de conflito que, eventualmente, se podem converter em comportamentos socialmente desajustados. No entanto, não podemos considerar o conflito como algo completamente negativo. Enfrentar e lidar com conflitos é necessário para relações interpessoais positivas, por exemplo a interação nos grupos sociais, envolve momentos de partilha e de ideias a fim de se aceitarem pontos de vista diferentes ou de se chegar a um consenso sobre determinado assunto, ajudando a refletir nas diferenças ideológicas e pessoais de cada indivíduo (Chrispino, 2007). O conflito entre pares provém das oportunidades que surgem de forma natural e podem contribuir para o desenvolvimento sócio emocional e das competências cognitivas dos jovens (Spivak, 2016).

A indisciplina ocorre quando os jovens se recusam a obedecer às regras existentes na sala de aula e na escola podendo manifestar-se através de comportamentos violentos que vão prejudicar a consecução dos objetivos da escola (Ali, Dada, Isiaka & Salmon, 2014). Já a agressão é qualquer forma de conduta que pretende ferir alguém, física ou psicologicamente (Berkowitz, 1993).

Para prevenir ou lidar com estes problemas é importante promover junto dos jovens competências e habilidades sociais, pessoais e emocionais.

Assim, pretende-se com esta investigação conhecer e compreender as concepções que os alunos de 9ºano identificados com bom e mau comportamento pelos diretores de turma têm sobre comportamentos adequados/desadequados com pares. Visa-se também identificar qual a auto percepção comportamental dos jovens e as consequências percebidas dos seus comportamentos e saber como percebem a influência dos pares no seu comportamento e como concebem ações promotoras de relacionamentos positivos entre pares.

O presente estudo está dividido em duas partes: a primeira é composta pelo enquadramento teórico baseado na leitura científica relacionada com a temática e a segunda é composta pelo estudo empírico realizado.

O enquadramento teórico é constituído por 3 capítulos. No primeiro capítulo é abordada a relação entre pares e a sua importância dando enfoque a alguns aspetos centrais da relação entre pares, tais como a pertença ao grupo e aceitação/rejeição, e a influência dos pares nos comportamentos. O segundo capítulo, tem como enfoque a escola e os comportamentos adequados e inadequados, abordando os comportamentos desafiantes, tais como a agressividade e a indisciplina e o suporte comportamental positivo nas escolas.

No terceiro e último capítulo desta primeira parte, aborda-se a promoção de competências sociais, pessoais e emocionais, fazendo referência a programas que foram desenvolvidos com este intuito.

A segunda parte desta investigação, o estudo empírico, é constituída por 2 capítulos. No primeiro capítulo é apresentado o plano metodológico, constituído pelos objetivos e questões de investigação, a descrição dos participantes, dos instrumentos e procedimentos utilizados para a recolha de dados e os procedimentos de análise dos dados recolhidos. No segundo capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos da recolha de dados. Por último, são apresentadas as conclusões gerais, as limitações e implicações do estudo.



## **Parte I - Enquadramento Teórico**



## **Capítulo 1: A Relação entre Pares e a sua Importância**

### **1. Aspectos centrais das relações entre pares**

O relacionamento humano pode ser definido como agregações de interações que perduram no tempo e que formam a base para as expectativas interpessoais recíprocas (Hinde, 1997, citado por Rubin, Bukowski & Laursen, 2009). A capacidade para comunicar, a regulação dos impulsos, o conseguir dar-se bem com os outros e o conhecimento sobre o mundo, surgem principalmente dos relacionamentos precoces e vão evoluindo consoante o crescimento. Estes aspetos são também fontes que ajudam os indivíduos a moderar o stress e ajudam na resolução de problemas que possam surgir, contribuem igualmente para que os indivíduos se envolvam com outras pessoas e iniciem novos relacionamentos (Rubin, Bukowski & Laursen, 2009).

É durante a adolescência que os jovens deixam de passar tanto tempo com os pais e começam a passar mais tempo com os colegas/amigos, pois estes são uma importante fonte de suporte social (Brown, 2004). Os adolescentes sentem uma crescente necessidade de estar mais tempo junto dos amigos, principalmente com aqueles que consideram mais chegados, visto que estes promovem o bem-estar do adolescente (Goede, Branje & Meeus, 2009). A importância destas relações refere-se ao nível de identificação dos jovens com os pares ou grupo a que pertencem ou que querem pertencer. O nível de intimidade entre jovens é um aspeto muito importante para o desenvolvimento dos adolescentes e das suas relações (Goede, Branje & Meeus, 2009). A amizade é um tipo particular de relacionamento sendo caracterizada pela igualdade, respeito mútuo, confiança mútua e reciprocidade simétrica (Youniss & Smollar, 1985, citados por Goede, Branje & Meeus, 2009), sendo que os amigos contribuem para o preenchimento destas necessidades que vão surgindo ao longo da adolescência. A natureza das amizades pode contribuir para que os adolescentes comecem a estabelecer as suas capacidades de tomada de decisão e assim, desenvolver os princípios de relacionamento com os outros, o que pode ser generalizado a outras situações e mais tarde às relações românticas (Laursen & Bukowski, 1997; Piaget, 1932/1965; Selman, 1980; Sullivan, 1953; Youniss & Smollar, 1985; Brown, 2004 citados por Goede, Branje & Meeus, 2009).

A qualidade das amizades inclui aspetos como a proximidade, a intimidade ou o suporte, que são aspetos considerados importantes para o desenvolvimento de relações próximas, mas pode também pautar-se por uma interação negativa ou conflito (Berndt, 2002; Bukowski, Hoza & Boivin, 1994; Furman & Buhermester, 1985; Furman, 1996; Parker & Asher, 1993 citados por Goede, Branje & Meeus, 2009; Demir & Urberg, 2004). A Teoria do Apego sugere que a necessidade de se relacionar ou de ter suporte estimula a amizade (Bowlby, 1969/1982; Rubin, Bukowski & Parker, 2006 citados por Goede, Branje & Meeus,

2009), já a teoria psicanalítica e o modelo de desenvolvimento interpessoal de relações de Sullivan, consideram que os adolescentes iniciam relações próximas e íntimas com pessoas do mesmo sexo para preencher as suas necessidades sociais e de suporte (Blos, 1967; Buhrmester & Furman, 1986; Furman & Buhrmester, 1992; Rubin et al 2006; Sullivan, 1953 citados por Goede, Branje & Meeus, 2009).

A relação com os pares na adolescência tem grande importância, existindo quatro aspectos da relação com os pares, ou esquemas categoriais similares, que têm sido utilizadas para várias investigações nesta área (Hartup, 1996; Rubin et al, 1998 citados por Brown, 2004). O primeiro aspecto está relacionado com as características do indivíduo as quais poderão afetar a interação entre pares, ou seja, além do gênero, etnia ou estatuto económico, os investigadores têm examinado medidas gerais de habilidades sociais, assim como de traços específicos ou comportamentos (agressão, vergonha, etc) e as categorias sociométricas.

O segundo aspecto tem a ver com as características dos sujeitos em relacionamento, que inclui a idade dos amigos, assim como as atitudes e comportamentos que possam ter e que muitas vezes são associados à influência que os pares têm para comportamentos desviantes.

O terceiro aspecto tem a ver com as características do relacionamento, por exemplo tentando perceber como a relação pode ser definida (Bendt, 1996; Hartup, 1993 citado por Brown, 2004), ou o quão saudável é uma amizade na adolescência (Bukowski, Hoza & Boivin, 1994 citados por Brown, 2004) ou ainda como as características das amizades são associadas com as características sociais e psicológicas de um jovem (Rubin, Bukowski & Parker, 1998 citados por Brown, 2004).

O quarto e último aspecto está relacionado com a dinâmica dos relacionamentos, ou seja, o que pode acontecer durante a interação entre os jovens, tendo sido estudado de diversas formas como a observação de conversas entre raparigas adolescentes o que comprova o poder da dinâmica nas relações entre jovens adolescentes (Brown, Way & Duff, 1999 citados por Brown, 2004). O estilo de resolução de conflitos tornou-se também uma questão importante para estudar os relacionamentos entre jovens (Laursen, 1996, 2001 citado por Brown, 2004). Neste âmbito encontramos os estudos da pressão dos pares realizados em laboratórios (Constanzo & Shaw, 1966 citados por Brown, 2004) e os questionários de autorrelato (Clasen & Brown, 1985 citados por Brown, 2004) que contribuíram para uma análise mais sofisticada das observações sobre as atitudes e os comportamentos dos jovens nas interações com os amigos ou grupos de colegas (Dishion, Spracklen, Andrews & Patterson, 1996; Eder, Evans & Parker, 1995 citados por Brown, 2004).

Estes quatro aspectos acima referidos servem para estudar as relações positivas ou desajustadas e as suas consequências para os jovens. Estas relações podem incluir as



relações amorosas, o afeto, a intimidade, a entajuda e a crescente importância dos pares durante a adolescência. Conseguir manter o bom funcionamento das relações pode influenciar tanto a saúde mental como a física de cada um, podendo ter consequências negativas ou positivas, consoante a situação que se encontre.

### **1.1. Pertença ao grupo e aceitação /rejeição nas relações entre pares**

A adolescência é um período de desenvolvimento que é caracterizado por transições biológicas, cognitivas e sociais (Hill, 1980; Steinberg, 2008 citados por Kingery, Erdley, & Marshall, 2011). Além destas transições, os jovens também têm de se adaptar a outras mudanças, como o mudar de escola ou de turma. É aqui que terão de se adaptar a um novo contexto, a conhecerem novos colegas, a experimentarem novas atividades que se adequem aos seus gostos e às suas necessidades e a formarem parte de um grupo. Também têm de aprender a lidar com possíveis declínios na vida académica, na autoestima, nas relações com os colegas, no interesse pela escola e no nível de motivação, pois na fase em que se encontram, podem-se tornar mais inconstantes e perderem a noção dos objetivos que querem atingir (Kingery, Erdley, & Marshall, 2011).

É também nesta fase da vida dos jovens que começam a definir os grupos a que irão pertencer. Para que isto aconteça, é necessário haver uma aceitação por parte dos colegas, que é o mais provável que aconteça, mas alguns jovens, que por alguma circunstância, não se encaixam no perfil aceite pelos outros, vêm-se rejeitados e têm de aprender a lidar com a situação (Sprinthall & Collins, 2003). Para se ser aceite num grupo, os adolescentes têm de corresponder a certas características que são aceites pelo grupo, levando a que alguns jovens mudem alguns dos seus hábitos para poderem fazer parte desse grupo. Alguns, em casos mais extremos, alteram completamente as suas formas de pensar e agir, só para poderem integrar um grupo, esquecendo as regras e condutas sociais que lhes foram inculcadas tanto pela família como pela escola.

Os adolescentes, para selecionarem os membros dos seus grupos, parecem seguir um conjunto de normas, com as quais avaliam os seus colegas. Estas normas são difíceis de especificar, contudo sabe-se que, a aceitação social envolve frequentemente a atração física e certos padrões de comportamento que demonstrem amizade, sociabilidade e competência. Sendo que, as atitudes contrárias a estas, tais como comportamentos desviantes ou negativos e a delinquência, levam frequentemente à rejeição por parte dos colegas (Sprinthall & Collins, 2003; Chapple, 2005).

Alguns investigadores defendem que, quanto maiores forem as capacidades de compreensão interpessoal dos adolescentes, maior a probabilidade de serem socialmente aceites (Sprinthall & Collins, 2003). O serem capazes de assumirem diversos papéis talvez seja um contributo para que sejam amistosos, sociáveis e competentes em relação aos

seus colegas. As interações frequentes e bem-sucedidas com os colegas também estão fortemente relacionadas com o desenvolvimento das competências sociocognitivas (Sprinthall & Collins, 2003).

O ser aceite, não quer dizer que o adolescente seja “popular”. Ou seja, para ser aceite num grupo, o jovem tem de possuir determinadas características que sejam similares às do grupo a que irá pertencer. A popularidade, refere-se ao grau em que alguém é frequentemente procurado pelos outros, podendo ser jovens que por exemplo se destaquem mais no desporto, que tenham boas notas, que sejam líderes em diversas atividades ou que se destaquem por determinadas características físicas ou sociais. A popularidade dos jovens também pode advir dos mesmos se destacarem por terem comportamentos considerados desviantes, como provocar discussões, desrespeitar os colegas, professores ou outros adultos, não seguirem as regras ou mesmo até colocando em risco as suas vidas e dos outros, o que pode ser visto, como exemplos a seguir por viverem a vida com determinada intensidade. Tanto as raparigas como os rapazes, desejam deixar a sua marca, um contributo ou ação, boa na maioria das vezes, principalmente no secundário, pois acham importante serem lembrados pelos seus feitos e pelas suas conquistas (Sprinthall & Collins, 2003).

Como já foi referido, a rejeição por parte dos pares também é uma possibilidade quando se fala em integrar num grupo. Para alguns autores, a rejeição pode ser definida como o ostracismo de um membro pela maior parte dos outros membros de um grupo (Townsend, McCracken & Wilton, 1998, citado por Lev-Wiesel, Nuttman-Shwartz, Sternberg, 2006). Já Frude (1993, citado por Lev-Wiesel, Nuttman-Shwartz & Sternberg, 2006) afirma que o jovem rejeitado, por norma serve de “bode expiatório” para o grupo, sendo sujeito a atos de bullying, a abusos sobre a sua pessoa e até mesmo ao isolamento ou exclusão por parte dos membros do grupo que por alguma razão não gostam do jovem.

A rejeição pode ser exercida de diversas maneiras, podendo ter várias consequências negativas, principalmente a nível do bem-estar psicológico. Estas consequências negativas são descritas por vários autores como má adaptação (e.g. Buhs & Ladd, 2001; Caldwell, 2002 citados por Lev-Wiesel, Nuttman-Shwartz & Sternberg, 2006), baixa auto estima (Storch, Brassard & Masia, 2003 citados por Lev-Wiesel, Nuttman-Shwartz & Sternberg, 2006), comportamento suicida (Paulson & Everall, 2001 citado por Lev-Wiesel, Nuttman-Shwartz & Sternberg, 2006), comportamento criminal (Miller-Johnson, Coie, Gremaud, Maumary-Gremaud, Lochman & Terry, 1999 citado por Lev-Wiesel, Nuttman-Shwartz & Sternberg, 2006), uso de drogas (Reinherz, Giaconia, Hauf, Wasserman & Paradis, 2000 citado por Lev-Wiesel, Nuttman-Shwartz & Sternberg, 2006) e falta de habilidades sociais (Seng, 2001; Wolpaw, 2003 citado por Lev-Wiesel, Nuttman-Shwartz & Sternberg, 2006). Também a rejeição social pode ser relacionada com a depressão e com pensamentos

suicidas entre os adolescentes (DiFilippo & Overholser, 2000; Kistner, Balthazor, Risi, & Burton, 1999; Laible, Carlo, & Raffaelli, 2000 citados por Lev-Wiesel, Nuttman-Shwartz & Sternberg, 2006).

Para muitos adolescentes, conseguir lidar com estas adversidades representa um grande esforço exigindo que consigam manter um equilíbrio físico e mental. Conseguir harmonizar a sua vida pessoal, que inclui a família e os amigos, com a vida académica pode-se tornar uma tarefa muito exaustiva e se se juntar o facto de não se conseguir fazer parte de um grupo e ter de lidar com isso no seu dia-a-dia, pode levar os jovens a quebrarem o seu equilíbrio surgindo diversas consequências negativas, algumas das quais abordaremos a seguir.

## **1.2. Relações Positivas e de Conflito entre Pares**

As relações positivas com pares assumem maior importância na adolescência, pois dão aos jovens a oportunidade de troca/partilha de experiências, fornecendo uma maior fonte de suporte junto dos pares, e contribuindo para que estes desenvolvam competências e habilidades interpessoais e sociais que irão contribuir para as relações futuras (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz, & Buskirk, 2006). Estas relações positivas podem-se caracterizar por relações de amizade, relações amorosas e relações familiares, entre outras. Iremos focar-nos essencialmente na amizade.

Rubin, Fredstrom & Bowker (2008), reúnem três características essenciais que ajudam a definir a amizade: (a) é uma relação recíproca, isto é, os dois indivíduos consideram-se amigos um do outro; (b) caracteriza-se pelo afeto mútuo e companheirismo, em que o relacionamento estabelecido é agradável e divertido para ambos; e (c) é uma relação voluntária e não obrigatória.

Apesar das relações de amizade se restringirem, na maioria das vezes, a relações diádicas, é a partir destas relações que os jovens vão estabelecer outros relacionamentos num grupo de pares, evitando que sejam rejeitados ou que se isolem por não conseguirem estabelecer outras relações positivas (Rubin, Fredstrom & Bowker, 2008).

A influência que os pares exercem nas relações de amizade, para além dos aspetos positivos acima referidos, também se pode manifestar através de aspetos negativos. Estes aspetos podem-se caracterizar por conflitos que surgem ao longo do desenvolvimento.

Segundo Chrispino (2007), o conflito “*é toda a opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento*”. A diferença de opiniões, desejos, interesses, resultam num conflito, não tendo posição errada ou certa, pois cada um tem direito a defender a sua posição, no entanto pode gerar ou problemas maiores ou soluções

adequadas. A incapacidade de interpretação e aceitação das opiniões dos pares, resulta no conflito, que na maioria das vezes se manifesta de forma violenta.

Os conflitos ocorrem em todos os momentos de desenvolvimento pelos quais passamos e continuamos a passar, servindo de âncora para a tomada de decisão. O conflito entre pares, enquanto diferença de opiniões, principalmente na escola que é o contexto onde mais tempo despendem, desempenha um papel importante podendo ser visto como um ponto de partida para uma melhoria da comunicação entre pares e entre os alunos e professores/funcionários. Trabalhar sobre os conflitos pode constituir-se como uma via para promover a assertividade e criar melhores condições de diálogo (Chrispino, 2007). Os jovens podem tentar evitar os conflitos com os seus amigos e quando não os conseguem evitar, tentar resolvê-los de maneira satisfatória para ambos.

No entanto, os conflitos podem resultar em situações que prejudicam as relações entre pares. Os conflitos interpessoais podem ameaçar o relacionamento entre pares e os recursos que eles fornecem. Existem relacionamentos entre pares que, por um episódio de conflito, terminam de forma explosiva (Hartup, 1992 citado por Laursen & Pursell, 2009). Os conflitos crónicos podem ter um efeito debilitante sobre a qualidade dos relacionamentos entre pares. Na medida em que as amizades (e os relacionamentos românticos) são baseadas nas trocas sociais mutuamente benéficas, quando estas trocas deixam de ser benéficas para ambas partes, os laços do relacionamento quebram-se (Laursen & Hartup, 2002 citados por Laursen & Pursell, 2009).

Como afirmámos anteriormente, os conflitos interpessoais são em parte manifestações individuais necessárias para o desenvolvimento do sujeito e do meio em que se insere, podendo ser positivos e até necessários.

É, portanto, necessário clarificar que os conflitos interpessoais não podem ser equiparados à agressão, ao domínio sobre os pares e à raiva (Laursen & Pursell, 2009).

Na maioria dos conflitos entre pares, não ocorre a agressão verbal ou física (Hartup & Laursen, 1993 citados por Laursen & Pursell, 2009), como tal não se pode equiparar o conflito à agressão. Embora o conflito seja um meio para o estabelecimento e manutenção do domínio nas relações entre pares, (LaFreniere & Charlesworth, 1987 citados por Laursen & Pursell, 2009), a falta de concordância é apenas uma das muitas maneiras em que a dominância se manifesta. Os conflitos e a raiva são constructos diferentes, mas que se sobrepõem, ou seja, a raiva pode surgir durante os episódios de conflito, no entanto, quanto mais próximas forem as relações entre pares menos se exhibe a raiva durante os conflitos e mais facilmente se resolvem os conflitos (Murphy & Eisenberg, 2002 citados por Laursen & Pursell, 2009).

Se olharmos para o conflito como forma de discussão grupal, onde os jovens podem expressar as suas ideias e aspirações, desenvolvem a capacidade de ouvir e aceitar as

opiniões dos outros, compreendem que ter opiniões diferentes das suas não quer dizer que ele esteja errado, então tal entendimento e forma de lidar com os conflitos pode levar ao crescimento e aprendizagem com as experiências dos outros e principalmente à criação de relações positivas com os pares (Chrispino, 2007).

### **1.3. Relação com Pares e Depressão**

Como já foi anteriormente referido, na adolescência os jovens passam mais tempo com os colegas/pares do que com os pais ou outras pessoas (Brown, 2004), sendo que os pares e as experiências com eles vividas representam uma base fundamental para o desenvolvimento da identidade dos adolescentes (Furman & Buhrmester, 1992; Harter, 1990; Harter, Stocker & Robinson, 1996, citados por Conway, Adelman, Burk & Prinstein, 2011). A relação com os pares também ajuda a que possam experienciar os seus papéis enquanto seres sociais e à promoção de maior autonomia nos comportamentos nas relações nesta fase da adolescência (Buhrmester, 1990; Hartup, 1996, citados por Conway et al, 2011).

A existência de uma rutura repentina com os pares ou grupo de pares, a rejeição por parte dos pares ou a influência negativa que os pares exercem sobre os adolescentes, ou seja, os contributos negativos que determinados comportamentos podem ter no jovem (Van Zalk et al, 2010, citados por Conway et al, 2011), pode levar os adolescentes a estarem mais vulneráveis a desenvolver estados depressivos ou depressão.

É importante dar destaque à depressão na adolescência, enquanto uma consequência possível da rejeição, visto que é uma das doenças bastante presente nesta fase da vida, que mais leva ao risco de suicídio e que é a segunda causa de morte nesta idade, sendo que em mais de metade das mortes por suicídio os jovens tinham depressão (Thapar, Collishaw, Pine, & Thapar, 2012; UNICEF, 2011).

A dificuldade do relacionamento com os outros (Gresham, Cook, Crews, & Kern, 2004 citados por Campos, Del Prette & Del Prette, 2014) é uma questão que tem grande relevância. Como já havia sido referido, a depressão pode ser uma consequência da rejeição dos pares face a alguns jovens, o que leva a que haja uma alteração da relação com os familiares e professores (Warnes, Sheridan, Geske, & Warner, 2005 citado por Campos, Del Prette & Del Prette, 2014) e afecta o rendimento académico (Malecki & Elliot, 1999 citado por Campos, Del Prette & Del Prette, 2014).

A depressão pode, pois, levar a declínios a nível social e educacional, estando associada ao aumento da taxa de tabagismo na adolescência, ao abuso de substâncias ilícitas e à obesidade (Thapar, Collishaw, Pine, & Thapar, 2012).

Como a adolescência é uma fase de intensas mudanças tanto a nível físico como psicológico e social, por vezes é considerado normal que os jovens sejam apanhados pela depressão, devido às perdas normalmente relacionadas com a imagem infantil que tinham, aos pais idealizados enquanto criança e à identidade infantil, que se vão perdendo na transição da infância para a adolescência (Biazus & Ramires, 2012). Por vezes a depressão é erroneamente entendida como “birras” ou forma de escapar a determinada situação, mas tem de ser vista como um problema real que pode estar presente na vida dos jovens, indireta ou diretamente. Saber lidar com jovens, ajudá-los e perceber as causas da depressão são fatores cruciais para que consigam ultrapassar essa fase das suas vidas. Os sintomas da depressão nos adolescentes são parecidos com os sintomas no adulto. Geralmente envolve agitação ou ansiedade, fadiga, sentimentos de culpa ou inutilidade, dificuldades para tomar decisões, ideação suicida, ruminação, expressões de desamparo, desesperança, insatisfação crônica, problemas de relacionamento social. Porém, além destes sintomas, os adolescentes podem manifestar comportamentos explosivos, retraimento e tristeza, isolamento, baixa autoestima, prejuízo no desempenho escolar e queixas físicas (Bahls & Bahls, 2002 citados por Campos, Del Prette & Del Prette, 2014). O suicídio pode ser uma das consequências mais graves da depressão. Pode-se entender por suicídio o *“desejo consciente de morrer e à noção clara do que o ato executado pode gerar”* (Araújo et al., 2010, p.4, citados por Braga & Dell’Aglío, 2013, p.4). Existem três categorias que podem definir o comportamento suicida, sendo elas a ideação suicida, que se caracteriza por pensamentos, ideias e o desejo de se matar e que é um preditor do risco de suicídio (Werlang et al., 2005, citados por Braga & Dell’Aglío, 2013), a tentativa de suicídio e o suicídio consumado (Braga & Dell’Aglío, 2013). É notório que até cometer o suicídio propriamente dito, existe um processo onde a pessoa já terá dado alguns indícios do que pensa fazer ou já terá mesmo tentado sem sucesso, o que pode reforçar a vontade do ato (Borges et al., 2008; Dutra, 2002; Espinoza-Gomez et al., 2010, citados por Braga & Dell’Aglío, 2013). Todo o caminho que decorre desde a ideação suicida, tentativas e a concretização, podem dar tempo para que se possa intervir e ajudar o indivíduo (Krüger e Werlang, 2010, citados por Braga & Dell’Aglío, 2013).

Associar o suicídio a sintomas depressivos, tem sido reforçado por diversos autores (Bahls e Bahls, 2002; Baptista, 2004; Freitas e Botega, 2002; Kokkevi et al., 2010, citados por Braga & Dell’Aglío, 2013), que consideram importante que seja dada mais atenção aos jovens, já que estes se encontram num período favorável tanto para a ideação como tentativa de suicídio estando estas associadas à depressão (Araújo et al., 2010 citado por Braga & Dell’Aglío, 2013).

Pode-se associar a dificuldade de estabelecer ou manter relacionamentos, à falta de algumas competências e habilidades sociais, pessoais e emocionais. Entende-se por

competências sociais a capacidade para desenvolver pensamentos, sentimentos e ações consoante os objetivos pretendidos, das situações e do que a sociedade impõe, de forma a ser favorável para si e para os outros (Del Prette & Del Prette, 2001, 2005 citados por Campos, Del Prette & Del Prette, 2014). As habilidades sociais formam o conjunto dos comportamentos sociais que são requeridas para as competências sociais (Del Prette & Del Prette, 2001, 2012 citados por Campos, Del Prette & Del Prette, 2014). Desenvolver e aperfeiçoar as competências e habilidades sociais, contribui para que os adolescentes consigam estabelecer e manter uma relação saudável com os pares. Como tal, é importante que haja um enfoque, tanto da família como da escola para que se possam promover estas competências e habilidades também pelo seu papel enquanto fatores protetores que ajudam à prevenção da depressão ou à sua resolução bem-sucedida.

#### **1.4. Influência dos pares nos comportamentos**

Os pares / amigos exercem influência sobre os comportamentos e atitudes dos jovens, a nível pessoal, académico e social. Geralmente, têm mais influência quando se trata de iniciar um comportamento do que depois para finalizá-lo (Brown & Klute, 2003). Esta influência pode ser tanto negativa como positiva. No entanto, existem mais estudos relacionados com as influências negativas do que as positivas, sendo que as influências positivas estão mais focadas na abstenção de comportamentos problemáticos e na presença predominante de comportamentos positivos.

Wentzel, Barry e Caldwell, (2004), referem que ter amigos vai influenciar positivamente os resultados escolares dos jovens assim como o seu envolvimento em atividades relacionadas com a escola. Adolescentes com amigos tendem a ter comportamentos prosociais mais frequentes e comportamentos antissociais menos frequentes do que os jovens que não têm amigos. Como tal, a capacidade para estabelecer relações de amizade também se relaciona com outros domínios influenciando-os.

Os autores Padilla-Walker & Bean (2009), no estudo sobre a influência positiva e negativa dos pares no comportamento positivo e negativo entre jovens americanos de diferentes culturas, concluíram que, tal como pesquisas anteriores, a associação negativa indireta entre pares está positivamente relacionada com os autorrelatos dos adolescentes sobre comportamentos de risco, tais como a agressão, a delinquência, a depressão, entre outros, e que a associação negativa entre pares está também negativamente relacionada com adolescentes com comportamento positivo, a nível da autoestima e empatia. Reciprocamente, a associação positiva indireta entre pares e pressão positiva direta dos pares estão relacionados positivamente com os comportamentos positivos dos adolescentes e a associação positiva indireta entre pares está relacionada negativamente

com os adolescentes com comportamentos negativos. A pressão positiva direta dos pares também está relacionada negativamente com a delinquência.

Um estudo sobre a influência dos pares em experiências sociais em indicadores positivos e negativos da saúde mental dos estudantes, mostrou que as relações positivas com pares, segundo a percepção de atos pró-sociais dos pares, são indicadores positivos de saúde mental, em termos de afeto positivo frequente e melhor satisfação com a vida. Em contraste, as relações negativas como a vitimização dos pares e a agressão relacional, ocorrem com maior internalização da psicopatologia e tem frequentemente mais efeitos negativos que afetam os jovens (Suldo, Gelley, Roth & Bateman, 2015).

A influência dos pares manifesta-se pelo menos de quatro formas: pressão direta dos pares, modelação ou associação indireta dos pares, regulação normativa e a estruturação de oportunidades (Brown, 2004).

A pressão direta dos pares refere-se aos pares tenderem a influenciar as atitudes e os comportamentos dos outros diretamente, sendo que esta pressão percebida e aceite pelos jovens e utilizada em muitos programas de prevenção como forma de passagem das suas mensagens (Brown, 2004).

No caso de modelação ou associação indireta dos pares, os pares exercem uma influência que não é percebida diretamente pelos outros, existindo uma influência (negativa ou positiva), na maioria das vezes não percebida, mas que produz um efeito determinante nos comportamentos e atitudes dos jovens (Brown, 2004).

A regulação normativa pode ser observada nas conversas entre adolescentes, especialmente em grupos de amigos, ou seja, através das trocas de opiniões e atividades, expressando as suas ideias e ouvindo-se uns aos outros, os jovens vão clarificar e reforçar os seus comportamentos normativos enquanto grupo (Paxton, Schutz, Wertheim & Muir, 1999 citado por Brown, 2004). Como se trata de comportamentos e atitudes normais e que fazem parte do dia-a-dia, os jovens não percebem que estão a ser influenciados pelos pares (Brown, 2004). No entanto, tem um grande efeito nas atitudes e orientações dos jovens na escola, nas questões de género, na interação social e em outras características das suas vidas (Brown, 2004).

Quanto à estruturação de oportunidades, esta ocorre quando os pares providenciam um contexto ou ocasião onde podem praticar determinados comportamentos, que na presença dos adultos não poderiam ter e que por vezes estão associados a comportamentos de risco (Brown, 2004).

Todas estas formas representam a influência por parte dos pares, como sendo um acontecimento normal da vida diária dos jovens, apesar deles não perceberem na maioria das vezes como tendo sido exercida tal influência. A percepção que têm sobre a influência dos pares é, pois, escassa e muitas vezes quando se fala de influência tal é



associado a situação negativas e que podem prejudicar ou ir contra os seus ideais. Mas, isso não é o que acontece na maioria das vezes, pois geralmente os jovens estão a ser influenciados positivamente, nomeadamente relativamente ao fazer os trabalhos de casa, ao prestar atenção nas aulas, agindo segundo as normas, sendo educados embora não se apercebam que tal influência está a acontecer (Padilla-Walker & Bean, 2009).

No entanto, a maioria das investigações sustêm que a influência, tanto direta como indireta está relacionada com comportamentos negativos dos adolescentes, tais como comportamento sexual de risco e a delinquência (Crockett, Raffaelli & Shen, 2006; Sullivan, 2006 citados por Padilla-Walker & Bean, 2009). Isto acontece, porque as influências negativas (diretas ou indiretas) têm um impacto maior e são mais visíveis que as influências positivas (Haselager, Hartup, van Lieshout & Riksen-Walraven, 1998; Ma, Shek, Cheung & Tam, 2002 citados por Padilla-Walker & Bean, 2009). No entanto, os comportamentos positivos podem funcionar em forma de encorajamento, de forma a motivar o indivíduo (tanto a nível académico como pessoal, nas relações com os outros) e servir para eliminar os comportamentos negativos (Brown et al, 1986; Clasen & Brown, 1985 citados por Padilla-Walker & Bean, 2009).

Para se perceber como os pares influenciam os jovens, é importante perceber quem são os indivíduos que os influenciam, já que os jovens têm sempre alguém como referência, que gostam ou que admiram, com quem se identificam e com quem têm uma relação íntima e estável (Brown, 2004). No entanto, outros autores argumentam que os jovens são influenciados por aqueles com quem eles *querem* ser amigos ou pelo grupo que *aspiram* fazer parte, mais do que com os que já têm uma relação estabelecida (Brown, 2004). A atenção que os adolescentes vão ter em relação às normas do grupo de pares vai estar relacionada com a identificação que tem com os membros do grupo (Kiesner, Cadinu Poulin & Bucci, 2002).

Se examinarmos cuidadosamente os estudos relacionados com a influência dos pares, identificamos três aspetos importantes. Primeiro, a influência dos pares deve ser vista como sendo multidirecional, pois os pares tanto podem encorajar os jovens a terem comportamentos saudáveis e corretos como os podem encorajar a ter comportamentos prejudiciais e incorretos. Segundo, a influência dos pares deve ser vista como sendo multidimensional, pois vai operar de diversas formas. Terceiro, a influência dos pares é um processo complexo, que até agora, ainda não teve a atenção merecida (Hartup, 2005, citados por Brown, Bakken, Ameringer & Mahon, 2008) isto porque ao longo dos tempos, os investigadores têm-se preocupado mais com os resultados que advêm das influências do que com o processo propriamente dito (Brown, Bakken, Ameringer & Mahon, 2008).

A influência dos pares, apesar de ser um tema importante e bastante abrangente, ainda necessita de mais estudos que ajudem a compreender melhor como se processa, para se

perceberem mais profundamente determinados comportamentos dos jovens, e para colocar mais ênfase na influência mútua que existe entre os jovens e de como isso contribui para o equilíbrio dos comportamentos e das atitudes.

## **Capítulo 2: Escola e Comportamentos (Des)Adequados**

Segundo Bates & Murray (1981, citados por Freire & Amado, 2009, p. 87), a escola é uma “organização complexa e formal, que inclui os comportamentos de diversos atores, organizada e interconectada pela estrutura de autoridade e uma rede de relacionamentos que permitem informação parcial e ilimitada, um passe de recursos e produtos de um grupo para o outro”.

Desde a entrada na escola até ao final da sua formação académica, os adolescentes passam mais tempo na escola do que noutro lugar. Pode-se dizer então, que a escola tem um impacto muito importante no desenvolvimento do adolescente, tanto a nível da aprendizagem como nas mudanças desenvolvimentais dos jovens (Eccles, 2004).

A escola, para além da família, tem como função promover os aspetos sociais e emocionais de desenvolvimento e de formação dos jovens, impulsionando-os para o sucesso atual e futuro na vida pessoal e profissional (Elias et al., 1997; Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2001 citados por Costa & Faria, 2013). Assim, pode-se dizer que as escolas são espaços sociais e de aprendizagem. Segundo Vygotsky (1962 citado por Costa & Faria, 2013) a aprendizagem é um processo social que para se concretizar necessita que haja uma interação entre o aluno e o professor, entre o aluno e os pares e também com os seus familiares (César & Oliveira, 2005; Machado & César, 2012, citados por Costa & Faria, 2013).

Sendo a escola uma das fontes mais importantes de socialização e onde os adolescentes passam a maioria do seu tempo, é necessário que, para além de promover a aprendizagem, o carácter moral, a cidadania e a responsabilidade social, tenha também em atenção o desenvolvimento social e emocional dos alunos, pois se existir alguma insuficiência num destes aspetos de desenvolvimento isso poderá influenciar o seu percurso académico, podendo mesmo prejudicar o sucesso académico dos adolescentes (Zins et al., 2001 citados por Costa & Faria, 2013).

Eccles & Roese (1999, citados por Eccles, 2004) estruturaram uma linha de pensamento em relação à influência da escola nos jovens, dividindo o contexto escolar numa série de hierarquias ordenadas e níveis interdependentes de organização que começam nos níveis mais básicos da sala de aula até à escola como um sistema organizacional embutido no sistema cultural. Estes autores assumem ainda que, as escolas são sistemas caracterizados por múltiplos níveis de processos regulatórios (organizacional, social e instrutivo), estando estes processos interrelacionados através de níveis de análise, que são processos dinâmicos, sendo trabalhados pelos agentes intervenientes (e.g., professor e aluno), que se vão alterando consoante a criança ou jovem evolui no nível escolar e que regulam o desenvolvimento cognitivo, social-emocional e comportamental das crianças e adolescentes (Eccles, 2004).

Posto isto, pode-se dizer que é na escola que os jovens, através da convivência com os pares, professores e funcionários, vão aprender determinados comportamentos e atitudes que irão definir a sua maneira de ser e de algum modo a forma como os outros os vêem. Assim, podem ser aprendidos comportamentos adequados, que são aqueles que são socialmente aceites, que se regem por regras sociais e que promovem a assertividade, destacando-se de forma positiva e como também poderão ser aprendidos comportamentos considerados desadequados, aqueles que não são aceites pela sociedade e que muitas vezes quando ocorrem prejudicam o próprio ou quem o rodeia.

Não existe um conceito consensual para a definição do que são comportamento adequados ou comportamentos desadequados. De forma geral, os comportamentos adequados passam pelo respeito ao outro, conduta adequada, respeito pelas regras, ser educado, não perturbar os outros, não criar conflitos, deter competências sociais e compreender e seguir o que é socialmente aceite e adequado. Isto aplica-se a quase todas as situações do dia-a-dia dos jovens. Os comportamentos desadequados, por sua vez, são o contrário dos comportamentos adequados, envolvendo comportamentos negativos face aos outros e ao meio em que se insere, fraca interação com os outros, comportamentos agressivos e hostis, inibição em situação de grupo, não aceitar críticas e reagir negativamente quando as recebe, entre outros. Os comportamentos desadequados que muitos jovens apresentam, podem caracterizar-se, entre outros aspetos, por agressões verbais ou físicas, postura incorreta face aos pares, evitamento de contato com os pares, falta de capacidade para manter amizades, o que leva a que seja mais difícil estabelecer relações positivas (Casares, 2000)

Cabe à escola, enquanto principal instrutor dos comportamentos, conseguir lidar e alterar com os jovens que apresentam comportamentos desadequados. (Casares, 2000; Eccles, 2004)

### **2.1. Comportamentos Desafiantes**

O termo comportamentos desafiantes é utilizado para caracterizar os comportamentos problemáticos. Estes comportamentos podem ser conceptualizados como lutas desenvolvimentais relativas ao desenvolvimento de capacidades e competências de autocontrolo e das áreas social, emocional e académica (Bloomquist, 2006). No entanto, também podem atingir um grau mais elevado de intensidade e desembocar em alterações consideráveis no comportamento da criança/jovem tais como, por exemplo, a hiperatividade, impulsividade, falta de atenção, agressividade, comportamento antissocial, ansiedade, alterações no humor, atos auto lesivos (e.g., bater com a cabeça, bater-se a si mesmo, tirar a pele), comportamentos estereotipados ou de oposição. (Bloomquist, 2006; Grácio, 2013). Além destas alterações, estes indivíduos podem apresentar dificuldades a nível emocional,

social e acadêmico ao longo do crescimento. Os comportamentos desafiantes podem ser vistos como uma forma que os jovens encontram para escapar/ lidar com as dificuldades a nível emocional, social e acadêmico que afetam a maneira como se relacionam com os outros e para sentirem uma forma de controlo com o que se passa à sua volta, apesar de ser feito de forma errada (Bloomquist, 2006).

As causas que poderão estar associadas a estes comportamentos, estão ligadas com o ambiente familiar, o ambiente escolar (relação com os pares e com os professores), as experiências de aprendizagem, a sua vida emocional e os seus valores. Dependendo do ambiente em que os jovens estão frequentemente, isso vai influenciar a sua adaptação, adequada ou não, ao novo meio em que se está a integrar (Rogers, 2003).

Existem programas que ajudam estes jovens a controlarem e a desenvolverem técnicas para modificarem este tipo de comportamentos. Autores como Rogers (2003; 2004) e Bloomquist (2006) têm desenvolvido estratégias para ajudar tanto os professores como os pais a lidar com estes jovens. Estes programas tentam principalmente, trabalhar o desenvolvimento do autocontrolo e o desenvolvimento emocional, social e acadêmico.

O “Skills Training for Children with Behavior Problems: A Parent and Practitioner Guidebook” de Bloomquist (2006) é um programa que foi desenvolvido para ajudar os pais, educadores, médicos e todos os agentes intervenientes no desenvolvimento das crianças e jovens com problemas de comportamento. Tem como foco crianças e jovens com problemas de comportamento e com diferentes dificuldades de ajustamento do comportamento. Conceptualiza os comportamentos desafiantes como lutas desenvolvimentais das crianças/adolescentes. O programa foca-se nas diferentes etapas do desenvolvimento, no treino das competências e habilidades das crianças/adolescentes e dos próprios pais, para que possam lidar com o stress e promover as relações familiares, implementando efeitos positivos no seu desenvolvimento. A ideia principal envolve tanto a alteração dos comportamentos dos pais como o ajudar as suas crianças a fazer alterações do comportamento. O treino das capacidades visa sobretudo:

- 1) o desenvolvimento do autocontrolo, entendido como forma de lidar com os problemas de autocontrolo, ou seja, ajudar os jovens a conseguir ultrapassar os problemas de desobediência e falta de respeito, violação de regras ou dificuldade em lidar com a raiva. É importante desenvolver o autocontrolo, pois vai dotar os jovens de capacidades para obedecer, seguir regras e controlar a raiva. Possuir boas competências sociais e emocionais também é muito importante para o desenvolvimento do autocontrolo, pois, os jovens que têm boa capacidade de conviver com os outros e expressar os seus sentimentos terão um melhor autocontrolo.

- 2) desenvolvimento social, que visa evitar alguns os problemas sociais entre jovens. Os problemas maiores a este nível prendem-se com comportamentos sociais negativos,

comportamentos tais como interromper os outros, mandar nos outros, pobre contato visual, brigar e dificuldade em resolver problemas sociais com os outros. O desenvolvimento social é importante na medida que vai impulsionar o uso de comportamentos sociais positivos enquanto se relacionam com os outros e a desenvolver capacidades de resolver os problemas sociais. Jovens que têm problemas sociais, mais facilmente são rejeitados pelos pares que têm comportamentos sociais positivos e estão mais propensos a se unir a outros jovens com problemas sociais.

3) desenvolvimento emocional, que visa sobretudo ajudar a lidar com os problemas de gestão das emoções. Geralmente, jovens com problemas emocionais, não expressam os seus sentimentos, têm pensamentos que os fazem sentir mal e têm uma baixa autoestima. Tal pode gerar outras dificuldades emocionais tais como a ansiedade ou depressão, agir de forma agressiva e conflituosa, entre outras formas. O desenvolvimento emocional é importante pois vai ajudar os jovens a compreender e a expressar os sentimentos, a terem pensamentos positivos que os ajudem a sentir-se melhor e a aumentar a sua autoestima.

4) desenvolvimento académico, que visa lidar com os problemas académicos, que se caracterizam pela pobre organização das suas capacidades, não completar as tarefas e dificuldades académicas (ler, escrever, matemática) entre outros. Jovens com problemas académicos, geralmente sentem-se frustrados e acabam por desistir sendo a forma que encontram para lidar com a insucesso. Como tal, é importante ajudar os jovens a apreciar a escola, ensinar habilidades de comportamento académico autodirigido e principalmente, mostrar interesse pelo desenvolvimento escolar dos jovens.

5) impulsionar o bem-estar dos pais, ou seja, se os pais estiverem com problemas, será mais difícil para eles conseguir gerir a sua vida laboral, pessoal e familiar e ainda conseguir prestar atenção aos seus filhos. Como tal, é importante promover habilidades para lidar com o stress, estarem calmos com os filhos que tenham problemas de stress e alterar os pensamentos negativos que prejudicam a tarefa de educar e ajudar os seus filhos.

6) promover as relações familiares, que são importantes para o desenvolvimento dos jovens. Ter uma boa relação familiar e apoio familiar, ajuda a diminuir os problemas que alguns jovens apresentam e que podem ser causados pela fraca relação familiar. É importante promover as relações familiares pois, ajuda a estabelecer uma melhor ligação entre pais e filhos, promove a interação familiar e desenvolve as rotinas e os rituais familiares.

O "Behaviour Recovery: Practical programs for challenging behaviour" de Rogers (2003) foi desenvolvido para ajudar os professores a trabalharem com crianças com distúrbios emocionais e comportamentais. Tem como principal foco as crianças com comportamentos desafiantes e distúrbios emocionais e comportamentais.

Ajuda a perceber quais os fatores (familiares, pessoais, acadêmicos, sociais) que podem afetar o seu comportamento e de como a escola pode ajudar a melhorar e controlar os comportamentos desafiantes.

É um modelo educacional, que enfatiza as habilidades do comportamento e aprendizagem, que está focada no que se pode trabalhar com a criança na escola, dando à criança e ao seu professor um plano estruturado que envolve o ensinar, desenvolver, encorajar e dar força positiva para a aprendizagem e o comportamento.

O programa aborda fundamentalmente como os professores devem lidar com os alunos que apresentam problemas emocionais e de comportamento, que estratégias utilizam com estes alunos (reforço positivo, encorajamento, trabalho individual e de grupo, entre outras) e como conseguem fazer com que os jovens se interessem pela escola e melhorem o seu comportamento.

Estes programas, como já foi referido, são importantes para desenvolverem competências comportamentais e relacionais das crianças e adolescentes bem como para o envolvimento dos pais e professores neste processo, enquanto agentes fundamentais neste processo.

### **2.1.1. Comportamentos Agressivos**

A agressão facilmente é associada à violência. De facto, os dois termos estão vinculados o que dificulta o acordo entre investigadores sobre o que se deve entender por tais constructos (Andreu, 2010 citado por Andreu, Peña, & Penado, 2012). Além de não existir concordância na sua conceptualização, também não existe concordância no que diz respeito a estabelecer uma tipologia do comportamento agressivo, sendo que em termos gerais a agressão pode-se manifestar física ou verbalmente, ter natureza direta ou indireta segundo a motivação do próprio agressor (violência reativa ou proativa). A violência reativa é desencadeada pelas condições que a antecedem, ou seja, um estado emocional negativo que contribui para a agressão e a violência proativa surge como forma de alcançar um determinado resultado, tentando ser muitas vezes justificado, dando aparência legítima (Martins, 2005).

Segundo a teoria da aprendizagem social de Bandura (1976 citado por Andreu, Peña & Graña, 2001), as crenças normativas, ou seja, o grau de aceitação ou justificação do comportamento relaciona-se com o desencadeamento da agressão social. Socialmente, são aceites determinados comportamentos agressivos, que mediante avaliação das circunstâncias em que ocorrem, podem ser justificados. Como tal, segundo a mesma teoria estas atitudes podem fomentar ou bloquear a manifestação de condutas agressivas dentro de determinados contextos sociais, sendo que existem determinados ambientes que são mais favoráveis ao desencadeamento de situações de violência do que outros (Bandura, 1976 citado por Andreu, Peña & Graña, 2001). Sem excluir prováveis fatores psicológicos,

presentes em todas as pessoas, a justificação ou aceitação de alguns atos de violência dependeriam em grande parte do contexto e das expectativas sociais, sendo um fator amplamente determinante da aceitação social da violência, a percepção pessoal de que é algo admissível no ambiente em que as pessoas se desenvolvem (Ramirez, 1991, 1993 citado por Andreu, Peña & Graña, 2001).

A agressividade pode ser vista então, como uma forma de adaptação, dado que certos comportamentos são necessários para enfrentar desafios ou para se defender de ataques. A agressividade só se torna problemática e evolui para violência quando existe uma falha dos mecanismos que a regulam (Barudy, 2000 citado por Leal, Meneses, Alarcón & Karmelic, 2005).

Pode-se dizer então, que a agressão é qualquer forma de conduta que pretende ferir alguém, física ou psicologicamente (Berkowitz, 1993). É importante conhecer o agressor e perceber a intencionalidade do ato, ou seja, porque recorreu à agressão. Muitas vezes é para poder obter algo, para coagir alguém, exprimir o seu poder e domínio sobre os outros ou até mesmo para tentar mostrar que é alguém respeitável. Por vezes os jovens como forma de se afirmarem esquecem as normas e condutas sociais que lhes foram transmitidas pelos pais, familiares, professores e mesmo até pelos pares e excedem-se nos seus comportamentos sem pensarem nas consequências.

A violência ou a agressão nas escolas estão também, muitas vezes associadas ao sexo masculino. Isto acontece, pois existe a ideia social, *“de que os homens são superiores às mulheres, de que os homens têm necessidade de encontrar um lugar na hierarquia masculina e de que a capacidade para dominar alguém é tão importante para os homens, que um mero incidente pode justificar uma vingança letal”* (Steinem, 1999; Mills, 2001, citado por Barbosa, 2004 p. 145).

Como já foi referido, o uso do comportamento agressivo serve para afirmar o seu poder e dominância sobre os outros e muitas vezes é visto como “normal” porque se trata de rapazes e por ser considerado como parte do seu desenvolvimento, o que leva a que surjam problemas de indisciplina e de violência no meio escolar.

Os tipos de violência mais comuns entre os jovens são: i) violência física, que se caracteriza pelo uso da força contra os outros; ii) violência verbal, que ocorre através da opressão, humilhação, gozo, utilização de palavras ofensivas entre os jovens, na escola e fora da escola; iii) a violência simbólica, que se refere a atitudes discriminatórias praticadas pelos jovens sobre o outro (Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009; Middleton.Moz & Zawadski, 2007 citados por Silva, Oliveira, Bandeira & Souza, 2012); iv) o bullying que se caracteriza por comportamentos agressivos que visam magoar intencionalmente os outros, ocorrendo de forma intencional e repetitiva ao longo do tempo, consistindo na provocação e intimidação da vítima e concretizando-se de forma física, verbal ou psicológica. É notória a desigualdade



de poder entre o agressor e a vítima e o sistemático abuso de poder que acontece nos casos de bullying em diferentes contextos (Carvalhosa, Lima, & Matos, 2001; Smith, 2013).

De todos os tipos de violência na escola, o que mais se destaca e que tem mais visibilidade nos dias de hoje é o bullying. Uma pesquisa feita em Portugal (Almeida, 2003 citado por Nogueira, 2005) com 7000 alunos indicou que um em cinco alunos (22%) entre os 6 e os 16 anos já foi vítima de bullying na escola, sendo os recreios das escolas os locais onde ocorrem mais maus-tratos (78%), seguidos dos corredores (31,5%).

Alguns dos aspetos explicativos ou associativos da violência escolar, segundo Nunes & Abramovay (2003 citados por Marriel, Assis, Avanci & Oliveira, 2006), são: i) o género - os rapazes mais facilmente se envolvem em situações de violência do que as raparigas; ii) a idade – violência é associada à adolescência; iii) a etnia - os jovens fazem distinção e discriminam as diferentes etnias; iv) a família - quando são caracterizadas pela violência no seio familiar; v) o ambiente externo – meio evolvente ser propício à violência; vi) a insatisfação/frustração com as instituições e a gestão pública; vii) a exclusão social - os jovens são excluídos dos círculos sociais; viii) e o exercício de poder, como forma de desrespeito aos direitos humanos.

Como forma de conseguir controlar estes tipos de comportamentos na escola, esta enquanto estrutura e como espaço relacional, tem de contribuir para a promoção de comportamentos e atitudes adequadas, sensibilizando os jovens para as consequências dos seus atos negativos e para os benefícios que a mudança de comportamentos pode trazer tanto para a sua vida académica, como para a pessoal e relacional.

### **2.1.2. Indisciplina**

Um dos grandes problemas que os professores, funcionários e todos os integrantes de uma escola enfrentam é a indisciplina por parte de muitos alunos. A indisciplina é um fenómeno multifacetado quanto às suas exibições e causas assim como aos seus significados e funções nos campos do social, psicológico e pedagógico (Ali, Dada, Isiaka & Salmon, 2014). Antes de aprofundar sobre o que é a indisciplina, é importante perceber o que é a disciplina na escola. A disciplina é considerada um dos requerimentos básicos para o sucesso do processo de aprendizagem na escola e por consequente, uma das preocupações dos professores (Eshetu, 2014). Segundo Elias, Tibebu & Fassikawit (2004 citados por Eshetu, 2014), a disciplina é uma forma de modelação do comportamento da pessoa e um processo que ajuda as crianças e adolescentes a terem comportamentos aceitáveis como membros de uma comunidade. Segundo Gaustard (2005 citado por Ali, Dada, Isiaka & Salmon, 2014), a disciplina a escola tem dois objetivos principais: assegurar a segurança dos funcionários, professores e alunos e criar um ambiente que leve à aprendizagem.

Os fatores relacionados com a indisciplina escolar são de ordem social, familiar, pessoal e escolar e podem ser traduzidos por: *“fatores de ordem social e políticos: interesses, valores e vivências de classe divergentes e opostas, racismo, xenofobia, desemprego, pobreza. Fatores de ordem familiar: valores familiares diferentes dos valores da escola, disfuncionamento do agregado familiar, demissão da função socializadora. Fatores institucionais formais: espaços, horários, currículo e ethos desajustados aos interesses e ritmos dos alunos. Fatores institucionais informais: interação e lideranças no interior do grupo-turma que criam um clima de conflitos e de oposição às exigências da escola e de certos professores. Fatores pedagógicos: métodos e competências de ensino, regras e inconsistência na sua aplicação, estilos de relação desadequados. Fatores pessoais do professor: valores, crenças, estilo de autoridade, expectativas negativas relativamente aos alunos. Fatores pessoais do aluno: interesse, adaptação, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de trabalho, história de vida e carreira acadêmica, autoconceito, idade, sexo, problemas patogénicos”* (Amado, 2001, p. 42).

Quando falamos de indisciplina ou problemas de disciplina, centrada nos alunos esta surge quando os jovens se recusam a obedecer as regras que são impostas na escola e na sala de aula e que se podem manifestar através de comportamentos violentos que vão prejudicar os objetivos da escola (Ali, Dada, Isiaka & Salmon, 2014).

Estes problemas surgem devido a inúmeras causas que vão influenciar o comportamento dos jovens, tais como as alterações hormonais, crenças religiosas, racismo, a pobreza, verem a sociedade como algo negativo e com falhas, o abuso de crianças (Elias et al. 2004; Masekoameng 2010; Idu & Ojedapo 2011; John 2013 citados por Eshetu, 2014), jovens com falta de atenção, influência da comunicação e dos jogos violentos, baixa autoconceito, falta de limites em casa ou não saber enfrentar a sociedade de outra maneira (Eshetu, 2014).

Muitos dos casos de indisciplina na escola incluem abusos verbais, linguagem ofensiva contra professores, outros alunos e funcionários, assédio sexual, ameaças contra professores e outros estudantes, posse de armas ilegais, vender ou usar drogas ilegais, entre outros (Azizi et al. 2009 citados por Eshetu, 2014).

Segundo Amado (2001) podemos considerar três níveis de indisciplina. O primeiro nível está relacionado com os desvios às regras de trabalho, que se referem aos comportamentos que se manifestam através do incumprimento de um conjunto de “exigências instrumentais” inclusas nas atividades da sala de aula, prejudicando e dificultando a obtenção dos objetivos de ensino-aprendizagem pretendidos. Alguns exemplos destes comportamentos são as conversas paralelas, risos, deslocações não autorizadas, falta de pontualidade, falta de material e atividades fora da tarefa prescrita. O segundo nível, caracteriza a indisciplina como uma perturbação das relações entre pares como tendo um carácter violento, sendo exemplos destes comportamentos as agressões e ameaças a pares, que ocorrem na sua maioria fora

do contexto de sala de aula (Amado, 2001; Amado & Freire, 2009). O terceiro nível de indisciplina está relacionado com os comportamentos que prejudicam a relação professor-aluno, que comprometem o funcionamento normal das aulas e demonstram falta de respeito pelo professor. Alguns exemplos destes comportamentos são a contestação, as ameaças e agressões a professores, desobediência e desvio/estrago da propriedade do professor/instituição (Amado, 2001; Amado & Freire, 2009).

A escola, como promotora de competências pessoais e reguladora dos comportamentos gerais, deve atuar junto dos jovens que têm problemas de disciplina de forma a que estes suprimem os comportamentos que caracterizam a indisciplina e adquiram comportamentos adequados. Algumas estratégias que podem ser utilizadas na escola passam pela relação positiva professor-aluno, em que o professor promove atitudes positivas e estabelece uma relação positiva com os alunos; o estabelecimento de regras que ajudam a regular o comportamento dos alunos e a promover comportamentos positivos nas aulas; utilizar um contrato do comportamento, ou seja, estabelecer um acordo entre o professor e o aluno com problemas de disciplina reforçando positivamente quando seja merecido; e utilizando estratégias baseadas em modelos construtivistas em que professores utilizam os comportamentos adequados dos alunos como exemplos, em que os alunos refletem sobre as consequências dos seus atos e assim podem tomar decisões mais adequadas (Ali, Dada, Isiaka & Salmon, 2014).

O papel da família nestes casos é muito importante. É necessário perceber como é a relação com os pais ou integrantes do meio familiar, para poder compreender onde se tem de intervir. Se os jovens não têm qualquer tipo de controlo parental, os jovens vão-se sentir livres para fazer o que querem, sem pensarem nas consequências negativas que podem surgir e sem estabelecerem os seus próprios limites.

O grupo de pares constitui um dos fatores que influencia o comportamento dos estudantes na escola e na sala de aula. As atitudes negativas de alguns pares, tais como a falta de responsabilidade, de cooperação, de manutenção do tempo, de respeito perante os outros (adultos e colegas), o não cumprimento das regras e regulamentações são alguns dos contributos negativos que o grupo de pares tem e que promovem a indisciplina (Azizi et al. 2009, Elias et al. 2004, Idu & Ojedapo 2011, John 2013; Temitayo et al., 2013, citados por Eshetu, 2014). Um estudo realizado por Moye (2015), revelou como principais efeitos da indisciplina ao nível dos alunos sentimento de frustração, fraco rendimento escolar, e desistência da escola e ao nível da escola um aumento da dificuldade da sua administração. A indisciplina é então vista, sobretudo, de forma relacional. As falhas nas relações entre professor-aluno, entre aluno-aluno e a relação familiar, implicam que os jovens adotem comportamentos de indisciplina que possam camuflar estas falhas, mas que prejudicam os alunos e quem está em seu redor.

A relação pedagógica é vista como uma causa da indisciplina. Aquando da formação inicial dos professores, estes recebem poucos instrumentos e pouco fundamentados, que os capacitem para uma melhor relação pedagógica. Existem muitos professores que não conseguem ultrapassar as dificuldades na relação com os alunos, refletindo-se negativamente no sucesso dos alunos, no bem-estar e relação profissional com os mesmos. É importante que os professores estejam capacitados de ferramentas que ajudem a observar e analisar situações educativas que exigem respostas adequadas aos diferentes contextos. A relação pedagógica deve ser entendida, também, pela dimensão afetiva dos professores, alunos e da interação entre eles, para criar momentos positivos que levem ao melhor funcionamento das aulas (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009)

Os problemas que a indisciplina causa na sala de aula são notórios. Se os estudantes com problemas de disciplina estiverem sempre a perturbar as aulas, interrompendo os professores e importunando os colegas, o professor não vai conseguir que a aula decorra como planeado o que vai levar a que os alunos não possam aprender como era devido. Segundo Finn et al (2009, citados por Simuforosa & Rosemary, 2014), os professores perdem uma parte das horas de aulas a tentar lidar com os alunos que apresentam comportamentos que perturbam as aulas.

Para poder lidar com este problema é necessário ter bem claro quais são as razões por detrás do problema (Lochan, 2010 citado por Simuforosa & Rosemary, 2014), ou seja, é preciso perceber porque os jovens apresentam estes comportamentos para que se possa intervir de forma correta. Sendo que as causas podem ser sociais, económicas, psicológicas, da influência dos pares ou do meio em que o jovem se encontra, é necessário conhecer todos eles para perceber onde tem que se atuar.

Segundo os autores Simuforosa & Rosemary (2014), existem dois fatores fundamentais que podem influenciar os comportamentos desviantes dos alunos na escola, sendo eles o ambiente que tem em casa e a própria escola. Quando falam do fator casa, fazem referência ao tipo de educação que é dada aos alunos, se a atenção que lhes dão é suficiente para que se sintam apoiados e para detetar possíveis problemas que possam ter, que tipo de relação existe entre os pais e os filhos, de que tipo de família se trata, que tipo de problemas existem que possam ser originários de problemas de disciplina, como o caso da violência doméstica que pode provocar no jovem comportamentos agressivos em resposta a determinadas situações (Felix, 2011 citado por Simuforosa & Rosemary, 2014).

Já o fator escola é abordado como forma a explicar algumas das deficiências que existem na estrutura da escola e da sala de aula. Apesar de a indisciplina refletir os problemas que ocorrem em casa, os próprios alunos são fonte de indisciplina nas escolas, pois as suas condutas negativas (beber, consumir drogas, fumar, desrespeitar, etc) provocam instabilidade tanto na sala de aula com fora dela, o que leva a que tenham de ser tomadas

medidas, como colocar de castigo, suspender ou mesmo até expulsar os alunos (Simuforosa & Rosemary, 2014).

## **2.2. Suporte comportamental positivo nas escolas**

Os problemas de comportamento podem ser combatidos através do suporte comportamental positivo (Positive Behavior Support – PBS). Segundo Turnbull, Edmonson, Griggs, Wickham, Sailor, Freeman, Guess, Lassen, McCart, Park, Riffel, Turnbull & Warren (2002), o suporte do comportamento positivo consiste numa ampla gama de estratégias sistemáticas e individualizadas para alcançar importantes resultados sociais e de aprendizagem ao mesmo tempo que previne os problemas de comportamento. Ou seja, o PBS utiliza métodos educacionais para expandir o repertório do comportamento do indivíduo e métodos de mudança para reconstruir um novo ambiente para melhorar a qualidade de vida do indivíduo e minimizar os seus problemas de comportamento (Carr, Horner, et al., 1999; Koegel, Koegel & Dunlap, 1996 citados por Carr, Dunlap, Horner, Koegel, Turnbull, Sailor, Anderson, Albin, Koegel, Fox, 2002).

Os comportamentos positivos incluem todas as habilidades que incrementam a probabilidade de sucesso e satisfação pessoal, académica, social, no trabalho e familiar (Carr et al. 2002). O suporte engloba todos os métodos educacionais que podem ser utilizados para ensinar, fortalecer e expandir os comportamentos positivos, utilizando todos os métodos que levam à mudança e assim aumentar a probabilidade de haver comportamentos positivos (Carr et al. 2002; Sprague & Horner, 2007).

O objetivo principal do suporte comportamental positivo é ajudar os indivíduos a alterarem os seus estilos de vida com a ajuda, por exemplo, dos professores, pais, amigos ou em função dos seus objetivos pessoais, para que possam ter uma melhor qualidade de vida. O segundo objetivo do suporte comportamental positivo é ajudar os indivíduos a alcançar os seus objetivos de maneira socialmente aceite, reduzindo ou eliminando os episódios de problemas de comportamentos (Carr et al. 2002).

O apoio positivo da escola (Schoolwide Positive Behavior Support) é caracterizado por ter três componentes (a) o suporte universal; (b) o suporte de grupo e (c) o suporte individual, sendo que funcionam em dois continuums. O primeiro é um continuum é do âmbito dos estudantes sendo que é dirigido para todos os estudantes, enquanto que o seguinte se vai cingindo a um grupo mais restringido de indivíduos e o último para um único indivíduo. O segundo continuum está relacionado com a intensidade tendo a ver com a força do suporte que é dado em cada componente. No componente suporte universal, a intensidade do suporte é mais fraca, mas quando passamos ao grupo de suporte a intensidade já é maior, até que no suporte individual se intensifica ainda mais (Turnbull et al. 2002).

O suporte universal considera que todos os alunos devem receber suporte de comportamentos positivos mesmo que não tenham sido identificados com algum problema de comportamento em específico. É aplicável em todos os espaços que constituem a escola, como a cafeteria, biblioteca, sala de aula, pátio e corredores. O objetivo do suporte universal é reduzir os problemas de comportamento e aumentar comportamentos apropriados para o maior número de alunos possíveis. Mesmo para os alunos que necessitem de uma intensidade maior de suporte, alguns dos seus comportamentos podem ser alterados e agregando outros apropriados através do suporte universal.

Para poder fazer a avaliação dos comportamentos dos estudantes é necessário recolher informação, geralmente, junto dos professores e funcionários para posteriormente determinar a natureza dos mesmos e criar estratégias para os extinguir. É dada grande ênfase aos dados das disciplinas, às suspensões, expulsões, detenções e outras formas de punições utilizadas para lidar com os problemas de comportamento. Também é necessário perceber se os estudantes vão às aulas e como são as suas notas para poder agregar mais informação que ajude a perceber onde se vai atuar.

As características chave do suporte universal incluem (Sugai, Horner, Dunlap, Hiememan, Lewis, Nelson, Scott, Liaupsin, Sailor, Turnbull, Wickhman, Wilcox & Rued, 2000):

- Definir claramente três ou cinco expectativas de comportamentos universais de forma simples, sucinta e positiva;
- Ensinar de forma explícita as expectativas para que todos os estudantes conheçam exatamente o que é esperado deles;
- Comunicar de forma extensiva as expectativas universais na base escolar;
- Implementar exaustivamente o sistema de reforço positivo nas escolas;
- Avaliar o processo através de equipas e fazer as adaptações necessárias.

O suporte ocorre mediante o trabalho conjunto de todos os membros da escola, incluindo professores e funcionários, para ser implementado em todos os ambientes da escola para todos os estudantes (Turnbull et al. 2002).

O suporte de grupo considera que existem alguns estudantes com problemas de comportamento que não são devidamente acompanhados na componente de suporte universal. Esta componente serve para trabalhar com um determinado grupo de estudantes que necessitam de um suporte mais intensivo e que não o podem encontrar no suporte universal. Estes grupos são caracterizados por terem problemas de comportamento persistentes. Tem como objetivo determinar um padrão de comportamentos apropriados e inapropriados entre grupos de suporte, para depois poder aplica-los em diferentes grupos. Assim que os padrões de problemas de comportamentos são estabelecidos, o próximo passo é implementar o suporte no grupo para que todos os alunos possam beneficiar do suporte.

O suporte de grupo tem mais intensidade que o suporte universal e representa um ensino em pequenos grupos, sendo que os estudantes recebem instruções mais sistemáticas e intensivas (Turnbull et al. 2002).

O suporte individual é uma intervenção que é tipicamente fornecida a estudantes com deficiências (disabilities) que têm problemas de comportamento, apesar de muitos estudantes que não estão qualificados com necessidades especiais podem beneficiar deste suporte. Na base do suporte individual está a avaliação do comportamento funcional (Functional Behavioral Assessment – FBA), que identifica as relações específicas entre comportamentos e as circunstâncias em que determinados comportamentos surgem e que impedem a habilidade dos estudantes para aprender (Lane, Umbreit & Beebe-Frankenberger, 1999; O'Neill et al., 1997; Reid, 2000; Sugai, Lewis-Palmer & Hagan-Burke, 1999-2000 citados por Turnbull et al. 2002). Toda a informação sobre os padrões de comportamento, as condições em que ocorrem e as possíveis razões que levam ao comportamento do estudante, é o que ajuda a elaborar um plano individual de suporte (Turnbull et al. 2002).

O suporte comportamental positivo nas escolas torna-se então uma estratégia crucial para que seja possível lidar com estudantes/jovens que apresentam problemas de conduta e de forma mais geral, inculcar em todos os jovens, com ou sem problemas de comportamento, comportamentos positivos, reduzir ou acabar com os problemas de comportamento e consequentemente melhorar o seu estilo de vida.





### **Capítulo 3: Promoção de Competências Pessoais e Sociais**

A promoção de competências sociais e pessoais nos adolescentes é importante, pois nesta idade os jovens estão mais suscetíveis a desviar-se do que é socialmente aceito para ingressar em aventuras e atividades que podem alterar por completo as suas vidas futuras. Entende-se por competência a *“capacidade de demonstrar um sistema e uma sequência de comportamentos que se relaciona funcionalmente com a prossecução de um objetivo e que pode ser aplicado num leque vasto de situações”* (Boyatzis, 1982 citado por Neves, Garrido, Simões, 2006, p.13). Ou seja, a competência é um conjunto de comportamentos específicos, que se podem observar e verificar, que ajudam na obtenção de sucesso em determinadas situações onde é necessário utilizar determinada competência e que seja utilizada de forma correta, isto é, saber que competência utilizar em cada situação.

Para que se possa promover e adquirir determinadas competências é necessário que haja uma aprendizagem. Segundo Kendler (1968 citado por Neves, Garrido, Simões, 2006), a aprendizagem é o equivalente à modificação do comportamento que resulta da prática dos mesmos, que pode assumir desde as formas mais simples como o condicionamento, até às formas mais complexas como a aprendizagem social e que ocorre ao longo da vida, sendo mais intenso em determinadas fases da vida, como na aprendizagem escolar ou profissional. O processo de aprendizagem envolve um conjunto de premissas que vão determinar se realmente esta ocorreu. Essas premissas estão relacionadas com: (a) a noção da aquisição de um comportamento, ou seja, passar a fazer algo que não se fazia; (b) a mudança, que é uma componente obrigatória para o funcionamento equilibrado e para a sua continuidade, implicando a mudança de um comportamento ou atitude, quer no sentido da adequação como da desadequação; (c) a durabilidade da mudança e do que foi aprendido, sendo um critério fundamental para se considerar que algo foi efetivamente aprendido; (d) reconhecer a aprendizagem como modificação dos comportamentos, ou seja, mudar a forma de pensar, de agir ou de sentir sem que tal se traduza numa mudança de comportamento, não é uma aprendizagem, pois o que foi aprendido não ocorreu corretamente; (e) a aprendizagem requer forma de ação concreta, ou seja, tem de haver prática dos comportamentos aprendidos para que estes se traduzam na experiência que é necessária para a efetividade da aprendizagem (Neves, Garrido, Simões, 2006).

Posto isto, a escola, os professores, os funcionários, a família e todos os intervenientes nas vidas dos jovens, têm como função principal, promover junto dos jovens comportamentos e atitudes adequados e positivos que levem a uma aprendizagem efetiva, capacitar os jovens de competências, tanto pessoais e emocionais como sociais, que devem ir sendo reforçadas e mantidas de forma a que não se esqueçam o que foi aprendido e conseguir adaptar estas competências às diferentes situações que irão surgir ao longo das suas vidas.

### 3.1. Competências Sociais

Apesar das relações interpessoais fazerem parte das nossas vidas, para estabelecer relações adequadas e ter comportamentos mais adequados, é necessário que haja um desenvolvimento das competências sociais.

Antes de aprofundar o tema das competências e habilidades sociais, é relevante fazer referência à inteligência envolvida nos relacionamentos com os outros.

Gardner (1993) refere-se a uma inteligência interpessoal que permite que consigamos estabelecer uma relação com os outros, permitindo-nos perceber e interpretar os sentimentos e emoções das pessoas, de como se regem e do que as motiva para tomarem determinadas decisões nas suas vidas, conseguindo-nos identificar com elas e estabelecer uma relação, seja de amizade, de trabalho ou mesmo familiar.

Não existe uma consonância em relação à definição de inteligência social. No entanto, pode-se considerar a inteligência social como *“uma capacidade para compreender e atuar a nível interpessoal, expressa-se através de comportamentos regulados por processos cognitivos e neuro-emocionais empregues para resolver problemas que desafiam o bem-estar, as necessidades, os planos e a sobrevivência dos indivíduos nos seus contextos de vida”* (Candeias et al., 2008 citado por Martinho, 2013 p.21). A inteligência social é considerada um fator fundamental para o desenvolvimento social, cognitivo e da linguagem, que ajuda na compreensão das intenções dos outros, contribuindo para melhor adaptação ao funcionamento do dia-a-dia de cada um, sendo crucial para o processo de aprendizagem (Goleman, 2006 citado por Martinho, 2013). A inteligência social resulta da interação entre elementos individuais (metacognição, aprendizagem, motivação, pensamento e conhecimento) e elementos situacionais, tais como, adaptação e congruência entre os objetivos e capacidades do sujeito e as exigências da situação, recursos e materiais disponíveis no contexto (Candeias, 2006 citado por Martinho, 2013). É da inteligência social que derivam as competências e habilidades sociais (Bisquerra, 2009). Isto quer dizer que é através da inteligência social que os indivíduos vão conseguir aperfeiçoar as suas competências e habilidades sociais, para poderem lidar com os desafios que ocorrem na sua atividade diária.

É importante fazer a distinção entre competências sociais e habilidades sociais. Segundo McFall (1982, citado por Casares, 2000 p.28), competência Social refere-se a: *“um juízo avaliativo geral referente às qualidades de adequação do comportamento social de um indivíduo em um contexto determinado por um agente social (país, professora, pares) que está em uma posição para fazer um juízo informal. Para que uma atuação seja avaliada como competente, só necessita de ser adequada, não necessita de ser excepcional”*. Ou seja, refere-se à adequação das condutas num determinado contexto social, do impacto que determinado comportamento tem para quem o rodeia.

As habilidades sociais são as condutas ou destrezas sociais utilizadas para lidar com determinada situação de caráter interpessoal (exemplo: fazer amigos ou negar algo). Ou seja, é um conjunto de comportamentos adquiridos e aprendidos que não nascem com os sujeitos e que são desenvolvidos através da interação social com os outros. Posto isto, pode-se dizer que as habilidades sociais são componentes das competências sociais que visam promover adequabilidade aos comportamentos e atitudes que os sujeitos têm ao longo da vida.

As habilidades sociais são, então, definidas por vários autores como sendo condutas verbais e não-verbais que facilitam a relação interpessoal, em que são expressos os sentimentos, as atitudes, os desejos, ideias ou opiniões, os direitos de cada um e principalmente a relação interpessoal assertiva (Morales, 2005; Vallés & Vallés, 1994; Casares, 2000). Estas habilidades requerem que os jovens estejam habilitados de capacidades cognitivas, tais como o pensamento alternativo, consequencial e de perspectiva, que tenham controlo sobre as suas emoções e algum treino da motricidade e que tenham maturidade moral consoante a sua idade (Morales, 2005).

Existem vários programas de ensino de competências sociais para adolescentes, que de um modo geral, visam promover determinadas competências, tais como o saber escutar, saber manter uma conversa, saber pedir ajuda, dizer não, expressar os sentimentos, emoções e opiniões, tomar decisões, entre outras, para que haja melhores interações interpessoais entre os jovens e entre estes e os adultos.

Exemplos desses programas são o programa de “Habilidades Sociales y Autocontrol en la Adolescencia” de Goldstein, Sprafkin, Gershaw & Klein, (1989) ou o “Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)” de Casares (2000).

No programa de Goldstein, Sprafkin, Gershaw & Klein, (1989), os autores selecionam seis áreas diferentes (Primeiras Competências Sociais; Competências Sociais Avançadas; Competências relacionadas com sentimentos; Competências Alternativas à agressão; Competências para lidar com o Stress; Competências de planeamento) constituídas por 50 habilidades sociais.

O programa desenvolvido por Casares (2000), é outro exemplo que pode ser utilizado para ajudar os jovens que carecem de competências sociais. Encontra-se organizado em seis áreas diferentes (Habilidade básicas de interação social; Habilidades para fazer amigos; Habilidades de conversa; Habilidades relacionadas com os sentimentos, emoções e opiniões; Habilidade de solução de problemas interpessoais e habilidades para relacionar-se com os adultos), que são compostas por cinco habilidades diferentes em cada um. A área das habilidades básicas de interação social inclui: sorrir e rir; cumprimentar; apresentações; favores e cortesia e amabilidade. A área das habilidades para fazer amigos engloba: reforçar os outros; iniciações sociais; unir-se ao jogo com os outros; ajuda;

cooperar e partilhar. A área das habilidades de conversa reporta-se a: iniciar conversas; manter conversas; terminar conversas; juntar-se aos outros para conversar; conversas de grupo. As habilidades relacionadas com sentimentos, emoções e opiniões reporta-se a: autoinformações positivas; expressar emoções; receber emoções; defender os próprios direitos; defender as próprias opiniões. As habilidades de solução de problemas interpessoais prendem-se com: identificar problemas interpessoais; procurar soluções; antecipar consequências; eleger uma solução; provar a solução. As habilidades para se relacionar com os adultos referem-se à aprendizagem de: cortesia com os adultos; reforço ao adulto; conversar com o adulto; petições ao adulto; solucionar problemas com adultos. De um modo geral, ambos programas contém as mesmas competências e habilidades, mas organizadas de forma diferente, visando avaliar e ensinar os jovens a lidar com as diversas situações relacionais e sociais da sua vida de forma mais adequada e assertiva. Conhecer programas que ajudam a promover as competências e habilidades sociais, perceber como são ensinadas e aprendidas as competências sociais e conhecer eventuais falhas ou dificuldades que existem nas relações e nos comportamentos dos jovens, ajudam-nos a pensar no que deve ser feito para que haja melhoria nestas áreas de interação social.

### **3.2. Competências Pessoais e Emocionais**

Para abordar as competências pessoais, é importante fazer referência às inteligências interpessoais e intrapessoais, da teoria das inteligências múltiplas de Gardner e à inteligência emocional. Pode-se entender por inteligência, segundo Gardner (1993 citado por Blue, 2014 p.2) *“uma potência biopsicológica para processar informação que pode ser ativada num cenário cultural para resolver problemas ou criar produtos que têm valor na cultura”*.

A teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1993) compreende sete áreas distintas de habilidades que cada pessoa processa em diferentes graus:

- A Inteligência Linguística i.e., capacidade para usar palavras, tanto oral como escrita.
- A Inteligência Lógico-matemática, ou seja, capacidade para usar números e para raciocinar bem.
- A Inteligência Espacial relativa a habilidade para perceber o mundo visual-espacial e para interpretar essas percepções.
- A Inteligência Corporal-cinestésica que envolve perícia em usar o corpo para expressar ideias e sentimentos.
- A Inteligência Musical como a capacidade para perceber, discriminar e expressar formas musicais.

- A Inteligência Interpessoal enquanto habilidade para perceber e fazer distinção nos humores, intenções, motivações e sentimentos das outras pessoas.

- A Inteligência Intrapessoal definida como autoconhecimento e a habilidade para agir de forma adaptativa com base no conhecimento. (Armstrong, 2009 citado por Ekinci, 2014). Anos mais tarde, Gardner (2001 citado por Bisquerra, 2009), acrescentou mais duas inteligências, a Inteligência Naturalista (perícia no reconhecimento e classificação das numerosas espécies, da flora e fauna, que fazem parte do ambiente) e a Inteligência Existencial (a que utilizamos formulamos uma pergunta a nós próprios sobre o sentido da vida, do futuro, etc).

A inteligência intrapessoal trabalha a nível do conhecimento de si próprio como forma de se ajudar a perceber como pessoa que possui sentimentos e emoções, que tem controlo das mesmas, capaz de construir projetos para o futuro e de tomar decisões. Tanto a inteligência interpessoal como a intrapessoal são importantes para que os jovens se possam relacionar com os outros e ter um conhecimento de si próprio mais aprofundado, pois se estas inteligências não estiverem bem desenvolvidas vai haver algumas lacunas na inserção dos jovens na sociedade a que pertence.

As competências pessoais são normas consistentes na forma como os indivíduos se comportam, sentem e pensam. Outros autores afirmam que a competência pessoal é “o núcleo das características da personalidade subjacente à capacidade das pessoas de elaborarem um projeto. Estes são comportamentos, motivos, traços, atitudes e autoconceitos que permitem gerenciar um projeto com sucesso” (Finn, 1993; Crawford, 1997 citado por Singh, 2010 p. 32).

As inteligências intrapessoais e interpessoais, na sua união formam a inteligência emocional, segundo o modelo de Goleman (1995 citado por Bisquerra, 2009). Este constructo surge através dos autores Salovey e Mayer (1990) e ganhou mais visibilidade com o modelo de Goleman (1995).

Segundo Salovey e Mayer (1990 citado por Bisquerra, 2009), a inteligência emocional consiste na habilidade para lidar com os sentimentos e emoções, discriminando-os e utilizando o conhecimento que tem dos mesmos, para assimilar os próprios sentimentos e ações. Este modelo de Salovey e Mayer (Mayer, Salovey & Caruso, 2000; Mayer & Salovey, 1997, 2007 citado por Bisquerra, 2009) está estruturado em quatro ramos inter-relacionados: Perceção emocional, sendo que as emoções são percebidas, identificadas, avaliadas e expressas através da linguagem, da conduta, da música, entre outras; Facilitação emocional do pensamento, que compreende às emoções sentidas que vão entrar no sistema cognitivo, influenciando a cognição, isto é, as emoções priorizam o pensamento e dirigem a atenção para informação importante (ex: estado de humor mudo conforme o seu estado emocional); Compreensão emocional, compreende e analisa as

emoções empregando o conhecimento emocional, ou seja, é a capacidade para compreender sentimentos complexos, para etiquetar as emoções e para reconhecer as transições entre emoções; Regulação emocional, é uma regulação reflexiva das emoções para promover o conhecimento emocional e intelectual, tendo a capacidade para distanciar-se de uma emoção, para regular as próprias emoções e dos outros e para mitigar as emoções negativas e potenciar as positivas.

Goleman (1995 citado por Bisquerra, 2009), considera a inteligência emocional como uma meta-habilidade que determina em que medida podemos utilizar corretamente as outras habilidades. Segundo o modelo modificado de Goleman (1997 citado por Bisquerra, 2009), a inteligência emocional é constituída por cinco componentes:

- Autoconsciência: autoconsciência emocional, autoavaliação apropriada e autoconfiança;
- Autorregulação: autocontrolo, confiabilidade, adaptabilidade e inovação;
- Auto motivação: motivação, compromisso, iniciativa e otimismo;
- Empatia: empatia, consciência organizacional, orientação do serviço, desenvolvimento dos outros e uso dos outros;
- Habilidades sociais: liderança, comunicação, influência, catalisação da mudança, gestão de conflitos, construção de alianças, colaboração e cooperação e trabalho de equipa.

As competências emocionais baseia-se nas teorias sobre a inteligência emocional, no entanto, as competências emocionais têm um marco mais amplo que a inteligência emocional, podendo esta estar presentes como fazendo parte de um leque mais vasto de aspetos sociais e emocionais (Bisquerra, 2009).

Entende-se por competências emocionais *“o conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidade e atitudes necessárias para tomar consciência, compreender, expressar e regular de forma apropriada os fenómenos emocionais”* (Bisquerra, 2000, 2002; Bisquerra & Pérez, 2007 citado por Bisquerra, 2009 p.146). Têm como objetivo contribuir para melhorar as funções profissionais e promover o bem-estar pessoal e social. Servem para que os indivíduos consigam enfrentar de melhor as adversidades nas suas vidas e para que possam adaptar às diferentes situações que vão surgindo.

O modelo proposto por Bisquerra & Pérez (2007), propõe cinco grandes competências ou blocos:

- consciência emocional, que é a capacidade de tomar consciência das próprias emoções e das emoções dos outros, sendo o primeiro passo para poder passar às outras competências;
- regulação emocional, que é a capacidade de lidar com as emoções de forma apropriada;
- autonomia pessoal, que inclui um conjunto de características e elementos relacionados com a autogestão pessoal (autoestima, atitudes positivas, responsabilidade, auto motivação, autoeficácia emocional, resiliência, análise crítica de normas sociais);

- competência social, que é a capacidade para manter boas relações com as outras pessoas, que implica dominar as habilidades sociais básicas, respeitar os outros, praticar a comunicação recetiva, praticar a comunicação expressiva, partilhar emoções, comportamento prosocial e cooperação, assertividade, prevenção e solução de conflitos e capacidade para gerir situações emocionais;

- as habilidades de vida para o bem-estar, que são a capacidade para adotar comportamentos apropriados e responsáveis para afrontar satisfatoriamente os desafios diários, tanto a nível pessoal, profissional, social, entre outros. Permitem organizar a vida de forma sã e equilibrada, facilitando o bem-estar físico e psicológico (Bisquerra, 2009).

Existem vários programas que promovem as competências pessoais e emocionais. Um exemplo é o programa “Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria” de Ferris & Bonilla (2005).

É um programa de educação emocional que ajuda a capacitar os jovens para que consigam lidar com as emoções e aprender a lidar com os outros e com a sociedade. O programa está dividido em duas partes, em que uma é para ser aplicada a jovens dos 12 aos 14 anos e a outra para jovens dos 14 aos 16 anos. Está constituído por cinco blocos diferentes – Consciência emocional, onde os jovens vão conhecer as próprias emoções, através da auto-observação e do reconhecimento das emoções, tentando perceber a diferença entre pensamentos, ações e emoções. Compreender as causas e as consequências das emoções e avaliar as emoções; Controlo emocional, onde vão aprender a lidar com as próprias emoções, desenvolver as emoções positivas, aprender a tolerar a frustração, autocontrolo da impulsividade, lidar com a ira e o comportamento agressivo; Autoestima, vista como dimensão emocional e o autoconceito como dimensão cognitiva, a autoaceitação e o desenvolvimento de expectativas realistas de si mesmo; Habilidades socio-emocionais, os jovens vão aprender a ligar as emoções com a sociabilidade, lidar com as dificuldades sociais que ocorrem na adolescência, com o clima social e de trabalho de grupo e com a resolução de conflitos emocionais; Habilidades de vida, são as habilidades de organização e desenvolvimento, as habilidades em contexto familiar, social e profissional, são as habilidades para lidar com as emoções e o consumo de drogas, do bem-estar subjetivo e de qualidade de vida e de adoção de atitudes positivas perante a vida, deixando fluir através das experiencias. Cada bloco é constituído por cinco atividades que servem para explorar as especificidades de cada bloco (Ferris & Bonilla, 2006).

Dotar os jovens de habilidades para que possam lidar e gerir as suas emoções e a reconhecer as emoções dos outros é importante, pois assim, conseguirão prevenir os efeitos prejudiciais das emoções negativas, enfrentar as dificuldades mais serenidade e adotar uma atitude mais positiva face ao que compõe a sua vida.





## **Parte II - Estudo Empírico**



## **Capítulo 4: Metodologia**

Findo o enquadramento teórico desta investigação, este capítulo diz respeito ao estudo empírico e à sua respetiva concretização.

### **4.1. Objetivos**

De forma geral a presente investigação procura saber quais são as perceções de comportamentos adequados e inadequados com pares em alunos de 9º ano identificados como tendo comportamentos adequados e inadequados. Procura-se ainda caracterizar e compreender em profundidade as diferenças nas perceções de comportamentos adequados e inadequados com os pares, entre alunos de 9º ano identificados como tendo comportamentos adequados e inadequados. Constituem-se como objetivos mais específicos da investigação:

- Conhecer as conceções de comportamentos adequados/inadequados com pares.
- Identificar a auto-perceção da adequabilidade dos seus comportamentos.
- Identificar a perceção da influência dos pares nos seus próprios comportamentos e no dos outros.
- Identificar a perceção da influência de si próprio sobre os pares.
- Identificar a perceção sobre as consequências dos seus comportamentos.
- Identificar a perceção sobre a rejeição e os seus efeitos.
- Conhecer a perceção sobre o que é necessário para a existência de uma relação positiva entre pares.
- Perceber se a perceção sobre comportamentos adequados e inadequados com pares é diferente em alunos identificados com bom comportamento e alunos identificados com mau comportamento.

### **4.2. Participantes**

A presente investigação realizou-se no ano letivo 2014/2015 com 16 alunos do 9º ano de escolaridade da Escola Básica de Santa Clara de Évora pertencente ao Agrupamento N.º3. A seleção dos participantes foi feita tendo em conta a indicação dos diretores de turma de alunos com bom comportamento e relação adequada com os colegas e alunos com mau comportamento e relação inadequada com os colegas, não possuindo qualquer necessidade educativa especial e não tendo reprovado mais de duas vezes (Anexos III e IV).

A análise dos motivos apresentados pelos professores quando da identificação dos alunos com bom e mau comportamento revela que tais motivos se prendem para ambos os grupos com: comportamentos e atitudes gerais; relação com pares; regulação cognitivo-

comportamental; características da personalidade; constituição de si mesmo como modelo; inteligência e rendimento académico (Anexo V).

É de realçar que no caso dos alunos que os diretores de turma identificaram como tendo bom comportamento também referem alguns aspetos negativos dos mesmos, mas no caso dos alunos identificados como tendo mau comportamentos não referem a existência de qualquer aspeto positivo. Verifica-se também que os diretores de turma somente fazem referência ao rendimento académico e à inteligência no caso dos alunos que identificam como tendo comportamentos adequados com pares.

É de destacar que os aspetos de regulação cognitivo comportamental são aqueles que os professores mais referem como distintivos dos dois grupos (G1: N=8, G2: N=15).

É no o grupo identificado com mau comportamento que os diretores de turma mais mencionam características da personalidade negativas tais como a soberbo/arrogante/insolente, barulhento, infantil, falso/mentiroso e hostil (G1: N=6, G2: N=9). Em contraste, para o grupo identificado com bom comportamento os diretores de turma caracterizam os alunos como sendo simpáticos, honestos, tímidos, “bom coração”, mais “maduro” e cordiais/cortês (Anexo V).

Participaram neste estudo um total de 16 alunos das quatro turmas de 9º ano da escola. Na medida que os professores só indicaram uma aluna com mau comportamento e relação desadequada com os colegas, decidimos realizar o estudo apenas com alunos do sexo masculino.

Tabela 1. Distribuição dos alunos por turma

<b>Turma</b>	<b>Bom</b>	<b>Mau</b>	<b>Total</b>
<b>A</b>	1	4	5
<b>B</b>	2	2	4
<b>C</b>	1	2	3
<b>D</b>	4	-	4
<b>Total</b>	8	8	16

Os jovens tinham idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos de idade. A faixa etária dos 14 anos é a que tem maior representatividade, correspondendo a 56% dos participantes. A média de idades é de 15 anos.

Tabela 2. Distribuição dos alunos por idade

<b>Idade</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>14 anos</b>	9	56
<b>15 anos</b>	2	13
<b>16 anos</b>	5	31
<b>Total</b>	16	100%

Dos alunos identificados com bom comportamento e relação adequada com os colegas, três dos oito alunos já tinham reprovado (dois alunos reprovaram um ano e um aluno reprovou dois anos) e um dos alunos entrou um ano mais tarde. Dos alunos identificados com mau comportamento e relação desadequada com os colegas, dois dos oito alunos já tinham reprovado, um ano cada.

Tabela 3. Distribuição dos alunos por número de reprovações

<b>Reprovações</b>	<b>Bom</b>	<b>Mau</b>	<b>Total</b>
<b>Não reprovou</b>	5	6	11
<b>Reprovou 1 ano</b>	2	2	4
<b>Reprovou 2 anos</b>	1	0	1
<b>Total</b>	8	8	16

#### **4.3. Instrumentos e Procedimentos de recolha de dados**

De modo a que os objetivos propostos fossem alcançados como instrumento para a recolha de dados, foi utilizado um questionário fundamentalmente de questões abertas, embora com algumas questões fechadas (fundamentalmente dicotómicas) e construído de raiz para o efeito (Grácio & Silva, 2014).

O questionário pode ser definido como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (Gil, 2008 p. 121).

Os questionários podem ter três tipos de questões, abertas, fechadas ou contendo os dois tipos de questões. As questões abertas são aquelas em que os inquiridos têm liberdade para responder, podendo utilizar linguagem própria do mesmo. Têm como vantagem não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois escreverá aquilo que lhe vier à mente. Uma possível desvantagem relaciona-se com a utilização da escrita, visto que o sujeito terá que ter habilidade de escrita, de formatação e de construção do raciocínio. As perguntas fechadas são mais concisas, em que o sujeito terá de escolher uma das opções

dadas, podendo ser de escolha múltipla ou dicotómicas. Este tipo de questões tem como aspeto negativo a limitação das possibilidades de respostas, que restringem o pensamento do indivíduo em relação à pergunta. (Gil, 2008).

Em todas as formas de recolha de informação, existem vantagens e desvantagens. No caso do questionário, autores como Marconi & Lakatos (2003) e Gil (2008) apontam como vantagens, o facto de atingirem grande número de pessoas simultaneamente; abrangerem uma extensa área geográfica; economizar tempo e dinheiro; não exigir o treino de aplicadores; garantir o anonimato dos entrevistados (consequentemente, maior liberdade e segurança nas respostas) permitir que as pessoas o respondam no momento que entenderem mais conveniente; não expor o entrevistado à influência do pesquisador; obterem respostas mais rápidas e mais precisas; possibilitar mais uniformidade na avaliação (em virtude da natureza impessoal do instrumento) e obter respostas que materialmente seriam inacessíveis. Como limitações, os mesmos autores referem o limitado retorno dos questionários; haver perguntas sem respostas; excluir as pessoas analfabetas; impossibilitar o auxílio quando não percebem a questão (a dificuldade de compreensão pode levar a uma uniformidade aparente); o desconhecimento das circunstâncias em que foi respondido que pode influenciar a qualidade das respostas; o facto de uma questão pode influenciar a outra e poder proporcionar resultados críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito.

Para a construção das questões do questionário, são importantes alguns cuidados a ter quanto à formulação das perguntas, pois estas irão influenciar os resultados.

Foi realizado um estudo piloto. No primeiro momento, foram entrevistados cinco jovens com idades entre os 15 e 16 anos construindo-se o questionário com base na análise de conteúdo das mesmas. Num segundo testou-se a primeira versão do questionário com vários alunos do 10ºano dos cursos de Ciências e Tecnologias e de Humanidades, da Escola Secundário Severim de Faria, para testar o instrumento construído. Como esta primeira versão foi administrada pelos Diretores de turma, houve algumas perguntas às quais os alunos não responderam, pois na opinião deles estavam muito parecidas entre si e não conseguiram responder. Estas perguntas foram eliminadas e/ou reformuladas na versão final do instrumento

A opção da recolha de dados através da utilização de questionário em vez da realização de entrevistas justifica-se, devido aos problemas burocráticos que foram colocados pela DGE, relativamente ao fato do estudo ser realizado com menores idade. Para obviar a algumas das limitações daí decorrentes o questionário contém um maior número de questões com diferentes focalizações de forma a garantir o acesso a maior riqueza e diversidade das conceptualizações dos alunos sobre os aspetos em causa. Consideramos que tal foi conseguido visto que podemos constatar que os jovens expressaram por escrito

sensivelmente a mesma diversidade de ideias que os jovens entrevistados quando do estudo piloto em forma de entrevista.

A estrutura do questionário final por nós construído, apresenta duas partes distintas: uma primeira parte de recolha de dados sociodemográficos e uma segunda parte fundamentalmente de questões abertas que correspondem a seis temas distintos: conceção de comportamentos adequados/desadequados; auto percepção comportamental; auto percepção do relacionamento com os pares; influência dos pares nos comportamentos; consequências dos comportamentos e promoção de relacionamentos positivos (Anexo VI). Assim, o primeiro tema apresenta as questões relacionadas com a conceptualização de comportamentos adequados/desadequados e engloba questões como: “O que são bons comportamentos entre jovens da tua idade?”; “Na tua opinião que são maus comportamentos entre jovens da tua idade?”.

No segundo tema foram colocadas as questões relacionadas com a auto percepção que os jovens têm sobre o seu comportamento, sendo avaliado por uma questão de resposta direta e duas de resposta aberta para fundamentarem a primeira: “Achas que te portas bem ou mal na escola?”; “Diz quais são os comportamentos que tens na escola e que te fizeram responder à pergunta anterior”; “Disseste que te portas bem/mal. Porque achas que te portas assim?”.

Para identificar a auto percepção que os jovens têm do relacionamento com os pares, o terceiro tema apresenta questões como: “Achas que os teus colegas de escola têm uma boa relação contigo?”; “Achas que tens uma boa relação com os teus colegas de turma?”.

Como forma de identificar a percepção que os jovens têm da influência dos pares nos comportamentos, da influência de si próprio sobre os pares e da influência dos pares nos comportamentos dos colegas, foram formuladas questões do tipo: “Achas que os teus colegas influenciam os teus comportamentos/ o que fazes e a forma como te comportas na escola?”; “Achas que tu influencias os comportamentos dos teus colegas, na escola?”; “Achas que os comportamentos dos teus colegas na escola é influenciado pelos outros?”.

Para perceber a percepção que os jovens têm sobre as consequências dos seus comportamentos, a percepção que têm sobre o seu comportamento e o conhecimento que têm sobre a rejeição, o quarto tema engloba questões como: “Quais as consequências que o teu mau/bom comportamento tem para ti?”; “Gostavas de te portar de outra maneira?”; “O que achas que precisas de fazer para te portares melhor?”; “O que achas que pode acontecer a um colega que é rejeitado ou não é aceite pelos outros colegas?”.

O último tema, refere-se à promoção de relacionamentos positivos, do que os jovens poderiam fazer para terem melhores relacionamentos com os colegas e dos contributos da escola e dos professores, sendo constituído por duas questões: “O que achas que é preciso para que os colegas de uma escola se darem bem entre si?” e “O que achas que os

professores e a escola podiam fazer para ajudar os alunos a darem-se melhor uns com os outros?”.

Para se levar a cabo a recolha dos dados, teve-se que pedir autorização à Direção Geral de Ensino (DGE), para aprovação do questionário por nós elaborado. Após a aprovação, entrou-se em contacto com o Agrupamento de Escolas nº3 de Évora, do qual fazem parte a Escola Secundária Severim Faria e a Escola Básica Santa Clara, para autorização de aplicação dos questionários (Anexo I). Como se trata de uma amostra que deve respeitar determinados critérios, foi pedido aos diretores de turma das quatro turmas de 9º ano, que indicassem os alunos que tivessem comportamento adequado/desadequado e que justificassem a sua escolha (Anexos III e IV). Foi pedida autorização aos encarregados de educação para que autorizassem os seus encarregados a participarem no estudo (Anexo II). A recolha dos questionários definitivos decorreu entre Dezembro de 2014 e Fevereiro de 2015, na Escola Básica Santa Clara, consoante a disponibilidade dos professores e dos alunos. A recolha foi feita pelo investigador, que se deslocou à escola para poder ajudar os inquiridos nas dificuldades que pudessem surgir. O tempo de resposta aos questionários variou entre os 15 minutos e os 40 minutos, dependendo do tempo que cada aluno levou a responder.

#### **4.4. Procedimentos de tratamento de dados**

Para se levar a cabo uma investigação, é necessário ter em conta as várias etapas da investigação. O tratamento dos dados recolhidos é uma das etapas mais importantes e que exige mais dedicação por parte do investigador, como tal é necessário saber qual o tipo de análise a utilizar e como esta se aplica.

Esta investigação é iminentemente exploratória e qualitativa, como tal, os dados obtidos foram objeto de análise qualitativa, ou seja, de conteúdo e de uma análise quantitativa complementar (ocorrências e percentagens). Este tratamento quantitativo dos dados visou a determinação da frequência das ideias expressas pelos participantes, ou seja, quanto maior o interesse dos participantes por determinado assunto maior será a frequência de ocorrência, ao longo do discurso dos indicadores relacionados com esse assunto (Vala, 1986).

Segundo Mason (2002), a pesquisa qualitativa leva o investigador a comprometer-se mais com a pesquisa, requerendo dele, uma maior atenção aos detalhes, poder explorar mais as dimensões sociais das pessoas que são estudadas, compreendendo o seu dia-a-dia, os seus comportamentos, o seu envolvimento nas tarefas diárias e a relação com os outros, sendo que, este trabalho qualitativo será mais enriquecido visto que possui mais detalhes do que geralmente acontece noutros métodos de pesquisa.



É importante perceber que tipo de dados qualitativos estamos a procurar para que possamos criar critérios para julgar a qualidade dos dados qualitativos. Assim, os estudos qualitativos variam de tipo, propósito e qualidade (Patton, 2002)

Existem três tipos de dados qualitativos decorrentes de diferentes procedimentos de recolha de dados. As entrevistas, que se caracterizam por questões (abertas, semi-abertas ou fechadas) que se direcionam a conhecer as experiências pessoais, percepções, opiniões, sentimentos e conhecimentos dos entrevistados; a observação, que se caracteriza pela descrição das atividades, comportamentos, ações, conversas, interação interpessoal ou outras coisas que possam ser observadas e registadas; e os documentos, ou seja, analisar vários documentos de forma a preservar a ideia original (Patton, 2002).

A investigação qualitativa ocorre com um propósito principal, ou seja, o de conhecer mais a fundo o meio ou os sujeitos. Para isso, o investigador pode também fazer trabalho de campo, estar junto dos sujeitos ou estar dentro do meio que quer estudar, para poder recolher mais informação, conhecer o meio envolvente, ver as interações que existem (Patton, 2002).

A qualidade da investigação qualitativa vai depender da capacidade, integridade e sensibilidade do investigador, exigindo que o investigador esteja capacitado para utilizar a análise de conteúdo do que é recolhido, para criar achados qualitativos uteis e credíveis (Patton, 2002).

A análise de conteúdo tem sido definida como uma técnica sistemática e replicável para a compreensão e análise mais profunda das palavras dos textos traduzindo-as em categorias, baseando-se em regras explícitas de codificação (Berelson, 1952; GAO, 1996; Krippendorff, 1980; Weber, 1990 citado por Stemler, 2001). Holsti (citado por Stemler, 2001, p.1) sugere uma definição mais ampla, podendo ser *"any technique for making inferences by objectively and systematically identifying specified characteristics of messages"*, deixando assim, de se restringir apenas à análise de textos, passando a ser aplicável em diversas áreas.

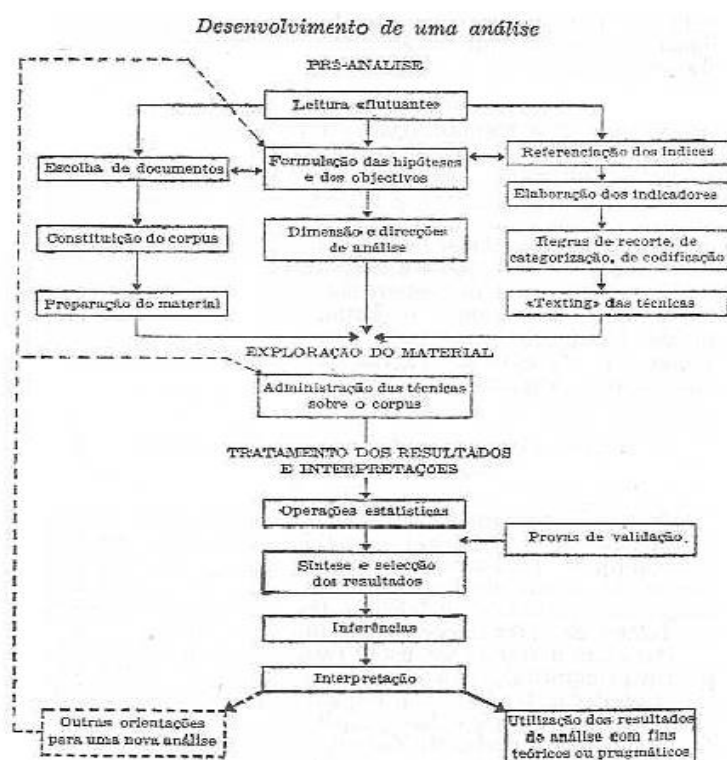
Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo também pode ser definida como um método empírico que vai depender da situação a que se refere e do tipo de interpretação que se pretende fazer. É um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza um vasto leque de formas de interpretação, sendo adaptável às situações em que é aplicável. Tem como principais objetivos: *ultrapassar a incerteza* que decorre da interpretação e da generalização dos dados; e o *enriquecimento* da leitura, ou seja, a interpretação dos dados é feita mais atentadamente para que se encontre mais detalhes, que numa leitura mais rápida poderia passar despercebido (Bardin, 1977).

Na prática, a análise de conteúdo pode ser utilizada para determinar a autoria, ou seja, através da análise do conteúdo de documentos, perceber de quem é a autoria de determinado documento, para examinar certas tendências e padrões existentes em

documentos e promove também uma base empírica para monitorizar as mudanças de opinião das pessoas (Stemler, 2001).

A análise de conteúdo é caracterizada por três fases diferentes: a pré-análise, que se trata da fase de organização propriamente dita, ou seja, é onde o investigador vai escolher os documentos que serão submetidos a análise, formular hipóteses e objetivos e formular indicadores que fundamentem a interpretação final; A exploração do material, que corresponde às operações de codificação, desconto ou enumeração, consoante o que foi inicialmente estabelecido; e o tratamento dos resultados e interpretação, em que os resultados obtidos serão tratados de forma a serem significativos e válidos, através de análise de percentagens ou análise fatorial, consoante o que foi inicialmente estabelecido (Bardin, 1977).

Fig. 1 –Passos no desenvolvimento de uma análise de conteúdo (Bardin, 1977 p. 102)



O sucesso da análise de conteúdo depende em grande medida do processo de codificação, ou seja, na organização de uma grande quantidade de texto em categorias de conteúdo (Hsieh & Shanon, 2005). O processo de codificação consiste assim na transformação sistemática de dados brutos e à sua agregação em unidades que permitem uma descrição precisa das características relevantes do conteúdo (Amado, 2000; Bardin, 1977; Vala, 1986). Os processos de codificação e de categorização da informação, segundo Amado (2000), ocorrem após diferentes etapas ao longo do trabalho. Estas etapas são: a definição dos

objetivos do trabalho, para ajudar nas tomadas de decisão; a explicação de um quadro de referência teórico, que ajuda o pesquisador a organizar o trabalho teórico e explicativo da investigação; a constituição de um “corpus” documental, onde tem que se ter em conta a exaustividade, a representatividade, homogeneidade e a adequação dos documentos selecionados; as leituras atentas e ativas para aperfeiçoamento do trabalho; a formulação de hipóteses e por último o processo de codificação que é composto por diferentes fases. Estas fases constituem-se em determinar as unidades de registo, de contexto e de enumeração.

Entende-se por unidade de registo a unidade de significação a codificar e corresponde ao que se deve considerar do conteúdo do texto como unidade base, para posterior categorização e contagem das frequências. São consideradas as palavras, os temas e os acontecimentos. A unidade de contexto serve como unidade de compreensão que ajuda a codificar a unidade de registo. A unidade de enumeração ajuda a definir os critérios que se vão contar e como contar (Bardin, 1977; Amado, 2000).

O processo de categorização corresponde a “uma operação de classificação de elementos construtivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) como critérios previamente definidos.” (Bardin, 1977, p. 117). Trata-se de uma etapa mais exigente para o investigador, pois terá de colocar mais atenção e recordar o que estudou sobre a temática para que consiga eleger as categorias adequadas para cada situação. Para construir as categorias, devem seguir seis regras que são fundamentais e que o investigador deve ter em conta nas fases de codificação e nas revisões dos resultados obtidos: a exaustividade, que exige a escolha de uma palavra-chave adequada para cada categoria; a exclusão mútua, em que uma unidade de registo não pode existir em mais de uma divisão; a homogeneidade, deve seguir um único sistema de análise; a pertinência, deve ser adequado ao material e aos objetivos pretendidos; objetividade e a fidelidade, para diferentes partes de um mesmo material ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser consideradas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a diversas análises; a produtividade, deve ter uma qualidade pragmática, categorias com carácter produtivo e resultados férteis (Bardin, 1977; Amado, 2000).

Segundo Tuckman (2000), deve-se ter em conta a duas características ou qualidades da análise dos dados, a validade e a fidelidade. Existem dois tipos de validade, a interna que ocorre quando o resultado está em função do objeto que se pretende estudar consistindo em assegurar-se que se “mediu” o que se pretendia “medir”; e a externa que ocorre quando os resultados obtidos são aplicáveis noutras situações semelhantes. A fidelidade refere-se aos resultados e grau de confiança que se pode ter na informação recolhida, servindo para testar a fidelidade do codificador e das categorias de análise, tendo que ser obtidos os

mesmos resultados quando se analisa um mesmo texto em momentos diferentes (fidelidade intra-codificador) ou por codificadores diferentes (fidelidade inter-codificadores).

A análise de conteúdo implica como necessária a procura de objetividade dos seus procedimentos, sendo estes claros e precisos; obrigar os investigadores a manter uma certa distância em relação às interpretações espontâneas, principalmente as suas, ou seja, o investigador não pode fazer referências ideológicas ou normativas próprias para julgar as dos outros; deve permitir um controlo posterior da investigação e promove a criatividade do investigador. Como limitações, pode-se apontar um maior tempo despendido na análise das respostas; a utilização de métodos que poderão ser mais simplistas; o campo de utilização pode ser restritivo; a dificuldade de elaboração de constructos fiéis ao que foi dito pelos sujeitos, o que ao não acontecer pode comprometer a investigação (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Todos os questionários foram objeto de análise qualitativa e quantitativa (análise de conteúdo e análise de frequências), sendo que todos foram considerados elegíveis para análise. Para tal começamos por elaborar uma grelha de análise temática e categorial com a explicação dos critérios de categorização da informação o que permitiu conhecer as características associadas aos diferentes aspetos explorados (Anexo IX). Tais categorias e subcategorias foram designadas de forma o mais próxima possível da ideia expressa pelas verbalizações dos participantes. As unidades de análise foram constituídas por segmentos do discurso que continham uma ideia completa (palavra ou frase).

Os critérios de registo utilizados para averiguar a frequência com que ocorrem certas ideias (análise de ocorrências) foram a anotação da presença de todas as diferentes verbalizações expressas por cada participante e a sua classificação em cada categoria e/ou subcategoria e não o número de vezes que existiu a repetição de uma mesma verbalização/ideia pelo mesmo sujeito. Este registo de ocorrências serviu para identificar as perceções e conceções mais referidas em termos de frequências e percentagens.

Nas tabelas de frequências e percentagens, os alunos identificados pelos diretores de turma com bom comportamento são designados de Grupo 1 (G1), correspondendo aos alunos identificados entre o S1 e S8, e os alunos identificados com mau comportamento são designados de Grupo 2 (G2), correspondendo aos alunos identificados entre o S9 e S16.

## Capítulo 5 - Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste capítulo procedemos à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos a partir da grelha de análise temática e categorial a qual procurou identificar a variedade concetual expressa pelos participantes (Anexo VIII). A análise dos resultados foi realizada com base na análise de conteúdo e no registo de frequências e percentagens.

### 5.1. Tema I - Conceção de Bom/Mau comportamento com pares

Este tema tem como principais objetivos identificar as conceções que alunos do 9ºano de escolaridade têm sobre comportamentos adequados/desadequados entre pares em três contextos distintos: em geral, na escola e na sala de aula.

Assim, foram colocadas as seguintes questões: “O que são bons comportamentos entre jovens da tua idade?”; “Na tua opinião o que são maus comportamentos *entre jovens da tua idade?*”; “O que são maus comportamentos *na escola* entre colegas, mas *fora da sala de aula?*”; “O que são maus comportamentos *na escola*, mas *na sala da aula?*”.

#### 5.1.1. Conceção de Bons comportamentos

Iremos analisar como os participantes conceptualizaram o que são bons comportamentos entre pares em geral. A análise da questão “O que são bons comportamentos entre jovens da tua idade?” permitiu identificar, no total, quatro categorias diferentes. Verificamos que os bons comportamentos são conceptualizados pelos sujeitos como comportamentos e atitudes gerais centrados no sujeito (através do respeito, educação e da responsabilidade), como comportamentos marcados pela regulação cognitivo-comportamental (não perturbar, participar, evitar conflitos e prestando atenção), como comportamentos e atitudes relacionais (convivialidade, não prejudicar os outros, ajudar e fazer o bem) e como relação familiar positiva.

A análise das categorias revela que ambos os grupos conceptualizam em primeiro lugar o bom comportamento com pares como sendo consistindo em comportamentos e atitudes de educação em geral centrados no sujeito (G1: N=5, 38,5%; G2: N=6 37,5%) e comportamentos e atitudes relacionais do sujeito (G1: N=5, 38,5%; G2: N=6, 37,5%).

Em segundo lugar, ambos os grupos consideram o bom comportamento com pares como consistindo em apresentar comportamentos marcados por uma regulação cognitivo-comportamental (G1: N=2, 15,4%; G2: N=4, 25%). Encontramos aqui uma diferença pois como se observa são os alunos como tendo mau comportamento que mais referem estes aspetos.

Em terceiro lugar e de forma muito residual o bom comportamento com pares é entendido pelo grupo de alunos identificado como apresentando bom comportamento como ter uma boa relação familiar (G1: N=1, 7.7%; G2: N=0).

Uma análise mais fina das categorias acima revela que à exceção da categoria de relação familiar positiva, todas as outras apresentam subcategorias diversas que passemos a analisar.

Tabela 4. Conceção de bom comportamento: Categorias Subcategorias, frequência e percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					N	%
1. Comportamentos e atitudes gerais positivas	(5)	(38,5)	(6)	(37,5)	(11)	(37,9)
1.1. Respeito	5	38,5	3	18,8	8	27,6
1.2. Educação	-	-	2	12,5	2	6,9
1.3. Responsabilidade	-	-	1	6,25	1	3,4
2. Regulação cognitivo-comportamental	(2)	(15,4)	(4)	(25)	(6)	(20,7)
2.1. Não Perturbar	-	-	2	12,5	2	6,9
2.2. Participar	-	-	1	6,25	1	3,4
2.3. Evitar conflitos	2	15	-	-	2	6,9
2.4. Prestar atenção	-	-	1	6,25	1	3,4
3. Comportamentos e atitudes relacionais positivas	(5)	(38,5)	(6)	(37,5)	(11)	(37,9)
3.1. Convivialidade	2	15,4	-	-	2	6,9
3.2. Não prejudicar os outros	1	7,7	2	12,5	3	10,3
3.3. Cooperação e solidariedade	(2)	(15,4)	(4)	(25)	(6)	20,7
3.3.1. Ajuda	2	15,4	3	18,8	5	17,2
3.3.2. Fazer o bem	-	-	1	6,25	1	3,4
4. Relação familiar positiva	(1)	(7,7)	-	-	(1)	(3,4)
<b>Total</b>	13	100	16	100	29	100

Na categoria comportamentos e atitudes gerais positivas do sujeito verificamos que ambos os grupos consideram o respeito como uma componente do bom comportamento, embora o grupo de alunos identificados com bom comportamento apresente valores mais altos (G1: N=5, 38,5%; G2: N=3, 18,8%). Em ambos os grupos, encontramos menções ao respeito (G1: N=5, 38,5%; G2: N=3, 18,8%), mas somente no grupo de alunos identificados como apresentando mau comportamento com pares existem ainda menções à educação (G2: N=2, 12,5%). e à responsabilidade (G2: N=1, 6%). Segundo Casares (2000), o respeito é visto como uma habilidade básica de interação social, que cada jovem deve ter para um relacionamento mais adequado com os pares e com as outras pessoas.

*“Nunca faltar ao respeito a ninguém” (S2)*

*“Respeitar as pessoas mais velhas e elas respeitar-nos” (S13)*

Como referimos o grupo de alunos identificado como tendo mau comportamento com pares destaca as subcategorias educação e o não perturbar como sendo bons comportamentos entre jovens (N=2, 12,5%). A educação é associada às habilidades básicas de interação social, pois se os jovens não tratarem os outros e os mais velhos com respeito ou vice-versa, poderá gerar conflitos entre eles (Casares, 2000).

*“(...) ser educado perante os mais velhos” (S14)*

*“Ser educado perante os outros” (S15)*

A categoria comportamentos e atitudes relacionais positivas do sujeito, traduz as ideias de que um bom comportamento com pares consiste em interações de convivialidade, em não prejudicar os outros, cooperar e ser solidário. Neste aspeto podemos observar diferenças entre os dois grupos na medida em que:

- somente o grupo de alunos identificados como tendo bom comportamento com pares (G1) considera que o mesmo consiste em dar-se bem com os colegas (N=2, 15%);
- O grupo de alunos identificados como tendo mau comportamento com pares, refere mais a ajuda (G1: N=2, 15.4%; G2: N=3, 18.8%) e o fazer o bem (G2: N=1, 6,2%).

*“Ajudar os outros quando precisam” (S3)*

*“Não se pratica o mal e sim o bem” (S10)*

A ajuda é definida por Casares (2000), como sendo uma habilidade para fazer amigos e amigas, ou seja, situações em que os sujeitos devem perceber quando têm de ajudar alguém ou quando têm de pedir ajuda. Outros autores classificam o pedir ajuda como sendo competências sociais avançadas e ajudar os outros como sendo competências alternativas à agressão (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, Klein, 1989).

A convivialidade, segundo Casares (2000) pode-se inserir nas habilidades para fazer amigos e amigas, pois é aqui que são desenvolvidas as habilidades que são cruciais para o início, desenvolvimento e continuação das interações positivas com os outros.

*“Conviver com todos” (S1)*

*“Darem-se bem com todos os colegas” (S2)*

Os comportamentos de regulação cognitivo-comportamental considerados como tradutores de uma boa relação com pares são entendidos pelo grupo de alunos identificados como tendo bom comportamento como consistindo unicamente em evitar conflitos (G1: N=2, 15.4%). A subcategoria evitar conflitos está relacionada com as competências alternativas à agressão, em que os indivíduos criam estratégias para lidar com os problemas evitando os conflitos (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, Klein, 1989).

*“Não criar conflitos com os outros” (S4)*

O grupo de alunos identificados como apresentando mau comportamento com pares conceptualiza a regulação cognitivo-comportamental como algo que marca uma boa

relação com pares e como consistindo em não perturbar (G2: N=2, 12.5%), participar (G2: N=1, 6,25%) e prestar atenção (G2: N=1, 6.25%).

Tais dados indicam que os alunos com bom comportamento entendem os comportamentos de regulação cognitivo-emocional como partes importantes no contexto geral de relação com pares enquanto os alunos identificados com mau comportamento os situam somente no contexto de sala de aula.

Em suma, considerados os participantes no seu conjunto, verifica-se que estes consideram que um bom comportamento com pares consiste em: i) comportamentos e atitudes gerais de respeito, educação e responsabilidade; ii) existência de regulação cognitivo-comportamental; iii) comportamentos e atitudes relacionais de convivalidade, não prejudicar os outros e cooperação e solidariedade.

Encontram-se diferenças entre as conceptualizações de ambos os grupos de alunos:

- Os alunos identificados com bom comportamento referindo exclusivamente o respeito como comportamento e atitude geral de um bom comportamento com os pares e os alunos identificados com mau comportamento referindo ainda a educação e a responsabilidade;

- Os alunos identificados com mau comportamento referem aspetos mais diversos de regulação cognitivo-emocional (não perturbar, participar e prestar atenção) mas reportando-se somente ao contexto de sala de aula. Por sua vez, os alunos com bom comportamento apesar de se referirem somente ao evitar conflitos situam a regulação cognitivo-comportamental enquanto algo que marca um bom comportamento com pares num contexto de relação amplo com estes. É também somente este grupo (G1) a referir a convivalidade enquanto bom comportamento e atitude relacional com os pares. Já a cooperação e solidariedade é mais referida pelo grupo de alunos identificados com mau comportamento.

### **5.1.2. Conceção de mau comportamento**

Iremos analisar como os participantes conceptualizaram o que são maus comportamentos. A análise da questão “Na tua opinião o que são maus comportamentos *entre jovens da tua idade?*” permitiu identificar, no total, quatro categorias diferentes. Verificamos que os maus comportamentos são conceptualizados no conjunto dos participantes como comportamentos e atitudes gerais negativas (falta de respeito, responsabilidade e transgressões), como ausência de regulação comportamental (criação de conflitos e agressão verbal e física), como comportamentos e atitudes relacionais negativas (prejudicando os outros e não ajudando) e como discriminação.



As concepções que mais se destacam, em ambos os grupos, são a dos comportamentos e atitudes gerais negativas (G1: N=6, 40%; G2: N=4, 44,4%) e da ausência de regulação comportamental (G1: N=5, 33,3%; G2: N=4, 44,4%). A concepção da discriminação como um mau comportamento entre jovens só se encontra presente no grupo de alunos identificados com bom comportamento entre pares (N=1, 6,7%). É também neste grupo que se observa um maior número de referências de comportamentos e atitudes relacionais negativos como constituintes de mau comportamento entre jovens (G1: N=3, 20%; G2: N=1, 11,1%).

Tabela 5. Concepção de mau comportamento: Subcategorias, frequência e percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					N	%
1. Comportamentos e atitudes gerais negativas	(6)	(40)	(4)	(44,4)	(10)	(41,6)
1.1. Falta de Respeito	5	33,3	3	33,3	8	33,3
1.2. Falta de responsabilidade	-	-	1	11,1	1	4,2
1.3. Transgressões	1	6,7	-	-	1	4,2
2. Ausência Regulação comportamental	(5)	(33,3)	(4)	(44,4)	(9)	(37,5)
2.1. Criar conflitos	2	13,3	-	-	2	8,7
2.2. Agredir	(3)	(20)	(4)	(44,4)	(7)	(29)
2.2.1. Verbalmente	3	20	1	11,1	4	16,7
2.2.2. Fisicamente	-	-	3	33,3	3	12,5
3. Comportamentos e atitudes relacionais negativas	(3)	(20)	(1)	(11,1)	(4)	(16,6)
3.1. Ausência de ajuda	1	6,7	-	-	1	4,3
3.2. Prejudicar os outros	2	13,3	1	11,1	3	12,5
4. Discriminação	(1)	(6,7)	-	-	(1)	(4,2)
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

Uma análise mais fina das categorias revela que à exceção da categoria “discriminação”, todas as outras apresentam subcategorias diversas que passaremos a analisar.

Na categoria comportamentos e atitudes gerais negativas a subcategoria que mais se destaca em ambos os grupos é a falta de respeito como sendo uma componente do mau comportamento (G1: N=5; 33,3% e G2: N=3, 33,3%). Apesar das percentagens serem iguais, o número de ocorrências é diferente sendo os alunos identificados com bom comportamento a referirem mais este aspeto. Por sua vez apesar de muito residuais é somente no G2 que existe a menção à falta de responsabilidade como algo que faz parte de um mau comportamento com pares (G2: N=1, 11,1%) e somente no grupo identificado com bom comportamento que existe a menção às transgressões.

*“Desrespeitar a opinião dos outros” (S4)*

*“Não ter respeito pelos mais velhos” (S14)*

*“Ser irresponsável” (S14)*

*“Sair à noite, fumar e beber bebidas alcoólicas” (S6)*

Na categoria relativa à ausência de regulação do comportamento, a subcategoria que se destaca em ambos os grupos é a relativa ao agredir (G1: N=3; 20% e G2: N=4, 44.4%). Esta divide-se em agredir verbalmente (G1: N=3; 20% e G2: N=1, 11.1%) e fisicamente (G2: N=2, 22.2%) sendo referenciada a violência entre os colegas, o bullying, o ofender os outros e o gozar como sendo um mau comportamento.

*“Ofender os outros (...)” (S2)*

*“(...) gozar com os outros” (S16)*

*“violência e bullying”(S15)*

As subcategorias relativas à ausência de regulação comportamental revelam diferenças entre ambos os grupos:

- é somente o grupo de alunos identificados com bom comportamento que refere a criação de conflitos como um mau comportamento com pares (N=2, 13.3%)

*“Criar conflitos sem razão” (S4)*

- O grupo de alunos identificados com bom comportamento refere mais a agressão verbal (N=3, 20%) e o grupo de alunos identificados com mau comportamento mais a agressão física (N=3, 33.3%).

*“Ofender os outros” (S3)*

*“Baterem-se” (S16)*

No que se refere às subcategorias relativas a comportamentos e atitudes relacionais negativas verificam-se diferenças entre os grupos sendo somente o prejudicar os outros enquanto mau comportamento entre jovens a ser referido por ambos os grupos (G1: N=2; 13.3% e G2: N=1, 11.1%).

*“Fazer mal aos outros” (S1)*

*“Fazer o mal ou não praticar o bem” (S10)*

O grupo de alunos identificados com bom comportamento, embora de forma muito residual, considera ainda a ausência de ajuda como um mau comportamento entre jovens (N=1, 6.7%).

*“Não ajudar ninguém” (S1)*

Em suma, os jovens conceptualizam o mau comportamento como algo negativo que se apresenta com ausência de determinadas competências ou habilidades sociais e pessoais e ausência de regulação comportamental.

Tais resultados levam-nos a pensar que devem ser trabalhados não só comportamentos e atitudes do sujeito e comportamentos relacionais como aspetos de regulação dos seus comportamentos. Assim, afigura-se como necessário trabalhar as competências básicas de interação social e de relacionamento com os outros (Casares, 2000).

Afigura-se também importante trabalhar as concepções de bom e mau comportamento entre pares com os próprios jovens pois verificamos que os alunos identificados com mau comportamento não apresentam as ideias de que as transgressões, o criar conflitos, a ausência de ajuda e a discriminação se constituem como comportamentos negativos entre pares. É também de realçar o fato de no grupo de alunos identificados com bom comportamento as agressões físicas serem enunciadas residualmente como algo que se constitui como um mau comportamento entre pares.

### **5.1.3. Conceção de mau comportamento na escola entre colegas fora da sala de aula**

Iremos analisar como os participantes conceptualizaram o que são maus comportamentos na escola entre colegas, mas fora da sala de aula. A análise da questão “O que são maus comportamentos *na escola* entre colegas, mas *fora da sala de aula*?” permitiu identificar, no total, três categorias diferentes. Verificamos que os maus comportamentos na escola entre colegas são conceptualizados pelos sujeitos como comportamentos e atitudes negativas (falta de respeito e atos de vandalismo), como ausência de regulação comportamental (criando conflitos e agredindo tanto verbalmente como fisicamente) e como comportamentos e atitudes relacionais que prejudicam os outros.

A análise das categorias revela que ambos os grupos conceptualizam em primeiro lugar o mau comportamento na escola entre colegas como sendo uma ausência de regulação comportamental (G1: N=7, 63.6% e G2: N=8, 100%).

No entanto, ressalta imediatamente uma diferença entre dois grupos visto que os alunos identificados como apresentando bom comportamento conceptualizam também o mau comportamento como consistindo em comportamentos e atitudes negativas (falta de respeito e vandalismo - G1: N=2, 18.2% e N=1, 9.1% respetivamente) e comportamentos e atitudes relacionais negativas (G1: N=1, 9.7%) enquanto que nos alunos identificados com mau comportamento tais conceptualizações se encontram ausentes.

Tabela 6. Conceção de mau comportamento na escola entre colegas: Categorias, Subcategorias, frequência e percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					N	%
1. Comportamentos e atitudes negativas	(3)	(27,3)	-	-	(3)	(15,8)
1.1. Falta de Respeito	2	18,2	-	-	2	10,5
1.2. Atos de vandalismo	1	9,1	-	-	1	5,3
2. Ausência Regulação comportamental	(7)	(63,6)	(8)	(100)	(15)	(79)
2.1. Criar conflitos	1	9,1	-	-	1	5,3
2.2. Agredir	(6)	(54,6)	(8)	(100)	(14)	(73,7)
2.2.1. Verbalmente	3	27,3	3	37,5	6	31,6
2.2.2. Fisicamente	3	27,3	5	62,5	8	42,1
3. Comportamentos e atitudes relacionais negativas	(1)	(9,7)	-	-	(1)	(5,3)
<b>Total</b>	11	100	8	100	19	100

Das categorias identificadas só a categoria comportamentos e atitudes relacionais negativos não tem subcategorias.

Em ambos os grupos, as subcategorias relacionadas com a ausência de regulação comportamental que mais se destacam são a agressão verbal (G1: N=3, 27,3%; G2: N=3, 37,5%) e a agressão física, sendo esta última mais referida no grupo de alunos identificados com mau comportamento (G1: N=3, 27,3% e G2: N=5, 62,5%).

*“(...)insultar alguém, ofender alguma pessoa” (S10)*

*“Bullying psicológico” (S3)*

*“Agressões físicas” (S13)*

De forma geral, a conceção de mau comportamento na escola fora da sala de aula, mais referida por ambos os grupos se reporta à ausência de regulação comportamental sobretudo na sua vertente de agressão verbal ou física.

*“Falta de respeito entre alunos” (S8)*

*“Vandalismo” (S8)*

*“Ser conflituoso” (S3)*

*“Prejudicar os outros colegas” (S4)*

Podemos concluir que os alunos identificados com bom comportamento apresentam conceções mais diversificadas do que é um mau comportamento na escola entre colegas, visto que é unicamente neste grupo que o mesmo é entendido como comportamentos e atitudes negativas de falta de respeito e atos de vandalismo, ausência de regulação comportamental enquanto criação de conflitos e comportamentos e atitudes relacionais negativas.

#### 5.1.4. Conceção de mau comportamento na sala de aula

Iremos analisar como os participantes conceptualizaram o que são maus comportamentos no contexto de sala de aula. A análise da questão “O que são maus comportamentos *na escola*, mas *na sala da aula*?” permitiu identificar, no total, duas categorias diferentes. Verificamos que no computo geral, os maus comportamentos na sala de aula são conceptualizados pelos alunos como comportamentos e atitudes negativas (falta de respeito e atos de vandalismo) e como ausência de regulação comportamental (perturbando, tendo uma participação inadequada, não cumprindo as tarefas, não prestando atenção e agredindo verbalmente).

Tabela 7. Conceção de mau comportamento na sala de aula: Subcategorias, frequência e percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					N	%
1. Comportamentos e atitudes negativas	(7)	(50)	(8)	(61,5)	(15)	(55,6)
1.1. Falta de Respeito	7	50	6	46,2	13	48,1
1.2. Atos de vandalismo	-	-	2	15,4	2	7,40
2. Ausência Regulação cognitivo-comportamental	(7)	(50)	(5)	(38,5)	(12)	(44,4)
2.1. Perturbar	5	33,3	3	23,1	8	29,6
2.2. Participação inadequada	-	-	1	7,7	1	3,7
2.3. Incumprimento de tarefas	1	7,14	-	-	1	3,7
2.4. Falta de atenção	-	-	1	7,7	1	3,7
2.5. Agredir verbalmente	1	7,14	-	-	1	3,7
<b>Total</b>	14	100	13	100	27	100

Da análise das categorias podemos constatar ambos os grupos têm resultados semelhantes na categoria comportamentos e atitudes negativas na sala de aula (G1: N=7; 50%; G2: N=8, 61,5%) e que a categoria ausência de regulação cognitivo-comportamental é um pouco mais referida pelos alunos identificados com bom comportamento (G1: N=7, 50%; G2: N=5, 38,5%). Ambas estas categorias possuem subcategorias.

No que respeita à categoria comportamentos e atitudes negativos a subcategoria que mais se destaca em ambos os grupos é a falta de respeito (G1: N=7; 50%; G2: N=6, 46,2%), em que são verbalizadas a falta de respeito em geral e para com os pares e professores.

*“Não respeitar os colegas e responder mal aos professores” (S1)*

*“(...) responder de forma inadequada ao professor” (S4)*

*“Não respeitar a vez do colega falar, não respeitar o professor” (S10)*

A subcategoria relativa a atos de vandalismo só é mencionada por alunos identificados com mau comportamento (N=2, 15,4%).

*“Danificar os materiais da escola” (S16)*

Quanto às subcategorias relativas ao entendimento de um mau comportamento na sala de aula como ausência de regulação cognitivo-comportamental a subcategoria que se destaca em ambos os grupos é o perturbar (G1: N=5; 33,3%; G2: N=3, 23,1%). O perturbar é visto como algo negativo e que prejudica o funcionamento das aulas, o que leva a que os sujeitos considerem como sendo um mau comportamento.

*“(...) perturbar os colegas, desconcentrar os colegas” (S4)*

*“Provocar alarido” (S6)*

*“Perturbar, fazendo barulho e falando muito alto” (S12)*

Encontramos também diferenças entre os dois grupos ao nível das seguintes subcategorias, apesar do seu caráter residual:

- Presença somente no grupo de alunos identificados com bom comportamento das concepções de mau comportamento na sala de aula como incumprimento de tarefas (N=1, 7,14%) e a agressão verbal (N=1, 7,14%).

*“Não trabalhar” (S6)*

*“Gozar” (S6)*

- Presença somente no grupo de alunos identificados com mau comportamento das concepções de mau comportamento na sala de aula como participação inadequada (N=1, 7.7%) e falta de atenção (N=1, 7.7%).

*“Participar na aula de forma errada” (S10)*

*“Estar desatento” (S11)*

Em suma, os jovens conceptualizam o mau comportamento na sala de aula com algo negativo que corresponde a comportamentos que prejudicam o normal funcionamento da aula e que transtornam tanto os alunos como os professores. Estes comportamentos são caracterizados pela ausência de determinadas competências ou habilidades sociais de respeito e por ausência de regulação cognitivo-comportamental ressaltando o perturbar a sala de aula.

De forma geral, a concepção de bons e maus comportamentos que ambos os grupos apresentam, vão de encontro com o que nos apresenta a literatura.

Segundo Casares (2000) comportamentos desadequados podem se caracterizar por comportamentos de agressividade e de hostilidade face aos colegas, fraca interação com os pares, afastamento dos colegas por medo à exclusão, reações negativas face às críticas, falta de respeito, incumprimento das regras impostas pela escola e a indisciplina na escola.

Os comportamentos adequados, ao contrário dos comportamentos desadequados, são todos os comportamentos positivos que, através do desenvolvimento e utilização das

habilidades e competências sociais, pessoais e emocionais, vão ajudar a que os alunos tenham sucesso pessoal, acadêmico, social, profissional e familiar, sentindo-se satisfeitos pelas suas decisões (Carr et al. 2002).

## **5.2. Tema II – Auto percepção comportamental**

Este tema tem como principal objetivo identificar a percepção destes alunos sobre a adequabilidade dos seus comportamentos, procura-se, pois, perceber a auto-percepção que estes alunos têm do seu comportamento na escola e na sala de aula. Assim, foram colocadas as seguintes questões: “Achas que te portas bem ou mal na escola?”, “Diz quais são os comportamentos que tu tens na escola e que te fizeram responder à pergunta anterior” e “Disseste que te portas bem/mal. O que achas que te leva a ter esse(s) comportamento(s)?”.

### **5.2.1. Percepção avaliativa global do seu próprio comportamento na escola**

Relativamente à questão “Achas que te portas bem ou mal na escola?”, foram identificadas três categorias, relativas à auto-percepção do seu comportamento como bom, mau ou razoável.

Verificamos que o que mais se destaca, em ambos os grupos, é uma auto-percepção avaliativa relativa à consideração que que têm bom comportamento (N=14, 87,5%).

Apesar de terem sido identificados pelos diretores de turma 8 alunos com mau comportamento apenas um sujeito diz portar-se mal na escola (N=1, 6,25%) e outro afirma ter um comportamento razoável (N=1, 6,25%).

Tais dados levam-nos a concluir que existe uma discrepância entre a avaliação que estes alunos têm do seu próprio comportamento e a avaliação que os diretores fazem do mesmo. Ora, não tendo estes alunos consciência de maus comportamentos da sua parte como poderão iniciar esforços e ações para modificar? Primeiramente, os alunos deveriam ser ajudados a refletir mais sobre os seus comportamentos e a fazer uma avaliação mais correta, pois muitas das respostas dadas mostram falta de reflexão sobre o seu próprio comportamento e do que é o bom comportamento no geral. Por outro lado, podemos também interrogar-nos sobre a avaliação que os professores realizam sobre o comportamento geral dos alunos como sendo negativo. De qualquer modo, os professores, deveriam dar mais importância à reflexão dos comportamentos dos alunos e incentivar os mesmos a alterarem os seus comportamentos dando exemplos credíveis e positivos que possam ajudar os alunos.

O único aluno que diz ter mau comportamento justifica-o através de comportamentos inadequados esporádicos dizendo algumas piadas. Aponta como motivos do seu mau

comportamento a falta de atenção e de concentração o que pode remeter para a ausência de regulação cognitivo-comportamental.

*“Às vezes digo umas piadas, outras vezes comporto-me mal” (S16)*

*“O que leva a ter esse comportamento é a falta de atenção e de concentração” (S16)*

O aluno que afirma ter um comportamento razoável, aponta como causas desse comportamento, certas características da personalidade, que vão modelar o seu comportamento, e ao ensino transmissivo, ou seja, à forma como as aulas são dadas, que no entender do aluno são pouco estimulantes e fazem com que se interesse menos pelo que está a ser transmitido pelo professor e como consequência perturba os colegas.

*“A minha personalidade é uma personalidade ativa, se houve uma aula pouco participativa vou falar com um colega” (S13).*

*“Personalidade “faladora” (S13)*

O aluno S14 apesar de avaliar o seu comportamento como bom considera que o mesmo por vezes é influenciado pelos pares, que levam a que tenha um comportamento adequado ou inadequado, dependendo do tipo de influência que seja exercida e refere que o cansaço também pode ser um fator que contribui para que haja alguma alteração do seu comportamento tanto em sala de aula como fora dela.

*“Às vezes porto-me mal, outras bem, normalmente depende da companhia e do cansaço” (S14).*

### **5.2.2. Avaliação de Bom comportamento na escola e especificações do mesmo**

A análise da questão “Diz quais são os comportamentos que tu tens na escola e que te fizeram responder à pergunta anterior” permitiu identificar, no total, três categorias diferentes. Estas categorias expressam a perceção que os sujeitos têm do seu bom comportamento.

Verificamos que o bom comportamento dos próprios alunos é conceptualizado como comportamentos e atitudes positivas gerais (respeito, educação, responsabilidade e ausência de atos de vandalismo), como regulação comportamental relativamente a ausência de agressão verbal, não perturbando e fazendo a manutenção da atenção e como comportamentos e atitudes relacionais positivos de convivalidade, não prejudicar os outros, prestar ajuda e ouvir o outro.

Relativamente à perceção de bom comportamento, verificamos, no geral, que os sujeitos referem, em primeiro lugar, que têm um bom comportamento através dos seus comportamentos e atitudes gerais positivas, mais referidos no grupo dos alunos identificados com bom comportamento (G1: N=9, 52,9% e G2: N=6, 66,7%) e, em



segundo lugar, pelos comportamentos e atitudes relacionais, sendo que nesta existe uma grande diferença nas verbalizações dos sujeitos entre grupos sendo o grupo dos alunos identificados com bom comportamento que mais os refere (G1: N=5, 29,4% e G2: N=1, 11,1%).

Estes resultados levam-nos a pensar que o seu bom comportamento é visto por alunos de ambos os grupos como algo ligado aos seus comportamentos gerais positivos e a comportamentos e atitudes relacionais também positivos que consideram ter com os pares e adultos.

Tabela 8. Percepção de bom comportamento na escola: Subcategorias, frequência e percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					N	%
1. Comportamentos e atitudes gerais positivos	(8)	(50)	(7)	(70)	(15)	(57,7)
1.1. Respeito	4	25	2	20	6	23,1
1.2. Educação	2	12.5	-	-	2	7,1
1.3. Responsabilidade	-	-	2	20	2	7,1
1.4. Cumprir limites	1	6.25	1	10	2	7,1
1.5. Ausência de atos de vandalismo	-	-	1	10	1	3,8
1.6. Comportamentos inadequados esporádicos	1	6.25	1	10	2	7,1
2. Regulação comportamental	(3)	(18.8)	(2)	(20)	(5)	(19,2)
2.1. Ausência de agressão verbal	1	6.25	-	-	1	3,8
2.2. Não perturbar	1	6.25	2	20	3	11,5
2.3. Prestar atenção	1	6.25	-	-	1	3,8
3. Comportamentos e atitudes relacionais positivos	(5)	(31.25)	(1)	(10)	(6)	(23,1)
3.1. Convivialidade	1	6.25	-	-	1	3,8
3.2. Não prejudicar os outros	2	12.5	-	-	2	3,8
3.3. Prestar ajuda	1	6.25	1	10	2	7,1
3.4. Ouvir o outro	1	6.25	-	-	1	3,8
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

Relativamente à percepção de bom comportamento, verificamos, que todas as categorias apresentam subcategorias, sendo a que mais se destaca como elemento do bom comportamento na escola se encontra presente no grupo dos alunos identificados com bom comportamento, é o respeito (G1: N=4, 25% e G2: N=2, 20%). Os sujeitos afirmam que para ter um bom comportamento na escola, devem ter respeito para com os colegas, professores e funcionários, logo têm presentes as competências básicas de interação social e as competências para se relacionar com os adultos (Casares, 2000).

*“Respeito os colegas e os professores e funcionários” (S12)*

*“Não falta ao respeito a ninguém, respeito os colegas” (S7)*

Quanto às outras subcategorias, a diversidade e frequências de verbalizações foi maior no grupo dos alunos identificados com bom comportamento, não havendo referência apenas nas subcategorias da responsabilidade e no de ausência de atos de vandalismo. O grupo dos alunos identificados com mau comportamento não tem verbalizações nas subcategorias da educação, ausência de agressão verbal, prestar atenção, convivalidade, não prejudicar os outros e ouvir o outro. No entanto, é somente neste grupo que se verifica, de forma residual, a existência das subcategorias da responsabilidade (N=2, 20%) e de ausência de atos de vandalismo (N=1, 10%).

Mais uma vez concluímos que as concepções de bom comportamento na escola são mais diversificadas e numerosas no grupo dos alunos identificados com mau e bom comportamento.

### 5.2.3. Motivos do bom comportamento na escola

Todas as categorias a seguir identificadas reportam-se aos motivos do bom comportamento na escola no contexto da questão “Disseste que te portas bem/mal. O que achas que te leva a ter esse(s) comportamento(s)?”.

A análise da questão permitiu identificar, no computo total, seis categorias, nomeadamente, características da personalidade, comportamentos e atitudes (respeito e educação), regulação comportamental: reflexão antes da ação, comportamentos e atitudes relacionais de proteção, sucesso académico e educação familiar.

Tabela 9. Motivos do bom comportamento na escola: Categorias, Subcategorias, frequência e percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					N	%
1. Características da personalidade	2	22,2	-	-	2	14,3
2. Comportamentos e atitudes	(2)	22,2	-	-	(2)	(14,3)
2.1. Respeito	1	11,1	-	-	1	7,1
2.2. Educação	1	11,1	-	-	1	7,1
3. Regulação cognitivo-comportamental: reflexão antes da ação	2	22,2	-	-	2	14,3
4. Comportamentos e atitudes relacionais: proteção	-	-	1	20	1	7,1
5. Sucesso académico	-	-	1	20	1	7,1
6. Educação familiar	3	33,3	3	60	6	42,6
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Relativamente aos motivos do bom comportamento, a categoria que mais se destaca, em ambos os grupos, é a que expressa a ideia de que a educação familiar é importante para que o sujeito tenha um bom comportamento na escola (G1: N=3, 33,3%; G2: N=3, 33,3%).

Estes resultados sugerem que a educação familiar é vista como fulcral para que os sujeitos tenham um comportamento mais adequado.

*“A minha educação familiar” (S6)*

*“A minha família ensinou-me assim e educou-me assim” (S12)*

No grupo de alunos identificados com bom comportamento surgem em segundo lugar as características da personalidade (G1: N=2, 22,2%) os comportamentos e atitudes positivas do sujeito (G1: N=2, 22,2%) e a reflexão antes da ação (G1: N=2, 22,2%), sendo que apenas o grupo identificado com bom comportamento fez referência a estes aspetos. Estes alunos associam as características da personalidade ao bom comportamento.

*“(…) brincalhão e simpático” (S1)*

*“(…) o meu ser” (S6)*

Ora, a personalidade compreende uma construção pessoal, que se vai formando ao longo da vida, através da ligação ao meio social onde o indivíduo está inserido e das experiências que vão ajudar a construir a sua história de vida, da forma como sente, representa e interage.

Os comportamentos e atitudes do sujeito, tais como o respeito e a educação, como já foi referido, tratam-se de habilidades básicas de interação social, que o sujeito deve utilizar quando se relaciona com os outros, para que a relação possa ser mais agradável (Casares,2000).

*“(…) ser respeitado pelos colegas, como os professores” (S2)*

*“Ser educado (...)” (S1)*

A reflexão antes da ação é uma forma de controlar possíveis consequências negativas que poderá ter para os sujeitos e para os outros.

*“Penso nas consequências dos meus atos e o que implica”(S4)*

*“Pensar nos sentimentos dos outros porque posso vir a magoar alguém sem querer” (S7)*

O que mais se destaca à partida é uma diferença entre os dois grupos. Somente o grupo dos alunos identificados com bom comportamento considera como motivos do seu bom comportamento na escola características de personalidade (N=2, 22.2%), comportamentos e atitudes positivas de respeito (N=1, 11.1%) e de educação (N=1, 11.1%), e uma regulação cognitivo-comportamental que consiste em refletir antes de agir ou seja controlar o impulso (N=2, 22.2%).

Somente o grupo dos alunos identificados com mau comportamento refere como motivos do seu bom comportamento na escola os comportamentos e atitudes relacionais de proteção (G2: N=1, 20%) e sucesso académico (G2: N=1, 20%)

*“Protejo os meus colegas” (S9)*

*“Para tirar boas notas nos testes e passar todos os anos” (S11)*

Mais uma vez concluímos que os motivos de bom comportamento na escola são mais diversificados e numerosos no grupo dos alunos identificados com bons comportamento do que no grupo dos alunos identificados com mau comportamento o que indica um menor conhecimento e consciência dos mesmos nestes últimos.

Em suma, da análise dos dados obtidos no tema II, sobre a auto percepção comportamental, podemos concluir que, a percepção que o grupo de alunos identificados com bom comportamento e relação com os pares, vai ao encontro com a percepção que os professores têm do seu comportamento. Quanto ao grupo de alunos identificado com mau comportamento e relação com os pares, na sua maioria, referiram ter bom comportamento, o que não corresponde ao que os professores identificaram. Apenas dois alunos disseram que tinham mau comportamento e comportamento razoável, respetivamente.

É de notar que, o grupo identificado com bom comportamento, em ambas as questões deste tema, apresenta mais verbalizações que o grupo de alunos identificado com mau comportamento.

De modo geral, ambos os grupos (com mais verbalizações no grupo identificado com bom comportamento) percebem o bom comportamento na escola como a realização de comportamentos e atitudes gerais positivos, tais como o respeito, a educação, responsabilidade, cumprir limites, a ausência de atos de vandalismo, prestar ajuda e não prejudicar os outros, que se traduzem em componentes das competências sociais que são descritos por vários autores (Casares, 2000; Goldstein, Sprafkin, Gershaw & Klein, 1989; Morales, 2005; Valés & Valés, 1994).

Apontam como motivos do bom comportamento na escola, a educação familiar, tendo em conta que é com a família que os sujeitos aprendem primeiramente a socializar e a respeitar determinadas regras e normas que vão servir para a sua vida; o grupo identificado com bom comportamento refere as características da personalidade de cada um, os comportamentos e atitudes de respeito e educação e a regulação cognitivo-comportamental, com enfoque na reflexão antes da ação.

### **5.3. Tema III- Auto percepção do relacionamento com os pares**

Este tema foi explorado a partir de oito perguntas, sendo que quatro delas eram de resposta direta. Assim, as categorias identificadas neste tema reportam-se à percepção que os sujeitos têm sobre o relacionamento com os pares.

Foram colocadas as seguintes questões: “Achas que os teus *colegas de escola* têm uma *boa relação contigo?*”, “Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior,

*diz porquê.*”; “Achas, os teus *colegas de turma* têm uma *boa relação contigo?*”; “Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, *diz porquê.*”; “Achas que tens uma *boa relação com os teus colegas de escola?*”; “Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, *diz porquê.*”; “Achas que tens uma *boa relação com os teus colegas de turma?*”; “Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, *diz porquê.*”.

### 5.3.1. Perceção da relação dos colegas de escola consigo

Relativamente à questão “Achas que os teus *colegas de escola* têm uma *boa relação contigo?*”, todos os sujeitos de ambos os grupos responderam “Sim” (N=16, 100%).

#### 5.3.1.1. Motivos da perceção da relação dos colegas de escola consigo

O motivo justificativo sobre a existência/inexistência da perceção de uma boa relação com os colegas foi obtido através da pergunta “Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, *diz porquê*”, a qual permitiu identificar cinco categorias. Estas categorias expressam os motivos da boa relação dos colegas de escola consigo, sendo elas as características da personalidade, o respeito, a ausência de agressão, os comportamentos e atitudes relacionais (confiança e conhecimento mutuo) e a existência de uma boa relação em geral e não especificada.

Tabela 10. Motivos da boa relação dos colegas de escola consigo: Categorias, frequência e percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					N	%
1. Características da personalidade	3	25	2	16,7	5	20,9
2. Comportamentos e atitudes: respeito	2	16,7	1	8,3	3	13,8
3. Regulação comportamental: ausência de agressão	-	-	1	8,3	3	13,8
4. Comportamentos e atitudes relacionais	(1)	(8,3)	(2)	(16,7)	(3)	(13,8)
4.1. Confiança	1	8,3	1	8,3	2	8,3
4.2. Conhecimento mutuo	-	-	1	8,3	1	4,2
5. Boa relação com os colegas	6	50	6	50	12	50
<b>Total</b>	12	100	12	100	24	100

A categoria que mais se destaca, em ambos os grupos, é a da boa relação, com os colegas (G1: N=6, 50% e G2: N=6, 50%). Os sujeitos afirmam que os motivos de os colegas terem uma boa relação consigo é porque estes têm uma boa relação com os colegas e vice-versa. Ou seja, a existência de uma boa relação é considerada como o indicador mais importante de uma relação positiva com os pares.

“*Dou-me bem com toda a gente*” (S1)

“*Dão-se bem comigo*” (S2)

*“Porque damo-nos bem (S16)*

Todas as outras categorias encontradas têm um carácter residual. No entanto, destacam-se ligeiramente nos dois grupos as características da personalidade (G1: N=3, 25% e G2: N=2, 16,7%). Aqui os sujeitos referem que têm os seus colegas de escola têm uma boa relação consigo, porque existem determinadas características pessoais que propiciam essa boa relação.

*“Sou brincalhão” (S5)*

*“Sou divertido e simpático” (S14)*

A categoria relativa ao respeito é pouco mencionada em ambos os grupos de forma residual (G1: N=2, 16,7% e G2: N=1, 8,3%).

Quanto à categoria comportamentos e atitudes relacionais, referida de forma residual (G1: N=1, 8,3% e G2: N=2, 16,7%), está dividida em duas subcategorias, a confiança (G1: N=1, 8,3% e G2: N=1, 8,3%) e o conhecimento mútuo, em que apenas há referência no grupo dos alunos identificados com mau comportamento (N=1, 8,3%).

Em suma, ambos os grupos de jovens consideram como principais motivos da boa relação dos colegas de escola consigo a boa relação com os colegas e as características da personalidade, ou seja, é necessário que tenham determinadas características que chamem atenção dos outros de forma positiva, que tenham comportamento e atitudes positivas para com os outros e consigam estabelecer uma relação positiva com todos no geral.

### **5.3.2. Perceção da relação dos colegas de turma consigo**

Relativamente à questão, “Achas, os teus *colegas de turma* têm uma *boa relação contigo?*” todos os sujeitos responderam “Sim” (N=16, 100%).

#### **5.3.2.1. Motivos da relação positiva dos colegas de turma consigo**

A análise da pergunta “Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, *diz porquê.*” permitiu identificar quatro categorias. Estas categorias expressam os motivos da perceção da boa relação dos colegas de turma consigo, sendo elas as características da personalidade, o respeito, os comportamentos e atitudes relacionais (não prejudicar os outros, ajuda e confiança) e a existência de boa relação com os colegas.

Tabela 11. Motivos da boa relação dos colegas de turma consigo: Categorias, Subcategorias, frequência e percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo	%	Grupo 2	%	Total	
	1				N	%
1. Características da personalidade	1	11,1	1	14,3	2	12,5
2. Comportamentos e atitudes: respeito	2	22,2	1	14,3	3	18,8
3. Comportamentos e atitudes relacionais	(2)	(22,2)	(1)	(14,3)	(3)	(18,8)
3.1. Não prejudicar os outros	1	11,1	-	-	1	6,25
3.2. Prestar Ajuda	-	-	1	14,3	1	6,25
3.3. Confiança	1	11,1	-	-	1	6,25
4. Boa relação com os colegas	4	44,4	4	57,1	8	50
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

A única categoria que mais se destaca em ambos os grupos é a da boa relação com os colegas (G1: N=4; 44,4% e G2: N=4; 57,1%). Os sujeitos reforçam a ideia que têm uma boa relação com os colegas de turma e que isso é importante para que possam se dar bem com eles, relacionar-se positivamente por serem importantes as relações que se estabelecem na turma.

*“Porque eu acho que as relações entre colegas são as mais importantes logo tento dar-me muito bem com eles” (S4)*

*“Porque falamos todos e relacionamo-nos bem” (S12)*

Todas as outras categorias que a seguir descrevemos apresentam valores residuais.

A categoria dos comportamentos e atitudes do sujeito, reporta-se à existência de respeito (G1: N=2; 22,2% e G2: N=1; 14,3%). Como já foi anteriormente referido, o respeito insere-se nas habilidades básicas de interação social e devem ser aprendidas pelos jovens para que possam ter uma melhor relação com os pares (Casares, 2000).

*“Porque os respeito” (S5)*

*“Tenho respeito dentro dos limites” (S15)*

Também a categoria dos comportamentos e atitudes relacionais (G1: N=2; 22,2% e G2: N=1; 14,3%) é referida de forma residual pelos jovens como motivo da relação positiva dos colegas de turma consigo, no entanto, a análise das suas subcategorias revela possíveis indicadores de diferenças entre os grupos. Está dividida em três subcategorias, sendo elas não prejudicar os outros somente presente no grupo de alunos identificados com bom comportamento (G1: N=1, 11,1%) e a confiança (G1: N=1, 11,1%) também somente referida por este grupo. Por sua vez é somente o grupo de alunos identificados com mau comportamento que se refere ao prestar ajuda como motivo da boa relação dos colegas de turma consigo (G2: N= 1; 14,3%).

*“(…) e não os prejudico” (S5)*

*“Porque ajudamo-nos uns aos outros” (S16)*

*“Sinto-me bem ao pé deles” (S2)*

As características de personalidade são enunciadas tanto centradas em si como nos outros e enquanto fator que contribui para uma boa relação da turma consigo (G1: N=1, 11,1%; G2: N=1, 14,3%), tanto às suas características como dos outros.

*“Sou amigo, sou divertido” (S8)*

*“Porque são engraçados” (S15)*

Em suma, no cômputo geral o grupo dos alunos identificados com bom comportamento apresenta ligeiramente mais verbalizações que o grupo de alunos identificados com mau comportamento (G1: N=9; G2: N=7). É somente o grupo identificado com bom comportamento que embora de forma residual, considera como motivo da boa relação com os colegas de turma comportamentos e atitudes relacionais centradas na confiança e no não prejudicar os outros. Por seu turno é somente o grupo de alunos identificados com mau comportamento que também de forma residual refere a prestação de ajuda como motivo de boa relação com pares.

### **5.3.3. Auto Percepção de relação com colegas de escola**

Relativamente à questão, “Achas que tens uma boa relação com os teus colegas de escola?” observa-se a existência de uma percepção positiva da relação dos colegas de turma consigo, sendo que todos os sujeitos de ambos os grupos responderam “Sim” (N=16, 100%).

#### **5.3.3.1. Motivos da relação positiva com colegas de escola**

A análise da pergunta “Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, *diz porquê.*” permitiu identificar cinco categorias. Estas categorias expressam os motivos da percepção da relação positiva dos colegas de escola consigo, sendo elas as características da personalidade (do sujeito; dos outros), comportamentos e atitudes do sujeito: o respeito; a regulação comportamental: evitar conflitos; os comportamentos e atitudes relacionais (ajuda e confiança) e a existência de boa relação com os colegas não especificada.



Tabela 12. Motivos da relação positiva com os colegas de escola: Categorias, Subcategorias; frequências e percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					N	%
1. Características da personalidade	-	-	(2)	28.6	2	11.8
1.1. Do sujeito	-	-	1	14.3	1	5.9
1.2. Dos outros	-	-	1	14.3	1	5.9
2. Comportamentos e atitudes: respeito	1	10	-	-	1	5.9
3. Regulação comportamental: evitar conflitos	1	10	1	14.3	2	11.8
4. Comportamentos e atitudes relacionais	(3)	(30)	-	-	(3)	(17.6)
4.1. Ajuda	1	10	-	-	1	5.9
4.2. Confiança	2	20	-	-	2	11.8
5. Boa relação com os colegas	5	50	4	57	9	52.9
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

Tal como nas questões anteriores, também aqui a categoria que mais se destaca nos dois grupos é a da boa relação com os colegas, nalguns casos não especificada mas em que encontramos igualmente a referência à existência de interações de carácter social e lúdico, de afeto e aceitação (G1: N=5, 50% e G2:N=4, 57%).

*“Porque dou-me bem com toda a gente” (S1)*

*“Passamos alguns intervalos a conversar e a jogar” (S12)*

*“Porque gosto deles (...) têm paciência para me aturar” (S15)*

Em segundo lugar temos a categoria comportamentos e atitudes relacionais, a que apenas o grupo identificado com bom comportamento fez referência (N=3; 30%). Esta categoria está dividida em duas subcategorias, a ajuda (N=1, 10%) e a confiança (N=2; 20%).

*“Porque eles ajudam-me em tudo, dão conselhos” (S7)*

*“Porque sou ouvido por eles” (S6)*

A categoria características da personalidade é referida apenas pelo o grupo identificado com mau comportamento (N=2; 28,6%) e está dividida em duas subcategorias, sendo elas as características da personalidade do sujeito (N=1; 14,3%) e dos outros (N=1; 14,3%).

*“Às vezes sou chato (...)” (S16)*

*“São engraçados” (S15)*

A categoria regulação comportamental: evitar conflitos é referenciada por ambos os grupos, embora de uma forma residual (G1: N=1; 10%; G2: N=1, 14,3%).

*“Não pretendo criar conflitos com ninguém” (S4)*

*“Não sou daqueles que anda de intriguista” (S11)*

Por último, temos a categoria comportamentos e atitudes, com ênfase no respeito, em que apenas o grupo identificado com bom comportamento faz referência de forma muito residual (N=1, 10%).

De um modo geral, os dois grupos de alunos continuam a destacar uma boa relação com os colegas (não especificada) como motivo principal da relação positiva com os colegas, neste caso específico, os da escola. O grupo identificado com bom comportamento apresenta no total ligeiramente maior número de verbalizações do que o grupo identificado com mau comportamento (G1: N=10, 100%; G2: N=7, 100%) sendo o único a referir-se, embora de forma residual, aos comportamentos e atitudes relacionais como a ajuda e a confiança e a comportamentos e atitudes de respeito. É somente no grupo de alunos identificados com mau comportamento que os motivos de boa relação com os colegas são atribuídos a características de personalidade. Convinha aprofundar este aspeto nomeadamente para percebermos se esta atribuição de causalidade é por eles entendida como controlável, e, portanto, passível de mudança, ou pelo contrário percecionada como incontrolável e impossibilitada de mudança.

#### 5.3.4. Auto Perceção da relação com os colegas de turma

Os dados obtidos através da questão, “Achas que tens uma boa relação com os teus colegas de turma?” revelam uma perceção positiva da relação dos colegas de turma consigo, pois, todos os sujeitos responderam que “Sim” (N=16, 100%).

##### 5.3.4.1. Motivos da relação positiva com os colegas de turma

Todas as categorias identificadas resultam das respostas dos jovens à questão “Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, *diz porquê*”. Foram identificadas cinco categorias: características da personalidade; comportamentos e atitudes do sujeito: respeito; regulação comportamental: evitar conflitos; comportamentos e atitudes relacionais: ajuda; e a existência de boa relação com os colegas não especificada.

Tabela 13. Motivos da relação positiva com os colegas de turma: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					N	%
1. Características da personalidade	1	10	1	12,5	2	11,1
2. Comportamentos e atitudes: respeito	2	20	1	12,5	3	16,7
3. Regulação comportamental: evitar conflitos	1	10	1	12,5	2	11,1
4. Comportamentos e atitudes relacionais: Ajuda	2	20	1	12,5	3	16,7
5. Boa relação com os colegas não especificada	4	40	4	50	8	44,4
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

A análise das categorias revela que ambos os grupos consideram como principal motivo da relação positiva com os colegas de turma a boa relação com os colegas não especificada (G1: N=4, 40% e G2: N=4, 50%).

“Porque dou-me bem com toda a gente” (S1)

“Sim, porque eles são simpáticos e damo-nos bem” (S14)

Todas as restantes categorias apresentam valores com muito fraca expressão. Ambos os grupos consideram que para uma relação positiva com os colegas de turma deve ter comportamentos e atitudes de respeito (G1: N=2, 20%; G2: N=1, 12,5%) e comportamento e atitudes relacionais especificamente de ajuda (G1: N=2, 20%; G2: N=1, 12,5%).

“Porque os respeito e eles a mim” (S5)

“Ajudamo-nos uns aos outros” (S12)

Também ambos os grupos referem, de forma residual, as características da personalidade de forma pouco expressiva (G1: N=1, 10%; G2: N=1, 12,5%) e a regulação comportamental como forma de evitar conflitos (G1: N=1, 10%; G2: N=1, 12,5%) como motivos para a relação positiva com os colegas de turma.

De um modo geral, os sujeitos de ambos os grupos destacam a boa relação com os colegas como o principal motivo da relação positiva com os colegas, neste caso específico, os de turma. Embora a diferença seja ligeira, o grupo identificado com bom comportamento, no seu total, tem mais verbalizações que o grupo identificado com mau comportamento (G1: N=10, 100%; G2: N=8, 100%). O grupo identificado com bom comportamento faz ligeiramente mais referência aos comportamentos e atitudes de respeito e aos comportamentos e atitudes relacionais de ajuda que o grupo identificado com mau comportamento.

De forma geral, a perceção que os alunos têm sobre o relacionamento com os pares, apresentam valores muito parecidos quanto à categoria da boa relação com os pares, sendo considerada a mais importante.

Os pares representam para os adolescentes uma fonte importante de suporte social. Manter uma boa relação com os pares, estabelecer um maior nível de intimidade com alguns deles, é um aspeto muito importante para o desenvolvimento dos adolescentes e das suas relações e para que se sintam parte de um grupo (Brown, 2004; Goede, Branje & Meeus, 2009)

As características da personalidade e o respeito, embora sejam referidos escassamente por ambos os grupos, também são importantes para que os alunos possam ter uma boa relação com os colegas.

Para pertencer a um grupo de pares, é necessário que os jovens apresentem determinadas características de personalidade e físicas, competências sociais positivas e determinados comportamentos que sejam semelhantes aos dos pares. Isto leva a uma maior identificação com os pares e por consequente, a uma melhor integração no grupo (Sprinthall & Collins, 2003).

#### **5.4. Tema IV – Influência dos pares nos comportamentos**

Este tema foi explorado a partir de onze perguntas diferentes sobre influência dos pares nos comportamentos dos sujeitos: No âmbito deste tema foram colocadas as seguintes questões: “Achas que os teus colegas influenciam os teus comportamentos/ o que fazes e a forma como te comportas na escola?”; “Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porque achas que isso acontece?”; “Se respondeste que os teus colegas influenciam o teu comportamento, diz como eles te influenciam?”; “Achas que poderias ser influenciado a fazer algo que não achasses correto para estares bem com os teus colegas?”; “Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porque achas que isso acontece?”; “Achas que tu influencias os comportamentos dos teus colegas, na escola?”; “Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porque achas que isso acontece?”; “Se achas que tu influencias os comportamentos dos teus colegas, diz como isso acontece?”; “Achas que o comportamento dos teus colegas na escola é influenciado pelos outros?”; “Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porque achas que isso acontece?”; “Se respondeste que os teus colegas influenciam o teu comportamento, diz como eles te influenciam?”.

##### **5.4.1. Perceção da Influência dos colegas nos seus comportamentos**

A análise da questão “Achas que os teus colegas influenciam os teus comportamentos/ o que fazes e a forma como te comportas na escola?” permitiu identificar duas categorias. Estas categorias expressam a ideia de que os colegas podem exercer influência nos seus comportamentos (G1: N=3; 37,5% e G2: N=3; 37,5%), ou não exercer influência nos seus comportamentos (G1: N=5; 62,5% e G2: N=5; 62,5%).

Como podemos verificar, em ambos os grupos, a maioria dos sujeitos (G1: N=5; 62,5%; G2: N=5; 62,5%) consideram que não são influenciados a nível do comportamento pelos colegas.

#### **5.4.1.1. Motivos da ausência de Influência dos colegas nos seus comportamentos**

Da análise da questão “Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porque achas que isso acontece?”, que incide sobre os motivos apresentados pelos jovens sobre a ausência de influência dos colegas nos seus comportamentos, surgiu apenas uma categoria, a Assertividade, para ambos os grupos (G1: N=5; 62,5%; G2: N=5; 62,5%)

Segundo Carochinho (2002) a assertividade pode ser definida por três aspetos essenciais: a capacidade de controlar e gerir as próprias emoções; a capacidade de realizar uma análise adequada das exigências da situação, de forma a responder apropriadamente e o pôr ou não em prática determinados comportamentos que se definem como assertivos. Ou seja, é o comportamento que permite defender os próprios direitos sem violar os direitos dos outros.

*“Eu acho que não me influenciam porque cada um tem de decidir os comportamentos que têm” (S10)*

*“Nós só fazemos aquilo que queremos, como nas atitudes boas e más. Um colega pode dizer para nós fazermos algo, mas nós só o fazemos se quisermos, porque ninguém nos obriga” (S14)*

É de notar que estes jovens associam o influenciar, na maioria das vezes, como sendo algo negativo ou que não ocorre. Esta influência, na maioria das vezes ocorre de forma indirecta mesmo que não nos apercebamos (incentivo para estudar, para se distrair, estar atento, etc), por isso é que não é percebida pelos sujeitos e os leva a pensar que a influência é sempre negativa (Padilla-Walker & Bean, 2009).

#### **5.4.1.2. Motivos da existência de Influência dos colegas nos comportamentos do sujeito**

Após a análise da questão “Se respondeste que os teus colegas influenciam o teu comportamento, diz como eles te influenciam?”, podemos identificar duas categorias, Observação/Imitação (colegas como modelos; modelos positivos) e conseguir integração. A análise das categorias revela que ambos os grupos consideram como principal motivo da existência de influência dos colegas nos comportamentos do sujeito a observação/imitação (G1: N=3, 100%; G2: N=3; 75%).

Apenas o grupo identificado com mau comportamento fez referência à categoria conseguir integração (N=1, 25%) como sendo motivo da existência de influência dos colegas nos comportamentos do sujeito.

Tabela 14. Motivos da existência de influência dos colegas nos comportamentos do sujeito: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					N	%
1. Observação/Imitação	(3)	(100)	(3)	(75)	(6)	85.7
1.1. Colegas como modelos	2	66.7	3	75	5	71.4
1.2. Modelos positivos	1	33.3	-	-	1	14.3
2. Conseguir integração	-	-	1	25	1	14.3
<b>Total</b>	3	100	4	100	7	100

Relativamente aos motivos da existência de influência dos colegas nos comportamentos dos sujeitos, a subcategoria que mais se destaca em ambos os grupos é a dos colegas funcionarem como modelos (G1: N=2, 66.7% e G2: N=3, 75%), que se insere na categoria observação/imitação. Os jovens aprendem muitas das coisas através da observação ou da imitação, mesmo que inconscientemente. Como tal, os colegas são uma fonte muito próxima com os quais se querem identificar e de onde podem absorver comportamentos e atitudes

*“Os meus colegas influenciam-me um pouco porque eu gosto de ter as mesmas opiniões que eles e isso cria um bom ambiente. Influenciam-me por exemplo na minha maneira de estar” (S4)*

*“Porque se eles fazem uma coisa nós também queremos fazer. Influenciam-me a dizer piadas” (S16)*

A subcategoria modelos positivos, é referida de forma residual apenas pelo grupo identificado com bom comportamento (N=1, 33.3%). Aqui os colegas são considerados como modelos positivos, como exemplos a seguir.

*“Porque eles levam-me por um bom caminho, dão conselhos e ajudam-me, mas também não vou pelas cabeças deles” (S7)*

A categoria conseguir integração, que é referida de forma residual pelo grupo identificado com mau comportamento (N=1, 25%), expressando que pode haver influência no caso em que os jovens se querem integrar num grupo.

Em suma, a influência pode ser exercida através da observação ou imitação dos comportamentos dos pares, ou seja, existe uma regulação normativa dos comportamentos que ocorre através das trocas de opiniões e da observação dos comportamentos dos pares, embora não seja percebido por todos os alunos (Brown, 2004).

#### 5.4.2. Ausência da Percepção da influência dos pares na realização de comportamentos incorretos

Da análise da questão “Achas que poderias ser influenciado a fazer algo que não achasses correto para estares bem com os teus colegas?”, podemos ver que os alunos de ambos os grupos (N=16, 100%), responderam que não seriam influenciados a fazer algo que não achassem correto para estar bem com os colegas.

##### 5.4.2.1. Motivos da ausência influência dos pares na realização de comportamentos incorretos

As categorias identificadas resultam das respostas dos participantes à questão “Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porque achas que isso acontece?”. Da análise da pergunta, foi possível identificar duas categorias (prevalência de decisão própria e independência de aprovação dos outros).

Tabela 15. Motivos da ausência de influência dos pares na realização de comportamentos incorretos: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					N	%
1. Prevalência de decisão própria	2	25	4	50	6	37.5
2. Independência da aprovação dos outros	6	75	4	50	10	62.5
<b>Total</b>	8	100	8	100	16	100

Como podemos observar na tabela, a categoria independência da aprovação dos outros (G1:N=6, 75% e G2:N=4, 50%), é a que mais se destaca, principalmente no G1. Aqui os jovens consideram que não são influenciados a ter comportamentos incorretos, pois não precisam da aprovação dos outros para efetuar determinados comportamentos, logo se acham que não devem fazer não fazem.

*“Não me ia prejudicar só para estar bem com os meus colegas/amigos (...)” (S8)*

*“Eu fui educado para pensar por mim e a ter autoconfiança e autoestima, não preciso de aprovação de ninguém” (S13)*

Quanto à prevalência de decisão própria (G1: N=2, 25% e G2: N=4, 50%), tem mais verbalizações no grupo identificado com mau comportamento, mostrando que os jovens não consideram ser influenciados a fazer algo negativo, e que consideram ter capacidade de pensar por si e decidir o que é certo ou errado e o que o pode prejudicar ou não.

*“Porque não vou naquilo que os meus colegas dizem” (S1)*

*“Porque se eu acho incorreto fazer eu não faria” (S9)*

*“Porque não me deixo influenciar” (S11)*

Posto isto, é possível verificar que tanto os alunos identificados com bom comportamento como os de mau, consideram ter capacidade para gerenciar os seus comportamentos e não se deixarem influenciar para realizar comportamentos que consideram errados.

#### 5.4.3. Perceção da influência do próprio sujeito nos comportamentos dos pares

Da análise da questão “Achas que tu influencias os comportamentos dos teus colegas, na escola?” foi possível identificar duas categorias. Estas categorias expressam a ideia de que os sujeitos consideram poder exercer influência sobre os comportamentos dos colegas (G1: N=2; 25% e G2: N=2; 25%), ou que não exercem influencia nos comportamentos dos colegas (G1: N=6; 75% e G2: N=6; 75%).

Como podemos verificar, em ambos os grupos a maioria dos sujeitos (G1: N=6; 75% e G2: N=6; 75%) responderam que não exercem influência sobre os comportamentos dos pares.

##### 5.4.3.1. Motivos da ausência de influência do próprio sujeito nos comportamentos dos pares

As categorias identificadas resultam das respostas dos participantes à questão “Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porque achas que isso acontece?”. Da análise da pergunta, foi possível identificar três categorias (aceitação do outro, prevalência de decisão própria e ausência de exercício de influencia).

Tabela 16. Motivos da ausência de influência do próprio sujeito nos comportamentos dos pares: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					Nº	%
1. Aceitação do outro	1	20	2	40	3	30
2. Prevalência de decisão própria	1	20	3	60	4	40
3. Ausência de exercício de influência	3	60	-	-	3	30
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Relativamente aos motivos da ausência de influência do sujeito nos comportamentos dos pares, o grupo de alunos identificados grupo dos alunos identificados com mau comportamento e relação com os pares, destaca a prevalência de decisão própria do outro (G2: N=3; 60%), considerando que cada um deve ser capaz de decidir por si próprio.

*“Porque cada um tem as suas ideias e sabe o que fazer e o que acha correto” (S12)*

*“Não porque mesmo quando dou opiniões são só opiniões e eles só as aceitam se quiserem” (S4)*



a categoria ausência de exercício de influência é referida, somente o grupo de alunos identificados com bom comportamento e boa relação com os pares considera que não influenciar os outros (G1: N=3, 60%).

*“Porque não tenho esse dom para influenciar” (S6)*

*“Sou uma pessoa neutra, não influencio ninguém nem sou influenciado” (S3)*

A aceitação do outro enquanto motivo de não influenciar os outros é referida por ambos os grupos de forma residual (G1: N=1; 20% e G2: N=2; 40%). Fazem referência a esta categoria pois acham que os colegas devem de ser aceites pelo o que são, não havendo influência nos comportamentos e atitudes nem na sua forma de ser.

*“Porque eles são como são. São aceites de qualquer forma, porque a amizade não tem “parâmetros”” (S5)*

*“Porque todas as pessoas que conheço não são tão parecidas comigo ao ponto de eu as influenciar” (S9)*

De forma geral, como já aconteceu nas perguntas anteriores, os jovens acham que ser influenciado pode ser uma coisa negativa e que como são possuidores de decisão própria e livre arbítrio nunca serão influenciados nem influenciam os comportamentos e atitudes dos outros.

#### **5.4.3.2. Motivos e formas da existência de influência do sujeito nos comportamentos dos pares**

As categorias identificadas resultam das respostas dos participantes à questão “Se achas que tu influencias os comportamentos dos teus colegas, diz como isso acontece?”. Da análise da pergunta, foi possível identificar duas categorias (perceção de si como modelo positivo e comunicação de opiniões próprias).

Apenas quatro dos 16 sujeitos de ambos os grupos (G1: N=2; 25% e G2: N=2; 25%), dizem influenciar os comportamentos dos pares.

Tabela 17. Motivos e formas da existência de influência do sujeito nos comportamentos dos pares: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					Nº	%
1. Perceção de si como modelo positivo	2	100	1	50	3	75
2. Comunicação de opiniões próprias	-	-	1	50	1	25
<b>Total</b>	2	100	2	100	4	100

A perceção de si como modelo positivo, onde se encontram três das quatro verbalizações (G1: N=2; 100% e G2: N=1; 50%), revela que os sujeitos se percecionam com sendo modelos que os pares devem seguir, pois têm comportamentos e atitudes adequadas.

*“Tento influenciar para coisas boas, para coisas más, nunca. Em situações como: estudar, fumar, portar de forma incorreta” (S8)*

*“Porque eu não me comporto mal e gostava que os meus colegas tivessem a mesma atitude (...)” (S10)*

A verbalização acima é de um dos alunos identificados com mau comportamento, no entanto ele percebe o seu comportamento como sendo bom ou pelo menos razoável. Ou seja, a percepção que ele tem do seu comportamento é diferente do que a que o diretor de turma tem. Este tipo de discrepâncias entre a percepção dos professores e a dos alunos em relação aos comportamentos ocorre, pois geralmente os alunos que são perturbadores não se percebem com tal.

A comunicação de opiniões próprias como forma possível de exercício de influência é apenas referida por um aluno do grupo identificado com mau comportamento (G2: N=1, 50%).

*“[Pois sou uma pessoa ativa que quer fazer coisas e dar ideias]. Apenas digo a minha opinião sobre o assunto eles seguem se quiserem” (S13)*

Em suma, só quatro alunos consideram que exercem ou podem exercer uma influência sobre os colegas, referida como de índole positiva é, que poderá ter consequências positivas para os colegas e que poderá contribuir para tenham recompensas pelas suas atitudes e pelos seus comportamentos positivos.

#### **5.4.4. Perceção da ausência de influência dos pares na determinação dos comportamentos dos pares**

Foram identificadas três categorias no contexto da pergunta “Achas que o comportamento dos teus colegas é influenciado pelos outros?”. As categorias são a existência de influência dos outros sobre os colegas (G1: N=4; 50%; G2: N=3, 37.5%), a ausência de influência dos outros sobre os colegas (G1: N=4, 50%; G2: N=4, 50%) e a Presença x Ausência de influência dos outros sobre os colegas (G2: N=1, 12,5%) em que um dos alunos colocou as duas opções pois acha que existem colegas que são influenciados e outros que não.

*“Existem colegas que são influenciados e outros não. Alguns deles ao pé de uns são uma coisa e ao pé de outros são outra coisa” (S10)*

##### **5.4.4.1. Motivos da ausência de influência dos outros na determinação dos comportamentos dos pares**

As categorias identificadas resultam das respostas à questão “Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porque achas que isso acontece”. Da análise

foram identificadas três categorias (prevalência de decisão própria, ausência de influência de modelos negativos e não sabe).

Tabela 18. Motivos da ausência de influência dos outros na determinação dos comportamentos dos pares: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo	%	Grupo	%	Total	
	1		2		N	%
1. Prevalência de decisão própria	1	33.3	2	66.7	3	50
2. Ausência de influência de modelos negativos	1	33.3	-	-	2	33.3
3. Não sabe	1	33.3	1	33.3	1	16.7
<b>Total</b>	3	100	3	100	6	100

Relativamente aos motivos da ausência de influência dos outros na determinação dos comportamentos dos pares, três dos seis sujeitos referiram principalmente a prevalência de decisão própria (G1: N=1; 33.3% e G2: N=2; 66.7%). Isto porque acham que como são seres capacitados de decisão própria que os colegas não são influenciados pelos outros. Mais uma vez, ressalta a ideia que as influências são negativas e que prejudicam, mesmo que nas verbalizações tal não esteja completamente explícito.

*“Cada um sabe ou tem uma ideia do que está correto” (S12)*

*“Não, porque cada um é livre de fazer aquilo que quer” (S14)*

Quanto à categoria ausência de influência de modelos, apenas existem verbalizações do grupo identificado com bom comportamento, embora de forma residual (G1: N=1, 33,3%).

*“Porque ninguém liga aos outros que se portam mal” (S1)*

Dois sujeitos, apesar de terem respondido que não existe influência dos outros na determinação dos comportamentos dos pares, não conseguem justificar as suas respostas.

*“Eu acho que não, porque não conheço totalmente os meus colegas para dizer se são influenciados pelos outros” (S2)*

*“Não sei só os meus colegas é que sabem” (S11)*

Os sujeitos S5 e S15, apesar de inicialmente dizerem que os colegas não são influenciados pelos outros, ao justificarem a sua resposta, fizeram-no como se os colegas fossem influenciados. Como tal, cotámos as suas verbalizações no tópico seguinte.

#### **5.4.4.2. Motivos e formas da existência de influência dos outros nos comportamentos dos pares**

As categorias encontradas resultam das respostas à questão “Se achas que o comportamento dos teus colegas na escola é influenciado pelos outros, diz como isso acontece. Da análise realizada foram identificadas cinco categorias

(observação/imitação, influência ambiental, falta de assertividade, desejo de aceitação e medo).

Como iremos observar, apesar de existirem ligeiramente mais verbalizações gerais por parte do o grupo identificado com bom comportamento (G1: N=6, 100%, N=5, 100%), o grupo identificado com mau comportamento é o que apresenta mais diversidade em termos de ideias diferentes expressas sobre o aspeto em causa.

Tabela 19. Motivos e formas da existência de influência dos outros nos comportamentos dos pares: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					N	%
1. Observação/Imitação	-	-	2	40	2	18.2
2. Influência Ambiental	-	-	1	20	1	9.1
3. Falta de assertividade	2	33.3	-	-	2	18.2
4. Desejo de aceitação	4	66.7	1	20	5	45.6
5. Medo	-	-	1	20	1	9.1
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

Os motivos da existência de influência dos outros nos comportamentos dos pares são no grupo de alunos identificados com bom comportamento e relação com pares vistos principalmente como resultantes do desejo de aceitação (G1: N=4, 66.7% e G2: N=1; 20%), já o grupo de alunos identificados com mau comportamento e relação com pares pouco refere este aspeto.

O desejo de aceitação surge pois, muitos jovens para serem aceites no grupo de pares alteram alguns hábitos, formas de pensar ou de agir.

*“Quando uma pessoa quer muito agradar a outra” (S4)*

*“Porque há grupos e pessoas que são influenciados a fazerem coisas que não e querem ser bem vistos. Em lutas, a fumar” (S6)*

. A falta de assertividade é somente referida por alunos identificados com bom comportamento e boa relação com pares (G1: N=2, 33,3%). Em termos gerais e como já foi referido anteriormente, a assertividade é o comportamento que permite defender os próprios direitos sem violar os direitos dos outros e neste caso estamos a falar da ausência desta.

*“Grande parte deles são ingénuos e influenciáveis” (S3)*

*“Porque alguns deixam-se influenciar pela cabeça dos outros, por coisas más e por coisas boas” (S7)*

Por sua vez é somente o grupo de alunos identificados com mau comportamento e relação com pares que refere como motivo de influência nos comportamentos de pares:

- a observação/imitação como motivo de influência (N=2, 40%). neste caso referenciada como influência nos comportamentos e atitudes mas de forma negativa.

*“Porque alguns colegas têm certas atitudes e os outros às vezes vão atrás” (S15)*

*“Por um lado sim, porque um manda uma piada e o outro vai logo fazer o mesmo. Quando um faz uma coisa, os outros também querem fazer” (S16).*

– a influência ambiental (N=1, 20%). e o medo (N=1, 20%). Na primeira, o sujeito faz referência à influência que o meio pode ter sobre si, tanto positiva como negativamente. Na segunda, o sujeito faz referência a uma influência negativa e constrangedora que pode levar os jovens a isolarem-se e a perderem determinadas capacidades para se relacionar com os outros.

*“Sim, pois nós somos influenciados com o que nos rodeia e com todos os estímulos desse espaço” (S13)*

*“Colegas terem medo de outros e não irem ao bar comer para não passar por esses colegas” (S13).*

De uma forma geral, os sujeitos acham que os colegas podem ser influenciados devido ao desejo de aceitação por parte dos colegas, através da observação ou imitação dos comportamentos dos outros, pelo meio em que se inserem, por serem demasiado ingênuos e confiarem nos outros e no limite por terem medo do que os outros lhes podem fazer se não cumprirem as suas ordens.

Em suma, da análise dos dados obtidos no tema IV, sobre a influência dos pares nos comportamentos podemos concluir que ambos os grupos (G1: N=5; 62,5% e G2: N=5; 62,5%), consideram que não são influenciados pelos colegas, remetendo-se à assertividade para justificar a sua opinião sobre a ausência de influência. Como foi referido, a assertividade rege-se pela capacidade de gerir e controlar as emoções, de analisar determinadas situações e tomar decisões adequadas, tendo sempre em conta os seus direitos e os dos outros (Carochinho, 2002).

Os sujeitos consideram a influência com algo negativo, o que não é totalmente real, pois também podem ser influenciados de forma positiva. Tal pode acontecer de forma direta ou indireta, através da observação ou imitação, ou seja, existem determinados comportamentos que são percebidos e adaptados por jovens de forma direta, havendo uma consciência do ato, enquanto outros comportamentos não são percebidos diretamente, mas também vão ser adaptados pelos jovens. Exemplos destes comportamentos positivos são, o incentivo ao comportamento adequado, cumprir regras, respeitar os outros, estudar, entre outros (Brown, 2004; Padilla-Walker & Bean, 2009).

Ambos os grupos consideram que não seriam influenciados pelos pares a realizar comportamentos que considerassem incorretos. Apontam como motivos a prevalência da decisão própria (G1: N=2, 25% e G2: N=4, 50%), ou seja, são capazes de decidir o que é

correto ou errado e avaliar as consequências dos seus atos; e a independência de aprovação dos outros (G1: N=6, 75% e G2: N=4, 50%), isto é, não precisam que os pares aprovem os seus comportamentos. De forma geral, isto é verdade. No entanto, existem casos, tais como a integração num grupo ou para não ser rejeitado, em que os jovens esquecem os seus princípios e ideais e anulam-se perante os pares, realizando comportamentos que consideram errados para poderem ter a aprovação dos pares (Sprinthall & Collins, 2003; Brown, 2004; Brown, Bakken, Ameringer & Mahon, 2008).

A aceitação por parte dos pares ou grupo de pares é muito importante, pois a adolescência caracteriza-se por ser a fase em que são criados os principais laços que vão influenciar e determinar o que os sujeitos serão no futuro (Sprinthall & Collins, 2003).

Quanto à existência de influência dos outros na determinação dos comportamentos dos pares, houve uma divisão de opiniões em ambos os grupos. Os sujeitos que referem que não existe influência referem a prevalência de decisão própria e a ausência de comportamentos negativos. Os sujeitos que referem a existência de influência, apontam como motivos o desejo de aceitação e a falta de assertividade, sendo que só o grupo identificado com bom comportamento refere a falta de assertividade e só o grupo identificado com mau comportamento refere a observação/imitação dos comportamentos dos outros, a influência ambiental e o medo face aos pares como motivos de influência dos outros no comportamento do sujeito.

### **5.5. Tema V: Consequências do comportamento**

Este tema foi explorado a partir de doze perguntas diferentes. As categorias identificadas neste tema reportam-se à influência dos pares nos comportamentos dos sujeitos, no contexto das seguintes questões: “Quais são as consequências que o teu mau/bom comportamento tem para ti?”; “Quais são as consequências que o teu mau/bom comportamento tem para os teus colegas?”; “Gostavas de te portar de outra maneira?”; “Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porquê.”; “O que achas que precisavas de fazer para te portares melhor?”; “O que achas que precisavas de fazer para te portares melhor com os teus colegas de escola?”; “O que achas que precisavas de fazer para te portares melhor com os teus colegas de turma?”; “O que achas que pode acontecer a um colega que é rejeitado ou não é aceite pelos outros colegas?”; “O que achas que um colega/alguém sente quando é rejeitado ou não é aceite pelos outros colegas?”; “Achas que não ter uma boa relação com os colegas e pessoas da tua idade, pode ter algumas consequências?”; “Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porquê.”; “Se achas que não ter uma boa relação com os colegas e pessoas da tua idade, pode ter algumas consequências, diz quais.”.

As categorias encontradas servem para perceber a percepção que os jovens têm das consequências que os seus comportamentos e atitudes podem ter para eles e para os outros.

### 5.5.1. Percepção das consequências do Bom comportamento para si próprio

As categorias identificadas resultam das respostas à questão: “Quais são as consequências que o teu mau/bom comportamento tem para ti?”. Da análise foram identificadas oito categorias (comportamentos e atitudes relacionais: ajuda; obtenção de valorização; boa relação com os colegas não especificada; integração social; bem-estar; obtenção de suporte, obtenção de recompensas; sucesso académico)

Tabela 20. Percepção das consequências do Bom comportamento para si próprio: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					N	%
1. Obtenção de valorização	2	20	-	-	2	13,3
2. Boa relação com os colegas	2	20	-	-	2	13,3
3. Integração social	1	10	1	20	2	13,3
4. Bem-estar	2	20	-	-	2	13,3
5. Obtenção de suporte	-	-	1	20	1	6,7
6. Obtenção de recompensas	2	20	2	40	4	26,7
7. Sucesso académico	1	10	1	20	2	13,3
<b>Total</b>	10	100	5	100	15	100

Relativamente à percepção das consequências que bom comportamento tem para si, as verbalizações dos jovens de ambos os grupos mostram que a obtenção de recompensas (G1: N=2, 20% e G2: N=2, 40%) é das mais percebidas como resultado de comportamentos adequados.

*“Tenho recompensas (elogios) da parte dos mais velhos” (S7)*

*“Se for bom tenho recompensas” (S14)*

No grupo de alunos identificados com bom comportamento são ainda destacadas a obtenção de valorização (G1: N=2, 20%) boa relação com os colegas (G1: N=2, 20%), e o bem-estar (G1: N=2, 20%).

*“Dou-me bem com todos” (S4)*

*“Ser respeitado pelos outros” (S2)*

*“Pela autoestima” (S7)*

É de notar que o grupo identificado com mau comportamento não contempla a obtenção de valorização, nem a boa relação com os colegas, nem o bem-estar como consequência do bom comportamento para si próprio.

As categorias integração social e sucesso académico são mencionadas por ambos os grupos, embora de uma forma residual (G1: N=1, 10%; G2: N=1, 20%). Os jovens vêem o seu bom comportamento como sendo positivo para que se possam integrar tanto na escola como na sociedade e a obtenção de boas notas e possibilidade de compreensão mais efetiva como consequências positivas do comportamento adequado.

*“Todos devemos portar devidamente” (S10)*

*“(...) percebo as coisas mais depressa” (S5)*

*“Algumas consequências são as notas e os trabalhos” (S9)*

De forma muito residual e apenas com verbalizações do grupo identificado como tendo mau comportamento, surge a obtenção de suporte (N=1, 20%). referida como consequências do bom comportamento pois se os jovens tiverem comportamentos adequados com os seus colegas poderão ter ligações mais fortes e positivas com estes e obter ainda outras recompensas.

*“Ter amigos, colegas, pessoas com que possa contar.” (S12)*

Em suma, a maioria consequências apontadas estão relacionadas com a obtenção de alguma coisa, ou seja, se os sujeitos tiverem um comportamento adequado, sabem que poderão obter recompensas positivas, tais como a valorização, o suporte, conseguir se integrar e ter uma boa relação com os colegas, estar bem consigo próprio e obter sucesso académico.

É de realçar que no total o grupo identificado com bom comportamento, por relação com o grupo identificado como tendo mau comportamento, percebe o dobro de aspetos positivos resultantes das consequências do bom comportamento para si próprio (G1: N=10; 100%); G2: N=5; 100%).

Tais dados apontam para a importância de se ajudar os jovens com algumas dificuldades comportamentais a construir uma ideia clara das vantagens para si mesmos de comportamentos adequados o que se constitui pois como uma das implicações deste estudo.

### **5.5.2. Perceção das consequências do mau comportamento para si próprio**

Os dados a seguir apresentados surgem no seguimento da questão “Quais são as consequências que o teu mau/bom comportamento tem para ti?”, em que os sujeitos explicam as consequências que o mau comportamento pode trazer.

Apesar de anteriormente apenas um dos sujeitos ter dito que tinha mau comportamento e outro que tinha comportamento razoável, agora no contexto desta questão também dois



dos sujeitos identificados com bom comportamento, expressaram as consequências que o seu mau comportamento pode ter para si próprio.

Tabela 21. Percepção das consequências do Mau comportamento para si próprio: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					N	%
1. Ausência de recompensas	-	-	1	16.7	1	12.5
2. Existência de punições	(1)	(50)	(5)	(83.3)	(6)	(75)
2.1. Castigos familiares	1	50	4	66.7	5	62.5
2.2. Castigos escolares	-	-	1	16.7	1	12.5
3. Baixa de rendimento escolar	1	50	-	-	1	12.5
<b>Total</b>	2	100	6	100	8	100

A existência de punições é a categoria que mais se destaca no grupo de alunos identificados com mau comportamento, (G2: N=5, 83,3%). Esta categoria está dividida em duas subcategorias, sendo que a subcategoria castigos familiares (G2: N=4, 66.7%) é que tem mais verbalizações e que é considerada consequência do mau comportamento na escola. Isto acontece, pois, os pais esperam que os filhos tenham comportamentos e atitudes adequados na escola e na sala de aula, para que possam ter melhor aproveitamento e assim alcançar o sucesso académico, para além de que se trata de ter educação e respeito pelos outros.

*“Se for mau estou sempre de castigo em casa” (S14)*

*“Castigos dos meus pais, más notas” (S16)*

A subcategoria castigos escolares é considerada outra das consequências do mau comportamento, sendo somente referida por um aluno do grupo identificado com mau comportamento (N=1, 16.7%). Podemos observar que o mau comportamento na sala de aula pode ter consequências negativas para o sujeito.

*“Se tiver mau comportamento posso ir para a rua quando estou na sala de aula” (S11)*

De forma muito residual, existe somente no grupo de alunos identificados com bom comportamento e à baixa de rendimento escolar (N=1, 50%) como consequência de mau comportamento para si próprio.

A referência à ausência de recompensas como consequência de mau comportamento para si mesmo somente se encontra presente no grupo de alunos identificados com maus comportamento (N=1, 16,7%).

Apesar de ser de forma muito residual e de só haver referência por um dos grupos, podemos perceber que alguns jovens têm consciência que se o seu comportamento não for adequado o seu rendimento escolar irá baixar e que terão menos recompensas.

*“Um par de participações” (S13)*

*“Por outro lado nem sempre porto-me bem como todos os adolescentes da minha idade e depois isso reflete nas notas e no meu comportamento, como é óbvio” (S8)*

De uma forma geral, as principais consequências percebidas pelos sujeitos estão relacionadas com a existência de punições devido ao mau comportamento, pelos professores e pelos familiares sendo este último aspeto o mais realçado no grupo de alunos identificados com mau comportamento. Pouco é referido que o seu mau comportamento na escola e de sala de aula pode prejudicar o seu rendimento académico e que a longo prazo isso será uma consequência mais séria do que apenas as punições.

### 5.5.3. Perceção das consequências do Bom comportamento do sujeito para os pares

Da análise da questão “Quais são as consequências que o teu mau/bom comportamento tem para os teus colegas?”, foram identificadas seis categorias (comportamentos e atitudes: respeito; obtenção de valorização; regulação do comportamento; comportamentos e atitudes relacionas: não prejudicar os outros; boa relação com os colegas não especificada e inexistência de consequências).

Tabela 22. Perceção das consequências do Bom comportamento do sujeito para com os pares: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					N	%
1. Comportamentos e atitudes	(1)	(14.3)	(1)	(16.7)	(2)	(16.7)
1.1. Respeito	1	14.3	-	-	1	8.3
1.2. Ajuda	-	-	1	16.7	1	8.3
2. Obtenção de valorização	2	28.9	1	16.7	3	25
3. Regulação do comportamento	-	-	1	16.7	1	8.3
4. Comportamentos e atitudes relacionais: Não prejudicar os outros	1	14.3	-	-	1	8.3
5. Boa relação com os colegas	2	28.9	2	33.3	4	33.3
6. Inexistência de consequências	1	14.3	1	16.7	1	8.3
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela sugerem que a boa relação com os colegas (G1: N=2, 28.9% e G2: N=2, 33.3%) é a categoria que mais se destaca em ambos os grupos e que são consequências do bom comportamento do sujeito para com os pares.

*“Arranjo mais amigos com as minhas atitudes” (S15)*

*“Como me dou bem com eles, sentem-se bem” (S4)*

No grupo de alunos identificados com bom comportamento situa-se também em segundo lugar a obtenção de valorização (G1: N=2, 28.9%; G2: N=1; 16.7%). Os sujeitos sugerem que tendo bom comportamento os seus colegas irão valorizá-los mais.

*“Representar bem a minha turma na escola” (S1)*

*“O meu comportamento influencia a maneira de ver dos meus colegas em relação a mim” (S10)*

A categoria comportamentos e atitudes é constituída por duas subcategorias o respeito (G1: N=1, 14.3%) que tem apenas verbalizações do grupo identificado com bom comportamento e a ajuda (G2: N=1, 16.7%) que tem verbalizações apenas do grupo identificado com mau comportamento.

*“Ser respeitado por eles” (S2)*

*“Ajudamo-nos quando precisamos” (S12)*

A categoria inexistência de consequências é referida por ambos os grupos embora que o seja de forma muito residual (G1: N=1, 14,3%; G2: N=1, 16.7%). Aqui os sujeitos assumem que o seu comportamento não vai influenciar de nenhuma forma o dos colegas.

*“Não tem consequências, apenas originam outro tema de conversa ou brincadeira” (S5)*

*“Nada” (S13)*

Por último, no que respeita às categorias regulação dos comportamentos e comportamentos e atitudes relacionais: não prejudicar os outros, verifica-se que a primeira é referida apenas pelo grupo identificado com mau comportamento (N=1; 16.7%) e a segunda pelo grupo identificado com bom comportamento (N=1, 14.3%). Podemos verificar que a falta de regulação: não prejudicar os outros dos comportamentos tem consequências negativas para os colegas, pois vai distraí-los das suas tarefas acabando por os prejudicar *“Às vezes os meus colegas ficam desatentos porque falo um bocado nas aulas” (S9)*

*“Porque se eu me portasse mal eu teria a prejudicar os meus colegas” (S7)*

Em suma, podemos verificar que os sujeitos continuam a considerar como principal consequência do bom comportamento sobretudo o obter uma boa relação com os colegas. Consideram que tendo bom comportamento com os pares poderão obter valorização por parte deles e que tendo comportamentos e atitudes de respeito e de ajuda para com os pares a sua relação será mais positiva.

#### **5.5.4. Perceção sobre a necessidade de alteração do seu próprio comportamento**

Da análise da pergunta “Gostavas de te portar de outra maneira?” podemos verificar que dos oito alunos identificados com bom comportamento, dois (25%) alunos disseram que desejam alterar o seu comportamento e seis (75%) disseram que não desejam alterar o seu comportamento. Dos oito alunos identificados com mau comportamento, cinco (62.5%) desejam alterar o seu comportamento e três (37.5%) não desejam alterar o seu

comportamento. Tendo em conta que disseram que têm bom comportamento tendo sido identificados com mau comportamento, parece-nos positivo dizerem desejar alterar o seu comportamento.

#### 5.5.4.1. Motivos da ausência de desejo de alteração do comportamento

Face à expressão da inexistência de desejo de alteração de comportamento a análise da questão “Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porquê.” foram identificadas três categorias (Caraterísticas da personalidade – geral e ser verdadeiro - Autoconceito geral positivo, Comportamento adequado à idade).

Tabela 23. Motivos da ausência de desejo de alteração do comportamento: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					N	%
1. Caraterísticas da personalidade	(3)	(42.9)	-	-	(3)	(30)
1.1. Geral	1	14.3	-	-	1	10
1.2. Ser verdadeiro	2	28.9	-	-	2	20
2. Autoconceito geral positivo	3	42.9	3	(100)	6	(60)
3. Comportamento adequado à idade	1	14.3	-	-	1	10
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>3</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Relativamente aos motivos da ausência de desejo de alteração do comportamento, em ambos os grupos as categorias que mais se destacam são o autoconceito geral positivo (G1: N=3, 42.9% e G2: N=3, 100%). O autoconceito define-se como um sistema de crenças que o individuo considera verdadeiras em relação a si mesmo, as quais são o resultado de um processo de análise, valorização e integração da informação derivada da própria experiencia e da retroalimentação dos outros (González-Pienda, Núñez, Gonzalez-Pumariega y García, 1997 citado por Rodriguez & Caño, 2012).

*“Porque gosto de ser como sou” (S4)*

*“Porque acho que estou bem como estou e não necessito de mudar” (S10)*

Somente o grupo de alunos identificados com bom comportamento apresenta ainda outras ideias justificativas da ausência de desejo de mudança pessoal sendo as mesmas relativas a caraterísticas de personalidade consideradas positivas em geral (G1:N=1, 14.3%), (também se destaca, principalmente, a subcategoria do e consistindo em ser verdadeiro (G1:N=2, 28.9%), pois os jovens consideram importante serem genuínos e mostrarem-se m como são.

*“Porque não quero que os meus colegas fiquem a pensar que eu não era aquilo que eles pensavam” (S2)*

A consideração de que não desejam mudar porque têm um comportamento adequado à idade é também referida para justificar os comportamentos que os sujeitos têm nesta fase das suas vidas (G1: N=1, 14.3%)

*“Umaz vezes porto-me bem outras veze porto-me mal, é normal na minha idade” (S8)*

Em suma, ambos os grupos justificam a ausência de desejo de alteração do seu comportamento por terem um autoconceito geral positivo e achando que não é necessário alterar nada no seu comportamento. Os alunos identificados como tendo bom comportamento apresentam uma maior diversidade de motivos justificativos da ausência de desejo de alteração do seu comportamento.

No entanto, enquanto o grupo de alunos identificados com mau comportamento só apresenta este motivo para a ausência de desejo de alteração do seu comportamento, o grupo de alunos identificados com bom comportamento apresenta ainda mais outros três motivos: características da personalidade gerais e de genuidade e a existência de comportamento adequado à idade.

#### 5.5.4.2. Motivos do desejo de alteração dos seus comportamentos

Da análise da questão “Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porquê.” foram identificadas cinco categorias (Comportamentos e atitudes relacionais: não prejudicar os outros, regulação comportamental – irrequietude e impulsividade; Obtenção de recompensas – geral e relação com o sexo oposto; percepção de impossibilidade de mudança).

Tabela 24. Motivos do desejo de alteração dos seus comportamentos: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					N	%
1. Comportamentos e atitudes relacionais: Não prejudicar os outros	-	-	1	20	1	14.3
2. Regulação comportamental	(2)	(100)	(1)	(20)	(3)	(42.9)
2.1. Irrequietude	1	50	1	20	2	28.6
2.2. Impulsividade	1	50	-	-	1	14.3
3. Obtenção de recompensas	-	-	(2)	(40)	(2)	(28.6)
3.1. Geral	-	-	1	20	1	14.3
3.2. Relação com o sexo oposto	-	-	1	20	1	14.3
4. Percepção de impossibilidade de mudança	-	-	1	20	1	14.3
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

Relativamente aos motivos do desejo de alteração dos seus comportamentos, destaca-se no grupo dos alunos identificados com bom comportamento a regulação comportamental (N=2; 100%) referida nas suas facetas de controle da irrequietude e da impulsividade.

*“Porque sou mesmo assim um bocado irrequieto” (S6)*

*“Porque queria ter um melhor comportamento” (S16)*

É somente o grupo dos alunos identificados como tendo mau comportamento que refere, de forma residual, a obtenção de recompensas (G2:N=2;40%) no geral e na relação com o sexo oposto como motivo de desejo de alteração do seu comportamento.

*“Gostava de me portar melhor porque iria ter mais recompensas” (S14)*

*“Ser mais homenzinho, para poder engatar mais raparigas” (S15)*

É também exclusivamente neste grupo que os comportamentos e atitudes relacionais de especificamente o não prejudicar os outros surge como motivo de desejo de alteração do comportamento (N=1, 20%)

Também a perceção de impossibilidade de mudança, têm verbalizações apenas no grupo de alunos identificados com mau comportamento (N=1, 20%)

*“Porque não gosto que às vezes os meus colegas sejam prejudicados por minha culpa” (S9)*

*“Mas não me parece que eu vá mudar e não há um sentimento grande de mudança em mim, acho que sou assim” (S13)*

No geral, houve mais verbalizações do grupo identificado com mau comportamento (G1: N=2, 100%; G2: N=5, 100%). De forma geral, os sujeitos consideram como motivos do desejo de alteração dos seus comportamentos, a irrequietude e a impulsividade, que devem ser alterados para que possam ter um comportamento adequado. Também referem a obtenção de recompensas como um motivo para a alteração dos comportamentos.

#### **5.5.5. Perceção do que é necessário para melhorar o comportamento**

A partir dos dados obtidos através da questão “O que achas que tu precisavas para te portares melhor?” foram identificadas seis categorias (Mudanças em si – responsabilidade e incremento força de vontade; mudança do comportamento – geral e controlo de impulsos; mudança de aspetos escolares – mudança comportamento nas aulas, aumento da atenção, aumento do estudo; relação familiar; vida diária: hábitos de sono e ausência de alteração do comportamento).

No grupo dos alunos identificados com mau comportamento o que é mais percecionado como necessário para melhorar o comportamento são exatamente mudanças comportamentais gerais e de controlo de impulsos (N=3; 33.3%) e mudanças de aspetos

escolares (N=2; 22.2%) especificamente no que concerne a mudança de comportamento nas aulas e aumento do estudo. Todos os outros aspetos são menos referidos. Este grupo refere ainda de forma muito residual a necessidade de fazer mudanças em si ao nível da responsabilidade, da relação familiar, da vida diária em termos de hábitos de sono e também a ausência de necessidade de alteração de comportamento. No grupo dos alunos identificados com mau comportamento os aspetos mais percecionados como necessário para melhorar o comportamento são a mudança de aspetos escolares (N=7; 63.6%) no que respeita à mudança de comportamento nas aulas e aumento da atenção. A ausência de necessidade de alteração do comportamento é mencionada (N=2;18.2%). De forma muito residual são ainda referidos como necessários em termos de mudanças pessoais o incremento da força de vontade e uma mudança geral de comportamento não especificada.

Em suma ambos os grupos consideram de forma residual que existe necessidade de haver mudanças em si, embora as verbalizações estejam em subcategorias diferentes e que se verifiquem de forma muito residual (G1: N=1, 11.1%; G2: N=1, 10%).

A categoria ausência de necessidade de alteração do comportamento é referida residualmente por ambos os grupos (G1: N=1, 11.1%; G2: N=2, 20%). Por último, as categorias relação familiar e vida diária: hábitos de sono, só têm verbalizações do grupo de alunos identificados com bom comportamento e de forma muito residual (N=1, 11,1%).

Tabela 25. Perceção do que é necessário para melhorar o comportamento: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					N	%
1. Mudanças em si	(1)	(11.1)	(1)	(9.1)	(2)	10
1.1. Responsabilidade	1		-	-	1	5
1.2. Incremento força de vontade	-	-	1	9.1	1	5
2. Mudança do comportamento	(3)	(33.3)	(1)	(9.1)	(4)	(20)
2.1. Geral	2	22.2	1	9.1	3	15
2.2. Controlo de impulsos	1	11.1	-	-	1	5
3. Mudança de aspetos escolares	(2)	(22.2)	(7)	(63.6)	(9)	(45)
3.1. Mudança comportamento nas aulas	1	11.1	4	36.4	5	25
3.2. Aumento da atenção	-	-	3	27.3	3	15
3.3. Aumento do estudo	1	11.1	-	-	1	5
4. Relação familiar	1	11.1	-	-	1	5
5. Vida diária: Hábitos de sono	1	11.1	-	-	1	5
6. Ausência de necessidade de alteração do comportamento	1	11.1	2	18.2	3	15
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>11</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Relativamente à percepção do que é necessário para melhorar o comportamento, verificamos que a subcategoria em que ambos os grupos apresentam verbalizações é a mudança comportamento nas aulas (G1:N=1, 11.1% e G2:N=4, 40%), embora com grande diferença entre os grupos sendo que é O grupo identificado com mau comportamento aquele que apresenta mais verbalizações.

*“Só nas aulas, menos brincadeira e falar menos” (S5)*

*“Estar mais calado nas aulas e trabalhar mais” (S16)*

O aumento da atenção nas aulas só é referido pelo grupo de alunos identificado com mau comportamento (G2: N=3, 30%). Os sujeitos consideram que deviam de ter mais atenção nas aulas para assim melhorar o seu comportamento.

*“Prestar mais atenção” (S12)*

*“(...) se me concentra-se nisso” (S13)*

A subcategoria de mudanças do comportamento em geral (G1: N=2, 22,2%; G2: N=1, 9.1%) apresenta verbalizações que referem que os sujeitos necessitam de fazer mudanças nos seus comportamentos e atitudes.

*“Ser um pouco mais calado em algumas situações” (S4)*

*“Mudar de atitude” (S15)*

Como pudemos observar, o grupo identificado com mau comportamento apresenta mais verbalizações na categoria da mudança de aspetos escolares, o que indica que apesar de acharem que têm bom comportamento, percecionam que devem alterar alguns comportamentos e aumentar a sua atenção em sala de aula. Ambos os grupos consideram, que também devem fazer mudanças em si, ou seja, no grupo identificado com bom comportamento começar a ter mais responsabilidade e no grupo identificado com mau comportamento passar a ter mais força de vontade.

De forma muito residual, é referido somente pelo grupo de alunos identificados com bom comportamento a importância de alterar comportamento no âmbito da sua relação familiar, e os hábitos de sono.

#### **5.5.6. Percepção do que é necessário para um comportamento mais adequado com os colegas de escola**

A partir da análise da questão “O que achas que tu precisavas para te portares melhor com os teus colegas de escola?” foram identificadas seis categorias (Comportamentos e atitudes respeito; mudanças em si: autocontrolo; regulação do comportamento: ausência de agressões; comportamentos e atitudes relacionais de interação geral positiva com os outros e ajuda; alteração do comportamento dos outros – adultos e colegas; e ausência da necessidade de alteração do comportamento).



Tabela 26. Percepção do que é necessário para um comportamento mais adequado com os colegas de escola: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					N	%
1. Comportamentos e atitudes: respeito	1	11.1	1	12.5	2	11.8
2. Mudanças em si: Autocontrolo	1	11.1	2	25	3	17.6
3. Regulação do comportamento: Ausência de agressões	1	11.1	-	-	1	5.9
4. Comportamentos e atitudes relacionais	(2)	(22.2)	(1)	(12.5)	(3)	(17.6)
4.1. Interação geral positiva com os outros	1	11.1	1	12.5	2	11.8
4.2. Ajuda	1	11.1	-	-	1	5.9
5. Alteração do comportamento dos outros	-	-	(2)	(25)	(2)	(11.8)
5.1. Adultos	-	-	1	12.5	1	5.9
5.2. Colegas	-	-	1	12.5	1	5.9
6. Ausência de necessidade de alteração do comportamento	4	44.4	2	25	6	35.3
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

Relativamente à percepção do que é necessário para um comportamento mais adequado com os colegas de escola, a categoria que mais se destaca em ambos os grupos é a ausência de necessidade de alteração do comportamento (G1:N=4, 44,4% e G2:N=2, 25%) . Os jovens referem que não necessitam de alterar o seu comportamento face aos colegas, pois consideram que o comportamento que têm é satisfatório para ambas as partes.

*“Dou-me bem com toda a gente” (S8)*

*“Eu não me porto mal com os meus colegas de escola” (S13)*

No grupo de alunos identificados com mau comportamento destacam-se ainda muito ligeiramente duas categorias: a de mudanças em si relativas a uma maior aquisição de autocontrolo e a necessidade de alteração do comportamento dos outros

Relativamente às mudanças em si: autocontrolo (G1:N=1, 11.1% e G2:N=2, 25%) estes jovens referem que necessitam de controlar os seus comportamentos e atitudes, tanto com os outros como em sala de aula.

*“Esforçar-me para não perder a cabeça com algumas atitudes” (S7)*

*“Estar mais calado e atento” (S9)*

Como referido, a categoria alteração do comportamento dos outros é apenas referida pelo grupo identificado com mau comportamento e é composta por duas subcategorias, a alteração do comportamento dos adultos e a alteração do comportamento dos colegas, ambas com os mesmos valores (N=1, 12.5%). Aqui os sujeitos sugerem que os outros

deveriam alterar o seu comportamento para que pudesse haver um melhor ambiente entre eles.

*“Que os funcionários, colegas, professores não fossem chatos como alguns são” (S12)*

*“Não ter certos colegas na minha turma” (S15)*

A categoria comportamentos e atitudes do sujeito com ênfase no respeito é referida por ambos os grupos, embora de forma residual (G1: N=1, 11.1%; G2: N=1, 12.5%). Traduzindo a ideia de que o respeito é necessário para que haja um comportamento mais adequado com os colegas de escola.

*“Acima de tudo tem que haver respeito” (S8)*

*“Respeitá-los um pouco mais” (S10)*

Na categoria comportamentos e atitudes relacionais, no que respeita à subcategoria da integração geral positiva com os outros, ambos os grupos apresentam verbalizações, apesar de forma muito residual (G1: N=1, 11.1%; G2: N=1, 12.5%).

*“Tentar fazer com que todos sintam que eu sou amigo deles” (S4)*

*“Ter um comportamento mais adequado” (S16)*

Por último, temos a categoria regulação do comportamento: ausência de agressões, em que apenas o grupo de alunos identificados com bom comportamento apresenta verbalizações embora de forma muito residual (N=1, 11,1%).

*“Não gozar, não julgar” (S6)*

De um modo geral, ambos os grupos consideram que não necessitam de alterar o seu comportamento para com os colegas de escola (G1:N=4, 44,4% e G2:N=2, 25%). Quanto ao que é necessário para um comportamento mais adequado, referem, de forma residual, as mudanças em si com enfoque no autocontrolo, comportamentos e atitudes relacionais de interação geral positiva e de ajuda com os pares, comportamentos e atitudes de respeito para com os pares.

O grupo de alunos identificados com mau comportamento também faz referência à necessidade de alteração dos comportamentos dos outros, como forma de poderem ter uma melhor relação com os pares.

#### **5.5.7. Perceção do que é necessário para melhorar o comportamento em relação aos colegas de turma**

Da análise da questão “O que achas que tu precisavas para te portares melhor com os teus colegas de turma?” foram identificadas seis categorias (Comportamentos e atitudes: respeito; mudanças em si: autocontrolo; regulação do comportamento: ausência de agressões; comportamentos e atitudes: ajuda; alteração do comportamento geral; ausência da necessidade de alteração do comportamento).

Tabela 27. Percepção do que é necessário para um comportamento mais adequado com os colegas de turma: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					N	%
1. Comportamentos e atitudes: respeito	1	11.1	-	-	1	5.6
2. Mudanças em si: Autocontrolo	2	22.2	4	44.4	6	33.3
3. Comportamentos e atitudes relacionais: Ajuda	1	11.1	-	-	1	5.6
4. Diálogo	1	11.1	-	-	1	5.6
5. Alteração do comportamento geral	1	11.1	2	22.2	3	16.7
6. Ausência de necessidade de alteração do comportamento	3	33.3	3	33.3	6	33.3
<b>Total</b>	9	100	9	100	18	100

Relativamente à percepção do que é necessário para um comportamento mais adequado com os colegas de turma, uma das categorias que mais se destaca em ambos os grupos é a da ausência de necessidade de alteração do comportamento (G1:N=3, 33.3% e G2:N=3, 33.3%).

*“Nada, sinto-me bem assim” (S2)*

*“Nada, porque não tenho mau comportamento com eles nem com ninguém” (S5)*

*“Nada” (S10)*

No grupo de alunos identificados com mau comportamento destaca-se também a percepção de que as mudanças em si relativamente ao aumento do autocontrolo os conduziram a um comportamento mais adequado com os pares (G1:N=2, 22.2% e G2:N=4, 44.4%). De facto, o grupo identificado com mau comportamento apresenta o dobro das verbalizações. Os jovens referem que necessitam de controlar os seus comportamentos e atitudes, tanto com os outros como em sala de aula.

*“De vez em quando não os distrair” (S3)*

*“Parar com as brincadeiras parvas” (S14)*

*“Devíamos todos falar menos e tomar atenção às aulas” (S12)*

A categoria alteração do comportamento geral também é referida por ambos os grupos (G1:N=1, 11.1% e G2:N=2, 22.2%).

*“Não ser chato” (S6)*

*“Mudar de atitude” (S15)*

Por último, temos as categorias comportamentos e atitudes com enfoque no respeito, comportamentos e atitudes relacionais com enfoque na ajuda e o diálogo, que só apresentam verbalizações do grupo identificado com bom comportamento e de forma muito residual (N=1, 11.1%).

*“Ajudar mais quando eles precisam” (S1)*

*“Falar mais com aqueles que eu não costumo falar” (S4)*

*“Acima de tudo tem que haver respeito” (S8)*

Em suma, o grupo identificado com mau comportamento indica que deve fazer mudanças sobretudo a nível do autocontrolo e alterar o comportamento geral, para que não prejudiquem os colegas de turma.

Ambos os grupos salientam de igual forma a ausência de necessidade de alteração de comportamento. Ora, tal não deixa de nos levantar interrogações visto que à partida poderia ser expectável que tal surgisse com maior intensidade no grupo de alunos identificados com mau comportamento.

O grupo identificado com bom comportamento, apresenta uma maior diversidade de verbalizações em diferentes categorias o que indicia mais uma vez uma maior conhecimento sobre aspetos comportamentais adequados e suas facetas.

#### **5.5.8. Perceção das consequências de não ter uma boa relação com os colegas ou pessoas da idade do sujeito: critério sujeitos**

Da análise da questão “Achas que não ter uma boa relação com os colegas e pessoas da tua idade, pode ter algumas consequências?” dos oito alunos que foram identificados com bom comportamento, seis (75%) disseram que existem consequências de não ter uma boa relação com os colegas/ pares e dois (25%) disseram que não existem consequências de não ter uma boa relação com os colegas/ pares. Já os oito alunos identificados com mau comportamento, todos responderam que existem consequências de não ter uma boa relação com os colegas/pares.

##### **5.5.8.1. Motivos das consequências de não ter uma boa relação com os colegas/pares**

Da análise da questão “Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porquê.” Foram identificadas sete categorias (ausência de apoio, ausência de pertença – rejeição e ausência de identificação; isolamento, tristeza, suicídio, consequências futuras e Inexistência de consequências: Interação positiva com os outros

Tabela 28. Motivos das consequências de não ter uma boa relação com os colegas/pares: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					Nº	%
1. Ausência de apoio	-	-	3	50	3	23.1
2. Ausência de pertença	(2)	(28.6)	-	-	(2)	(15.4)
2.1. Rejeição	1	14.3	-	-	1	7.7
2.2. Ausência de identificação	1	14.3	-	-	1	7.7
3. Isolamento	1	14.3	1	16.7	2	15.4
4. Tristeza	-	-	1	16.7	1	7.7
5. Suicídio	1	14.3	-	-	1	7.7
6. Consequências Futuras	1	14.3	1	16.7	2	15.4
7. Inexistência de consequências: Interação positiva com os outros	2	28.6	-	-	2	15.4
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

Relativamente aos motivos das consequências de não ter uma boa relação com os colegas/pares, a categoria que mais se destaca é a ausência de apoio (G2: N=3, 50%), em que apenas os sujeitos do grupo identificado com mau comportamento apresentam verbalizações.

*“Sim, porque mais tarde quando precisar desses amigos eles não querem ajudar” (S16)*

*“Porque no futuro iremos de ter alguém para nos apoiar e alguém com que desabafar para além disso existem profissões que necessitam de competências sociais” (S13).*

As categorias da ausência de isolamento e consequências futuras contêm verbalizações de ambos os grupos, mas de forma residual (G1: N=1, 14.3%; G2: N=1, 16.7%). Os sujeitos consideram que não ter uma boa relação com os colegas/pares poderá prejudicar a sua vida social e consequentemente a sua vida futura.

*“Porque fico menos social” (S15)*

*“Um dia mais tarde, a nível profissional, estas atividades poderão refletir-se, por isso é bom ter uma boa relação” (S3)*

A categoria inexistência de consequências por ter uma interação positiva com os outros contém apenas verbalizações do grupo identificado com bom comportamento (N=2, 28.6%). Ou seja, os sujeitos consideram que têm boa relação com todos os colegas, logo não existem consequências de não ter boa relação com os colegas.

*“Porque eu tenho uma boa relação com todos” (S1)*

A ausência de pertença é considerada unicamente pelo grupo identificado com bom comportamento. É constituída por duas subcategoria, a solidão e a ausência de identificação, ambas com o mesmo valor e de forma residual (N=1, 14.3%). Os sujeitos consideram que é importante ter amigos para não se sentirem ignorados e poder partilhar opiniões ou experiências, sendo que a ausência destes pode levar a que se sintam rejeitados.

*“Porque posso me sentir ignorado” (S2)*

*“Porque é sempre bom ter amigos da mesma idade para as opiniões serem parecidas” (S4)*

A tristeza é unicamente referida pelo grupo identificado com mau comportamento e o suicídio pelo grupo identificado com bom, de forma muito residual (G1: N=1, 14.3%; G2: N=1, 16.7%). Os sujeitos apontam como consequências de não ter uma boa relação com os colegas/pares o sentir-se triste e em casos mais extremos o suicídio.

*“Acho que pode fazer uma pessoa sentir-se mal, triste, sozinha” (S12)*

*“Podem fazer coisas disparatadas como por exemplo o suicídio” (S7)*

Em suma, os alunos identificados com bom comportamento realçam como consequência da inexistência de uma boa relação com os colegas/pares a ausência de sentido de pertença e de uma boa relação com os outros. É somente neste grupo que existem menções à rejeição, ausência de identificação e suicídios como consequências possíveis. Os alunos identificados com mau comportamento realçam mais a ausência de apoio como consequência de não se ter uma boa relação com os colegas/pares. É somente neste grupo que existem menções à tristeza como consequência da inexistência de uma boa relação com pares/colegas.

#### **5.5.8.2. Percepção do tipo de consequências de não ter uma boa relação com os colegas/pares**

Da análise da questão “Se achas que não ter uma boa relação com os colegas e pessoas da tua idade pode ter algumas consequências, diz quais.” Foram identificadas dez categorias (ausência de interação com os outros, ausência de pertença – rejeição e solidão; ausência de apoio, mau estar geral, agressões físicas, bullying, suicídio, depressão, diferença de idades e futuro profissional)

Tabela 29. Percepção do tipo de consequências de não ter uma boa relação com os colegas/pares: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					N	%
1. Ausência de interação com os outros	1	12.5	2	20	3	14
2. Ausência de pertença	(4)	(50)	(3)	(30)	(7)	(32)
2.1. Solidão	2	25	3	30	5	23
2.2. Rejeição	2	25	-	-	2	9
3. Ausência de apoio	-	-	1	10	1	4.5
4. Mau estar geral	-	-	1	10	1	4.5
5. Agressões físicas	-	-	1	10	1	4.5
6. Bullying	1	12.5	-	-	1	4.5
7. Suicídio	1	12.5	-	-	1	4.5
8. Depressão	-	-	1	10	1	4.5
9. Diferença de idades	1	12.5	-	-	1	4.5
10. Futuro profissional	-	-	1	10	1	4.5
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

Relativamente à percepção do tipo de consequências de não ter uma boa relação com os colegas/pares, a categoria que mais se destaca em ambos os grupos é a ausência de pertença (G1: N=4, 50%; G2: N=3, 30%). É constituída por duas subcategorias, da solidão (G1: N=2, 25% e G2: N=3, 30%) e a da rejeição, em que unicamente o grupo identificado com bom comportamento apresenta verbalizações (N=2, 25%). Os alunos referem a solidão e a rejeição como consequências, pois se os jovens não tiverem amigos vão-se sentir sós e abandonados.

*“Solidão (não ter amigos)” (S3)*

*“Sentirmo-nos sozinhos” (S12)*

*“Sentir-me ignorado” (S2)*

A ausência de interação com os outros é referida por ambos os grupos como sendo um tipo de consequência de não ter uma boa relação com os colegas/pares (G1: N=1, 12.5% e G2: N=2, 20%).

*“Não ter uma boa relação significa que não sou sociável, que não me relaciono e isso é mau” (S8)*

*“Fico menos social, perco amigos e ganho inimigos” (S15)*

As categorias ausência de apoio, mau estar geral, agressões físicas, a depressão e o futuro profissional, apresentam unicamente verbalizações do grupo identificado com mau comportamento, embora o seja de forma muito residual (N=1, 10%).

*“Não ter apoio durante as aulas e menos ajuda os trabalhos” (S9)*

*“Sentimo-nos mal, sozinhos, tristes, aborrecidos” (S12)*

*“Andam à porrada” (S11)*

*“Depressões (...) Não conseguir manter um emprego por muito tempo” (S13)*

Por último, temos as categorias do bullying, suicídio e diferença de idades acerca de com quem se convive, que apresenta apenas verbalizações do G1 e de forma residual (N=1, 12.5%).

*“As consequências são por exemplo o suicídio” (S7)*

*“Acho que pode ter consequências porque se por exemplo só se tiver amigos mais velhos eles podem querer frequentar sítios que os mais novos ainda não podem” (S14)*

Em suma, podemos constatar que o grupo identificado com mau comportamento apresenta mais tipos de consequências de não ter uma boa relação com os colegas/pares que o grupo identificado com bom comportamento.

Ambos os grupos destacam a solidão como sendo a principal consequência de não ter boa relação com os colegas/pares, como tal é necessário que tenham uma boa interação com os colegas/pares para que não se sintam sós nem rejeitados.

### 5.5.9. Perceção sobre as consequências da rejeição

Da análise da questão “O que achas que pode acontecer a um colega que é rejeitado ou não é aceite pelos outros colegas?”, foi possível identificar onze categorias (Mau estar geral, tristeza, desmotivação, revolta, ausência de pertença: solidão, suicídio, alvo de bullying, depressão, influências negativas, procura de aceitação e ação face ao colega “rejeitado”).

Esta pergunta teve como objetivo perceber como os jovens concebem a rejeição e principalmente perceber se conheciam as consequências da mesma.

Tabela 30. Perceção sobre as consequências da rejeição: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					N	%
1. Mau estar geral	1	12.5	2	14.3	3	14
2. Tristeza	1	12.5	2	14.3	3	14
3. Desmotivação	-	-	1	7.1	1	4.5
4. Revolta	-	-	1	7.1	1	4.5
5. Solidão	2	25	1	7.1	3	14
6. Suicídio	1	12.5	-	-	1	4.5
7. Alvo de bullying	-	-	1	7.1	1	4.5
8. Depressão	-	-	3	21.4	3	14
9. Influências negativas	1	12.5	1	7.1	2	9
10. Procura de aceitação	1	12.5	2	14.3	3	14
11. Ação face a colega “rejeitado”	1	12.5	-	-	1	4.5
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

Relativamente às consequências da rejeição, a categoria que mais se destaca é a depressão, embora seja referida unicamente pelo grupo identificado com mau



comportamento (G2: N=3, 21,4%). A depressão é considerada uma das doenças que mais afeta os jovens, que além de todas as consequências negativas que traz para os jovens (obesidade, suicídio, entre outros), pode ser considerada uma consequência da rejeição.

*“Ficar com uma depressão” (S14)*

*“Ficar deprimido” (S16)*

No grupo dos alunos identificados com mau comportamento há também um ligeiro destaque das seguintes consequências: Mal-estar geral, tristeza. e procura de aceitação todas com os mesmos valores (G1: N=1, 12,5% e G2: N=2, 14.3%). As duas primeiras categorias aglomeram alguns dos sentimentos negativos que estão associados à rejeição.

*“Pode sentir-se mal” (S4)*

*“Fica triste” (S1)*

A procura de aceitação é referida pelos sujeitos como consequência, pois face à rejeição, alguns jovens vão tentar encontrar forma de serem aceites, mesmo que isso signifique ir contra os seus ideais ou tentar-se inserir noutros grupos que tenham características semelhantes.

*“É conduzido para maus caminhos, ou seja, faz tudo para ser aceite, incluindo coisas que o deixam pouco à vontade” (S5)*

*“Acho que uma pessoa junta-se com os seus semelhantes e que se é rejeitado irá tentar ser aceite por outros” (S13)*

No grupo dos alunos identificados com mau comportamento há um ligeiro destaque, da solidão como consequência da rejeição (G1: N=2, 25% e G2: N=1, 7.1%). Ou seja, se os jovens não se conseguirem integrar num grupo ou forem rejeitados vão estar mais sós, ignorados e isolarem-se.

*“Pode se sentir ignorado, sozinho” (S2)*

*“Pode-se isolar e não tem contato com ninguém” (S6)*

*“Pode não querer vir à escola” (S11)*

As categorias desmotivação, revolta e alvo de bullying apresentam unicamente verbalizações do grupo identificado com mau comportamento, de forma muito residual (N=1, 7.1%).

*“(…) desmotivado” (S10)*

*“(…), revoltado” (S16)*

*“Pode ser uma vítima de bulliyng” (S9)*

As categorias suicídio e ação face ao colega rejeitado são unicamente referidas pelo grupo identificado com bom comportamento e de forma residual (N=1, 12.5%). Os sujeitos

consideram que devem ajudar os colegas que são rejeitados para que não se sintam assim e para que não se sintam motivados a atentar contra eles próprios.

*“Pode levar por métodos de suicídio” (S7)*

*“Tentava ao máximo integrá-lo no meu grupo de amigos para que não se sinta à parte. Para que não faça aquilo que não gostas que te façam a ti” (S8)*

De modo geral, podemos observar que o grupo identificado com mau comportamento tem maior diversidade e número de verbalizações nas diferentes categorias do que o grupo identificado com bom comportamento (G1: N=8; G2: N=14). Apesar desta discrepância, ambos os grupos ressaltam consequências que devem ser tidas em conta, pois a rejeição pode causar problemas graves na vida dos jovens, tanto a nível social, familiar e escolar.

### 5.5.10. Perceção dos sentimentos de quem é rejeitado

Todas as categorias identificadas resultam das respostas dos sujeitos à questão “O que achas que um colega/alguém *sente* quando é rejeitado ou não é aceite pelos outros colegas”. Da análise de conteúdo realizada, podemos identificar oito categorias – falta de apoio, mau estar geral, tristeza, desmotivação, frustração, baixa autoestima, ausência de pertença (solidão e exclusão) e não sabe.

Tabela 31. Perceção dos sentimentos de quem é rejeitado: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					N	%
1. Falta de apoio	1	9.1	-	-	1	4.8
2. Mau estar geral	2	18.2	2	20	4	19
3. Tristeza	1	9.1	2	20	3	14.3
4. Desmotivação	-	-	1	10	1	4.8
5. Frustração	-	-	1	10	1	4.8
6. Baixa autoestima	2	18.2	2	20	4	19
7. Ausência de pertença	(5)	(45.5)	(1)	(10)	(6)	(28.6)
7.1. Solidão	1	9.1	-	-	1	4.8
7.2. Exclusão	4	36.5	1	10	5	23,8
8. Não sabe	-	-	1	10	1	4.8
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

A categoria que mais se destaca no grupo de alunos identificados com bom comportamento é a ausência de pertença enquanto sentimento de quem é rejeitado (G1: N=5, 45,5% e G2: N=1, 10%). Sendo que a subcategoria que mais se destaca é a da exclusão (G1: N=4, 36,5% G2: N=1, 10%). Aqui os jovens referem que os que são rejeitados sentem-se diferentes, que não fazem parte do meio em que vivem, sentem-se

discriminados por não serem iguais aos outros. No grupo identificado com mau comportamento esta subcategoria é referida de forma muito residual.

*“Sente que não faz parte da vida desses colegas” (S2)*

*“Sente-se diferente” (S5)*

*“Sente-se excluído, rejeitado que ninguém gosta dele” (S12)*

A categoria tristeza embora referida por ambos os grupos, é um pouco mais referida pelo grupo de alunos identificados com mau comportamento como sendo um dos sentimentos que os jovens rejeitados sentem (G1: N=1, 9.1%; G2: N=2, 20%)

*“Fica infeliz” (S1)*

*“Não faço ideia mas imagino que não deve se sentir feliz” (S13)*

Outras categorias que se destacam ligeiramente em ambos os grupos são a baixa autoestima e o mau estar geral, tendo os mesmos valores nas duas (G1: N=2, 18,2% e G2: N=2, 20%).

A autoestima, segundo Marsh y Craven (2006 citado por Naranjo & González, 2012) é o termo usado quando nos queremos referir à componente global do autoconceito, ou seja, é a percepção que temos de nós próprios, que pode sofrer mudanças mediante as alterações que ocorrem nas nossas vidas e no contexto em que estamos inseridos. A baixa autoestima é uma consequência negativa dos diversos acontecimentos da vida do individuo, sendo um deles a rejeição.

*“Sem utilidade” (S3)*

*“(…) que não serve para nada, que ninguém lhe dá valor” (S15)*

Por mau estar geral consideramos todas as verbalizações que estavam relacionadas com os sentimentos que provocam mau estar nos sujeitos. A infelicidade, sentir-se fraco, mal com ele próprio são exemplos dados pelos sujeitos.

*“Sente-se fraco” (S7)*

*“Sente-se infeliz porque pensa que está a fazer as coisas mal” (S9)*

*“Sente-se mal” (S8)*

A desmotivação e a frustração são mencionadas unicamente pelo grupo identificado com mau comportamento e de forma residual (N=1, 10%)

*“(…) desmotivados” (S10)*

*“Sente grande frustração” (S16)*

No geral, os jovens consideram que os colegas que são rejeitados sentem que não têm apoio por parte dos outros, sentem-se tristes, desmotivados e frustrados. Todo isto pode influenciar tanto a vida académica como familiar. Não fazer parte de um grupo de pares/colegas, é para os jovens como não fazer parte de um processo natural da adolescência, tendo em conta que é com os pares, colegas e amigos que vão construir

os seus ideais e a sua forma de ser, que se vão definir enquanto pertencentes a uma sociedade (Sprinthall & Collins, 2003).

Em suma, da análise dos dados obtidos no tema V, sobre as consequências dos comportamentos, podemos concluir que o grupo de alunos identificado com bom comportamento apresenta mais verbalizações nas questões relacionadas com a perceção das consequências do bom comportamento, tanto para si próprio como para os outros, referindo a obtenção de valorização, a boa relação com os outros o bem-estar e obtenção de recompensas como principais consequências.

Relativamente ao desejo de alteração do comportamento, a maioria (N=5, 62,5%) dos alunos identificados com mau comportamento expressaram desejo de alteração do comportamento, referindo a obtenção de recompensas, a regulação comportamental e os comportamentos e atitudes relacionais, com enfoque no não prejudicar os outros como principais motivos.

Ambos os grupos percebem que é necessário alterarem os seus comportamentos, tanto para benefício próprio como para benefício colegas de escola e turma.

Quando abordados sobre o tipo e os motivos das consequências de não ter uma boa relação com os pares/colegas, o grupo identificado com mau comportamento refere mais a ausência de apoio, a ausência de pertença, ausência de interação com os outros e de forma mais residual o isolamento, a tristeza, as consequências futuras de depressão e as agressões físicas. O grupo identificado com bom comportamento refere mais a ausência de pertença e de forma mais residual o isolamento, o suicídio, o bullying e as diferenças de idades entre os pares.

A relação entre pares é essencial na adolescência, pois é com os pares que os sujeitos vão criar laços mais fortes, vão aprender e partilhar experiências que vão contribuir para o seu desenvolvimento (Sprinthall & Collins, 2003). Quando existe uma rutura nestas relações ou quando são rejeitados, os sujeitos podem expressar sentimentos de repulsa por si mesmos ou pelos outros, uma baixa autoestima, comportamentos agressivos, falta de habilidades sociais, pessoais e emocionais e mesmo depressão e/ou comportamentos suicidas (Lev-Wiesel, Nuttman-Shwartz & Sternberg, 2006).

As consequências da rejeição são percebidas, por ambos os grupos, principalmente como mau estar geral, tristeza, solidão, procura de aceitação e pelas influências negativas. No entanto, o grupo identificado com mau comportamento apresenta mais verbalizações, de forma geral, que o grupo identificado com bom comportamento (G1: N=8, 100%; G2: N=14, 100%), referindo a depressão como consequência, e de forma mais residual, a desmotivação, a revolta, ser alvo de bullying.

Quanto aos sentimentos relacionados com a rejeição, o grupo identificado com bom comportamento faz mais referência à ausência de pertença, com enfoque na exclusão enquanto somente no grupo identificado com mau comportamento que é mencionada a desmotivação e a frustração. Ambos os grupos referem o mau estar geral, a tristeza e a baixa auto estima como sentimentos relacionados com a rejeição.

## 5.6. Tema VI- Promoção de relacionamentos positivos

Este tema é último da análise dos resultados visando conhecer a percepção que os jovens têm sobre os relacionamentos positivos entre os jovens e dos contributos que os professores e a própria escola podem dar para a promoção destes relacionamentos. Foi explorado através de duas perguntas “O que achas que é preciso para os *colegas da escola* se darem bem entre si?” e “O que achas que os professores e a escola podiam fazer para ajudar os alunos a darem-se melhor uns com os outros?”.

### 5.6.1. Percepção do comportamento dos pares para uma relação positiva com os outros

As categorias identificadas resultam das respostas à questão “O que achas que é preciso para os *colegas da escola* se darem bem entre si?”. A análise desta questão permitiu identificar seis diferentes categorias: caraterísticas de personalidade; comportamentos e atitudes: respeito; comportamentos e atitudes relacionais; boa relação com os colegas não especificada e educação familiar. Encontramos três subcategorias referentes aos comportamentos e atitudes relacionais (convivialidade; ajuda e confiança).

Tabela 32. Percepção do comportamento dos pares para uma relação positiva com os outros: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					N	%
1. Caraterísticas de personalidade	1	8.3	1	10	2	9
2. Comportamentos e atitudes: respeito	2	16.7	3	30	5	22.7
3. Comportamentos e atitudes relacionais	(6)	(50)	(3)	(30)	(9)	41
3.1. Convivialidade	2	16.7	-	-	2	9
3.2. Ajuda	2	16.7	2	20	4	18
3.3. Confiança	2	16.7	1	10	3	14
4. Boa relação com os colegas não especificada	-	-	3	30	3	14
5. Adaptação social	2	16.7	-	-	2	9
6. Educação Familiar	1	8.3	-	-	1	4.5
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

Relativamente à percepção do comportamento dos pares para uma relação positiva com os outros, os resultados indicam, que os comportamentos e atitudes relacionais têm maior relevância no grupo identificado com bom comportamento do que no grupo identificado com mau comportamento (G1: N=6, 50% e G2: N=3, 30%), sendo que o primeiro obteve o mesmo valor nas três subcategorias – convivalidade, ajuda e confiança - (G1: N=2, 16,7%) e o segundo não fizeram referência à primeira subcategoria e as duas restantes tiveram valores mais baixos (N=2, 20% e N=1, 10%, respetivamente). No entanto ambos os grupos consideram que é importante a existência de certos comportamentos e atitudes para que possam ter uma relação positiva com os pares/colegas.

*“(...) entreajuda entre todos (...)” (S3)*

*“Confiarem uns nos outros” (S7)*

*“Colaborarem uns com os outros” (S12)*

*“(...) lealdade” (S9)*

Outras duas categorias que se destacam, principalmente no grupo identificado com mau comportamento são os comportamentos e atitudes: respeito (G1: N=2, 16,7% e G2: N=3, 30%) e a boa relação com os colegas não especificada (G2: N=3, 30%), sendo que nesta última os sujeitos do grupo identificado com bom não fizeram referência.

*“(...) respeitarem-se” (S2)*

*“(...) serem sempre amigos uns dos outros nos bons e maus momentos” (16)*

A categoria características de personalidade contém verbalizações de ambos os grupos apesar de muito residual (G1: N=1, 8,3%; G2: N=1, 10%). Os sujeitos referem que os colegas devem ser como são, serem verdadeiros para que possam ter uma relação positiva com os outros.

*“Serem eles próprios” (S2)*

*“Serem realmente o que são” (S14)*

É somente o grupo identificado com bom comportamento que refere que para os colegas tenham uma relação positiva com os outros, devem-se adaptar socialmente (G1: N=2, 16,7%) e ter uma boa educação familiar (G1: N=1, 8,3%).

*“Não estarem sozinhos fechados no quarto (...) Uma boa educação em casa” (S1)*

Podemos concluir que, ambos os grupos consideram importante que os colegas/pares tenham entre si determinados comportamentos e atitudes, tanto próprias como relacionais para que possam estabelecer uma relação positiva com os outros.

### 5.6.2. Contributos dos professores e da escola para a promoção de um melhor relacionamento entre colegas

As categorias abaixo identificadas resultam da análise da pergunta “O que achas que os professores e a escola podiam fazer para ajudar os alunos a darem-se melhor uns com os outros?”. Permitted identificar sete diferentes categorias: aceitação, atividades extracurriculares, atividades cooperativas em sala de aula, organização do tempo letivo, proteção, explicação de possíveis consequências e nada. Servem para perceber o que os jovens acham dos contributos que os professores e a escola podem dar para a promoção de melhores relacionamentos entre os jovens.

Tabela 33. Contributos dos professores e da escola para a promoção de um melhor relacionamento entre colegas: Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens

Categorias e Subcategorias	Grupo 1	%	Grupo 2	%	Total	
					N	%
1. Aceitação	1	16.7	-	-	1	6.7
2. Atividades extracurriculares	3	50	1	11.1	3	20
3. Atividades cooperativas em sala de aula	1	16,7	1	11.1	3	20
4. Organização do tempo letivo	1	16.7	-	-	1	6.7
5. Proteção	-	-	1	11.1	1	6.7
6. Explicações sobre possíveis consequências	-	-	3	33.3	3	20
7. Nada	-	-	3	33.3	3	20
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Quanto aos contributos que podem ter os professores e a própria escola para a promoção de melhores relacionamentos entre colegas, os sujeitos do grupo identificado com bom comportamento deram mais destaque às atividades extracurriculares (N=3, 50%), mas os sujeitos do grupo identificado com mau comportamento também fizeram referência (N=1, 11,1%), pois ambos os grupos consideram importante que haja mais atividades fora de sala de aula que promova a relação entre os colegas. Segundo Galli (1989 citado por Cunha, 2013), as atividades extracurriculares constituem um conjunto de experiências e estímulos que os alunos recebem fora da sala de aula. Podem ser entendidas como atividades de aprendizagem que são realizadas sem serem obrigatórias (Fior & Mercuri, 2003 citado por Cunha, 2013).

*“Criar clubes de diferentes interesses” (S6)*

*“Mais eventos de interação entre colegas” (S5)*

*“Organizar atividades que tivessem relacionadas com a amizade” (S14)*

Outro contributo que pode ser dado pelos professores e escola são explicações sobre possíveis consequências, que apenas é referido pelos sujeitos do grupo identificado com bom comportamento (N=3, 33,3%). Isto porque consideram que os jovens deviam estar

mais preparados para compreender as consequências que os seus atos podem ter tanto para eles como para os outros. Apontam como possíveis consequências os castigos e de como podem servir para emendar os comportamentos e atitudes.

*“Ajudá-los a perceber as consequências que podem trazer” (S16)*

*“Castigos mais severos” (S9)*

O grupo identificado com bom comportamento apresenta verbalizações nas categorias aceitação e organização do tempo letivo, embora de forma muito residual (G1: N=1, 16.7%)

*“Deixá-los ser como são” (S2)*

*“Mais horas de almoço e tardes livres para conviver” (S7)*

No grupo identificado com mau comportamento, surgem verbalizações que expressam a ideia de que os professores e a escola não podem fazer nada para que os colegas se relacionem melhor (G2: N=3, 33,3%).

De forma geral, ambos os grupos consideram que os professores e a própria escola poderiam promover o relacionamento entre os alunos, através de atividades extracurriculares e atividades cooperativas em sala de aula, em que os jovens possam ter momentos de partilha de conhecimentos e de experiências. De igual modo, consideram importante que os professores e a escola deveriam de explicar as consequências que podem ter os comportamentos e atitudes negativas para os jovens e para os colegas, mesmo que isso signifique aplicar determinadas punições.

Apesar de o grupo identificado com mau comportamento apresentar mais verbalizações que o grupo identificado com mau comportamento, as verbalizações são referidas para expressar que os professores e a escola não podem fazer nada para promover a relação entre pares.

Em suma, da análise dos dados obtidos no tema VI, sobre a promoção de relacionamentos positivos, podemos concluir que ambos os grupos consideram os comportamentos e atitudes relacionais, nomeadamente na ajuda, confiança e convivialidade (mais pelo grupo identificado com bom comportamento) e os comportamentos e atitudes de respeito com os outros como forma de promover as relações positivas.

A promoção de relações positivas entre pares é importante para que haja maior ligação entre os adolescentes, para que, como já foi referido no tema anterior, os jovens não se sintam rejeitados ou colocados de parte. Como tal, é necessário trabalhar junto dos adolescentes as competências sociais, pessoais e emocionais, para aprenderem a gerir as suas emoções, para conseguirem lidar com as dificuldades e situações do dia-a-dia e alcançarem sucesso pessoal, académico e profissional.



## **Conclusões gerais**

Iremos agora debruçar-nos sobre as conclusões mais gerais dos resultados do estudo, suas implicações e possíveis desenvolvimentos futuros.

Relativamente à conceptualização de bons comportamentos entre jovens verificamos que ambos os grupos de alunos os consideram sobretudo como consistindo em comportamentos e atitudes positivas dos quais sobressai o respeito pelo outro (G1: N=5, 38,5%; G2: N=6, 37,5%) e como comportamentos e atitudes relacionais positivas com os outros (G1: n=5, 38,5%; G2: N=6, 37,5%). É no grupo de alunos identificados com mau comportamento que mais são considerados como comportamentos relacionais positivos a cooperação e solidariedade (ajudar e fazer o bem). É também neste grupo que mais são referidos aspetos ligados à regulação cognitivo-comportamental como marca de bom comportamento com os outros (não perturbar, participar e prestar atenção). No entanto, é curioso assinalar ser somente no grupo de alunos identificados com bom comportamento que a regulação cognitivo-comportamental como evitamento de conflitos é referida.

De acordo com a literatura, os comportamentos adequados são caracterizados por comportamentos positivos e utilização de habilidades e competências sociais, pessoais e emocionais, que contribuem para que os alunos tenham sucesso pessoal, académico, social, profissional e familiar, sentindo-se satisfeitos com as decisões (Carr et al. 2002).

O mau comportamento, sem especificação de contexto em que ocorre, é concebido por ambos os grupos sobretudo como consistindo em comportamentos e atitudes gerais negativas do sujeito sobretudo ausência de respeito (G1: N=6, 40%; G2: N=4, 44,4%) e ausência de regulação comportamental traduzida sobretudo em termos de comportamentos de agressão verbal e física (G1: N=5, 33,3%; G2: N=4, 44,4%). A este respeito importa referir que o grupo de alunos identificados com bom comportamento só refere agressões verbais, enquanto o grupo de alunos identificado com mau comportamento refere mais a agressão física.

A conceção de mau comportamento na escola entre colegas, mas fora da sala de aula, surge nos dois grupos sobretudo como comportamentos marcados pela ausência de regulação comportamental consistindo maioritariamente em agressões físicas e verbais (G1: N=7, 63,6%; G2: N=8, 100%). É somente no grupo de alunos identificados com bom comportamento que são referidos comportamentos e atitudes negativas como falta de respeito e atos de vandalismo enquanto maus comportamentos na escola (N=3, 27,3%). O mau comportamento em contexto de sala de aula é percecionado por ambos os grupos como comportamentos e atitudes negativas sobretudo da falta de respeito com o professor e colegas (G1: N=7, 50%; G2: N=8, 61,5%) e ausência de regulação cognitivo-

comportamental salientando-se o perturbar o funcionamento da sala de aula (G1: N=7, 50%; G2: N=5, 38,5%).

Segundo Casares (2000), os comportamentos desadequados caracterizam-se principalmente, por comportamentos de agressividade e de hostilidade face aos colegas, fraca interação com os pares, afastamento dos colegas por medo de exclusão, reações negativas face às críticas, falta de respeito, incumprimento das regras impostas pela escola e indisciplina na escola.

Face ao que foi referido, podemos constatar que o grupo identificado com bom comportamento, tem uma perceção aproximada do que é entendido pela literatura como comportamentos desadequados. No entanto, é visível que o grupo de alunos identificados com mau comportamento apresenta menos verbalizações que o grupo identificado com bom comportamento. Isto leva-nos a pensar que estes alunos, considerados como tendo mau comportamento, têm uma menor diversidade concetual à cerca do que são comportamentos desadequados.

Relativamente à auto perceção dos comportamentos de cada um destes alunos, na escola e em sala de aula, todos os alunos identificados com bom comportamento responderam que tinham um bom comportamento (G1: N=8, 100%). Dos alunos identificados com mau comportamento, seis responderam que se portavam bem (G2: N=6, 75%), um que se portava mal (G2: N=1, 12,5%) e outro que tinha um comportamento razoável (G2: N=1, 12,5%). Posto isto, podemos verificar que a perceção que os professores têm do comportamento dos alunos identificados com mau comportamento é diferente da perceção que tais têm do seu próprio comportamento, visto que a maioria deles considera portar-se bem.

Não temos dados inequívocos que nos permitam considerar se de facto, estes alunos têm ou não comportamentos desadequados. No entanto, é de salientar que a falta de perceção real dos comportamentos, leva a que os sujeitos não consigam quebrar as barreiras que muitas vezes surgem, entre os professores-alunos e alunos-alunos.

No que concerne ao relacionamento com os colegas ou pares, os alunos de ambos os grupos, em todas as perguntas relacionadas com esta temática afirmaram ter um bom relacionamento com os colegas de turma e de escola e vice-versa. Como motivos dessa boa relação, mencionam características de personalidade, existência de comportamentos e atitudes de respeito e comportamentos e atitudes relacionais de ajuda, de não prejudicar o outro e de confiança. A existência da regulação comportamental concretizada no evitar conflitos e ausência de agressões é mencionada como motivo de boa relação entre pares no contexto da relação positiva com colegas em geral e com colegas de turma.

Concluimos que os alunos de ambos os grupos consideram importante manter uma boa relação com os colegas. A identificação e o ajustamento das relações com os pares é

importante, pois é com os pares que vão partilhar novas experiências, aprender a conviver em sociedade, aperfeiçoar as suas competências sociais, pessoais e emocionais, e onde jovens estabelecem relações que irão impulsionar e marcar a sua vida futura, tanto a nível pessoal como profissional (Rubin, Bukowski & Laursen, 2009; Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz, & Buskirk, 2006, Brown, 2004).

Relativamente à influência dos pares nos seus próprios comportamentos, os alunos já não foram tão unânimes como aconteceu com a temática anterior. No total dos participantes, apenas seis consideram ser influenciados (G1: N=3, 37,5%; G: N=3, 37,5%), considerando os restantes que os pares não exercem influência nos seus comportamentos (G1: N=5, 62,5%; G2: N=5, 62,5%). Os motivos apresentados para a ausência de influência, remetem para a perceção de si mesmos como assertivos, sendo que nas suas verbalizações os jovens consideram que não são obrigados a fazer o que os outros querem, que conseguem pensar por si e decidir o que é melhor para si próprios. As verbalizações indicam que a influência é considerada pelos jovens sobretudo num sentido negativo, dizendo que são capazes de pensar por si e que “não vão na conversa dos outros”. É notório que se estão a referir a comportamentos desadequados e que podem ser prejudiciais. Como tal, quando lhes foi perguntado se eram capazes de fazer algo incorreto só para estar bem com os colegas, todos os alunos, de ambos os grupos, responderam que não (N=16, 100%), apresentando como motivos a prevalência de decisão própria e a independência da aprovação dos outros. No entanto, quando questionados sobre os motivos da existência de influência dos colegas nos seus comportamentos, os alunos de ambos os grupos referem que a mesma existe ou pode existir devido à observação e imitação de colegas que são considerados como modelos positivos, bem como o objetivo de conseguir integração.

A maioria dos sujeitos de ambos os grupos, consideram que nem eles nem os colegas são influenciados e também que eles não influenciam os comportamentos dos outros.

Os motivos da ausência de influência por si exercida sobre os pares, prendem-se com a ideia de que tal é inexistente porque eles aceitam o(s) outro(s), porque eles não têm capacidade para influenciar e porque da parte do(s) outro(s) prevalece a decisão própria. Por sua vez, os motivos apontados para a existência de influência sobre o comportamento dos pares, tem subjacente uma visão positiva de si próprios como sendo um modelo positivo e como alguém que tem e emite opiniões próprias.

Os motivos e formas da influência dos outros no comportamento dos pares, prendem-se com a observação e imitação, influência ambiental, falta de assertividade, desejo de aceitação e medo dos outros.

Estes alunos têm uma noção parcial do que é ser influenciado e de como cada um exerce ou pode exercer influência sobre os outros. Isto ocorre, pois, a influência é tida como algo

negativo e que prejudica os sujeitos, mas a realidade é outra. Realmente existem diversas influências negativas (comportamento inadequados, o consumo de drogas e bebidas alcoólicas, atitudes negativas perante os outros, entre outras). No entanto, as influências positivas existem também e estão mais presentes na vida dos alunos do que eles imaginam. A influência dos pares pode ocorrer de forma indireta, através da modelação e observação dos comportamentos e atitudes dos pares, e de uma forma mais direta, através da pressão que os pares podem exercer, através das conversas e troca de opiniões e nos momentos em que os jovens praticam determinados comportamentos que junto dos adultos não teriam (Brown, 2004; Padilla-Walker & Bean, 2009).

No que concerne às consequências dos bons comportamentos para si mesmos, os alunos de ambos os grupos referem, a obtenção de recompensas e de suporte, valorização por parte dos outros e uma boa relação com os colegas. As consequências do mau comportamento, são vistas principalmente como punições familiares e escolares, a ausência de recompensas e diminuição de rendimento escolar.

Podemos constatar que, estes alunos percebem o bom comportamento como sendo uma forma de alcançar algo benéfico para si mesmos, pouco tendo presente que o bom comportamento é uma exigência da sociedade necessária para evitar comportamentos possam prejudicar os outros e a si mesmos.

Relativamente à percepção da necessidade de alterar o seu comportamento, dos oito alunos identificados com bom comportamento, somente dois referiram que desejam alterá-lo. Dos oito alunos identificados com mau comportamento, cinco desejam alterá-lo. É de se notar, que apesar de terem dito que tinham bom comportamento, cinco dos oito alunos identificados com mau comportamento desejam alterar o seu comportamento, o que tanto pode querer dizer que inconscientemente têm noção que o seu comportamento não é o mais adequado como pode somente querer dizer que entendem o seu comportamento como passível de alteração e melhoria sem necessariamente considerarem que se portam inadequadamente.

A relação com os pares é muito importante para o bom desenvolvimento dos adolescentes, pois os pares que vão ajudá-los a definirem-se enquanto pessoas e a saber lidar com os desafios que vão ocorrendo. A análise das perguntas relacionadas com esta temática, revelam que os jovens consideram importante manter uma boa relação com os colegas e que têm presente que se não tiverem uma boa relação tal poderá trazer consequências negativas.

Estabelecer uma relação com os pares ou grupo de pares, envolve que os jovens não só tenham competências relacionais e emocionais para o fazer, como também tenham competências para lidarem com a possibilidade de não serem aceites em determinadas situações (Sprinthall & Collins, 2003).

Quando abordado o tema da rejeição, de um modo geral, os alunos de ambos os grupos consideram como consequência da mesma, sentimentos negativos, solidão, desmotivação, bullying, ausência de pertença e procura de aceitação. A rejeição pode ser vista como o afastamento ou não aceitação do um sujeito num grupo podendo ocorrer, como foi referido pelos jovens, através de atos de bullying, isolamento ou exclusão e tendo consequências negativas, que irão prejudicar os jovens, tanto a nível pessoal e académico, como a nível psicológico (Lev-Wiesel, Nuttman-Shwartz, Sternberg, 2006). A percepção que estes alunos têm sobre os sentimentos experienciados por quem é rejeitado reportam-se a sentimentos negativos, à diminuição da autoestima, à solidão e ao isolamento. Tal vai ao encontro do que a literatura nos diz a este respeito, ou seja, estes sentimentos tratam-se de consequências negativas, às quais a literatura acrescenta ainda outras consequências como o comportamento suicida, o comportamento criminal, o uso de drogas e a falta de habilidades sociais, e que caracterizam a rejeição face aos sujeitos (Lev-Wiesel, Nuttman-Shwartz, Sternberg, 2006).

Estes jovens consideram que para haver relacionamentos positivos entre pares é necessário, haver comportamentos e atitudes relacionais positivas (sobretudo convivalidade, ajuda, confiança), sendo estes aspetos são mais referidos pelo grupo de alunos identificados com bom comportamento ao passo que o grupo de alunos identificado com mau comportamento coloca a tónica na prestação de ajuda. Verificamos ainda que o grupo de alunos identificados com mau comportamento refere como importante a existência de uma boa relação com os colegas que não é por eles especificada. Somente o grupo de alunos identificados com bom comportamento refere ser necessário uma boa adaptação social e educação familiar.

Os contributos dos professores e da própria escola para a promoção de melhores relacionamentos entre colegas, são vistos no grupo de alunos identificados com bom comportamento, sobretudo como passando pela realização de atividades específicas direcionadas para esse efeito. Já o grupo de alunos identificados com mau comportamento realça dois aspetos diferentes: ações ligadas a explicações de possíveis consequências e a ideia de que os professores e a escola nada podem fazer para que os colegas se relacionem melhor entre si.

O facto destes alunos referirem ser necessário criar atividades que ajudem a promover as relações entre pares, leva-nos a pensar que os momentos de convívio de que os jovens dispõem não são suficientes ou não estão dotados de troca de informação ou experiências que possam contribuir para uma melhor ligação com os pares. Emerge, pois, claramente a necessidade de serem implementadas ações promotoras do desenvolvimento de competências pessoais, emocionais e interpessoais.

O facto de, em quase todos os temas explorados, o grupo de alunos identificados com mau comportamento apresentar menor variedade de conceptualizações sobre os aspetos em causa, pode levar-nos a colocar como hipótese que este grupo de alunos apresenta um conhecimento geral sobre comportamentos (des)adequados com pares, mas um menor conhecimento ou consciência dos aspetos mais específicos relacionados com o bom/mau comportamento.

Os resultados encontrados neste estudo revelam-se de interesse para a compreensão da perceção que os jovens têm sobre os comportamentos adequados e inadequados, da relação com pares e das suas influências.

As diferenças encontradas entre os grupos sobre as perceções de comportamento e relacionamento, salientam a importância de compreender melhor essas diferenças. De facto, os dados recolhidos sobre as perceções de alunos identificados com bom e mau comportamento com pares dão-nos pistas para a intervenção as quais podem ser retiradas a dois níveis. Um primeiro nível passa por compreender e identificar quais as perceções que alunos com bom comportamento têm, que são adequadas, e que estão ausentes no grupo identificado com mau comportamento. Um segundo nível de análise, consiste em identificar aquilo que se encontra somente presente no grupo de alunos identificados com mau comportamento, o que poderá ser indício também da sua vivência e de aspetos críticos a ter em conta nas suas experiências individuais e relacionais. Ambos os indicadores permitem identificar aspetos importantes a trabalhar com aos alunos no sentido de promover comportamentos e relações adequadas entre pares. Deste modo, o facto de verificarmos uma escassa consciência (mais acentuada nos alunos identificados com mau comportamento) de que os conflitos, agressões verbais e transgressões são comportamentos inadequados, traz para primeiro plano a necessidade de trabalhar especificamente estes aspetos com os jovens destas faixas etárias. Nesta mesma ordem de ideias, os aspetos percecionados como componentes de comportamentos adequados relativos a prestar atenção, ser educado, respeitar, ouvir o outro, conviver, ajudar e ter relações de confiança e refletir antes de agir, apesar de centrais são pouco referidos (embora ligeiramente mais pelo grupo identificado com bom comportamento), o que remete para a necessidade de integrarem uma intervenção que vise o desenvolvimento de competências pessoais e relacionais.

Apesar do grupo de alunos identificados com mau comportamento considerar que o seu comportamento é adequado verifica-se que nos contextos relativos às consequências de maus comportamentos, desejo de alteração do comportamento e rejeição apresentam maior diversidade concetual sobre aspetos do que os alunos identificados com bom

comportamento. Tal leva-nos a inferir que têm provavelmente experiências mais próximas nestes domínios

As dimensões de autocontrolo, avaliação das consequências dos comportamentos e tomada de decisões, deveriam igualmente integrar uma intervenção neste domínio. Uma metodologia de resolução de problemas sociais poderia ser útil para integrar as áreas cognitiva e comportamental presentes nas interações sociais. As competências sociais estão relacionadas com as competências cognitivas uma vez que as cognições são transformadas em comportamentos com função social (Morales, 2002). A dimensão cognitiva poderia estar presente na identificação de problemas relacionais considerando-se possíveis soluções e possíveis consequências e implicando a elaboração de planos para se encontrar a melhor solução (Almeida & Morais, 2002).

Numa intervenção junto dos jovens, para promover competências sociais, seria importante desenvolver as competências relacionadas com o controlo emocional, saber escutar os outros, manifestar necessidades e resolver conflitos, desenvolver a assertividade, trabalhar a capacidade de expressar sentimentos, emoções e opiniões, capacitá-los de ferramentas para conseguir lidar com os problemas interpessoais.

As perceções que ambos os grupos têm sobre a influência, sugere-nos a necessidade de um maior aprofundamento desta questão em estudos futuros. Outra das implicações é a de se salientar a necessidade de trabalhar juntos dos jovens o que são influências e como estas ocorrem de modo a aumentar o seu conhecimento sobre este aspeto bem como a capacidade de lidar adequadamente com as mesmas.

Consideramos ser necessário compreender melhor as dinâmicas da escola, pois para a promoção de relações positivas entre os seus diversos elementos, é necessário também perceber como os professores e outros agentes das escolas e relacionam entre si e com os alunos, bem como o clima cultura e valores presentes na própria escola. É também importante capacitar os professores com estratégias adequadas ao desenvolvimento deliberado e sistematizado de competências pessoais e relacionais dos alunos e também de estratégias para lidarem com comportamentos desafiantes de forma mais efetiva promovendo os relacionamentos positivos.

Com base nos dados do presente estudo, seria interessante construir um questionário passível de ser aplicado a amostras mais vastas para verificar em que medida as tendências distintivas das perceções de alunos com bom e mau comportamento se verificam.

Este estudo dá pistas para perceber o que deve de ser feito para no âmbito da promoção dos comportamentos adequados e bom relacionamento entre pares, nomeadamente a

partir dos aspetos referidos pelos alunos identificados com bom comportamento e pouco referidos ou ausentes nos alunos identificados com mau comportamento.

No que diz respeito às limitações do nosso estudo é de salientar a dimensão da amostra relativamente pequena, o fato do estudo ter sido feito só com rapazes e a utilização de questionários que requereram respostas escritas.

Uma das limitações que surgiu aquando da identificação dos alunos pelos diretores de turma. De fato os diretores de turma tiveram dificuldades em identificar alunos com mau relacionamento com pares e não foram capazes de identificar alunas com mau comportamento o que levanta interrogações diversas nomeadamente sobre a presença do estereotipo de que as raparigas têm comportamentos mais adequados do que os rapazes.

O fato de não termos conseguido participantes do sexo feminino, levou a que não pudesse ser feita uma comparação das perceções por sexo.

Numa investigação futura relacionada com esta temática, seria importante tentar perceber se existem diferenças entre sexos, no que concerne às perceções sobre a bons e maus comportamentos e a relação com os colegas/pares.



## Referências

- Ali, A.A., Dada, I.T., Isiaka, G.A. & Salmon, S.A. (2014). Types, Causes and Management of Indiscipline Acts among Secondary School Students in Shomolu Local Government Area of Lagos State. *Journal of Studies in Social Sciences*, 8 (2), 254-287
- Almeida, L. S. & Morais, M, F. (2002). *Programa de Promoção Cognitiva*. (4ª Edição). Braga: Lusografe
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência*. Nº5
- Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. e Freire, I. (2009). *Indisciplina(s) na escola. Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86
- Andreu, J., Peña, M. & Graña, J. (2001) Agresividad y aceptabilidad de la agresión en jóvenes y adolescentes de ambos sexos. *Clínica y Salud*, 12, (2), 271-284
- Andreu, M., Peña, M. & Penado, M. (2012). Análisis de la impulsividad en diferentes grupos de adolescentes agresivos. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12, (3) 441-452
- Barbosa, C. (2004). Violência escolar e a construção da masculinidade. In Amâncio, L. (Ed.) *Aprender a ser homem construindo masculinidades* (143- 163). Livros Horizonte.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70
- Biazus, C. & Ramires, V. (2012). Depressão na adolescência: Uma Problemática dos Vínculos. *Psicologia em Estudo*, 7 (1), 83-91
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bloomquist, M. (2006). *Skills Training for Children with Behavior Problems*. London: The Guilford Pres
- Braga, L. & Dell’Aglío, D. (2013). Suicídio na Adolescência: fatores de risco, depressão e gênero. *Contextos Clínicos*, 6, 2-14
- Brown, B., & Klute, C. (2003). Friends, cliques, and crowds. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (330–348). Malden, MA: Blackwell
- Brown, B. (2004). Adolescents’ relationships with peers. In Lerner, R. M. & Steinberg, L. (Eds) *Handbook of Adolescents Psychology* (363-394) Hoboken, NJ:Wiley
- Brown, B., Bakken, J., Ameringer, S. & Mahon, S. (2008). A Comprehensive Conceptualization of Peer Influence Process in Adolescence. In Prinstein, M.,

- Dodge, K. (Eds), *Understanding Peer Influence in Children and Adolescents*, (17-44). The Guilford Press, New York London
- Campos, J., Del Prette, A. & Del Prette, Z. (2014). Habilidades sociais e depressão na adolescência: Uma revisão de literatura. *Acta Comportamentalia*, 22 (4) 469-482
- Carochinho, J. (2002). Assertividade e compromisso organizacional: evidências de um estudo empírico. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 37-52.
- Carr, E., Dunlap, G., Horner, R., Koegel, R., Turnbull, A., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R., Koegel, L., Fox, L. (2002). Positive Behavior Support: evolution of na applied science. *Journal os Positive Behavior Interventions*, 4 (1) 4-16
- Carvalhosa, S., Lima, L. & Matos, M. (2001). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4(19), 523-537
- Casares, M.I.M. (2000). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños/as y adolescentes*. Madrid: CEPE
- Chapple, C. L. (2005). Self-control, Peer relations and delinquency. *Justice Quarterly*, 22 (1), 89-106
- Chripino, A. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. 15 (54), 11-28
- Conway, C., Adelman, D, Buck, W. & Prinstein, M. (2011). Depression Socialization Within Friendship Groups at the Transition to Adolescence: The Roles of Gender and Group Centrality as Moderators of Peer Influence. *Journal of Abnormal Psychology*, 120 (4), 857–867
- Costa, A. & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 4, 407-424
- Demir, M. & Urberg, K.A. (2004). Friendship and adjustment among adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 68-82
- Eccles, J. (2004). Schools, Academic motivation, and stage environment fit. In Lerner R. M. & Steinberg, L. (Eds.) *Handbook of Adolescent Psychology*, (125-153) John Wiley & Sons, Inc.
- Ekinci, B. (2014). The relationships among sternberg’s triarchic Abilities, gardner’s multiple intelligences, and Academic achievement. *Social Behavior and Personality*, 42, 625-634
- Eshetu, A. (2014). Indiscipline Problems of High School Students: The Case of Ethio-Japan Hidasse Secondary School (Addis Ababa, Ethiopia). *Journal of Education and Practice*, 5 (37), 23-28
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar editores.

- Ferris, V.P. & Bonilla, M.C. (2005). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Ciispraxis
- Freire, I. & Amado, J. (2009). Managing and handling indiscipline in schools. A research project. *International Journal of Violence and School*. 8, 85-97
- Gil, A. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Goede, I.H.A., Branje, S.J.T., Meeus, W.H.J. (2009). Developmental changes and gender differences in adolescents' perceptions of friendship. *Journal of Adolescence*, 32, 1105-1123
- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J., Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Martínez Roca
- Hsieh, H., Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative health research*, 15 (9), 1277-1288
- Kiesner, J., Cadinu, M., Poulin, F., Bucci, M. (2002). Group identification in early adolescence: Its relation with peer adjustment and its moderator effect on peer influence. *Child Development*, 73, 196-208
- Kingery, J., Erdley, C., & Marshall, K. (2011). Peer Acceptance and Friendship as Predictors of Early Adolescents' Adjustment Across the Middle School Transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57 (3), 215-243
- Laursen, B. & Pursell, G. (2009). Conflict in Peer Relationships. In Rubin, K.H. (Ed.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. (267-286) Guilford Press
- Laursen, B. & Hartl, A.C. (2013). Understanding loneliness during adolescence: Developmental changes that increase the risk of perceived social isolation. *Journal of Adolescence*, 36, 1261-1268
- Leal, F., Meneses, M., Alarcón, A. & Karmelic, V. (2005). Agresión y Resentimiento en los Estudiantes Secundarios. *Revista de Psicología*, XIV (1), 29-39
- Lerner, R.M. & Steinberg, L. (2004). *Handbook of adolescent psychology (2<sup>nd</sup> ed)*. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey.
- Lev-Wiesel, R., Nuttman-Shwartz, O., Sternberg, R. (2006). Peer rejection during adolescence: psychological long-term effects – A brief report. *Journal of Loss and Trauma*, 11, 131-142
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5ªed. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Marriel, L. C., Assis, S. G., Avanci, J. Q. & Oliveira, R. V. C. (2006). Violência escolar e auto-estima de adolescents. *Cadernos de pesquisa*, 36, 35-50

- Martinho, N. (2013). *Inteligência Social em Alunos do Ensino Básico e Secundário: Diferenças em função do ano escolar e do momento de avaliação*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Línguas e Administração, Leiria
- Martins, M. (2005). O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, 93-115
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. (2<sup>nd</sup> Ed). SAGE Publications
- Moye, P. (2015). Syudents Indiscipline and Principal Attitude in Ondo State Secondary Schools. *Journal of Education and Practice*, 6, 80-85
- Morales, M. (2005). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Materiales 12-16 para educación secundaria. Narcea, S.A. de ediciones
- Naranjo, C, & Gonzalez, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12 (3), 389-403
- Neves, J., Garrido, M. & Simões, E. (2006). Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais. Edições Silabo, LDA.
- Nogueira, R., (2005). A prática de violência entre pares: o *bullying* nas escolas. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 37, 93-102
- Padilla-Walker, L.M., Bean, R.A. (2009). Negative and positive peer influence: Relations to positive and negative behaviors for African American, European American, and Hispanic adolescents. *Journal of adolescence*, 32, 323-337
- Parker, J., Rubin, K., Erath, S., Wojslawowicz, J., & Buskirk, A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology* (419 – 493). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3<sup>rd</sup> edition. SAGE Publications
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais (Marques, J., Mendes, M. & Carvalho, M. Trad.). Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 1995)
- Rogers, B. (2003). *Behaviour Recovery*. Melbourne: ACER Press
- Rubin, K., Fredstrom, B., & Bowker, J. (2008). Future directions in...Friendship in Childhood and Early Adolescence. *Social Development*, 17 (4), 1085 – 1096
- Silva, C., Oliveira, R., Bandeira D., & Souza, D. (2012). Violência entre pares: um estudo de caso numa escola pública de Esteio/RS. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* 16 (1), 83-93.

- Simuforosa, M. & Rosemary, N. (2014). Learner Indiscipline in Schools. *Review of Arts and Humanities* 3 (2), 79-88
- Singh, K. Developing human capital by linking emotional intelligence with personal competencies in Indian business organizations. *Internatinal Journal of Business Science and Applied Management*, 5 (2) 29-42
- Smith, P. (2013). School bullying. *Sociologia, problemas e práticas*, 71, 81-98.
- Spivak, A. (2016). Dynamics of Young Children's Socially Adaptive Resolutions of Peer Conflict. *Social Development* 25 (1), 212-231
- Sprinthall, N.A., Collins, W.A. (2003). *Psicologia do Adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista*. (3ª Ed) McGraw-Hill Inc.
- Sprague, J. & R. Horner (2007). School wide positive behavioral support. In Jimerson S. R. & Furlong, M. J. (Eds), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*. Erlbaum Associates, Inc.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (17). Retrieved from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hiememan, M., Lewis, T., Nelson, C., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull, H.R., Wickham, D., Wilcox, B., & Rief, M. (2000). Applying Positive Behavior Support and Functional Behavioral Assessments in Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(3), 131-143
- Suldo, S., Gelley, C., Roth, R. & Bateman, L. (2015). Influence of peer social experiences on positive and negative Indicators of mental health among high school students. *Psychology in the Schools*, 52(5), 431-446
- Thapar, A., Collishaw, S., Pine, D. & Thapar, A. (2012). Depression in Adolescence. *Lancet*, 379, 1056-1067
- Turckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Turnbull, A., Edmonson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor, W., Freeman, R., Guess, D., Lassen, S., Mccart, J., Park, J., Riffel, L., Turnbull, R. & Warner, J. (2002). A Blueprint for Schoolwide Positive Behavior Support: implementation of three componentes. *Council for Exceptional Children*, 68 (3) 377-402
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (101-128). Porto: Afrontamento.
- Vallés, A. & Vallés, C. (1994). Programa de Refuerzo de las Habilidades Sociales III. Cuaderno para mejorar las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas III. Madrid: Editorial EOS

- Veiga, F.H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*, (2ª Ed) Editora Fim de Século
- Wentzel, K., Barry, C. & Caldwell, C. (2004), Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96 (2), 195-203
- Woodhouse, S.S., Dykas, M.J., Cassidy, J. (2011). Loneliness and Peer Relations in adolescence. *Social development*, 21 (2), 273-293 Blackwell Publishing

# Anexos





**Anexo I**

**Pedido de autorização Diretor do Agrupamento**





Exmo. Diretor do Agrupamento X

No âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, área de Especialização em Psicologia da Educação, a mestranda Sónia Sofia Silva, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Luísa Grácio, está a desenvolver uma investigação subordinada à temática das Relações com os Outros e os Comportamentos Desafiantes na escola.

Pretende-se compreender a perceção que os jovens têm sobre as relações entre pares em meio escolar e sobre os comportamentos adequados e os inadequados. A concretização desta investigação implica que uma amostra total de 32 estudantes do 9º ano do ensino regular, em que 16 rapazes (8 com comportamento adequado e 8 com comportamento inadequado) e 16 raparigas (8 com comportamento adequado e 8 com comportamento inadequado), respondam a um questionário de resposta aberta, expressando a sua opinião relativamente a um conjunto de perguntas. Para tal, é necessário que os diretores de turma indiquem quais os alunos que possuem estas características.

Para a realização desta investigação, torna-se imprescindível a colaboração da Escola/Agrupamento que V. Ex.<sup>a</sup> dirige, pelo que se solicita autorização para que possa aplicar os questionários aos alunos da escola. Salvaguarda-se que a investigação em causa não representa nenhum tipo de encargo financeiro para a instituição e que serão assegurados todos os procedimentos éticos na condução do estudo, nomeadamente o consentimento informado de todos os participantes. A aplicação do questionário deverá ser realizada pela mestranda no horário que seja mais conveniente para os professores. Apenas é necessário uma sala, para que os alunos possam proceder ao preenchimento do questionário.

Junto a este documento, segue o email de confirmação da autorização de Direção Geral da Educação para poder aplicar o questionário na escola.

Importa salientar que a finalidade desta investigação é unicamente académica, e que será salvaguardada a confidencialidade dos dados recolhidos e dos participantes.

Esperando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradecemos desde já a atenção dispensada e apresentamos os melhores cumprimentos.

Évora, Outubro de 2014

---

Mestranda: Sónia Silva

---

Orientadora: Professora Doutora Luísa Grácio

## **Anexo II**

**Pedido de autorização aos Encarregados de Educação dos participantes do estudo**





**ASSUNTO:** Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

Venho por este meio solicitar autorização para o seu educando participar numa investigação intitulada “Relação com os Outros e Comportamentos Desafiantes na escola”, no âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, área de Especialização em Psicologia da Educação (realizada pela mestrandia Sónia Sofia Mendes Silva e sob a orientação da Prof. Luísa Grácio).

Desta forma pretende-se compreender a perceção que os jovens têm sobre as relações entre pares em meio escolar e sobre os comportamentos adequados e os inadequados, de como isso poderá influenciar as suas relações e beneficiar a inclusão educativa e social destes. A concretização desta investigação implica que uma amostra de estudantes do 9º ano, participe num questionário, expressando a sua opinião relativamente a um conjunto de perguntas.

Esperando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradecemos desde já a atenção dispensada e apresentamos os melhores cumprimentos.

A mestrandia

A orientadora

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

-----

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado/a de Educação, do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, do \_\_ºano, turma \_\_, nº \_\_\_\_ **autorizo/ não autorizo** (riscar o que não interessar) o/a meu/minha educando/a a participar na entrevista sobre “Relação entre pares na escola”, no âmbito de uma investigação de Mestrado de Psicologia, especialização em Psicologia da Educação, da Universidade de Évora.

O/A encarregado/a de Educação

Em \_\_\_/\_\_\_/ 2014

\_\_\_\_\_





### **Anexo III**

**Documentos identificação dos alunos com bom relacionamento e comportamento adequado - Diretores de Turma**





UNIVERSIDADE DE ÉVORA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA- ESPECIALIDADE EM PSICOLOGIA  
EDUCACIONAL

**“Relação com os Outros e Comportamentos Desafiantes na Escola”**

**(Grácio & Silva, 2014)**

O presente estudo visa compreender a percepção que os jovens têm sobre as relações entre pares em meio escolar, especificamente sobre aos comportamentos adequados/desadequados e dos relacionamentos entre Pares.

Assim, solicito que:

- 1- Indique o número total de alunos de 9º ano a que leciona e que considera ter bom relacionamento com os pares em geral e um comportamento adequado.
- 2- Pense em quatro dos alunos que tem bom relacionamento com os pares e indique, para cada um deles o tipo de comportamentos que têm em relação aos pares.
- 3- Indique, para cada um desses quatro alunos se já o conhecia do ano anterior. Em caso afirmativo, diga se cada um deles mesmo já tinha no ano anterior um bom relacionamento com os pares.

Nas folhas seguintes, poderá fazer a descrição dos quatro alunos.

**Alunos com comportamento adequado e bom relacionamento com os colegas:**

Aluno 1 – Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Reprovou algum ano: Sim \_ Não \_

No caso de ter anteriormente reprovado, indique o nº de reprovações: \_\_\_\_\_

Como classifica em termos qualitativos, o rendimento escolar deste aluno: \_\_\_\_\_

Como classifica em termos qualitativos, o relacionamento deste aluno com o professor: \_\_\_\_\_

No caso deste relacionamento ser adequado refira os comportamentos ajustados do aluno com o professor: \_\_\_\_\_

Como classifica em termos qualitativos o comportamento deste aluno em sala de aula?  
\_\_\_\_\_

No caso deste comportamento ser adequado refira os comportamentos ajustados do aluno em sala de aula: \_\_\_\_\_

Aluno 2 – Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Reprovou algum ano: Sim \_ Não \_

No caso de ter anteriormente reprovado, indique o nº de reprovações: \_\_\_\_\_

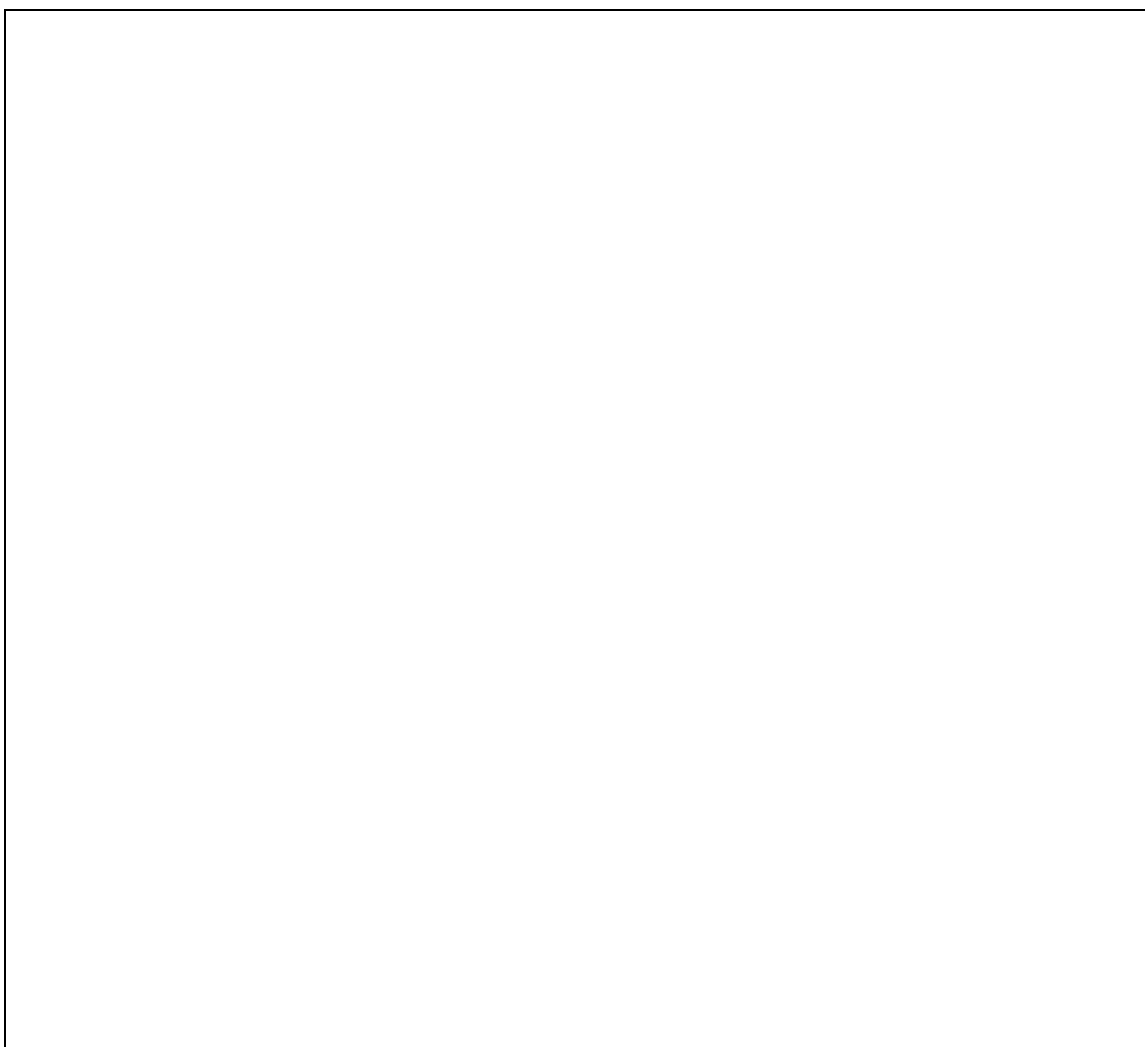
Como classifica em termos qualitativos, o rendimento escolar deste aluno: \_\_\_\_\_

Como classifica em termos qualitativos, o relacionamento deste aluno com o professor: \_\_\_\_\_

No caso deste relacionamento ser adequado refira os comportamentos ajustados do aluno com o professor: \_\_\_\_\_

Como classifica em termos qualitativos o comportamento deste aluno em sala de aula?  
\_\_\_\_\_

No caso deste comportamento ser adequado refira os comportamentos ajustados do aluno em sala de aula: \_\_\_\_\_



Aluno 3 – Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Reprovou algum ano: Sim \_ Não \_

No caso de ter anteriormente reprovado, indique o nº de reprovações: \_\_\_\_\_

Como classifica em termos qualitativos, o rendimento escolar deste aluno: \_\_\_\_\_

Como classifica em termos qualitativos, o relacionamento deste aluno com o professor: \_\_\_\_\_

No caso deste relacionamento ser adequado refira os comportamentos ajustados do aluno com o professor: \_\_\_\_\_

Como classifica em termos qualitativos o comportamento deste aluno em sala de aula?  
\_\_\_\_\_

No caso deste comportamento ser adequado refira os comportamentos ajustados do aluno em sala de aula: \_\_\_\_\_

Aluno 4 – Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Reprovou algum ano: Sim \_ Não \_

No caso de ter anteriormente reprovado, indique o nº de reprovações: \_\_\_\_\_

Como classifica em termos qualitativos, o rendimento escolar deste aluno: \_\_\_\_\_

Como classifica em termos qualitativos, o relacionamento deste aluno com o professor: \_\_\_\_\_

No caso deste relacionamento ser adequado refira os comportamentos ajustados do aluno com o professor: \_\_\_\_\_

Como classifica em termos qualitativos o comportamento deste aluno em sala de aula?  
\_\_\_\_\_

No caso deste comportamento ser adequado refira os comportamentos ajustados do aluno em sala de aula: \_\_\_\_\_

Obrigado pela colaboração!





#### **Anexo IV**

**Documentos identificação dos alunos com mau relacionamento e comportamento  
desadequado - Diretores de Turma**





UNIVERSIDADE DE ÉVORA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA- ESPECIALIDADE EM PSICOLOGIA  
EDUCACIONAL

**“Relação com os Outros e Comportamentos Desafiantes na Escola”**

**(Grácio & Silva, 2014)**

O presente estudo visa compreender a percepção que os jovens têm sobre as relações entre pares em meio escolar, especificamente sobre aos comportamentos adequados/desadequados e dos relacionamentos entre Pares.

Assim, solicito que:

- 1- Indique o número total de alunos de 9º ano a que leciona e que considera ter mau relacionamento com os pares em geral e um comportamento desadequado.
- 2- Pense em quatro dos alunos que tem mau relacionamento com os pares e indique, para cada um deles o tipo de comportamentos que têm em relação aos pares.
- 3- Indique, para cada um desses quatro alunos se já o conhecia do ano anterior. Em caso afirmativo, diga se cada um deles mesmo já tinha no ano anterior um mau relacionamento com os pares.

Nas folhas seguintes, poderá fazer a descrição dos quatro alunos.

**Alunos com comportamento desadequado e mau relacionamento com os colegas:**

Aluno 1 – Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Reprovou algum ano: Sim \_ Não \_

No caso de ter anteriormente reprovado, indique o nº de reprovações: \_\_\_\_\_

Como classifica em termos qualitativos, o rendimento escolar deste aluno: \_\_\_\_\_

Como classifica em termos qualitativos, o relacionamento deste aluno com o professor: \_\_\_\_\_

No caso este relacionamento não ser adequado refira os comportamentos desajustados do aluno com o professor: \_\_\_\_\_

Como classifica em termos qualitativos o comportamento deste aluno em sala de aula? \_\_\_\_\_

No caso deste comportamento não ser adequado refira os comportamentos desajustados do aluno em sala de aula: \_\_\_\_\_

Aluno 2 – Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Reprovou algum ano: Sim \_ Não \_

No caso de ter anteriormente reprovado, indique o nº de reprovações: \_\_\_\_\_

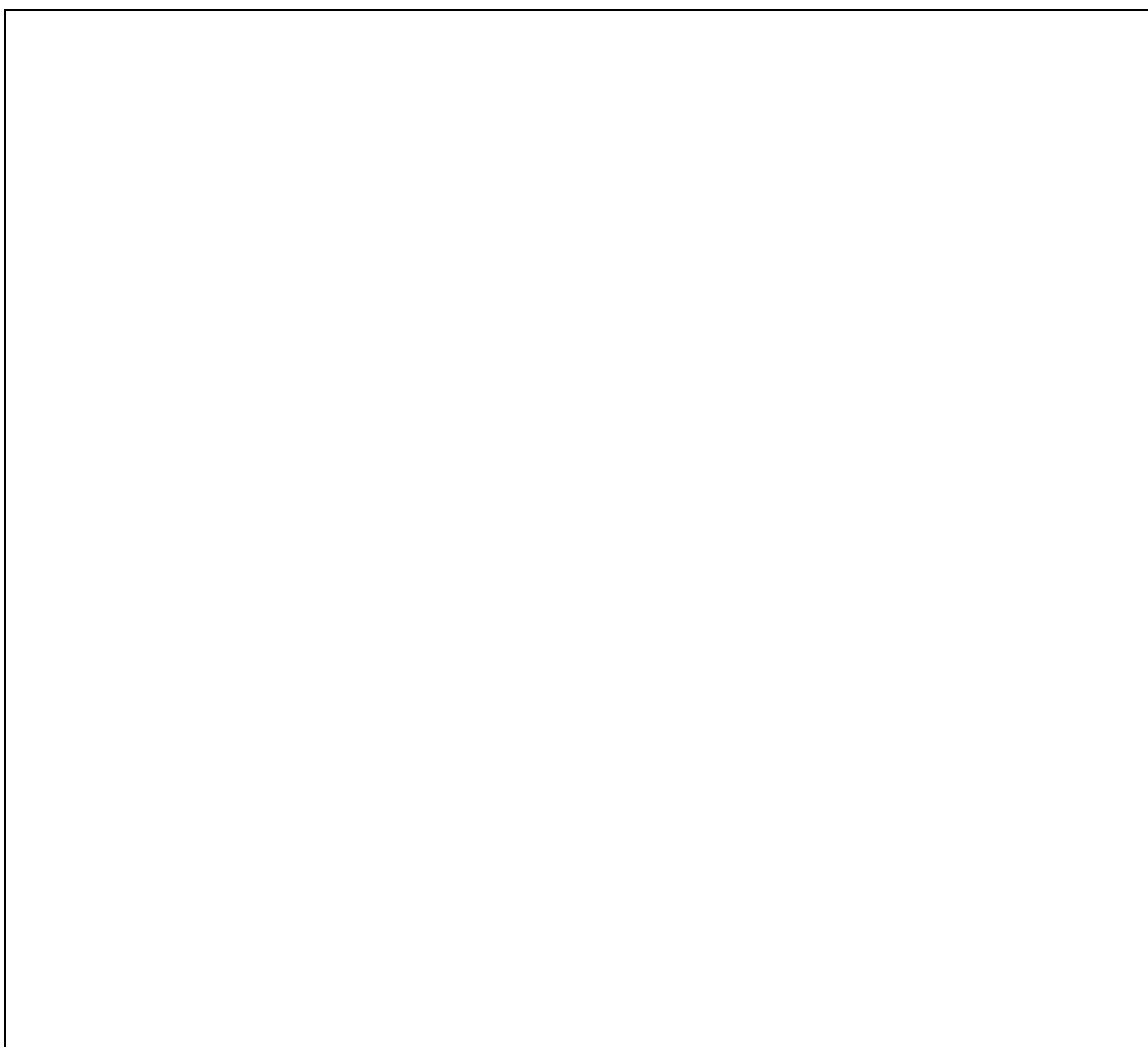
Como classifica em termos qualitativos, o rendimento escolar deste aluno: \_\_\_\_\_

Como classifica em termos qualitativos, o relacionamento deste aluno com o professor: \_\_\_\_\_

No caso deste relacionamento não ser adequado refira os comportamentos desajustados do aluno com o professor: \_\_\_\_\_

Como classifica em termos qualitativos o comportamento deste aluno em sala de aula?  
\_\_\_\_\_

No caso deste comportamento não ser adequado refira os comportamentos desajustados do aluno em sala de aula: \_\_\_\_\_



Aluno 3 – Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Reprovou algum ano: Sim \_ Não \_

No caso de ter anteriormente reprovado, indique o nº de reprovações: \_\_\_\_\_

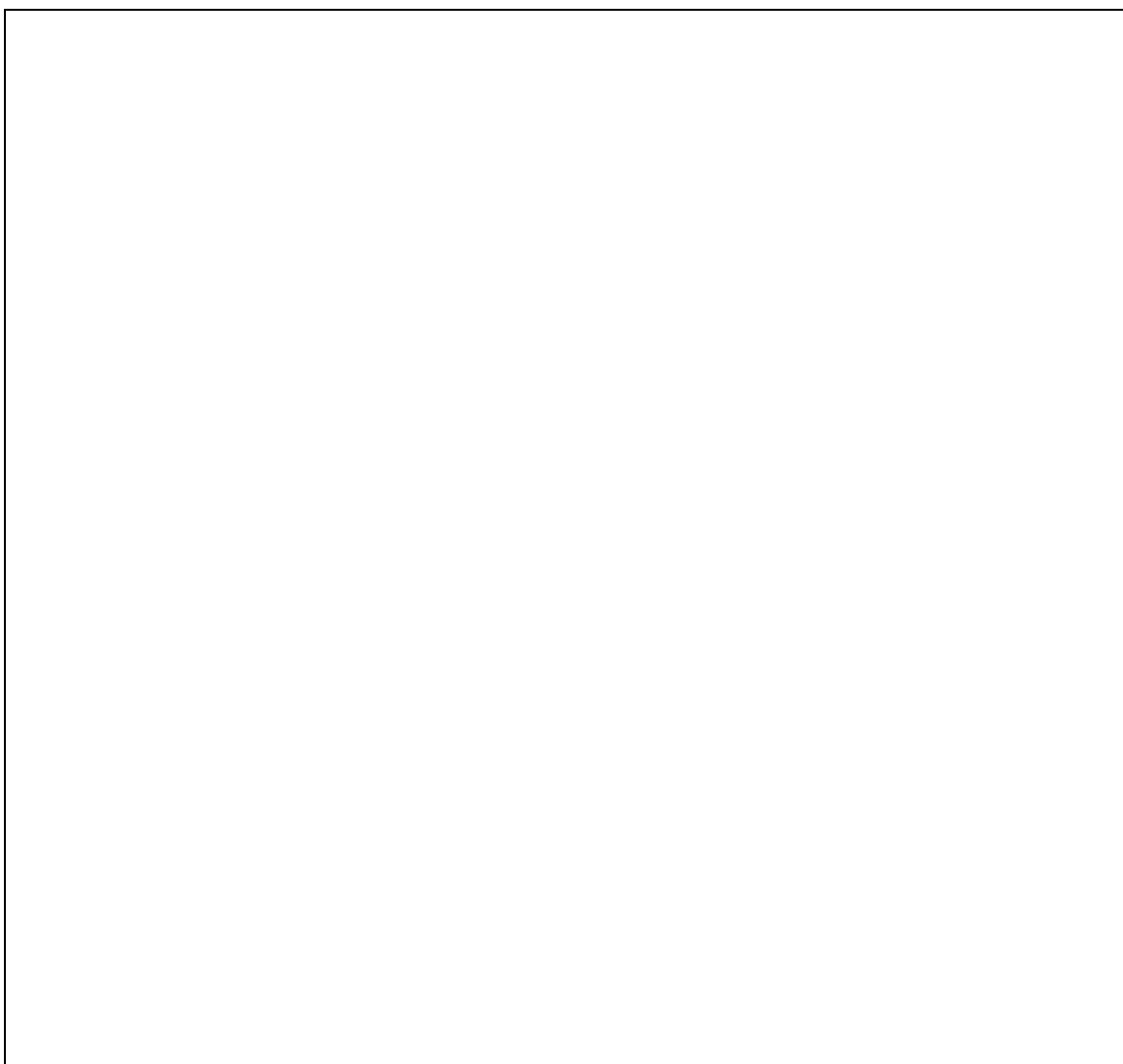
Como classifica em termos qualitativos, o rendimento escolar deste aluno: \_\_\_\_\_

Como classifica em termos qualitativos, o relacionamento deste aluno com o professor: \_\_\_\_\_

No caso deste relacionamento não ser adequado refira os comportamentos desajustados do aluno com o professor: \_\_\_\_\_

Como classifica em termos qualitativos o comportamento deste aluno em sala de aula?  
\_\_\_\_\_

No caso deste comportamento não ser adequado refira os comportamentos desajustados do aluno em sala de aula: \_\_\_\_\_



Aluno 4 – Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Reprovou algum ano: Sim \_ Não \_

No caso de ter anteriormente reprovado, indique o nº de reprovações: \_\_\_\_\_

Como classifica em termos qualitativos, o rendimento escolar deste aluno: \_\_\_\_\_

Como classifica em termos qualitativos, o relacionamento deste aluno com o professor: \_\_\_\_\_

No caso deste relacionamento não ser adequado refira os comportamentos desajustados do aluno com o professor: \_\_\_\_\_

Como classifica em termos qualitativos o comportamento deste aluno em sala de aula?  
\_\_\_\_\_

No caso deste comportamento não ser adequado refira os comportamentos desajustados do aluno em sala de aula: \_\_\_\_\_

Obrigado pela colaboração!





## **Anexo V**

### **Identificação dos alunos: Motivos apontados**

## Identificação dos alunos- Motivos apontados

Categorias		Alunos identificados com Bom comportamento (G1)	N	%	Alunos identificados com Mau comportamento (G2)	N	%	Total N	%
1. Comportamentos e atitudes gerais	Boa Educação/ Bom comportamento e atitudes adequadas	2	5.1	Responde desadequadamente/ Postura desadequada	2	5.1	4	5.6	
	Boa Formação	2	5.1		-	-	2	2.8	
	Responsabilidade	2	5.1		-	-	2	2.8	
	Respeita os outros	1	2.6	Falta de respeito	2	5.1	3	4.2	
	Respeita as regras	1	2.6	Não cumpre regras	2	5.1	3	4.2	
2. Relação com pares	Boa relação com colegas	6	15.4	Excluído do grupo de trabalho	1	2.6	7	9.9	
	Boa relação com os outros	1	2.6		-	-	1	1.4	
3. Regulação cognitivo comportamental	Atento	1	2.6	Falta de concentração/ comportamento agitado	2	5.1	3	4.2	
	Participativo	1	2.6	Perturbador/ conversador	5	12.9	6	8.5	
	Empenhado/esforçado	2	5.1	Dificuldade em terminar tarefas	1	2.6	3	4.2	
	Pontual	1	2.6	Impaciente	2	5.1	3	4.2	
	Vontade de melhorar	1	2.6	Conflituoso/ Atitudes e comportamentos de agressividade	3	7.7	4	5.6	
	Desculpar-se	2	5.1	Refilão	2	5.1	4	5.6	
4. Características da personalidade	"Bom coração"	1	2.6		-	-	1	1.4	
	Simpático	1	2.6	Hostil	1	2.6	2	2.8	
	Tímido	1	2.6	Barulhento	1	2.6	2	2.8	
	Mais "maduro"	1	2.6	Infantil	1	2.6	2	2.8	

		Cordial/cortês	1	2.6	Soberbo/arro gante/insole nte	3	7.7	4	5.6
		Honesto	1	2.6	Falso /Mentiroso	3	7.7	4	5.6
	5.Modelo	Modelo para os colegas	1	2.6	Chamar atenção para coisas negativas	1	2.6	2	2.8
	6.Inteligên cia	Aluno com capacidades	1	2.6		-	-	1	1.4
	7.Rendim ento académic o	Bom aluno	1	2.6		-	-	1	1.4
<b>II- Aspetos negativo s dos Alunos identifica dos com Bom comport amento</b>	1.Regulaç ão cognitivo comporta mental	Perturbador/Irr equieto	3	7.7		-	-	3	4.2
		Falta de concentração	1	2.6		-	-	1	1.4
		Exceder nos comentários	1	2.6		-	-	1	1.4
		Preguiça	1	2.6		-	-	1	1.4
	2.Rendim ento académic o	Ajuda para prosseguir o percurso académico	1	2.6		-	-	1	1.4
<b>Total</b>			39	100		32	100	71	100



## **Anexo VI**

**Relação entre a estrutura do questionário e as questões de investigação**



Temas	Questões
<b>I - Conceção de comportamentos Adequados/desadequados com pares</b>	1-O que são bons comportamentos entre jovens da tua idade? 2- Na tua opinião que são maus comportamentos entre jovens da tua idade? 3- O que são maus comportamentos na escola entre colegas mas fora da sala de aula? 4- O que são maus comportamentos na escola entre colegas mas na sala de aula?
<b>II - Auto percepção comportamental</b>	6- Achas que te portas bem ou mal na escola? 6.1-Diz quais são os comportamentos que tens na escola e que te fizeram responder à na pergunta anterior. 6.2- Disseste que te portas bem/mal. Porque achas que te portas assim?
<b>III - Auto percepção do relacionamento com os pares</b>	12- Achas que os teus colegas de escola têm uma boa relação contigo? 12.1- Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, <i>diz porquê</i> . 13- Achas, os teus colegas de turma têm uma boa relação contigo? 13.1- Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, <i>diz porquê</i> . 14-Achas que tens uma boa relação com os teus colegas de escola? 14.1- Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, <i>diz porquê</i> . 15-Achas que tens uma boa relação com os teus colegas de turma? 15.1- Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, <i>diz porquê</i> .
<b>IV- Influência dos pares nos comportamentos</b>	16-.Achas que os teus colegas influenciam os teus comportamentos/ o que fazes e a forma como te comportas na escola? 16.1. Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porque achas que isso acontece? 16.2.Se respondeste que os teus colegas influenciam o teu comportamento, diz como eles te influenciam? 17- Achas que poderias ser influenciado a fazer algo que não achasses correto para estares bem com os teus colegas? 17.1- Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porque achas que isso acontece? 18- Achas que tu influencias os comportamentos dos teus colegas, na escola? 18.1- Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porque achas que isso acontece? 18.2- Se achas que tu influencias os comportamentos dos teus colegas, diz como isso acontece? 19- Achas que o comportamento dos teus colegas na escola é influenciado pelos outros?

	<p>19.1- Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porque achas que isso acontece?</p> <p>19.2- Se respondeste que os teus colegas influenciam o teu comportamento, diz como eles te influenciam?</p>
<b>V - Consequências dos comportamentos</b>	<p>6.3- Quais são as consequências que o teu mau/bom comportamento tem para ti?</p> <p>6.4- Quais são as consequências que o teu mau/bom comportamento tem para os teus colegas?</p> <p>11- Achas que não ter uma boa relação com os colegas e pessoas da tua idade, pode ter algumas consequências?</p> <p>11.1- Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porquê.</p> <p>11.2- Se achas que não ter uma boa relação com os colegas e pessoas da tua idade, pode ter algumas consequências, diz quais.</p> <p>7- Gostavas de te portar de outra maneira?</p> <p>7.1- Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porquê.</p> <p>8- O que achas que precisavas de fazer para te portares melhor?</p> <p>9- O que achas que precisavas de fazer para te portares melhor com os teus colegas de escola?</p> <p>10- O que achas que precisavas de fazer para te portares melhor com os teus colegas de turma?</p> <p>20- O que achas que pode acontecer a um colega que é rejeitado ou não é aceite pelos outros colegas?</p> <p>21- O que achas que um colega/alguém sente quando é rejeitado ou não é aceite pelos outros colegas?</p>
<b>VI - Promoção de relacionamentos positivos</b>	<p>5- O que achas que é preciso para que os colegas de uma escola se darem bem entre si?</p> <p>22- O que achas que os professores e a escola podiam fazer para ajudar os alunos a darem-se melhor uns com os outros?</p>

(Grácio & Silva, 2014)



**Anexo VII**  
**Questionário Relação entre Pares na Escola**  
**(QRPE)**





UNIVERSIDADE DE ÉVORA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA- ESPECIALIDADE EM PSICOLOGIA  
EDUCACIONAL

**Relações entre pares na escola**

(Grácio & Silva, 2014)

Este questionário faz parte de uma investigação sobre a relação entre pares na escola, no âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, área de Especialização em Psicologia da Educação.

Ao longo do questionário **encontrarás perguntas a que deves responder por escrito e perguntas em que só tens de assinalar a opção que se refere ao teu caso. Peço-te que respondas às perguntas, dizendo o que pensas verdadeiramente e de forma mais completa possível.** Este questionário é **anónimo e confidencial**, por isso **não escrevas o teu nome, nem nenhum outro dado identificativo.** No final, verifica se respondeste a todas as perguntas.

PARTE I

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: Masculino  Feminino

Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_ Área de estudo: \_\_\_\_\_

Já reprovaste algum ano? Sim  Não

Diz quantas vezes reprovaste e em que anos: \_\_\_\_\_

PARTE II

1. O que são bons comportamentos entre jovens da tua idade?

2. Na tua opinião o que são maus comportamentos *entre jovens da tua idade*?

3. O que são maus comportamentos *na escola* entre colegas mas *fora da sala de aula*?

4. O que são maus comportamentos *na escola* mas *na sala da aula*?

5. O que achas que é preciso para os *colegas da escola* se darem bem entre si?

**6.** Achas que te portas bem ou mal na escola?

Bem  Mal

**6.1.** Diz quais são os comportamentos que tu tens na escola e que te fizeram responder à pergunta anterior.

**6.2.** Disseste que te portas bem/mal. O que achas que te leva a ter esse(s) comportamento(s)?

**6.3.** Quais são as *consequências* que o teu mau/bom comportamento *tem para ti*?

**6.4.** Quais são as *consequências* que o teu mau/bom comportamento *tem para os teus colegas*?

**7.** Gostavas de te portar de outra maneira?

Sim  Não

**7.1-** Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porquê.

**8.** O que achas que tu precisavas de fazer para te portares melhor?

9. O que achas que tu precisavas de fazer para *te portares melhor* com os teus *colegas de escola*?

10. O que achas que tu precisavas de fazer para *te portares melhor* com os teus *colegas de turma*?

11. Achas que não ter uma boa relação com os colegas e pessoas da tua idade, pode ter algumas consequências?

Sim  Não

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

11.1-



a resposta que tenhas dado na pergunta anterior. *dis porque*  
MESTRADO EM PSICOLOGIA- ESPECIALIDADE EM PSICOLOGIA

entre pares na escola  
de de Évora, área

Especialização em Psicologia da Educação.

Ao longo do questionário **encontrarás perguntas que devem de ser respondidas de forma reflexiva e perguntas em que deves assinalar a opção que se refere ao teu caso.** Peço que respondas com atenção. Não demora mais do que 15 minutos. Este questionário tem 167 perguntas.

**11.2-** Se achas que não ter uma boa relação com os colegas e pessoas da tua idade, pode ter algumas consequências, *diz quais*.

**12.** Achas que os teus *colegas de escola* têm uma *boa relação contigo*?

Sim  Não

**12.1** Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, *diz porquê*.

**13.** Achas, os teus *colegas de turma* têm uma *boa relação contigo*?

Sim  Não

**13.1** Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, *diz porquê*.



**14.** Achas que tens uma *boa relação* com os teus *colegas de escola*?

Sim  Não

**14.1** Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, *diz porquê*.

**15.** Achas que tens uma *boa relação* com os teus *colegas de turma*?

Sim  Não

**15.1** Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, *diz porquê*.

**16.** Achas que os teus colegas influenciam os teus comportamentos/o que fazes e a forma como te comportas na escola?

Sim  Não

**16.1.**Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porque achas que isso acontece.

**16.2.** Se respondeste que os teus colegas influenciam o teu comportamento, diz como eles te influenciam.

**17.** Achas que poderias ser influenciado a fazer algo que não achasses correto para estares bem com os teus colegas?

Sim  Não

**17.1-** Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porque achas que isso podia acontecer.

**18.** Achas que tu influencias os comportamentos dos teus colegas, na escola?

Sim  Não

**18.1-** Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porque achas que isso acontece.

**18.2-** Se achas que tu influencias os comportamentos dos teus colegas, diz como isso acontece.

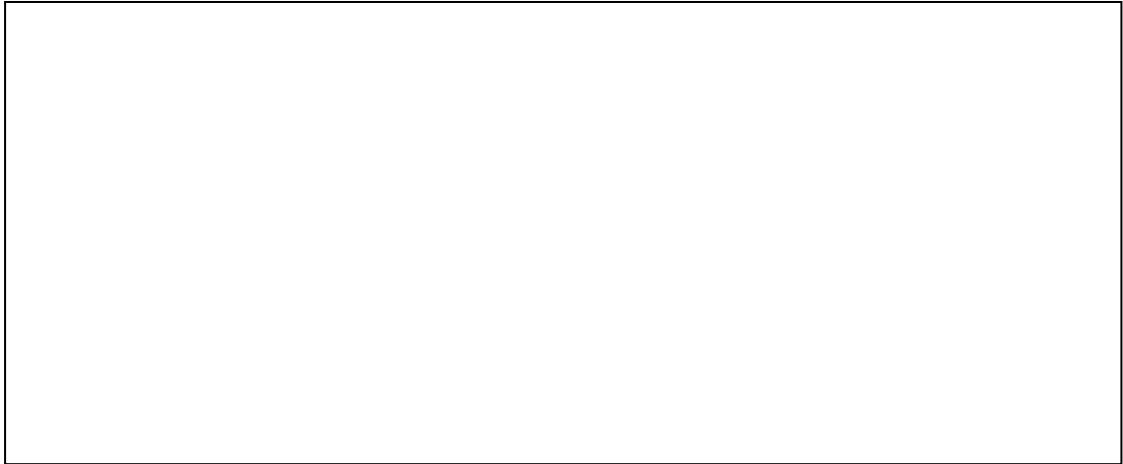
**19.** Achas que o comportamento dos teus colegas na escola é influenciado pelos outros?

Sim      Não

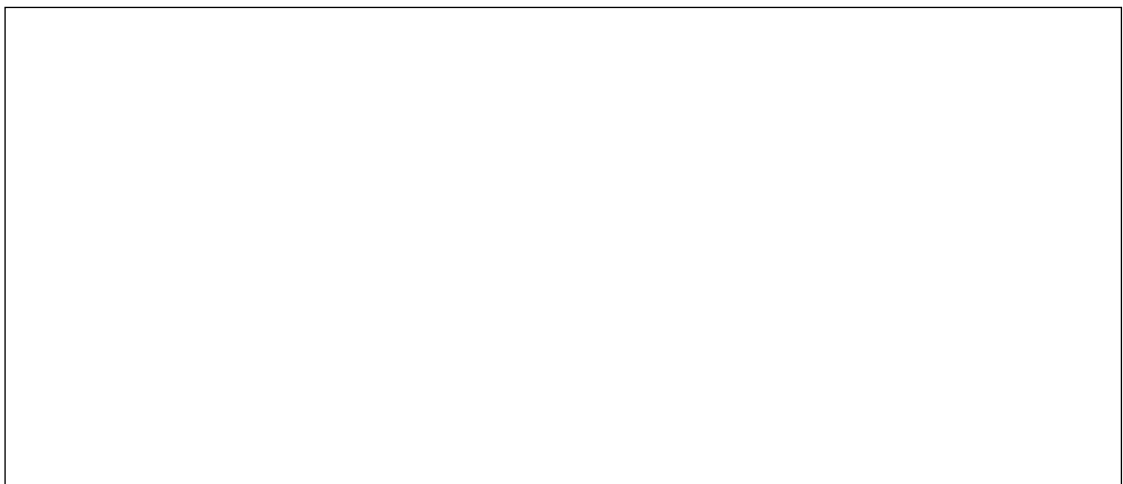
**19.**  Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porque achas que isso acontece.

**19.2-** Se achas que o comportamento dos teus colegas na escola é influenciado pelos outros, diz como isso acontece.

**20.** O que achas que pode acontecer a um colega que é rejeitado ou não é aceite pelos outros colegas?



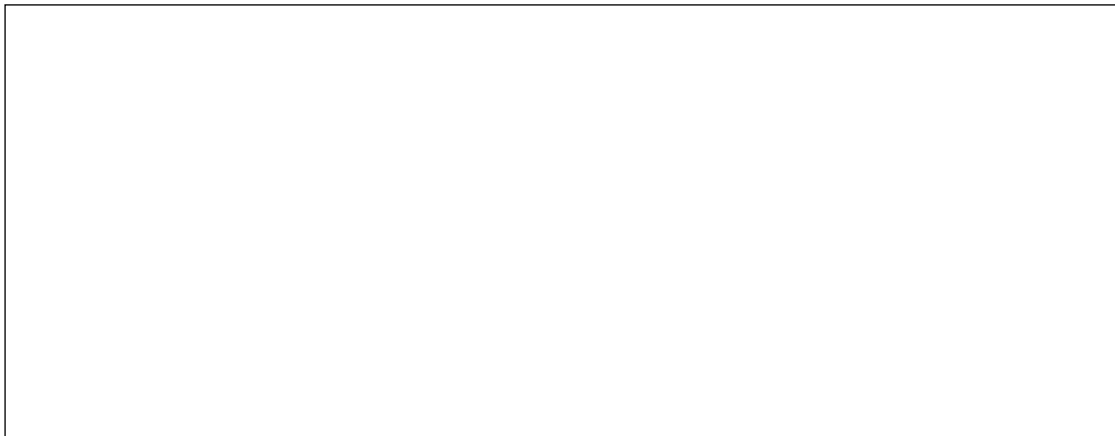
**21.** O que achas que um colega/alguém *sente* quando é rejeitado ou não é aceite pelos outros colegas?



**22.** O que achas que os professores e a escola podiam fazer para ajudar os alunos a darem-se melhor uns com os outros?



**23.** Se quiseres dizer mais alguma coisa sobre a relação entre colegas na escola, podes fazê-lo no espaço a seguir.

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their response to question 23.

Obrigada pela tua colaboração!



**Anexo VIII**  
**Grelha da Análise Temática e Categorical**





## **Grelha de Análise Temática e Categorial**

### **Tema I- Conceção de comportamentos adequados/desadequados com pares**

Este tema é constituído por quatro questões diferentes que visam aceder à conceção de comportamentos adequados e desadequados entre jovens.

#### **A) Conceção de bom comportamento em geral**

Todas as categorias identificadas se reportam à definição do que são bons comportamentos entre pares tendo sido obtidas através da questão “O que são bons comportamentos entre jovens da tua idade?”. As categorias identificadas estão relacionadas com comportamentos positivos que cada um deve ter em geral e em relação aos outros. Foram encontradas quatro diferentes categorias que passaremos a descrever.

##### *1. Comportamentos e atitudes gerais positivas*

Foram aqui classificadas todas as verbalizações que se reportam a comportamentos e atitudes centrado no sujeito, subdividindo-se em três subcategorias: respeito, educação e responsabilidade.

##### *1.1. Respeito*

Esta subcategoria engloba as verbalizações relacionadas com comportamentos e atitudes de respeito para com os mais velhos, adultos e pares ou relativamente à aceitação de pontos de vista diferentes dos seus.

“Respeitamos os mais velhos e até os nossos colegas” (S7)

“Não responder mal aos adultos” (S1)

“Respeitar a opinião dos outros” (S4)

##### *1.2. Educação*

Esta subcategoria reúne aspetos relacionados com comportamentos e atitudes de educação para com os outros em geral ou para com os mais velhos e para os pares.

“Ser educado perante os mais velhos” (S14)

“Ser educado para com os outros” (S15)

##### *1.3. Responsabilidade*

Foi classificada nesta categoria toda a informação que expressa a ideia da responsabilidade enquanto comportamento e atitude de um bom comportamento.

“(…) serem responsáveis” (S14)

##### *2. Regulação cognitivo-comportamental*

Foram classificadas nesta categoria todas as verbalizações que se reportam à existência de regulação cognitivo-comportamental do sujeito em contextos não específicos ou nas aulas, traduzindo-se em quatro subcategorias:

### 2.1. *Não perturbar*

Esta subcategoria engloba as verbalizações que indicam uma regulação cognitivo-comportamental no que concerne a não perturbar o funcionamento da sala de aula.

“(...)e estar sossegado” (S11)

### 2.2. *Participar*

As verbalizações aqui consideradas reportam-se ao contexto de sala de aula traduzindo a ideia de que o bom comportamento neste contexto consiste em participar.

“Nas aulas participar (...)” (S11)

### 2.3. *Evitar conflitos*

As verbalizações aqui consideradas referem-se a comportamentos de evitamento de conflitos com os outros em geral, não especificando o contexto.

“Evitar conflitos” (S3, S4)

### 2.4. *Prestar Atenção*

Esta subcategoria engloba as verbalizações relacionadas com a focalização e manutenção da atenção do sujeito nas aulas.

“Estar com atenção e concentrado nas aulas”(S12)

## 3. *Comportamentos e atitudes relacionais positivas*

Foram classificadas todas as verbalizações que se reportam a comportamentos e atitudes relacionais entendidas como parte de um bom comportamento quer em termos gerais quer na relação com os pares. Engloba três subcategorias:

### 3.1. *Convivialidade*

As verbalizações aqui consideradas referem-se ao convívio e a uma relação positiva com os outros em geral e com os pares, como fazendo parte de um bom comportamento.

“Conviver com todos” (S1)

“Darem-se bem com todos os colegas” (S2)

### 3.2. *Não prejudicar os outros*

Esta subcategoria engloba as verbalizações que traduzem a ideia de não prejudicar os outros como parte de um bom comportamento.

“Não fazer nada que prejudique os outros” (S5; S9;S11)

### 3.3. *Cooperação e solidariedade*

Nesta subcategoria foram classificadas as verbalizações relacionadas com a cooperação e solidariedade como valores s relacionais. É constituída por duas subcategorias:

#### 3.3.1. *Ajuda*

As verbalizações aqui classificadas referem-se à entreatajuda ou ao prestar ajuda aos outros como algo que caracteriza um bom comportamento.

“Ajudar os outros quando precisam” (S3)

“Apoiarem-se uns aos outros [entreatajuda]” (S16)

#### 3.3.2. *Fazer o bem*

As respostas traduzem o valor moral de praticar o bem na relação com os outros.

“Não se pratica o mal e sim o bem” (S10)

## 4. *Relação familiar positiva*

Nesta categoria foram consideradas as verbalizações referentes a uma boa relação familiar como sendo essencial para se ter um bom comportamento.

“Ter uma boa relação familiar” (S6)

## **B) Conceção de mau comportamento em geral**

As categorias enunciadas, reportam-se à definição de mau comportamento e resultam das verbalizações dos participantes à questão “Na tua opinião, o que são maus comportamentos entre jovens da tua idade?”. No seu contexto, estão relacionadas com comportamentos e atitudes consideradas pelos jovens como negativas que cada um poderá ter ou manifestar na relação com os outros. Foram identificadas quatro categorias.

### 1. *Comportamentos e atitudes gerais negativas*

Foram aqui classificadas todas as verbalizações que se reportam a comportamentos e atitudes centradas no sujeito e que são entendidas pelos jovens como traduzindo um mau comportamento, englobando três subcategorias: falta de respeito e responsabilidade e transgressões.

#### 1.1. *Falta de respeito*

Foram aqui classificadas todas as verbalizações relacionadas com o comportamento e atitude de falta de respeito em geral para com os mais velhos ou professores ou pares, ou falta de respeito por opiniões diferentes.

“Não respeitar” (S3)

“Não ter respeito pelos mais velhos” (S14)

“Desrespeitar a opinião dos outros” (S4)

### 1.2. *Falta de responsabilidade*

Foram classificadas todas as verbalizações que traduzem a ideia de que a falta de responsabilidade é um comportamento desadequado.

“Ser irresponsável” (14)

### 1.3. *Transgressões*

Fazem parte desta subcategoria as verbalizações relacionadas com transgressões como maus comportamentos.

“Sair à noite, fumar e beber bebidas alcoólicas” (S6)

## 2. *Ausência de Regulação comportamental*

Foram aqui englobadas todas as verbalizações que se reportam à ausência de regulação comportamental por parte dos sujeitos, sendo composta por duas subcategorias: criar conflitos e agredir.

### 2.1. *Criar conflitos*

Foram classificadas as verbalizações que expressam a ideia de que criar conflitos é um mau comportamento.

“Criar conflitos sem razão” (S4)

“Embriamos com alguém” (S7)

### 2.2. *Agredir*

Esta subcategoria engloba as verbalizações relativas à agressão verbal ou física como um mau comportamento, que se traduz em duas subcategorias:

#### 2.2.1. *Verbalmente*

Inclui as referências à agressão verbal como sendo um mau comportamento.

“Gozarem com os outros” (S2, S16)

“Ofender os outros” (S3, S4)

### 2.2.2. Fisicamente

Inclui verbalizações sobre agressões físicas ou violência como sendo maus comportamentos.

“Baterem-se” (S16)

“Violência, bullying” (S15)

### 3. Comportamentos e atitudes relacionais

Nesta categoria foram classificadas as verbalizações relacionadas com comportamentos e atitudes negativas expressas nas relações do sujeito com os outros, subdividindo-se em duas subcategorias: prejudicar os outros e ausência de ajuda.

#### 3.1. Ausência de ajuda

Esta subcategoria engloba todas as verbalizações que traduzem a ideia de que a ausência de ajuda é um mau comportamento.

“Não ajudar ninguém” (S1)

#### 3.2. Prejudicar os outros

Aqui foram englobadas as verbalizações que expressam a ideia de que prejudicar os outros é um mau comportamento.

“Fazer mal aos outros” (S1)

### 4. Discriminação

Nesta categoria foram classificadas as verbalizações que afirmam que o racismo é um mau comportamento.

“(…) exercer o racismo” (S3)

## **C) Conceção de Maus comportamentos entre colegas fora da sala de aula**

As categorias identificadas reportam-se à definição de maus comportamentos entre colegas fora da sala de aula e resultam da pergunta “O que são maus comportamentos *na escola* entre colegas mas *fora da sala de aula?*”. Da análise da mesma, foram identificadas três categorias, relacionadas com comportamentos e atitudes consideradas negativas, com a ausência de regulação dos comportamentos ou com os comportamentos e atitudes relacionais.

#### 1. Comportamentos e atitudes negativas

Foram aqui classificadas todas as verbalizações que se reportam a comportamentos e atitudes centrada no sujeito e que são entendidos pelos jovens como

um mau comportamento fora da sala de aula, traduzindo-se em duas subcategorias: falta de respeito e atos de vandalismo.

#### 1.1. *Falta de respeito*

Foram aqui classificadas as verbalizações relacionadas com a falta de respeito entre pares e com funcionários, como sendo um mau comportamento fora da sala de aula.

“Falta de respeito entre alunos” (S8)

“responder mal aos funcionários” (S1)

#### 1.2. *Atos de vandalismo*

Fazem parte desta subcategoria as verbalizações relacionadas com atos de vandalismo enquanto mau comportamento fora da sala de aula.

“Vandalismo” (S8)

### 2. *Ausência de Regulação comportamental*

Foram aqui englobadas todas as verbalizações que se reportam à ausência de regulação comportamental por parte dos sujeitos, sendo subdividida em duas subcategorias:

#### 2.1. *Criar conflitos*

Nesta subcategoria foram classificadas as verbalizações relacionadas com a presença de comportamentos conflituosos como constituindo um mau comportamento fora da sala de aula.

“Ser conflituoso” (S3)

#### 2.2. *Agredir*

Foram aqui classificadas as verbalizações relativas a agressões, verbais ou físicas, como constituindo maus comportamentos fora da sala de aula.

##### 2.2.1. *Verbalmente*

Foram classificadas as verbalizações relativas a agressões verbais e/ou psicológicas como sendo um mau comportamento fora da sala de aula.

“Ofender os colegas” (S4)

“Gozar” (S6)

“Bullying psicológico” (S3)

##### 2.2.2. *Fisicamente*

Foram classificadas as verbalizações relativas a agressões físicas como sendo um mau comportamento fora da sala de aula.

“Bullying” (S9)

“Bater” (S6)

“Agressões físicas” (S13)

### 3. *Comportamentos e atitudes relacionais*

Esta categoria engloba todas as verbalizações relativas aos comportamentos e atitudes relacionais, especificamente ao prejudicar os outros como sendo um mau comportamento entre colegas fora da sala de aula.

“Prejudicar os outros colegas” (S4)

## **D) Conceção de maus comportamentos na sala de aula**

Todas as categorias identificadas reportam-se à definição de maus comportamentos entre colegas na sala de aula e resultam da pergunta “O que são maus comportamentos *na escola* entre colegas mas *sala de aula?*”. Da análise da mesma, foram identificadas duas categorias.

### 1. *Comportamentos e atitudes negativas*

Foram aqui classificadas todas as verbalizações que se reportam a comportamentos e atitudes centrados no sujeito e que são vistas como características de mau comportamento na sala de aula. Traduz-se em duas subcategorias: falta de respeito e atos de vandalismo.

#### 1.1. *Falta de respeito*

Engloba as verbalizações relativas à falta de respeito em geral de colegas e professores bem como não respeitar regras ou ter comportamentos de algum modo provocatórios, como sendo maus comportamentos.

“Não respeitar os colegas” (S1)

“Não respeitar o professor” (S12)

“ Não respeitar a vez do outro falar” (S3)

“Mandarem indiretas aos colegas” (S9)

“Brincar com coisas sérias ou tratar o professor como amigo ou desrespeitá-los” (S13)

#### 1.2. *Atos de vandalismo*

Fazem parte desta subcategoria as verbalizações relacionadas com atos de vandalismo que estão relacionados na sala de aula.

“Escrever nas mesas” (S12)

“Danificar os materiais da escola” (S16)

## *2. Ausência de regulação cognitivo-comportamental*

Nesta categoria foram classificadas as verbalizações que remetem para a ausência de regulação cognitivo-comportamental na sala de aula: perturbar, participação inadequada, incumprimento de tarefas, falta de atenção e agredir verbalmente.

### *2.1. Perturbar*

Foram classificadas as verbalizações que consideram que perturbar, distrair os outros ou fazer barulho, é um mau comportamento na sala de aula.

“Perturba os colegas, desconcentrar os colegas” (S3)

“Fazer barulho” (S4)

“Mandarem papéis, borrachas” (S7)

### *2.2. Participação inadequada*

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia geral de que uma participação inadequada é um mau comportamento na sala de aula.

“Participar na aula de forma errada” (S10)

### *2.3. Incumprimento de tarefas*

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que o não cumprir tarefas indicadas é um mau comportamento na sala de aula.

“Não trabalhar” (S6)

### *2.4. Falta de atenção*

As verbalizações aqui classificadas indicam que a falta de atenção é um mau comportamento na sala de aula.

“Estar desatento” (S11)

### *2.5. Agredir Verbalmente*

Foram classificadas as verbalizações que expressam que a agressão verbal é um mau comportamento na sala de aula.

“Gozar” (S6)

## **Tema II – Auto percepção comportamental**

Este tema foi explorado através de duas perguntas de desenvolvimento sobre a auto percepção comportamental dos jovens, decorrentes de uma pergunta inicial de resposta fechada: “Achas que te portas bem ou mal na escola?”.



## **A) Percepção de bom comportamento na escola**

Foram aqui objeto de análise as respostas dos participantes que consideraram ter um bom comportamento. As categorias identificadas decorreram da pergunta “Diz quais são os comportamentos que tu tens na escola e que te fizeram responder à pergunta anterior”, sendo pedido que apresentem uma justificação da sua auto percepção comportamental anteriormente expressa. Foram encontradas quatro categorias.

### *1. Comportamentos e atitudes gerais positivas*

Foram aqui classificadas todas as verbalizações que se reportam a comportamentos e atitudes centradas na auto percepção de um bom comportamento do sujeito, traduzindo-se em quatro subcategorias: respeito, educação, responsabilidade e ausência de atos de vandalismo.

#### *1.1. Respeito*

Foram aqui englobadas todas as verbalizações de comportamentos de respeito em geral, com pares, com professores ou funcionários e pessoas mais velhas, que os participantes afirmam ter e através do qual justificam a sua percepção de que têm um bom comportamento.

“Não falto ao respeito a ninguém, respeito os colegas” (S2)

“Respeito os colegas e os professores e funcionários” (S12)

“Respeito os meus colegas e os mais velhos” (S7)

#### *1.2. Educação*

Esta subcategoria reúne as verbalizações relacionadas com comportamentos e atitudes de educação para com os outros e de formação moral.

“Ser educado com toda a gente, não responder mal aos professores” (S1)

“Ser um rapaz honesto, bem-educado” (S6)

#### *1.3. Responsabilidade*

Nesta subcategoria cotaram-se todas as verbalizações que consideram o cumprimento de tarefas, regras ou obrigações, como constituindo um bom comportamento.

“Cumpro com as minhas obrigações” (S10)

“mais trabalhador (...)” (S14)

#### *1.4. Cumprir limites*

Foram classificadas as verbalizações que expressam que os sujeitos sabem impor limites às suas brincadeiras.

“Saber quando parar uma brincadeira ou gozo” (S5)

“(…) já não tenho brincadeiras parvas com os meus colegas” (S14)

#### 1.5. *Ausência de atos de vandalismo*

Foram classificadas as verbalizações expressando a ausência de atos de vandalismo.

“Não estrago os materiais da escola. Não desenho em mesas” (S12)

#### 1.6. *Comportamentos Inadequados esporádicos*

Foram classificadas as verbalizações que expressam a ideia de que ter comportamentos esporadicamente inadequados é algo normal que não implica não ter um bom comportamento.

“De vez enquanto faço coisas em que não penso nas consequências” (S7)

“Às vezes discuto com alguns colegas” (S15)

### 2. *Regulação comportamental*

Nesta categoria foram identificadas as verbalizações que remetem para comportamentos que implicam uma regulação cognitivo-comportamental, traduzida em três subcategorias:

#### 2.1. *Não perturbar*

Nesta subcategoria, foram englobadas as verbalizações que indicam uma regulação cognitivo-comportamental no que diz respeito a não perturbar o funcionamento das aulas e de não incomodar ninguém.

“Não me porto mal na sala de aula” (S4)

“(…) Não incomodo ninguém” (S10)

“ não sou muito falador” (S15)

#### 2.2. *Ausência de Agressão verbal*

Esta subcategoria engloba as verbalizações relativas a ausência de agressão verbal.

“[não gosto de ofender]” (S3)

#### 2.3. *Prestar da Atenção*

Foram avaliadas as verbalizações que falavam sobre a regulação cognitiva, nomeadamente a atenção.

“Tomo atenção nas aulas” (S5)

### 3. *Comportamentos e atitudes relacionais positivos*

Foram classificadas as verbalizações relacionadas com comportamentos e atitudes relacionais do sujeito, traduzida em três subcategorias:

#### 3.1. *Convivialidade*

Aqui foram classificadas as verbalizações que expressam a ideia de interação e convívio com os pares como um bom comportamento na escola.

“Conviver com os meus amigos” (S1)

#### 3.2. *Não prejudicar os outros*

Esta subcategoria engloba todas as verbalizações que traduzem a ideia de que não prejudicar os outros é um bom comportamento na escola.

“Não prejudicar os outros” (S4; S5)

#### 3.3. *Prestar Ajuda*

Nesta subcategoria são classificadas as verbalizações em que a ajuda é considerada um bom comportamento na escola.

“Ajudar os meus colegas e professores” (S9)

“Apesar de não ajudar os meus colegas muitas vezes (...)” (S3)

#### 3.4. *Ouvir o outro*

Foram classificadas as verbalizações que remetem para a capacidade de ouvir o outro como fazendo parte de um bom comportamento na escola.

“Bom ouvinte” (S6)

## **B) Motivos do bom comportamento na escola**

As cinco categorias encontradas resultam das verbalizações dos sujeitos à questão “Disseste que te portas bem/mal. Porque achas que te portas assim?”, referindo-se aos motivos da consideração de que apresentam um bom comportamento na escola.

### 1. *Características da personalidade*

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que o jovem tem características próprias às quais atribuem o seu bom comportamento na escola.

“(...) brincalhão e simpático” (S1)

“O meu ser” (S6)

## *2. Comportamentos e atitudes*

Foram aqui classificadas todas as verbalizações que se reportam a comportamentos e atitudes de educação por parte do sujeito e de comportamentos de respeito por parte dos outros para consigo.

### *2.1. Respeito*

Foram aqui englobadas todas as verbalizações relacionadas com o respeito, como sendo um comportamento adequado e que o sujeito pratica na escola.

“Ser respeitado pelos colegas, como os professores” (S2)

### *2.2. Educação*

Foram aqui englobadas todas as verbalizações relacionadas com o ser educado como motivo da consideração de ter um comportamento adequado na escola.

“Ser educado” (S1)

## *3. Regulação comportamental: reflexão antes da ação*

Aqui foram englobadas as verbalizações dos jovens que expressam que refletem antes de agir sendo motivo apontado para a avaliação do seu comportamento como sendo bom.

“Penso nas consequências dos meus atos e o que implica”(S4)

“Pensar nos sentimentos dos outros porque posso vir a magoar alguém sem querer” (S7)

## *4. Comportamentos e atitudes relacionais: Proteção*

Foram aqui englobadas as verbalizações que expressam a ideia de comportamentos e atitudes relacionais de proteção dos outros são o motivo de se atribuir um bom comportamento.

“Protejo os meus colegas” (S9)

## *5. Sucesso académico*

As verbalizações indicam que o bom comportamento tem como objetivo a obtenção de sucesso académico.

“Para tirar boas notas nos testes e passar todos os anos” (S11)

## *6. Educação familiar*

As verbalizações indicam que a educação familiar é percecionada como um fator do bom comportamento na escola.

“Pressão por parte da minha família para ser bom na escola e me portar bem”  
(S3)

“A minha educação familiar” (S6; S8; S10; S12; S15)

### **Tema III – Auto percepção do relacionamento com os pares**

Este tema foi explorado a partir de quatro questões diferentes. Assim, as categorias identificadas neste tema reportam-se à percepção que os jovens têm sobre o seu relacionamento com os seus colegas.

#### **A) Motivos da percepção da relação dos colegas de escola consigo**

Foram identificadas cinco categorias resultantes da análise das verbalizações dos participantes à pergunta “Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porquê”, decorrente da pergunta de resposta fechada: “Achas que os teus *colegas de escola* têm uma *boa relação contigo*?” Tentou-se perceber a percepção que os jovens têm relativamente sobre a relação dos colegas de escolas consigo próprio.

##### *1. Características da personalidade*

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que o jovem tem características próprias que podem influenciar a sua boa relação com os seus colegas.

“Sou brincalhão” (S5)

“Sou divertido” (S8; S14)

“Sou engraçado” (S15) “Sou amigo” (S6; S7) “Sou simpático” (S14; S7)

##### *2. Comportamentos e atitudes: Respeito*

Foram aqui classificadas todas as verbalizações que se reportam a comportamentos e atitudes de respeito para com os colegas sendo um motivo para a boa relação dos colegas com o sujeito.

“Respeito as pessoas” (S5; S8)

“Tenho boas atitudes para com eles” (S15)

##### *3. Regulação comportamental: Ausência de agressão*

As verbalizações aqui englobadas expressam que a ausência de agressão para com os colegas é um motivo para a boa relação dos colegas com o sujeito.

“(…) nunca tive brigas com os meus colegas” (S14)

#### 4. *Comportamentos e atitudes relacionais*

Foram classificadas as verbalizações relacionadas com comportamentos e atitudes relacionais do sujeito. Traduzindo-se em duas subcategorias: confiança e conhecimento mútuo.

##### 4.1. *Confiança*

As verbalizações classificadas indicam que os sujeitos consideram a confiança como parte importante para que os seus colegas tenham uma boa relação consigo próprio.

“Porque falam comigo e expõem os seus problemas” (S6)

“Podem contar comigo e eu posso contar com eles” (S10)

##### 4.2. *Conhecimento mútuo*

Foram classificadas as verbalizações onde está expresso que o conhecimento mútuo é importante para que haja uma boa relação dos colegas com o sujeito.

“Porque já nos conhecemos à muito tempo” (S11)

#### 5. *Boa relação com os colegas*

Aqui foram englobadas as verbalizações que consideram que ter uma boa relação com os colegas no geral e criar momentos de diversão é uma forma para ter uma boa relação dos colegas consigo próprio.

“Dou-me bem com toda a gente” (S1)

“Dou opiniões, dou concelhos” (S7)

“Porque arranjo maneiras para se darem comigo” (S9)

“Nos damos bem, jogamos, conversamos, saímos (S12)

### **B) Motivos de relação positiva dos colegas de turma consigo**

Foram identificadas quatro categorias resultantes da análise das respostas dos participantes à pergunta “Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porquê”, decorrente da pergunta inicial: “Achas, os teus *colegas de turma* têm uma *boa relação contigo?*”. Tentou-se perceber a perceção que os jovens têm relativamente sobre a relação dos colegas de turma consigo próprio.

#### 1. *Características da personalidade*

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que o jovem e os colegas têm características próprias que podem influenciar a relação positiva dos colegas de turma consigo próprio.

“Sou amigo, sou divertido” (S8)

“Porque são engraçados” (S15)

## 2. *Comportamentos e atitudes: Respeito*

Foram aqui classificadas todas as verbalizações que se reportam a comportamentos e atitudes de respeito que os jovens têm para com os colegas como motivo da relação positiva dos colegas de turma consigo próprio.

“Porque os respeito” (S5; S8)

“Tenho respeito dentro dos limites” (S15)

## 3. *Comportamentos e atitudes relacionais*

Foram classificadas as verbalizações relacionadas com comportamentos e atitudes relacionais do sujeito na relação positiva com os colegas, traduzidas em três subcategorias: não prejudicar os outros, prestar ajuda e confiança.

### 3.1. *Não prejudicar os outros*

Aqui foram consideradas as verbalizações que expressam que não prejudicar os outros é um motivo da relação positiva dos colegas com o sujeito.

“(…) e não os prejudico.” (S5)

### 3.2. *Prestar Ajuda*

Foram aqui englobadas as verbalizações que expressam que existe uma prestação de ajuda mutua entre o sujeito e os colegas de turma e que é um motivo da relação positiva existente entre eles.

“Porque ajudamo-nos uns aos outros” (S16)

### 3.3. *Confiança*

Foram classificadas todas as verbalizações que traduzem que os jovens sentem confiança em relação aos seus pares.

“Sinto-me bem ao pé deles” (S2)

## 4. *Boa relação com os colegas*

Foram englobadas as verbalizações que consideram que a boa relação entre colegas de turma é importante para que haja uma boa relação dos colegas de turma consigo próprio.

“Dou-me bem com toda a gente” (S1; S3)

“Porque eu acho que as relações entre colegas são as mais importantes logo tento dar-me muito bem com eles” (S4)

“Porque faço amigos com facilidade” (S9)

“Porque falam comigo” (S6)

“Porque somos todos amigos” (S11)

“Porque falamos todos e relacionamo-nos bem” (S12; S13)

### **C) Motivos da relação positiva com colegas de escola**

Todas as categorias identificadas reportam-se aos motivos da relação positiva com os colegas de escola avaliadas através da questão “Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porquê”, decorrente da questão inicial: “Achas que tens uma *boa relação* com os teus *colegas de escola*?”. Foram identificadas cinco categorias. Tentou-se perceber a auto percepção que os jovens têm relativamente à relação com os seus colegas de escola.

#### *1. Características da personalidade*

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que o jovem e os outros possuem características próprias que podem influenciar a relação positiva com os colegas de escola.

##### *1.1. Do sujeito*

Aqui foram englobadas as verbalizações que expressam que os sujeitos têm determinadas características que podem influenciar a relação positiva com os colegas de escola.

“Às vezes sou chato (...)” (S16)

##### *1.2. Dos outros*

Aqui foram englobadas as verbalizações que expressam que os outros têm determinadas características que podem influenciar a relação positiva com o sujeito.

“São engraçados” (S15)

#### *2. Comportamentos e atitudes: Respeito*

Foram aqui classificadas todas as verbalizações que se reportam a comportamentos e atitudes de respeito é motivo da relação positiva para com os colegas de escola.

“Porque os respeito” (S5)

#### *3. Regulação comportamental: Evitar conflitos*

Foram classificadas todas as verbalizações que expressam que evitar conflitos com os outros e não criar intrigas é um motivo para a relação positiva com os colegas de escola.

“Não pretendo criar conflitos com ninguém” (S4)

“Não sou daqueles que anda de intriguista” (S11)



#### 4. *Comportamentos e atitudes relacionais*

Foram classificadas as verbalizações relacionadas com comportamentos e atitudes relacionais do sujeito como motivo da relação positiva com os colegas de escola. Traduzindo-se em duas subcategorias: ajuda e confiança.

##### 4.1. *Ajuda*

Foram aqui englobadas as verbalizações que expressam que os outros ajudam e dão conselhos ao sujeito sendo considerado como motivo da relação positiva com os colegas de escola.

“Porque eles ajudam-me em tudo, dão conselhos” (S7)

##### 4.2. *Confiança*

Todas as verbalizações classificadas traduzem que os jovens têm confiança em relação aos seus pares, porque se sentem ouvidos e sabem que podem contar com eles, sendo este um motivo da relação positiva.

“Deixam-me desabafar e porque sei que com eles posso contar” (S7)

“Porque sou ouvido por eles” (S6)

#### 5. *Boa relação com os colegas*

Foram englobadas as verbalizações que consideram que a boa relação entre colegas de escola é importante para que haja uma boa relação dos colegas de escola consigo próprio.

“Porque dou-me bem com toda a gente” (S1; S4; S8)

“Só me dou com quem já conheço à muito tempo” (S3)

“Passamos alguns intervalos a conversar e a jogar” (S12)

“Porque me sinto bem perto deles e gosto de falar e jogar com eles” (S10)

“Porque gosto deles (...) tem paciência para me atura” (S15)

“[às vezes sou chato], mas quando quero sou bom amigo” (S16)

### **D) Motivos da relação positiva como os colegas de turma**

Todas as categorias identificadas reportam-se aos motivos de relação positiva com os colegas de turma avaliadas através da questão “Seja qual for a resposta que tenhas dado na pergunta anterior, diz porquê”, decorrente da pergunta inicial: “Achas que tens uma *boa relação* com os teus *colegas de turma*?”. Foram identificadas cinco categorias. Tentou-se perceber a perceção que os jovens têm relativamente à relação com os seus colegas de turma.

#### 1. *Características da personalidade*

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que o jovem possui características próprias que podem influenciar a sua relação com os seus colegas.

“sou divertido” (S9)

## *2. Comportamentos e atitudes do sujeito: Respeito*

Foram aqui classificadas todas as verbalizações que se reportam a comportamentos e atitudes de respeito para com os colegas e destes para com o sujeito e que são vistas como características de uma relação positiva com os colegas de turma.

“Porque respeito-os” (S2)

“Porque os respeito e eles a mim” (S5)

## *3. Regulação comportamental: evitar conflitos*

Nesta categoria foram classificadas as verbalizações que remetem para evitar conflitos com os colegas e de não criar intrigas, sendo um motivo para a relação positiva com os colegas de turma.

“Porque não sou intriguista” (S11)

“[damo-nos bem] sem qualquer tipo de brigas ou discussões” (S14)

## *4. Comportamentos e atitudes relacionais: Ajuda*

Foram classificadas as verbalizações relacionadas com o prestar ajuda, tanto por parte do sujeito como dos seus colegas, como sendo um motivo da relação positiva com os colegas de turma.

“quando tenho uma dificuldade eles ajudam-me” (S9)

“Ajudamo-nos uns aos outros” (S12)

## *5. Boa relação com os colegas*

Foram classificadas as verbalizações que consideram que ter uma boa relação entre colegas de turma, é importante para que haja uma boa relação dos colegas de turma consigo próprio.

“Porque dou-me bem com toda a gente” (S1)

“Dou-me bem com toda a minha turma” (S3)

“tento dar-me bem com todos” (S4)

“Porque falo com eles e brincamos” (S6)

“eles gostam de estar ao pé de mim (S2)

“Sim, porque eles são simpáticos e damo-nos bem (...)” (S14)

## **Tema IV – Influência dos pares nos comportamentos**

Este tema foi explorado através de cinco perguntas diferentes que refletem sobre a influência dos pares nos comportamentos dos sujeitos.

### **A. Motivos da ausência de influência dos colegas nos seus comportamentos**

Todas as categorias identificadas reportam-se à ausência de influência dos colegas nos comportamentos do sujeito, sendo avaliada através da questão “Achas que os teus colegas influenciam os teus comportamentos/o que fazes e a forma como te comportas na escola?”. Foi identificada uma categoria.

#### *1. Assertividade*

Foram classificadas as verbalizações que remetem para a ausência de influência dos colegas no comportamento dos sujeitos, pondo em evidência a decisão própria, a forma de agir e maneira de ser de cada um.

“Porque eu não vou naquilo que os meus colegas me dizem” (S1)

“Ninguém nos influencia, a decisão é nossa, escolher se vamos para ali ou aqui” (S2)

“Acho que não porque tenho a minha maneira de ser e não mudo alguma coisa só porque eles não gostam” (S5)

“Porque eu tenho a minha forma de agir” (S6)

“Tento seguir tudo pela minha cabeça. Só sou influenciado nas coisas boas. Nas coisas más tento não ser” (S8)

“Porque eu não vou mudar só para agradar certas pessoas porque eu sou assim” (S9)

“Eu acho que não me influenciam porque cada um tem de decidir os comportamentos que tem” (S10)

“Acontece se deixarem influenciar” (S11)

“Nós só fazemos aquilo que queremos, como nas atitudes boas e más. Um colega pode dizer para nós fazermos algo, mas nós só o fazemos se quisermos, porque ninguém nos obriga” (S14)

### **B. Motivos da existência de influência dos colegas nos comportamentos do sujeito**

Todas as categorias identificadas reportam-se à existência de influência dos colegas nos comportamentos do sujeito, sendo avaliada através da questão “Achas que os teus colegas influenciam os teus comportamentos/o que fazes e a forma como te comportas na escola?”. Foram identificadas duas categorias.

#### *1. Observação/Imitação*

Foram classificadas as verbalizações que sugerem que os outros influenciam os pares, positiva ou negativamente, através da imitação do comportamento ou partilha de

ideias e atitudes. Foi subdividida em duas subcategorias: colegas como modelos e modelos positivos.

### *1.1. Colegas como modelos*

Foram classificadas as verbalizações em que os jovens identificam os colegas como modelos a seguir e que influenciam o comportamento e atitudes do mesmo, tanto positivamente como negativamente.

“[Grande parte dos meus colegas servem de exemplo para mim]. As suas ações podem levar-me a repeti-las, apesar de nunca ter acontecido comigo” (S3)

“[Os meus colegas influenciam-me um pouco porque gosto de ter as mesmas opiniões que eles e isso cria um bom ambiente]. Influenciam-me por exemplo na minha maneira de estar” (S4)

“[Acho que eles tem as suas ideias e gostos e eles partilham isso comigo e eu posso adotar algumas dessas ideias e gostos]. A jogar jogos, a ouvir música, a utilizar vocabulário diferente” (S13)

“[Porque quero ser mais homem e por causa de certos colegas fico cada vez mais criança]. Pelas suas atitudes e brincadeiras” (S15)

“[Porque se eles fazem uma coisa nós também queremos fazer]. Influenciam-me a dizer piadas” (S16)

### *1.2. Modelos positivos*

Foram classificadas as verbalizações em que os colegas são vistos como modelos positivos para os comportamentos e atitudes do sujeito.

“Porque eles levam-me por um bom caminho, dão conselhos e ajudam-me [mas também não vou pela cabeças deles ]”(S7)

## *2. Conseguir integração*

Nesta categoria, foram classificadas todas as verbalizações em que os sujeitos expressam que a existência de influência existe pela necessidade de agradar aos outros para conseguir integração.

“Acho que isso acontece porque a maioria das pessoas faz isso para agradar alguém ou o grupo onde se queira integrar e não consegue de outra forma” (S12)

### **C. Motivos da ausência da percepção da influência dos pares na realização de comportamentos incorretos**

Todas as categorias identificadas reportam-se à ausência de influência dos pares para a realização de comportamentos incorretos, através da questão “Achas que poderias ser influenciado a fazer algo que não achasses correto para estares bem com os teus colegas?” Foram identificadas duas categorias.

#### *1. Prevalência de decisão própria*

Esta categoria engloba todas as verbalizações que indicam que os sujeitos não se deixam influenciar pelos outros e que prevalece a decisão própria, não existindo influencia dos pares na realização de comportamentos incorretos.

“Porque não vou naquilo que os meus colegas dizem” (S1)

“Porque não sou facilmente influenciado” (S6)

“Porque se eu acho incorreto não fazer eu não faria” (S9)

“Ninguém me pode obrigar a fazer alguma coisa que eu não queira” (S10)

“Porque não me deixo influenciar” (S11)

“Porque tenho a noção do que é bom e mau para mim” (S15)

#### *2. Independência de aprovação dos outros*

Foram classificadas as perguntas em que os sujeitos expressam que não necessitam da aprovação dos outros para determinados comportamentos e que não fariam algo incorreto para estar bem com os colegas.

“Porque não vou fazer uma coisa que não gosto só para estar bem com os meus colegas” (S2)

“Se isso acontecesse preferia perder a amizade deles” (S3)

“Porque se eu não acho correto não iria fazer só para agradar os outros” (S4)

“Não faço o que eles pedem só para ser aceite” (S5)

“Eu não sigo a cabeça dos outros, vou por mim e se eles não gostam de como eu sou, temos pena” (S7)

“Não me ia prejudicar só para estar bem com os meus colegas/amigos. O problema era deles não meu” (S8)

“Para a receção ser melhor e para te sentires bem ao início no grupo de colegas” (S12)

“Eu fui educado a pensar por mim e a ter autoconfiança e autoestima, não preciso de aprovação de ninguém” (S13)

“Se eu não acho que a atitude não é correta não vou fazer só para parecer bem aos meus colegas” (S14)

“Porque uma pessoa não deve fazer o mal para ser aceite” (S16)

#### **D. Motivos da ausência de influência do próprio sujeito nos comportamentos dos pares**

Todas as categorias identificadas reportam-se à ausência de influência do próprio sujeito nos comportamentos dos pares, sendo avaliada através da questão “Achas que tu influencias os comportamentos dos teus colegas, na escola?” Foram identificadas três categorias.

##### *1. Aceitação do outro*

Esta categoria engloba as verbalizações em que está presente a aceitação do outro tal como é, mesmo que existam diferenças entre o sujeito e os pares, o que leva à ausência da influencia do mesmo nos comportamentos dos pares.

“Porque eles são como são. São aceites de qualquer forma, porque a amizade não tem “parâmetros”” (S5)

“Porque todas as pessoas que conheço não são tão parecidas comigo ao ponto de eu as influenciar” (S9)

“Porque eles fazem o que eles entendem, eu não tenho que influenciar ninguém (S16)”

##### *2. Prevalência de decisão própria*

Esta categoria engloba as verbalizações que indicam que os sujeitos não influenciam os outros e que prevalece a decisão própria de cada um.

“Não porque mesmo quando eu dou opiniões são só opiniões e eles só as aceitam se quiserem” (S4)

“Porque cada um tem as suas ideias e sabe o que fazer e o que acha correto” (S12)

“Acho que isso não acontece. (Não, porque cada um é livre de fazer aquilo que quer)” (S14)

“Porque não os queria deixar mal” (S15)

##### *3. Ausência do exercício de influência*

Foram classificadas as verbalizações que expressam que o sujeito não exerce qualquer influência sobre o comportamento dos pares.

“Porque não ligo no que está a acontecer” (S1)

“Sou uma pessoa neutra, não influencio ninguém nem sou influenciado” (S3)

“Porque não tenho esse dom para influenciar” (S6)

## **E. Motivos e formas da existência de influência do sujeito nos comportamentos dos pares**

Todas as categorias identificadas reportam-se à existência de influência do sujeito nos comportamentos dos pares, avaliado através da questão “Achas que tu influencias os comportamentos dos teus colegas, na escola?” Foram identificadas duas categorias.

### *1. Perceção de si como modelo positivo*

Esta categoria engloba as verbalizações em que o sujeito se percebe como sendo modelo positivo, através do seu comportamento adequado ou das suas atitudes, para o comportamento dos pares.

“[Porque eu levo-os por um bom caminho]. Com por exemplo: eles fazem ou tentam fazer as minhas bondades” (S7)

“[Tento influenciar para coisas boas, para coisas más, nunca].Em situações como: estudar, fumar, portar de forma incorreta” (S8)

“[Porque eu não me comporto mal e gostava que os meus colegas tivessem a mesma atitude]. Eu acho que não influencio porque ainda sou pequeno para tal mas daqui por alguns anos talvez o consiga fazer” (S10)

### *2. Comunicação de opiniões próprias*

Foram englobadas as verbalizações que traduzem a ideia de que existe comunicação de opiniões próprias na influência dos outros.

“[Pois sou uma pessoa ativa que quer fazer coisas e dar ideias]. Apenas digo a minha opinião sobre o assunto eles seguem se quiserem” (S13)

## **F. Motivos da ausência de influência dos outros na determinação dos comportamentos dos pares**

Todas as categorias identificadas reportam-se à ausência de influência dos outros nos comportamentos dos pares, avaliada através da questão “Achas que o comportamento dos teus colegas na escola é influenciado pelos outros?” Foram identificadas três categorias.

### *1. Prevalência de decisão própria*

Esta categoria engloba as verbalizações que indicam que os pares não se deixam influenciar pelos outros e que prevalece a decisão própria, não existindo influência dos outros nos comportamentos dos pares.

“Acho que todos eles sabem pensar por sua própria cabeça, ao ponto de não serem influenciados por nada nem por ninguém. [Cada um pensa por si]” (S8)

“Cada um sabe ou tem uma ideia do que está correto” (S12)

“Não, porque cada um é livre de fazer aquilo que quer.” (S14)

### *2. Ausência de influência de Modelos negativos*

Foram classificadas as verbalizações em que está presente a ausência de influência de modelos negativos dos outros no comportamento dos pares.

“Porque ninguém liga aos outros que se portam mal” (S1)

### *3. Não sabe*

Foram classificadas as verbalizações em que os sujeitos não sabem se os pares são influenciados pelos outros.

“Eu acho que não, porque não conheço totalmente os meus colegas para dizer se são influenciados pelos outros” (S2)

“Não sei só os meus colegas é que sabem” (S11)

## **G. Motivos e formas da existência de influência dos outros nos comportamentos dos pares**

Todas as categorias identificadas reportam-se à existência de influência dos outros nos comportamentos dos pares, avaliadas através da questão “Achas que o comportamento dos teus colegas na escola é influenciado pelos outros?” Foram identificadas três categorias.

### *1. Observação/imitação*

Foram classificadas as verbalizações que sugerem que os outros influenciam os pares, positiva ou negativamente, através da imitação do comportamento ou atitudes.

“Porque alguns colegas tem certas atitudes e os outros às vezes vão atrás” (S15)

“Por um lado sim, porque um manda uma piada e o outro vai logo fazer o mesmo. Quando um faz uma coisa, os outros também querem fazer” (S16)

### *2. Influência Ambiental*

As verbalizações aqui englobadas expressam a ideia de que os participantes são influenciados pelo meio envolvente logo existe influência dos outros nos comportamentos dos pares.

“Sim pois nós somos influenciados com o que nos rodeia e com todos os estímulos desse espaço” (S13)

### *3. Falta de assertividade*

Esta categoria engloba todas as verbalizações que expressam que os pares podem ser influenciados por outros e ir além das suas convicções.

“Grande parte deles são ingénuos e influenciáveis” (S3)



“Porque alguns deixam-se influenciar pela cabeça dos outros, por coisas más e por coisas boas” (S7)

#### 4. *Agradar os outros*

Nesta categoria foram classificadas todas as verbalizações em que os sujeitos evidenciam que agradar os outros é um fator importante para que possam ser aceites num grupo.

“Querem ser aceites pelos outros” (S3)

“São aceites de qualquer forma, porque a amizade não tem “parâmetros”” (S5)

“Porque há grupos e pessoas que são influenciados a fazerem coisas que não querem e querem ser vistos bem. Em Lutas, fumar” (S6)

“Quando uma pessoa tenta muito agradar a outra. Isso acontece quando uma pessoa tenta agradar muito outra” (S4)

“Porque muitas pessoas que fumam ou bebem para ser aceite num grupo. Isso acontece porque há muitas pessoas que acham que fumar e beber é bem fixe” (S9)

#### 5. *Medo*

Esta categoria engloba as verbalizações que expressam que o medo é um fator negativo da influência dos outros nos comportamentos dos pares.

“Colegas terem medo de outros colegas e não irem ao bar comer para não passar por esses colegas” (S13)

### **Tema V – Consequências dos comportamentos**

Este tema foi explorado através de nove perguntas que refletem sobre as consequências dos comportamentos dos sujeitos.

#### **A. Perceção das consequências do Bom comportamento para si próprio**

As seguintes categorias resultaram das verbalizações dos participantes à pergunta “Quais são as *consequências* que o teu mau/bom comportamento *tem para ti?*”. É pedido que reflitam sobre as consequências do seu bom comportamental. Foram encontradas oito categorias.

##### 1. *Comportamentos e atitudes relacionais: Ajuda*

Nesta subcategoria foram classificadas as verbalizações relacionadas com a ajuda mutua como sendo consequência do bom comportamento para si próprio.

“Ajudamo-nos uns aos outros” (S12)

## 2. *Obtenção de Valorização*

Esta categoria engloba as verbalizações em que os sujeitos evidenciam que o ser respeitado e representar a sua família e sua vida futura é uma consequência do bom comportamento para si próprio.

“Ser respeitado pelos outros” (S2)

“Representar bem a minha família e a minha vida futura” (S1)

## 3. *Boa relação com os colegas*

Aqui foram englobadas as verbalizações que consideram que possuir uma boa relação com os outros no geral e com os colegas é uma consequência do bom comportamento para si próprio.

“Dou-me bem com todos” (S4)

“Sou delegado, ter um bom relacionamento com os colegas” (S6)

## 4. *Integração social*

Todas as verbalizações aqui reunidas estão relacionadas com a adequação do seu bom comportamento e dos outros para si próprio.

“Porto-me bem” (S5)

“Todos devemos portar devidamente” (S10)

## 5. *Bem-estar*

Nesta categoria foram reunidas as verbalizações que expressam que o bem-estar pessoal é uma consequência do bom comportamento para si próprio.

“ Sentir-me bem” (S2)

“Pela autoestima” (S7)

## 6. *Obtenção de suporte*

Foram englobadas as verbalizações que expressam que a ter pessoas com quem contar é uma consequência do bom comportamento para si próprio.

“Ter amigos, colegas, pessoas com que possa contar” (S12)

## 7. *Obtenção Recompensas*

Foram reunidas todas as verbalizações em que os sujeitos evidenciam que a obtenção de recompensas é consequência do bom comportamento para si próprio.

“Tenho recompensas (elogios) da parte dos mais velhos” (S7)

“ Em norma porto-me bem, tenho regalias com isso obviamente: não ter más notas, não levar participações...” (S8)

“Se for bom tenho recompensas” (S14)

“Se tiver bom comportamento é tudo na boa” (S11)

### 8. *Sucesso acadêmico*

Foram reunidas todas as verbalizações em que os sujeitos evidenciam que o sucesso acadêmico é consequência do bom comportamento para si próprio.

“[percebo as coisas mais depressa]” (S5)

“Algumas consequências são as notas e trabalhos” (S9)

## **B. Percepção das consequências do Bom comportamento do sujeito nos pares**

As seguintes categorias resultaram das respostas dos participantes à pergunta “Quais são as *consequências* que o teu mau/bom comportamento *tem para os teus colegas?*”. É pedido que reflitam sobre as consequências do seu bom comportamental para com os pares. Foram encontradas seis categorias.

### 1. *Comportamentos e atitudes do sujeito: respeito*

Foram aqui classificadas todas as verbalizações que se reportam a comportamentos e atitudes de respeito para com os colegas e que são consequências do bom comportamento do sujeito nos pares.

“Ser respeitado por eles” (S2)

### 2. *Obtenção de Valorização*

Esta categoria engloba todas as verbalizações relacionadas com a obtenção de valorização por parte do sujeito, através das suas atitudes positivas e da sua representatividade na turma, tendo em conta as consequências do seu bom comportamento nos pares.

“Representar bem a minha turma na escola” (S1)

“dar o exemplo para os meus colegas” (S3)

“O meu comportamento influencia a maneira de ver dos meus colegas em relação a mim” (S10)

### 3. *Regulação dos comportamentos*

Foram classificadas todas as verbalizações em que expressam que os comportamentos dos sujeitos têm consequências no comportamento dos colegas.

“às vezes os meus colegas ficam desatentos porque falo um bocado nas aulas” (S9)

### 4. *Comportamentos e atitudes relacionais: Não prejudicar os outros*

Esta categoria engloba todas as verbalizações que sugerem que não prejudicar os outros é uma consequência do bom comportamento do sujeito nos pares.

“Porque se eu me portasse mal eu teria a prejudicar os meus colegas” (S7)

#### 5. *Boa relação com os colegas*

Aqui foram englobadas as verbalizações que consideram que possuir uma boa relação com os colegas, através das suas atitudes, é uma consequência do bom comportamento do sujeito nos outros.

“Como me dou bem com eles, sentem-se bem” (S4)

“Meto-os a rir quando precisam” (S6)

“Arranjo mais amigos com as minhas atitudes” (S15)

#### 6. *Inexistência de consequências*

Esta categoria engloba as verbalizações em que os sujeitos sugerem que não existe consequências para o comportamento dos seus colegas.

“Não tem consequências, apenas originam outro tema de conversa ou brincadeira” (S5)

### **C. Motivos da ausência do desejo de alteração dos seus comportamentos**

As seguintes categorias resultaram das respostas dos participantes à pergunta “Gostavas de te portar de outra maneira?”. É pedido que reflitam sobre a ausência de desejo de alteração dos seus comportamentos. Foram encontradas três categorias.

#### 1. *Características da Personalidade positivas*

Foram classificadas as verbalizações em que expressam que as suas características da personalidade positivas contribuem para a ausência do desejo de alteração dos comportamentos. Traduziu-se em duas subcategorias: geral e ser verdadeiro.

##### 1.1. *Geral*

Esta subcategoria engloba as verbalizações em que os sujeitos expressam que têm características próprias e que não necessitam de alterar o seu comportamento.

“Brincalhão, simpático” (S1)

##### 1.2. *Ser verdadeiro*

Esta subcategoria engloba as classificações em que os sujeitos expressam que a alteração do seu comportamento iria alterar a maneira como os colegas os vêem e que iria alterar a sua maneira de ser.

“Porque não quero que os meus colegas fiquem a pensar que eu não era aquilo que eles pensavam” (S2)

“Porque não seria a mesma pessoa, não faria os meus amigos rir, seria diferente” (S5)

### *2. Autoconceito geral positivo*

Foram englobadas todas as verbalizações que expressam que o autoconceito positivo que os sujeitos têm de si, contribui para a ausência de desejo de mudança do comportamento.

“Gosto de ser como sou educado” (S1)

“((como tenho bom comportamento, não queria mudar)) porque me iria prejudicar, tanto a mim, como aos meus colegas” (S3)

“Porque gosto de ser como sou” (S4)

“Porque acho que estou bem como estou e não necessito de mudar” (S10)

“Porque gosto ser como sou” (S11)

“Porque eu gosto de como sou e os meus amigos e família também gostam” (S12)

### *3. Comportamentos adequados à idade*

Foram classificadas as verbalizações em que os sujeitos sugerem que existem comportamentos derivados à sua idade, que podem justificar o seu comportamento.

“Umás vezes porto-me bem outras vezes porto-me mal, é normal na minha idade” (S8)

## **D. \_Motivos do desejo de alteração dos seus comportamentos**

As seguintes categorias resultaram das respostas dos participantes à pergunta “Gostavas de te portar de outra maneira?”. É pedido que reflitam sobre o desejo de alteração dos seus comportamentos. Foram encontradas três categorias.

### *1. Comportamentos e atitudes relacionais: Não prejudicar os outros*

Esta categoria engloba as verbalizações que sugerem que não prejudicar os outros é um motivo do desejo da alteração dos seus comportamentos.

“Porque não gosto que às vezes os meus colegas sejam prejudicados por minha culpa” (S9)

### *2. Regulação comportamental*

Foram classificadas todas as verbalizações que se reportam à regulação comportamental dos sujeitos como motivo para alteração dos seus comportamentos, traduzindo-se em duas subcategorias: irrequietude e impulsividade.

### 2.1. *Irrequietude*

Esta subcategoria engloba as verbalizações que expressam que a irrequietude é um motivo para o desejo de alteração do comportamento.

“Porque sou mesmo assim um bocado irrequieto” (S6)

### 2.2. *Impulsividade*

Foram classificadas as verbalizações que expressam que os sujeitos agem por impulsividade e desejam alterar este comportamento.

“não me porto perfeitamente, às vezes faço coisas sem pensar e gostava de melhorar isso, isto é, pensar antes de agir” (S7)

“Porque queria ter um melhor comportamento” (S16)

## 3. *Obtenção de Recompensas*

Esta categoria engloba todas as verbalizações relacionadas com a obtenção de valorização por parte do sujeito, através da alteração do comportamento. Traduziu-se em duas subcategorias: geral e relação com o sexo oposto.

### 3.1. *Geral*

“Gostava de me portar melhor porque iria ter mais recompensas” (S14)

### 3.2. *Relação com o sexo oposto*

“ser mais homenzinho, para poder engatar mais raparigas” (S15)

## 4. *Perceção de impossibilidade de mudança*

Foram classificadas todas as verbalizações que sugerem que não existe possibilidade de mudança por parte dos sujeitos.

“Mas não me parece que eu vá mudar e não há um sentimento grande de mudança em mim acho que sou assim” (S13)

## **E. Perceção do que é necessário para melhorar comportamento**

As seguintes categorias resultaram das respostas dos participantes à pergunta “O que achas que tu precisas de fazer para te portares melhor?” É pedido que reflitam sobre o que é necessário para melhorar o comportamento. Foram encontradas seis categorias.

### 1. *Mudanças em si*

Foram classificadas todas as verbalizações que expressam que para melhorar o comportamento o sujeito necessita de obter mudanças em si. Traduziu-se em duas subcategorias: responsabilidade e incremento de vontade

### *1.1. Responsabilidade*

Nesta subcategoria foram classificadas as verbalizações que expressam que ser mais responsável é necessário para melhorar o comportamento.

“Ser mais responsável” (S6)

### *1.2. Incremento força de vontade*

Foram classificadas as verbalizações que expressam que é necessário ter força de vontade e opinião própria para que possa melhorar o comportamento.

“Ter mais opinião e força de vontade”(S14)

## *2. Mudança de comportamento*

Foram classificadas todas as verbalizações que expressam que para melhorar o comportamento o sujeito necessita de obter mudanças no seu próprio comportamento. Traduziu-se em duas subcategorias: geral e controlo de impulsos

### *2.1. Geral*

Esta subcategoria engloba as verbalizações que expressam que os sujeitos devem alterar o seu comportamento para poderem ter um comportamento mais adequado.

“ser um pouco mais calado em algumas situações” (S4)

“Porto-me bem” (S2)

“Mudar de atitude” (S15)

### *2.2. Controlo de impulsos*

Esta subcategoria engloba as verbalizações que expressam que os sujeitos devem controlar os seus impulsos e pensar nas consequências dos seus atos para assim melhorar o comportamento.

“Pensar antes de fazer qualquer tipo de asneiras e pensar nas consequências”  
(S7)

## *3. Mudança de aspetos escolares*

Foram classificadas todas as verbalizações que expressam que para melhorar o comportamento o sujeito necessita de obter mudanças de aspetos escolares. Foi subdividida em três subcategorias: Mudança de comportamento nas aulas, aumento da atenção e aumento do estudo.

### *3.1. Mudança de comportamento nas aulas*

Foram classificadas as verbalizações que se referem às alterações do comportamento que os sujeitos devem de ter nas aulas, sendo mais calados e não brincarem.

“Só nas aulas, menos brincadeira e falar menos” (S5)

“Estar mais calado” (S9)

### *3.2. Aumento da atenção*

Esta subcategoria engloba as verbalizações que traduzem a ideia que o aumento da atenção é uma forma de melhorar o comportamento.

“atento” (S9)

“prestar mais atenção” (S12)

“(…)se me concentra-se nisso” (S13)

### *3.3. Aumento do estudo*

Foram classificadas as verbalizações em que os sujeitos sugerem que para melhorar o seu comportamento têm de aumentar o estudo para que possam tirar boas notas.

“Tirar boas notas e fazer os TPC’s todos” (S1)

“(…) trabalhar mais” (S16)

## *4. Relação familiar*

Foram classificadas todas as verbalizações que expressam que para melhorar o comportamento o sujeito necessita de ter uma boa educação familiar.

“Tudo tem a ver com a educação que se tem em casa reflete mais tarde noutras coisas, em outros aspetos” (S8)

## *5. Vida diária: Hábitos de sono*

Foram classificadas as verbalizações que expressam que para melhorar o comportamento o sujeito necessita de regular os seus hábitos de sono.

“Dormir mais, para prestar mais atenção à aula das 8h15”(S3)

## *6. Ausência da necessidade de alteração do comportamento*

S2, S10, S11



## **F. Percepção do que é necessário para um comportamento mais adequado em relação aos colegas de escola**

As seguintes categorias resultaram das repostas dos participantes à pergunta “O que achas que tu precisas de fazer para te portares melhor com os teus colegas de escola?” É pedido que reflitam sobre o que é necessário para melhorar o comportamento em relação aos colegas de escola. Foram encontradas seis categorias.

### *1. Comportamentos e atitudes do sujeito: respeito*

Foram aqui classificadas as verbalizações que se reportam a comportamentos e atitudes de respeito que é um comportamento mais adequado do sujeito em relação aos colegas de escola.

“Acima de tudo tem que haver respeito” (S8)

### *2. Mudanças em si: autocontrolo*

Foram classificadas as verbalizações que expressam que para melhorar o comportamento em relação aos outros, o sujeito necessita de obter mudanças em si, a nível do autocontrolo de algumas atitudes, moderar certas brincadeiras.

“Esforçar-me para não perder a cabeça com algumas atitudes” (S7)

“Estar mais calado e atento” (S9)

“Parar com as brincadeiras parvas” (S14)

“Ter um comportamento mais adequado” (S16)

### *3. Regulação do comportamento: Ausência de agressão verbal*

Foram classificadas as verbalizações que os sujeitos sugerem que não haver agressões verbais é uma forma de conseguir um comportamento mais adequado com os colegas de escola.

“Não gozar, não julgar” (S6)

### *4. Comportamentos e atitudes relacionais*

Nesta categoria foram englobadas as verbalizações relacionadas com comportamentos e atitudes relacionais que os jovens têm em relação aos colegas, traduzida em duas subcategorias: Interação geral positiva com os outros e prestar ajuda.

#### *4.1. Interação geral positiva com os outros*

Foram consideradas todas as verbalizações que expressam que os jovens interagem positivamente com os colegas e que contribui para tenham um comportamento mais adequado em relação aos colegas de escola.

“Tentar fazer com que todos sintam que eu sou amigo deles” (S4)

#### 4.2. *Prestar Ajuda*

As verbalizações aqui classificadas referem-se ao prestar ajuda aos colegas como algo que caracteriza um comportamento mais adequado com os colegas de escola.

“Ajudar mais ainda eles quando for preciso” (S1)

#### 5. *Alteração do comportamento dos outros*

Foram classificadas as verbalizações referentes à alteração do comportamento dos outros como forma de aos jovens terem um comportamento mais adequado em relação aos colegas de escola.

##### 5.1. *Adultos*

Foram classificadas as verbalizações referentes à alteração do comportamento dos colegas, funcionário e professores para que haja uma melhoria do comportamento dos sujeitos em relação aos colegas de escola.

“Que os funcionários, colegas, professores não fossem chatos como alguns são” (S12)

##### 5.2. *Colegas*

Foram classificadas as verbalizações referentes à alteração do comportamento dos colegas, para que haja uma melhoria do comportamento dos sujeitos em relação aos colegas de escola.

“Não ter certos colegas na minha turma” (S15)

#### 6. *Ausência de necessidade de alteração do comportamento*

Esta categoria engloba as verbalizações que os sujeitos expressam que não têm necessidade de alterar o seu comportamento.

“Continuar a ser como sou” (S2)

“Já me porto suficientemente bem, apesar de me dar quase só com os colegas de turma” (S3)

“Acho que não precisava de mudar nada, pois, sei quando uma brincadeira ou o meu comportamento magoa alguém” (S5)

“Dou-me bem com toda a gente” (S8)

“Eu não me porto mal com os meus colegas de escola” (S13)

“Nada” (S11)

## **G. Percepção do que é necessário para melhorar o comportamento em relação aos colegas de turma**

As seguintes categorias resultaram das respostas dos participantes à pergunta “O que achas que tu precisas de fazer para te portares melhor com os teus colegas de turma?” É pedido que reflitam sobre o que é necessário para melhorar o comportamento em relação aos colegas de turma. Foram encontradas seis categorias.

### *1. Comportamentos e atitudes do sujeito: Respeitar*

Foram aqui classificadas as verbalizações que se reportam a comportamentos e atitudes de respeito que é um comportamento mais adequado do sujeito em relação aos colegas de turma.

“Acima de tudo tem que haver respeito” (S8)

### *2. Mudança em si: Autocontrolo*

Foram classificadas as verbalizações que expressam que para melhorar o comportamento em relação aos outros, o sujeito necessita de obter mudanças em si, a nível do autocontrolo de algumas atitudes nas aulas, moderar certas brincadeiras e ter comportamentos mais adequados na sala de aula.

“esperar pela minha vez quando eles estão a participar” (S7)

“De vez em quando não os distrair” (S3)

“Não os distrair nas aulas” (S7)

“Parar com as brincadeiras parvas” (S14)

“estar calado e atento” (S9)

“Devíamos todos falar menos e tomar atenção às aulas” (S12)

“Ter um [comportamento] e atenção mais elevado” (S16)

### *3. Comportamentos e atitudes relacionais: Prestar Ajuda*

As verbalizações aqui classificadas referem-se ao prestar ajuda aos colegas como algo que caracteriza um comportamento mais adequado com os colegas de turma.

“Ajudar mais quando eles precisem” (S1)

### *4. Diálogo*

Foram classificadas as verbalizações referentes ao diálogo como forma para alterar o comportamento em relação aos colegas de turma.

“Falar mais com aqueles que eu não costumo falar” (S4)

### *5. Alteração do comportamento geral*

Nesta categoria foram englobadas as verbalizações que expressam que deveria haver uma alteração do comportamento no geral para que haja uma melhoria do comportamento em relação aos colegas de turma.

“Não ser chato” (S6)

“Mudar de atitude” (S15)

“Ter um comportamento e [atenção] mais elevado” (S16)

### *6. Ausência da necessidade de alteração do comportamento*

Esta categoria engloba as verbalizações que os sujeitos expressam que não têm necessidade de alterar o seu comportamento.

“Nada, sinto-me bem assim” (S2)

“Nada” (S10, S11, S13)

“Nada, porque não tenho mau comportamento com eles nem com ninguém” (S5)

“Dou-me bem com toda a gente” (S8)

## **H. Motivos das consequências de não ter uma boa relação com os colegas/pares**

As seguintes categorias resultaram das respostas dos participantes à pergunta “Achas que não ter uma boa relação com os colegas e pessoas da tua idade, pode ter algumas consequências?” É pedido que reflitam sobre as consequências de não ter uma boa relação com os colegas. Foram encontradas cinco categorias.

### *1. Ausência de apoio*

Foram classificadas as verbalizações que expressam que com a ausência de colegas e amigos os sujeitos não se sentiriam apoiados sendo uma consequência de não ter uma boa relação com os colegas/pares.

“Porque é muito importante ter colegas e amigos com quem contar e para nos sentirmos felizes quando há uma boa relação e infeliz quando não e nunca estarmos sozinhos quando precisamos”(S10)

“Porque no futuro iremos de ter alguém para nos apoiar e alguém com que desabafar para além disso existem profissões que necessitam competências sociais” (S13)

“Sim, porque mais tarde quando precisar desses amigos eles não querem ajudar” (S16)

## 2. *Ausência de Pertença*

Foram classificadas as verbalizações que consideram que a ausência de pertença é uma consequência da inexistência de uma boa relação com os colegas/pares.

### 2.1. *Rejeição*

Foram classificadas as verbalizações que referem a rejeição como consequência da inexistência de uma boa relação com os colegas/pares.

“Porque posso me sentir ignorado” (S2)

### 2.2. *Ausência de identificação*

Foram classificadas as verbalizações que expressam que a ausência de identificação entre amigos é uma consequência da inexistência de uma boa relação com os colegas/pares.

“Porque é sempre bom ter amigos da mesma idade para as opiniões serem parecidas” (S4)

## 3. *Tristeza*

Foram classificadas as verbalizações que expressam que a inexistência de uma boa relação com os colegas/ pares revela-se através da tristeza.

“Acho que pode fazer uma pessoa sentir-se mal, triste, sozinha” (S12)

## 4. *Isolamento*

Foram classificadas as verbalizações que expressam que a inexistência de uma boa relação com os colegas/ pares revela-se através da isolamento.

“Porque torna-mos uma pessoa antissocial” (S6)

“Porque fico menos social” (S15)

## 5. *Suicídio*

Foram classificadas as verbalizações que expressam que uma das consequências da inexistência de uma boa relação com os colegas/ pares revela-se através do suicídio.

“Podem fazer coisas disparatadas como por exemplo o suicídio” (S7)

## 6. *Consequências Futuras*

Foram classificadas as verbalizações que expressam que a inexistência de uma boa relação com os colegas/ pares poderá influenciar a sua vida futura.

“Um dia mais tarde, a nível profissional, estas atividades poderão refletir-se, por isso é bom ter uma boa relação” (S3)

“Porque se te deres com más companhias podes ter um mau futuro e a maioria são mais velhos” (S9)

### *7. Inexistência de consequências: Interação positiva com os outros*

Foram classificadas todas as verbalizações que expressam que não existem consequências quando não há uma boa relação com os outros.

“Porque eu tenho uma boa relação com todos” (S1)

“Por exemplo, com algumas raparigas com que as coisas me correram mal, não falo e isso não tem consequências” (S5)

## **I. Perceção do tipo de consequências de não ter uma boa relação com os colegas/pares**

As seguintes categorias resultaram das respostas dos participantes à pergunta “Achas que não ter uma boa relação com os colegas e pessoas da tua idade, pode ter algumas consequências?” É pedido que reflitam sobre o tipo de consequências de não ter uma boa relação com os colegas. Foram encontradas sete categorias.

### *1. Ausência de sociabilidade/Interação com os outros*

Esta categoria reúne as verbalizações que expressam que a inexistência de uma boa relação com os colegas/pares torna os sujeitos menos sociáveis, sem capacidade de manter uma conversa.

“Não ter uma boa relação significa que não sou sociável, que não me relaciono e isso é mau” (S8)

“não conseguir manter uma boa conversa” (S13)

“Fico menos social, [perco amigos e ganho inimigos]” (S15)

### *2. Ausência de pertença*

Foram classificadas as verbalizações que expressam o tipo de consequências que pode ter a da inexistência de uma boa relação com os colegas/pares.

#### *2.1. Solidão*

Esta subcategoria engloba as verbalizações que se referem à solidão e a falta de amizades como sendo um tipo de consequência para a inexistência de uma boa relação com os colegas/pares.

“A pessoa tem que ter amizades” (S8)

“Solidão (não ter amigos)” (S3)

“Porque é muito importante ter colegas e amigos com quem contar e [para nos sentirmos felizes] e [nunca estarmos sozinhos quando precisamos]” (S10)

“perco amigos e ganho inimigos” (S15)

“Sentirmo-nos sozinhos” (S12)

## 2.2. *Rejeição*

Foram classificadas as verbalizações que se referem a rejeição como um tipo de consequência da inexistência de uma boa relação com os colegas/pares.

“Sentir-me ignorado” (S2)

“Podemo-nos afastar deles e ficar sozinhos” (S6)

## 3. *Ausência de Apoio*

Foram classificadas as verbalizações que expressam que a ausência de apoio é uma consequência da inexistência de uma boa relação com os colegas/pares.

“Não ter tanto apoio durante as aulas e menos ajuda nos trabalhos” (S9)

## 4. *Mau estar geral*

Foram classificadas as verbalizações que expressam que a inexistência de uma boa relação com os colegas/ pares revela-se através do mau estar.

“Sentirmo-nos mal, sozinhos, tristes, aborrecidos” (S12)

## 5. *Agressões físicas*

Esta categoria engloba as verbalizações que consideram as agressões físicas como consequência da inexistência de uma boa relação com os colegas.

“Andam à porrada” (S11)

## 6. *Bullying*

Esta categoria engloba as verbalizações que consideram o bullying como consequência da inexistência de uma boa relação com os colegas.

“(bullying), pode até gerar confusões entre outros” (S7)

## 7. *Suicídio*

Esta categoria engloba as verbalizações que consideram o suicídio como consequência da inexistência de uma boa relação com os colegas.

“As consequências são por exemplo o suicídio” (S7)

## 8. *Depressão*

Esta categoria engloba as verbalizações que consideram a depressão como consequência da inexistência de uma boa relação com os colegas.

“Depressões” (S13)

## 9. Diferença de idades

Esta categoria engloba as verbalizações que consideram a diferença de idades como consequência da inexistência de uma boa relação com os colegas.

“Acho que pode ter consequências porque se por exemplo só se tiver amigos mais velhos eles podem querer frequentar sítios que os mais novos ainda não podem” (S4)

## 10. Futuro profissional

Esta categoria engloba as verbalizações que expressam que a inexistência de uma boa relação com os colegas poderá afetar o seu futuro profissional.

“Não conseguir manter um emprego por muito tempo” (S13)

## J. Perceção sobre as consequências da rejeição

As seguintes categorias resultaram das respostas dos participantes à pergunta “O que achas que pode acontecer a um colega que é rejeitado ou não é aceite pelos outros colegas?” É pedido que reflitam sobre o tipo de consequências da rejeição. Foram encontradas oito categorias.

### 1. Mau estar geral

Esta categoria reúne as verbalizações que expressam os jovens podem se sentir mal quando são rejeitados por outros.

“Pode se sentir mal” (S4, S14)

“Sentir-se mal” (S12)

### 2. Tristeza

Foram classificadas as verbalizações que se referem à tristeza como consequência da rejeição.

“Fica triste” (S1)

### 3. Desmotivação

Foram classificadas as verbalizações que se referem à desmotivação como consequência da rejeição.

“Acho que fica bastante triste e desmotivado” (S10)

### 4. Revolta

Foram classificadas as verbalizações que se referem à revolta como consequência da rejeição.

“Ficar triste, revoltado” (S16)



## 5. *Solidão*

Esta subcategoria engloba as verbalizações que se referem à solidão e a falta de amizades como sendo uma consequência rejeição.

“Pode se sentir ignorado, sozinho” (S2)

“Pode-se isolar e não tem contacto com ninguém” (S6)

“Pode não querer vir à escola” (S11)

## 6. *Suicídio*

Foram classificadas as verbalizações que expressam que o suicídio é uma consequência da rejeição.

“Pode levar por métodos de suicídio” (S7)

## 7. *Alvo de Bullying*

Esta categoria engloba as verbalizações que consideram que ser alvo de bullying é uma consequência da rejeição.

“Pode ser uma vítima de bullying” (S9)

## 8. *Depressão*

Esta categoria engloba as verbalizações que consideram a depressão como consequência da rejeição.

“[como psicológicos]” (S15)

“Ficar com uma depressão” (S14)

“ficar deprimido” (S16)

## 9. *Influências negativas*

Esta categoria engloba as verbalizações que consideram as influencias negativas como consequência da inexistência de uma boa relação com os colegas.

“Tentar fazer coisas que não devia como fumar” (S3)

“É conduzido para maus caminhos, [ou seja, faz tudo para ser aceite], incluindo coisas que o deixam pouco à vontade” (S5)

“ir por caminhos que não deve” (S12)

## 10. *Procura de aceitação*

Esta categoria engloba as verbalizações que consideram a procura de aceitação por parte dos colegas uma consequência da rejeição.

“[ou seja, faz tudo para ser aceite]” (S5)

“Acho que uma pessoa junta-se com os seus semelhantes e que se é rejeitado irá tentar ser aceite por outros” (S13)

“Pode ter problemas não só sociais [como psicológicos]” (S15)

#### *11. Ação face a colega “rejeitado”*

Esta categoria engloba as verbalizações referem que os sujeitos devem tentar integrar os colegas rejeitados sem esquecer que lhe podia acontecer o mesmo.

“Tentava ao máximo integra-lo no meu grupo de amigos para que não se sinta à parte. Para que não faças aquilo que não gostas que te façam a ti” (S8)

### **K. Perceção dos sentimentos de quem é rejeitado**

As seguintes categorias resultaram das verbalizações dos participantes à pergunta “O que achas que um colega/alguém *sente* quando é rejeitado ou não é aceite pelos outros colegas?” É pedido que reflitam sobre o que sentem os colegas que são rejeitados. Foram encontradas oito categorias.

#### *1. Ausência de apoio*

Foram classificadas as verbalizações referentes à ausência de apoio como algo que alguém sente quando é rejeitado.

“sem ninguém para poder contar, sem um ombro amigo” (S7)

#### *2. Mau estar geral*

Esta categoria reúne as verbalizações que expressam os jovens podem se sentir mal quando são rejeitados por outros.

“Sente-se fraco” (S7)

“Sente-se mal” (S8)

“Sente-se infeliz porque pensa que está a fazer as coisas mal” (S9)

“Acho que fica bastante triste [e desmotivado]” (S10)

“Sente-se mal [e que não serve para nada, que ninguém lhe dá valor]” (S15)

#### *3. Tristeza*

Foram classificadas as verbalizações que consideram a tristeza como sendo algo que um colega sente quando é rejeitado.

“Fica infeliz” (S1)

“Não faço ideia mas imagino que não deve se sentir feliz” (S13)

#### 4. *Desmotivação*

Foram classificadas as verbalizações que se referem à desmotivação como algo que um colega que é rejeitado sente.

“[e desmotivados]” (S10)

#### 5. *Frustração*

Foram classificadas as verbalizações que se referem à frustração como algo que um colega que é rejeitado sente.

“Sente uma grande frustração” (S16)

#### 6. *Baixa autoestima*

Foram classificadas as verbalizações que expressam que os jovens possuem baixa autoestima quando são rejeitados.

“Inútil” (S3)

“[e que não serve para nada, que ninguém lhe dá valor]” (S15)

#### 7. *Ausência de pertença*

Esta categoria engloba as verbalizações que se referem à ausência de pertença como sendo algo que quem é rejeitado sente.

##### 7.1. *Solidão*

Nesta subcategoria foram reunidas as verbalizações que expressam que quem é rejeitado pode se sentir sozinho e isolar-se.

“Acho que essa pessoa se sente sozinha e isso pode influenciar noutras coisas” (S4)

“Pode não sair de casa” (S11)

##### 7.2. *Exclusão*

Nesta subcategoria foram englobadas as verbalizações que quem é rejeitado se sente diferente, discriminado, excluído e que não faz parte da vida dos colegas.

“Sente que não faz parte da vida desses colegas” (S2)

“Sente-se diferente” (S5)

“Sente-se discriminado” (S7)

“Sente-se excluído, rejeitado que ninguém gosta dele” (S12)

#### 8. *Não sabe*

Foram classificadas as verbalizações em que os sujeitos referem que não sabem o que pode sentir um colega que é rejeitado porque nunca foram rejeitados.

“Não sei que nunca fui rejeitado e deus queira que nunca seja” (S14)

### **Tema VI- Promoção de relacionamentos positivos**

Este tema é constituído por duas questões diferentes relativas à promoção de relacionamentos positivos entre pares e dos contributos que os professores e a escola podem dar.

#### **A. Perceção do comportamento dos pares para uma relação positiva com os outros**

As seguintes categorias resultaram das respostas dos participantes à pergunta “O que achas que é preciso para os *colegas da escola* se darem bem entre si?” É pedido que reflitam sobre o que sentem os colegas que são rejeitados. Foram encontradas seis categorias.

##### *1. Características da personalidade*

Foram aqui classificadas as verbalizações que se reportam às características que os sujeitos devem de possuir para que haja uma relação positiva entre pares.

“serem eles próprios” (S2)

“Serem realmente o que são” (S14)

##### *2. Comportamentos e atitudes do sujeito: Respeito*

Foram aqui classificadas as verbalizações que se reportam a comportamentos e atitudes de respeito que devem ter com outros no geral e com os colegas para uma relação positiva.

“Haver respeito entre colegas” (S4)

“Respeito” (S9)

##### *3. Comportamentos e atitudes relacionais*

Foram aqui classificadas as verbalizações que se reportam a comportamentos e atitudes relacionais que os pares devem de ter para uma relação positiva com os outros. Traduziu-se em três subcategorias: convivialidade, prestar ajudar e confiança.

###### *3.1. Convivialidade*

Foram reunidas as verbalizações que expressam que a convivialidade é um comportamento que os pares devem ter para uma relação positiva com os outros.

“Fazer atividades em conjunto” (S4)

### 3.2. *Prestar Ajuda*

As verbalizações aqui classificadas referem-se à entreaajuda ou colaboração entre colegas como algo que caracteriza um comportamento para uma relação positiva dos pares com os outros.

“entreaajuda entre todos (...)” (S3)

“Serem unidos” (S14)

“Colaborarem uns com os outros” (S12)

### 3.3. *Confiança*

Foram classificadas as verbalizações que expressam que existir confiança, lealdade e serem verdadeiros com os outros é um comportamento para uma relação positiva dos pares com os outros.

“Confiarem uns nos outros” (S7)

“serem verdadeiros” (S14)

“Lealdade” (S9)

## 4. *Boa relação com os colegas*

Esta categoria engloba as verbalizações que ter uma boa relação com os outros é um comportamento para uma relação positiva dos pares com os outros.

“serem sempre amigos uns dos outros nos bons e maus momentos” (S16)

## 5. *Alteração do comportamento*

Foram classificadas as verbalizações que expressam que deveria de haver uma alteração do comportamento dos pares para haver relação positiva dos pares com os outros.

“não estarem sozinhos fechados no quarto” (S1)

“Indiferença com certas brincadeiras não (ligar)” (S5)

“saberem brincar” (S7)

## 6. *Educação Familiar*

Foram classificadas as verbalizações que referem que uma boa educação familiar é uma forma de alcançar uma relação positiva entre os pares com os outros.

“uma boa educação em casa” (S1)

## **B. Contributos dos professores e da escola para a promoção de um melhor relacionamento entre colegas**

As seguintes categorias resultaram das respostas dos participantes à pergunta “O que achas que os professores e a escola podiam fazer para ajudar os alunos a darem-se melhor uns com os outros?” É pedido que reflitam sobre os contributos dos professores e da escola para a promoção de melhores relacionamentos entre colegas. Foram encontradas sete categorias.

### *1. Aceitação*

Foram classificadas as verbalizações que remetem para a aceitação como forma de melhorar as relações entre jovens.

“Deixá-los ser como são” (S2)

### *2. Atividades extracurriculares*

Nesta categoria foram classificadas as verbalizações que expressam que a promoção de eventos educativos contribuiria para um melhor relacionamento entre jovens.

“organizar eventos” (S3)

“criar clubes de diferentes interesses” (S6)

“organizar atividades que tivessem relacionadas com a amizade” (S14)

### *3. Atividades cooperativas em sala de aula*

Foram classificadas as verbalizações em que os sujeitos sugerem a integração e atividades coletivas na sala de aula como forma de unir mais os jovens.

“mais atividades coletivas” (S4)

“mais eventos de interação entre colegas” (S5)

“Fazerem mais trabalhos de grupo e mais jogos coletivos” (S15)

### *4. Organização do tempo letivo*

Foram classificadas as verbalizações em que foi sugerido uma melhor organização do tempo letivo.

“mais horas de almoço e tarde livres para conviver” (S7)

### *5. Proteção*

Nesta categoria, foram classificadas as verbalizações em que expressam que deveria de haver mais proteção na escola.

“Haver mais proteção na escola” (S9)

6. *Explicação sobre possíveis consequências*

Foram classificadas as verbalizações em que expressam que deveria de haver mais punições e explicações sobre os atos de cada um.

“castigos mais severos” (S9)

“castigá-los” (S11)

“Ajudá-los a perceber as consequências que podem trazer” (S16)

7. *Nada*

S10, S12, S13





**Anexo IX**  
**Categorias, Subcategorias e Exemplos**



## Categorias, Subcategorias e Exemplos

### Tema I – Conceção de comportamentos Adequados/Desadequados com pares

**Tabela 1 – Conceção de Bom Comportamento em geral**

Categoria	Subcategoria	Sub-Subcategoria	Exemplos	
			Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Comportamentos e atitudes gerais positivos	1.1. Respeito		<ul style="list-style-type: none"> <li>- nunca faltar ao respeito a ninguém (S2)</li> <li>- Respeitar a opinião dos outros (S4)</li> <li>- respeitarmo-nos uns aos outros (S8)</li> <li>- Não responder mal aos adultos (S1)</li> <li>- respeitamos os mais velhos e até os nossos colegas (S7)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- respeito ao próximo (S13)</li> <li>- Respeitar as pessoas mais velhas e elas respeitarem-nos a nós (S12)</li> <li>- Na escola devem respeitar o professor e os colegas (S14)</li> </ul>
	1.2. Educação			<ul style="list-style-type: none"> <li>- ser educado perante os mais velhos (S14)</li> <li>- Ser educado para com os outros (S15)</li> </ul>
	1.3. Responsabilidade			<ul style="list-style-type: none"> <li>- serem responsáveis (S14)</li> </ul>
2. Regulação cognitivo-comportamental	2.1. Não perturbar			<ul style="list-style-type: none"> <li>- não perturbar os outros e estar sossegado (S11)</li> </ul>
	2.2. Participar			<ul style="list-style-type: none"> <li>- nas aulas participar (S11)</li> </ul>
	2.3. Prestar atenção			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estar com atenção e concentrado nas aulas (S12)</li> </ul>
	2.4. Evitar conflitos		<ul style="list-style-type: none"> <li>- evitar conflitos (S3)</li> <li>- Não criar conflitos com os outros (S4)</li> </ul>	
3. Comportamentos e atitudes relacionais positivas	3.1. Convivialidade		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conviver com todos (S1)</li> <li>- Darem-se bem com todos os colegas (S2)</li> </ul>	
	3.2. Não prejudicar os outros		<ul style="list-style-type: none"> <li>- não fazer nada que prejudique os outros (S5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não os prejudicarem-se (S9)</li> <li>- não fazer mal aos colegas (S11)</li> </ul>

	3.3. Cooperação e solidariedade	3.3.1. Ajuda	- ajudar (S1) - Ajudar os outros quando precisam (S3)	- os amigos ajudarem-se em tudo (S9) - ajudar um colega quando precisa (S12) - Apoiarem-se uns aos outros, entreajuda(S16)
		3.3.2. Fazer o Bem		- não se pratica o mal e sim o bem (S10)
4. Relação familiar positiva			- ter uma boa relação familiar (S6)	

**Tabela 2 – Conceção de Mau comportamento em geral**

Categori a	Subcatego ria	Sub Subcategori a	Exemplos	
			Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Comportamentos e atitudes gerais negativos	1.1. Falta de respeito		- desrespeitar a opinião dos outros (S4) - não respeitar (S3) - responder mal aos mais velhos (S5) - não haver respeito entre eles (S8) - desrespeitamos os outros (S7)	- não ter respeito pelos mais velhos (S14) - desrespeitar o outro (S13) - faltar o respeito ao professor (S12)
	1.2. Falta de responsabilidade			- ser irresponsável (S14)
	1.3. Transgressões		- Sair à noite, fumar e beber bebidas alcoólicas (S6)	
2. Ausência de regulação comportamental	2.1. Criar conflitos		- Criar conflitos sem razão (S4) - embirramos com alguém (S7)	
	2.2. Agredir	2.2.1. Verbalmente	- gozarem com os outros (S2) - Ofender os outros ...(S3) - Ofender os outros ...(S4)	- gozar com os outros (S16)
		2.2.2. Fisicamente		- é quando se batem uns aos outros (S11) - violência, bullying (S15) - baterem-se (S16)
3. Comportamentos e Atitudes relacionais negativos	3.1. Ausência de Ajuda		- não ajudar ninguém (S1)	
	3.2. Prejudicar os outros		- fazer coisas que prejudiquem os outros (S5) - fazer mal aos outros (S1)	- fazer o mal ou não praticar o bem (S10)
4. Discriminação			- exercer o racismo (S3)	

**Tabela 3 – Conceção de Mau comportamento na escola entre colegas fora da sala de aula**

Categoria	Subcategoria	Sub Subcategoria	Exemplos	
			Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Comportamentos e atitudes negativos	1.1. Falta de respeito		- falta de respeito entre alunos (S8) - Responder mal aos funcionários (S1)(S8)	
	1.2. Atos de vandalismo		- vandalismo (S8)	
2. Ausência de regulação comportamental	2.1. Criar conflitos		- Ser conflituoso (S3)	
	2.2. Agredir	2.2.1. Verbalmente	- ofender os colegas (S4) - gozar (S6) - Bullying psicológico (S3)	- insultar alguém; ofender alguma pessoa (S10) - Quando se ofendem (S14) - ... emocionais, psicológicas (S13)
		2.2.2. Fisicamente	- bullying (físico) (S3) - bater (S6) - empurrar uns aos outros (...) às vezes até andarem à porrada (S7)	- Bullying (S9) - magoar alguém (S10) - ... porrada (S11) - Brigas (S15) - Agressões físicas (S13)
3. Comportamentos e atitudes relacionais negativas			- prejudicar os outros colegas (S4)	

**Tabela 4 – Conceção de mau comportamento na sala de aula**

Categoria	Subcategoria	Exemplos	
		Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Comportamentos e atitudes negativos	1.1. Falta de respeito	- não respeitar os colegas (S1) - as alunas desrespeitarem os próprios colegas (S8) - responder mal aos professores (S1) - faltar ao respeito aos professores (S2) - não respeitar a vez do outro falar (S3) (S7) - ... responder de forma inadequada ao professor (S4) - e por vezes os professores (S8) (S5)	- mandarem indiretas aos colegas (S9) - não respeitar a vez do colega falar, não respeitar o professor (S10) - Não respeitar o professor (S12) - brincar com coisas sérias ou tratar o professor como um amigo ou desrespeitá-los (S13) - falta de respeito (S14; S15)

	1.2. Atos de vandalismo		- escrever nas mesas (S12) - danificar os materiais da escola (S16)
2. Ausência de regulação cognitivo-comportamental	2.1. Perturbar	- perturbar os colegas, desconcentrar os colegas (S4) - distrair os colegas (S5) - distrair os outros (S3) - falar com o colega do lado (...) atirar coisas uns aos outros (S1) - Fazer barulho (S4) - provocar alarido na aula (S6) - Mandarem papeis, borrachas (S7)	- perturbar a aula (S11; S16) - perturbar, fazendo barulho e falando muito alto (S12)
	2.2. Participação inadequada		- participar na aula de forma errada (S10)
	2.3. Incumprimento de tarefas	- não trabalhar (S6)	
	2.4. Falta de atenção		- estar desatento (S11)
	2.5. Agredir Verbalmente	- Gozar (S6)	

## Tema II – Auto percepção comportamental

Tabela 5 – Percepção avaliativa global do seu próprio comportamento na escola

Categoria	Exemplos	
	Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Auto percepção de Bom comportamento	S1, S2; S3; S4; S5; S6; S7; S8	S9; S10; S11; S12; S14; S15
2. Auto percepção de Mau comportamento		S16
3. Auto percepção comportamento Razoável		S13

**Tabela 6 – Percepção de Bom comportamento na escola**

Categoria	Subcategoria	Exemplos	
		Identificados tendo Bom comportamento	Identificados tendo Mau comportamento
1.Comportamentos e atitudes gerais positivos	1.1. Respeito	- Não falto ao respeito a ninguém, respeito os colegas (S2) - Respeito os outros (S3) - respeito os meus colegas e os mais velhos (S7) - Não desrespeito [pessoas no geral] (S8)	- Respeito os colegas e os professores e funcionários (S12) - respeito os outros (S15)
	1.2.Educação	- ser educado com toda a gente, não responder mal aos professores (S1) - ser um rapaz honesto, bem educado (S6)	
	1.3.Responsabilidade		- cumpro com as minhas obrigações (S10) - estou mais responsável, mais trabalhador (...) (S14)
	1.4. Cumprir limites	- Saber quando parar uma brincadeira ou gozo (S5)	- (...) já não tenho brincadeiras parvas com os meus colegas (S14)
	1.5. Ausência de atos de vandalismo		- não estrago os materiais da escola. Não desenho em mesas (S12)
	1.6.Comportamentos Inadequados esporádicos	- de vez enquanto faço coisas em que não penso nas consequências (S7)	- às vezes discuto com alguns colegas (S15)
2.Regulação cognitivo-comportamental	2.1. Agredir Verbalmente	- não gosto de ofender (S3)	
	2.2.Não perturbar	- Não me porto mal na sala de aula (S4)	- (...) não incomodo ninguém (S10) - mais trabalhador (...) (S14) - não sou muito falador (S11)
	2.3. Prestar atenção	- tomo atenção nas aulas (S5)	
3.Comportamentos e atitudes relacionais positivos	3.1.Convivialidade	- conviver com os meus amigos (S1)	
	3.2. Não prejudicar os outros	- Não tento prejudicar os outros (S4) - Não prejudicar os outros (S5)	
	3.3. Prestar Ajuda	- apesar de não ajudar os meus colegas muitas vezes (...) (S3)	- ajudar os meus colegas e professores (S9)
	3.4. Ouvir o outro	- bom ouvinte (S6)	

**Tabela 7 – Mau comportamento na escola**

Categoria	Exemplos	
	Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1.Comportamentos inadequados esporádicos		- (...) outras vezes comporto-me mal (S16)
2.Piadas		- às vezes digo umas piadas (...) (S16)

**Tabela 8 – Comportamento razoável na escola**

Categoria	Exemplos	
	Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1.Características Personalidade		- A minha personalidade é uma personalidade ativa (...) (S13)
2.Ensino transmissivo		- (...)se houver uma aula pouco participativa eu vou falar com um colega (S13)

**Tabela 9 – Motivos do bom comportamento na escola**

Categoria	Subcategoria	Exemplos	
		Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1.Características da personalidade		- (...) brincalhão e simpático (S1) - o meu ser (S6)	
2.Comportamentos e atitudes	2.1 Respeito	- ser respeitado pelos colegas, como os professores (S2)	
	2.2. Educação	- ser educado (S1)	
3. Regulação comportamental: reflexão antes da ação		- Penso nas consequências dos meus atos e o que implica (S4) - pensar nos sentimentos dos outros porque posso vir a magoar alguém sem querer (s7)	
4.Comportamentos e atitudes relacionais: Proteção			- proteja os meus colegas (S9)
5. Sucesso académico			- Para tirar boas notas nos testes e passar todos os anos (S11)



6. Educação familiar		- Pressão por parte da minha família para ser bom na escola e me portar bem (S3) - A minha educação familiar (S6) - ter sido educado para tal (S8)	- é a educação que a minha mãe dá (S10) - A minha família ensinou-me assim e educou-me assim (S12) - A educação que os meus pais me deram (S15)
----------------------	--	--	---

**Tabela 10 – Motivos do Mau comportamento**

Categoria	Exemplos	
	Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Ausência Regulação cognitivo-comportamental: Ausência de atenção		- O que leva a ter esse comportamento é a falta de atenção e de concentração (S16)

**Tabela 11 – Motivos do Comportamento Razoável**

Categoria	Exemplos	
	Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Características Personalidade		- personalidade “faladora” (S13)
2. Influência dos pares		- Às vezes porto-me mal outras bem, normalmente depende da companhia (...) (S14)
3. Cansaço		- (...)do cansaço (S14)

### Tema III – Auto percepção do relacionamento com os pares

**Tabela 12 – Percepção Positiva da Relação dos colegas de escola consigo**

Categoria	Exemplos	
	Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Relação positiva	S1, S2; S3; S4; S5; S6; S7; S8	S9; S10; S11; S12; S13; S14; S15; S16

**Tabela 13 – Motivos da Boa relação dos colegas de escola consigo próprio**

Categoria	Subcategori a	Exemplos	
		Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1.Características da personalidade		- sou brincalhão (S5) - sou divertido, sou amigo (S8) - sou bom amigo, eu sou querido (...) faço sorrir (S7)	- sou divertido, simpático (S14) - sou engraçado (S15)
2.Comportamentos e atitudes: Respeito		- não os desrespeito (S5) - sei respeitá-los - respeito as pessoas (S8)	- tenho boas atitudes para com eles (S15)
3.Regulação comportamental: Ausência de agressão			- nunca tive brigas com os meus colegas (S14)
4.Comportamentos e atitudes relacionais	4.1.Confiança	- Porque falam comigo e expõem os seus problemas (S6)	- podem contar comigo e eu posso contar com eles (S10)
	4.2.Conhecimento mutuo		- porque já nos conhecemos à muito tempo (S11)
5.Boa Relação com os colegas		- dou-me bem com toda a gente (S1) - dou-me bem com quase toda a gente que conheço (S3) - tento dar bem com todos e [nunca ninguém tentou dar menos bem comigo](S4) - dou opiniões, dou concelhos (S7) - dão-se bem comigo (S2) - nunca ninguém tentou dar menos bem comigo (S4)	- porque eu arranjo maneiras para se darem comigo (S9) - nos damos em jogamos, conversamos, saímos (S12) - com esses poucos dou-me bem (S13) - boa relação com os meus amigos (S14) - Porque damo-nos bem (S16) - Porque todos os meus colegas falam comigo (S14)

**Tabela 14 – Perceção da Relação dos colegas de turma consigo**

Categoria	Exemplos	
	Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1.Relação positiva	S1, S2; S3; S4; S5; S6; S7; S8	S9; S10; S11; S12; S13; S14; S15; S16

**Tabela 15 – Motivos da Relação Positiva dos colegas de turma consigo**

Categoria	Subcategoria	Exemplos	
		Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Características da Personalidade		- Sou amigo, sou divertido (S8)	- Porque são engraçados (S15)
2. Comportamentos e atitudes: Respeito		- Porque os respeito (S5) - respeito as pessoas (S8)	- tem respeito dentro dos limites (15)
3. Comportamentos e atitudes relacionais	3.1. Não prejudicar os outros	- e não os prejudico (S5)	
	3.2. Cooperação/ Solidariedade: ajuda		- Porque ajudamo-nos uns aos outros (16)
	3.3. Confiança	- sinto-me bem ao pé deles (S2)	
4. Boa relação com os colegas		- dou-me bem com toda a gente (S1) - sei que tenho uma boa relação com eles (S3) - Porque eu acho que as relações entre colegas são as mais importantes logo tento dar-me muito bem com eles (S4) - Porque falam comigo (S6)	- Porque faço amigos com facilidade (S9) - Porque somos todos amigos (S11) - Porque falamos todos e relacionamo-nos bem (S12) - falamos muito sobre tudo (S13)

**Tabela 16 – Auto Perceção Positiva de relação com colegas de escola**

Categoria	Exemplos	
	Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Relação positiva	S1, S2; S3; S4; S5; S6; S7; S8	S9; S10; S11; S12; S13; S14; S15; S16

**Tabela 17 – Motivos da relação positiva com colegas de escola**

Categoria	Subcategoria	Exemplos	
		Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Características da personalidade	1.1. Do sujeito		- às vezes sou chato (S16)
	1.2. Dos outros		- são engraçados (S15)
2. Comportamentos e atitudes: Respeito		- Porque os respeito (S5)	

3.Regulação comportamental: Evitar conflitos		- não pretendo criar conflitos com ninguém (S4)	- não sou daqueles que anda de intriguista (S11)
4.Comportamentos e atitudes relacionais	4.1.Ajuda	- Porque eles ajudam-me em tudo, dão conselhos (S7)	
	4.2.Confiança	- deixam-me desabafar e porque sei que com eles posso contar (S7) - Porque sou ouvido por eles (S6)	
5.Boa relação com os colegas		- Porque dou-me bem com toda a gente (S1) - dou-me bem com todos (S4) - Só me dou com quem já conheço à muito tempo (S3) - Sim. Porque apesar de não ser da turma deles têm uma boa relação em geral com todos os meus colegas da minha escola (S8) - Porque eles gostam como sou (S2)	- Passamos alguns intervalos a conversar e a jogar (S12) - Porque me sinto bem perto deles e gosto de falar e jogar com eles (S10) - Porque gosto deles (...) tem paciência para me aturar (S15) - [às vezes sou chato], mas quando quero sou bom amigo (S16)

**Tabela 18 – Auto Perceção da relação com os colegas de turma**

Categoria	Exemplos	
	Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1.Relação positiva	S1, S2; S3; S4; S5; S6; S7; S8	S9; S10; S11; S12; S13; S14; S15; S16

**Tabela 19 – Motivos da relação positiva com os colegas de turma**

Categoria	Subcategoria	Exemplos	
		Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1.Características da personalidade			- sou divertido (S9)
2.Comportamentos e atitudes: Respeito		- Porque respeito-os (S2) - Porque os respeito e eles a mim (S5)	
3.Regulação comportamental: Evitar conflitos			- Porque não sou intriguista (S11) - [damo-nos bem] sem qualquer tipo de brigas ou discussões (S14)
4.Comportamentos e atitudes relacionais: Ajuda			- quando tenho uma dificuldade eles ajudam-me (S9) - Ajudamo-nos uns aos outros (S12)

5. Boa relação com os outros		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque dou-me bem com toda a gente (S1)</li> <li>- Dou-me bem com toda a minha turma (S3)</li> <li>- tento dar-me bem com todos (S4)</li> <li>- Porque falo com eles e brincamos (S6)</li> <li>- eles gostam de estar ao pé de mim (S2)</li> </ul>	- Sim, porque eles são simpáticos e damo-nos bem (...) (S14)
------------------------------	--	---	--

#### Tema IV – Influência dos pares nos comportamentos

**Tabela 20 - Perceção da Influencia dos colegas nos seus comportamentos**

Categoria	Exemplos	
	Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Influencia os seus comportamentos	S3; S4; S7	S13; S15; S16
2. Não Influencia os seus comportamentos	S1, S2; S5; S6; S8	S9; S10; S11; S12; S14; S16

**Tabela 21 - Motivos da ausência de Influência dos colegas nos seus comportamentos**

Categoria	Subcategoria	Exemplos	
		Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Assertividade: prevalência de decisão própria / Livre arbítrio / poder de escolha		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque eu não vou naquilo que os meus colegas me dizem (S1)</li> <li>- Ninguém nos influencia, a decisão é nossa, escolher se vamos para ali ou aqui (S2)</li> <li>- Acho que não porque tenho a minha maneira de ser e não mudo alguma coisa só porque eles não gostam (S5)</li> <li>- Porque eu tenho a minha forma de agir (S6)</li> <li>- Tento seguir tudo pela minha cabeça. [só sou influenciado nas coisas boas. Nas coisas más tento não ser] (S8)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque eu não vou mudar só para agradar certas pessoas porque eu sou assim (S9)</li> <li>- Eu acho que não me influenciam porque cada um tem de decidir os comportamentos que tem (S10)</li> <li>- Acontece se deixarem [influenciar] (S11)</li> <li>- Nós só fazemos aquilo que queremos, como nas atitudes boas e más. Um colega pode dizer para nós fazermos algo, mas nós só o fazemos se quisermos, porque ninguém nos obriga (S14)</li> </ul>

**Tabela 22 - Motivos da existência de Influência dos colegas nos comportamentos do sujeito**

Categoria	Subcategoria	Exemplos	
		Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1.Observação/ Imitação	1.1. Colegas como modelos	- {Grande parte dos meus colegas servem de exemplo para mim}. As suas ações podem levar-me a repeti-las, apesar de nunca ter acontecido comigo (S3) - {Os meus colegas influenciam-me um pouco porque gosto de ter as mesmas opiniões que eles e isso cria um bom ambiente}. Influenciam-me por exemplo na minha maneira de estar (S4)	- {Acho que eles tem as suas ideias e gostos e eles partilham isso comigo e eu posso adotar algumas dessas ideias e gostos}. A jogar jogos, a ouvir música, a utilizar vocabulário diferente (S13) - {Porque quero ser mais homem e por causa de certos colegas fico cada vez mais criança}. Pelas suas atitudes e brincadeiras (S15) - [Porque se eles fazem uma coisa nós também queremos fazer}. Influenciam-me a dizer piadas (S16)
	1.2.Modelos Positivos	- Porque eles levam-me por um bom caminho, dão conselhos e ajudam-me mas também não vou pela cabeças deles (S7)	
2.Conseguir integração			- Acho que isso acontece porque a maioria das pessoas faz isso para agradar alguém ou o grupo onde se queira integrar e não consegue de outra forma (S12)

**Tabela 23 – Ausência da Percepção da influência dos pares na realização de comportamentos incorretos**

Categoria	Exemplos	
	Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1.Ausência de influência	S1; S2; S3; S4; S5; S6; S7; S8	S9; S10; S11; S12; S13; S14; S15; S16

**Tabela 24 – Motivos da ausência influência dos pares na realização de comportamentos incorretos**

Categoria	Exemplos	
	Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Prevalência de decisão própria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque não vou naquilo que os meus colegas dizem (S1)</li> <li>- Porque não sou facilmente influenciado (S6)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque se eu acho incorreto não fazer eu não faria (S9)</li> <li>- Ninguém me pode obrigar a fazer alguma coisa que eu não queira (S10)</li> <li>- Porque não me deixo influenciar (S11)</li> <li>- Porque tenho a noção do que é bom e mau para mim (S15)</li> </ul>
2. Independência de aprovação dos outros	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque não vou fazer uma coisa que não gosto só para estar bem com os meus colegas (S2)</li> <li>- Se isso acontecesse preferia perder a amizade deles (S3)</li> <li>- Porque se eu não acho correto não iria fazer só para agradar os outros (S4)</li> <li>- Não faço o que eles pedem só para ser aceite (S5)</li> <li>- eu não sigo a cabeça dos outros, vou por mim e se eles não gostam de como eu sou, temos pena (S7)</li> <li>- Não me ia prejudicar só para estar bem com os meus colegas/amigos. O problema era deles não meu (S8)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para a receção ser melhor e para te sentires bem ao inicio no grupo de colegas (S12)</li> <li>- Eu fui educado a pensar por mim e a ter autoconfiança e autoestima, não preciso de aprovação de ninguém (S13)</li> <li>- Se eu não acho que a atitude não é correta não vou fazer só para parecer bem aos meus colegas (S14)</li> <li>- Porque uma pessoa não deve fazer o mal para ser aceite (S16)</li> </ul>

**Tabela 25 – Perceção da influência do próprio sujeito nos comportamentos dos pares**

Categoria	Exemplos	
	Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Exercício de Influência	S7; S8	S10; S13
2. Ausência de influência	S1; S2; S3; S4; S5; S6	S9; S11; S12; S14; S15; S16

**Tabela 26 – Motivos da ausência de influência do próprio sujeito nos comportamentos dos pares**

Categoria	Exemplos	
	Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Aceitação do outro	- Porque eles são como são. São aceites de qualquer forma, porque a amizade não tem “parâmetros” (S5)	- Porque todas as pessoas que conheço não são tão parecidas comigo ao ponto de eu as influenciar (S9) - Porque eles fazem o que eles entendem, eu não tenho que influenciar ninguém (S16)
2. Prevalência de decisão própria	- Não porque mesmo quando eu dou opiniões são só opiniões e eles só as aceitam se quiserem (S4)	- Porque cada um tem as suas ideias e sabe o que fazer e o que acha correto (S12) - Acho que isso não acontece. [Não, porque cada um é livre de fazer aquilo que quer] (S14) - Porque não os queria deixar mal (S15)
3. Ausência de exercício de influência	- Porque não ligo no que está a acontecer (S1) - Sou uma pessoa neutra, não influencio ninguém nem sou influenciado (S3) - Porque não tenho esse dom para influenciar (S6)	

**Tabela 27 – Motivos e formas da existência de influência do sujeito nos comportamentos dos pares**

Categoria	Exemplos	
	Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Perceção de si como modelo positivo	- [Porque eu levo-os por um bom caminho]. Com por exemplo: eles fazem ou tentam fazer as minhas bondades (S7) - [Tento influenciar para coisas boas, para coisas más, nunca]. Em situações como: estudar, fumar, portar de forma incorreta (S8)	- [Porque eu não me comporto mal e gostava que os meus colegas tivessem a mesma atitude]. Eu acho que não influencio porque ainda sou pequeno para tal mas daqui por alguns anos talvez o consiga fazer (S10)
2. Comunicação opiniões próprias		- [Pois sou uma pessoa ativa que quer fazer coisas e dar ideias]. Apenas digo a minha opinião sobre o assunto eles seguem se quiserem (S13)



**Tabela 28 – Percepção da ausência de influência dos outros na determinação dos comportamentos dos pares**

Categoria	Exemplos	
	Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Existência Influência dos outros sobre os colegas	S3; S4; S6; S7	S9; S13; S16
2. Ausência de Influência dos outros sobre os colegas	S1; S2; S5; S8	S11; S12; S14; S15
3. Presença x ausência		- existem colegas que são influenciados e outros não. [Alguns deles ao pé de uns são uma coisa e ao pé de outros são outra coisa] (S10)

**Tabela 29 – Motivos da ausência de influência dos outros na determinação dos comportamentos dos pares**

Categoria	Exemplos	
	Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Prevalência de decisão própria	- Acho que todos eles sabem pensar por sua própria cabeça, ao ponto de não serem influenciados por nada nem por ninguém. [Cada um pensa por si] (S8)	- Cada um sabe ou tem uma ideia do que está correto (S12) - Não, porque cada um é livre de fazer aquilo que quer. (S14)
2. Ausência de influência de Modelos Negativos	- Porque ninguém liga aos outros que se portam mal (S1)	
3. Não sabe	- Eu acho que não, porque não conheço totalmente os meus colegas para dizer se são influenciados pelos outros (S2)	- Não sei só os meus colegas é que sabem (S11)

**Tabela 30 – Motivos e formas da existência de influência dos outros nos comportamentos dos pares**

Categoria	Exemplos	
	Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Observação/ imitação		- Porque alguns colegas tem certas atitudes e os outros às vezes vão atrás (S15)

		- Por um lado sim, porque um manda uma piada e o outro vai logo fazer o mesmo. Quando um faz uma coisa, os outros também querem fazer (S16)
2. Influência Ambiental		- Sim pois nós somos influenciados com o que nos rodeia e com todos os estímulos desse espaço (S13)
3. Falta de assertividade	- Grande parte deles são ingênuos e influenciáveis (S3) - Porque alguns deixam-se influenciar pela cabeça dos outros, por coisas más e por coisas boas (S7)	
4. Desejo de aceitação	- Querem ser aceites pelos outros (S3) - São aceites de qualquer forma, porque a amizade não tem "parâmetros" (S5) - Porque há grupos e pessoas que são influenciados a fazerem coisas que não querem e querem ser vistos bem. Em Lutas, fumar (S6) - Quando uma pessoa tenta muito agradar a outra. Isso acontece quando uma pessoa tenta agradar muito outra (S4)	- Porque muitas pessoas que fumam ou bebem para ser aceite num grupo. Isso acontece porque há muitas pessoas que acham que fumar e beber é bem fixe (S9)
5. Medo		- Colegas terem medo de outros colegas e não irem ao bar comer para não passar por esses colegas (S13)

## Tema V – Consequências dos comportamentos

Tabela 31 – Perceção das consequências do Bom comportamento para si próprio

Categoria	Exemplos	
	Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Comportamentos e atitudes relacionais: Ajuda		- Ajudamo-nos uns aos outros (S12)
2. Obtenção de Valorização	- Ser respeitado pelos outros (S2) - Representar bem a minha família e a minha vida futura (S1)	

3. Boa relação	- Dou-me bem com todos (S4) - Sou delegado, ter um bom relacionamento com os colegas (S6)	
4. Integração social	- Porto-me bem (S5)	- Todos devemos portar devidamente (S10)
5. Bem-estar	- Sentir-me bem (S2) - Pela autoestima (S7)	
6. Obtenção de suporte		- Ter amigos, colegas, pessoas com que possa contar (S12)
7. Obtenção Recompensas	- Tenho recompensas (elogios) da parte dos mais velhos (S7) - Em norma porto-me bem, tenho regalias com isso obviamente: não ter más notas, não levar participações... (S8)	- Se for bom tenho recompensas (S14) - Se tiver bom comportamento é tudo na boa (S11)
8. Sucesso académico	- [percebo as coisas mais depressa] (S5)	- Algumas consequências são as notas e trabalhos (S9)

\*consequência como coisa negativa, para uns.

**Tabela 32 – Perceção das consequências do mau comportamento para si próprio**

Categoria	Subcategoria	Exemplos	
		Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Ausência de recompensas			- Um par de participações (S13)
2. Existência de punições	2.1. Castigos familiares	- O meu bom comportamento não tem nenhuma consequência, enquanto, devido a mau comportamento posso ficar de castigo (S3)	- (...) e depois os meus pais zangam-se (S11) - Se for mau estou sempre de castigo em casa (S14) - Tristeza, fico de castigo (S15) - Castigos dos meus pais, más notas (S16)
	2.2. Castigos escolares		- Se tiver mau comportamento posso ir para a rua quando estou na sala de aula (S11)
3. Baixa de rendimento académico		- Por outro lado nem sempre porto-me bem como todos os adolescentes da minha idade e depois isso reflete nas notas e no meu comportamento, como é óbvio (S8)	

**Tabela 33 - Percepção das consequências do Bom comportamento do sujeito para os pares**

Categoria	Subcategori a	Exemplos	
		Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1.Comportament os e atitudes do sujeito	1.1. Respeito	- Ser respeitado por eles (S2)	
	1.2. Ajuda		- Ajudamo-nos quando precisamos (S12)
2. Valorização		- Representar bem a minha turma na escola (S1) - dar o exemplo para os meus colegas (S3)	- O meu comportamento influencia a maneira de ver dos meus colegas em relação a mim (S10)
3.Regulação do comportamento			- às vezes os meus colegas ficam desatentos porque falo um bocado nas aulas (S9)
4.Comportament os e atitudes relacionais: Não prejudicar os outros		- Porque se eu me portasse mal eu teria a prejudicar os meus colegas (S7)	
5.Boa relação com os colegas não especificada		- Como me dou bem com eles, sentem-se bem (S4) - Meto-os a rir quando precisam (S6)	- Arranjo mais amigos com as minhas atitudes (S15) - Se tiver bom comportamento tenho muitos amigos (S11)
6.Inexistência de consequências		- não tem consequências, apenas originam outro tema de conversa ou brincadeira (S5)	- Nada (S13)

**Tabela 34 – Percepção sobre a necessidade de alteração do seu próprio comportamento**

Categoria	Exemplos	
	Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Desejo Mudança	S6; S7;	S9; S13; S14; S15; S16
2.Ausência de desejo de mudança	S1; S2; S3; S4; S5; S8	S10, S11; S12

**Tabela 35 – Motivos da ausência de desejo de alteração do comportamento**

Categoria	Subcategori a	Exemplos	
		Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1.Características Personalidade	1.1. Geral	- brincalhão, simpático (S1)	
	1.2. Ser verdadeiro	- Porque não quero que os meus colegas fiquem a pensar que eu não era aquilo que eles pensavam (S2) -Porque não seria a mesma pessoa, não faria os meus amigos rir, seria diferente (S5)	

2. Autoconceito geral positivo		- Gosto de ser como sou educado (S1) - ((como tenho bom comportamento, não queria mudar)) porque me iria prejudicar, tanto a mim, como aos meus colegas (S3) - Porque gosto de ser como sou (S4)	- Porque acho que estou bem como estou e não necessito de mudar(S10) - Porque gosto ser como sou (S11) -Porque eu gosto de como sou e os meus amigos e família também gostam (S12)
3.Comportamentos adequados à idade		- Umás vezes porto-me bem outras vezes porto-me mal, é normal na minha idade (S8)	

**Tabela 36 - Perceção dos motivos da alteração dos comportamentos sobre o próprio comportamento**

Categoria	Subcategoria	Exemplos	
		Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1.Comportamentos e atitudes relacionais: Não prejudicar os outros			- Porque não gosto que às vezes os meus colegas sejam prejudicados por minha culpa (S9)
2.Inexistência de Regulação comportamental	2.1. Irrequietude	- Porque sou mesmo assim um bocado irrequieto (S6)	- Porque queria ter um melhor comportamento (S16)
	2.2. Impulsividade	- não me porto perfeitamente, às vezes faço coisas sem pensar e gostava de melhorar isso, isto é, pensar antes de agir (S7)	
3. Obtenção de Recompensas	3.1.Gerais		- Gostava de me portar melhor porque iria ter mais recompensas (S14)
	3.2. Incremento da relação Com o sexo oposto		- ser mais homenzinho, para poder engatar mais raparigas (S15)
4. Perceção de impossibilidade e de mudança			- Mas não me parece que eu vá mudar e não há um sentimento grande de mudança em mim acho que sou assim (S13)

**Tabela 37 – Perceção do que é necessário para melhorar o comportamento**

Categoria	Subcategoria	Exemplos	
		Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Mudanças em si	1.1. Responsabilidade	- Ser mais responsável (S6)	
	1.2. Incremento força de vontade		- Ter mais opinião e força de vontade (S14)
2. Regulação comportamental	2.1. Geral	- ser um pouco mais calado em algumas situações (S4) - Porto-me bem (S2)	- Mudar de atitude (S15)
	2.2. Controlo de impulso	- Pensar antes de fazer qualquer tipo de asneiras e pensar nas consequências (S7)	
3. Mudança de aspetos escolares	3.1. Comportamento nas aulas	- Só nas aulas, menos brincadeira e falar menos (S5)	- Estar mais calado (S9) - Falar menos durante as aulas (S12) - Eu conseguiria ser menos falador [se me concentra-se nisso] (S13) - Estar mais calado nas aulas e trabalhar mais (S16)
	3.2. Aumento da atenção		- atento (S9) - prestar mais atenção (S12) - se me concentra-se nisso (S13)
	3.3. Aumento do estudo	- Tirar boas notas e fazer os TPC's todos (S1)	
4. Educação familiar		- Tudo tem a ver com a educação que se tem em casa reflete mais tarde noutras coisas, em outros aspetos (S8)	
5. Hábitos de sono		- Dormir mais, para prestar mais atenção à aula das 8h15 (S3)	
6. Ausência da necessidade de alteração do comportamento		S2	S10; S11

**Tabela 38 – Percepção do que é necessário para um comportamento mais adequado com os colegas de escola**

Categoria	Subcategoria	Exemplos	
		Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Comportamentos e atitudes: Respeito		- Acima de tudo tem que haver respeito (S8)	- Respeitá-los um pouco mais (S10)
2. Mudanças em si: Autocontrole		- Esforçar-me para não perder a cabeça com algumas atitudes (S7)	- Estar mais calado e atento (S9) - Parar com as brincadeiras parvas (S14)
3. Regulação do comportamento: Ausência de agressões		- Não gozar, não julgar (S6)	
4. Comportamentos e atitudes relacionais	4.1. Interação com os outros	- Tentar fazer com que todos sintam que eu sou amigo deles (S4)	- Ter um comportamento mais adequado (S16)
	4.2. Prestar Ajuda	- Ajudar mais ainda eles quando for preciso (S1)	
5. Alteração do comportamento dos outros	5.1. Adultos		- Que os funcionários, colegas, professores não fossem chatos como alguns são (S12)
	5.2. Colegas		- Não ter certos colegas na minha turma (S15)
6. Ausência de necessidade de alteração do comportamento		- Continuar a ser como sou (S2) - Já me porto suficientemente bem, apesar de me dar quase só com os colegas de turma (S3) - Acho que não precisava de mudar nada, pois, sei quando uma brincadeira ou o meu comportamento magoa alguém (S5) - Dou-me bem com toda a gente (S8)	- Eu não me porto mal com os meus colegas de escola (S13) - Nada (S11)

**Tabela 39 – Percepção do que é necessário para melhorar o comportamento em relação aos colegas de turma**

Categoria	Subcategoria	Exemplos	
		Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Comportamentos e atitudes	1.1. Respeito	- Acima de tudo tem que haver respeito (S8)	
	1.2. Controlo de atitudes	- Não ser chato (S6)	- Mudar de atitude (S15)

			- Ter um comportamento e [atenção] mais elevado (S16)
2. Comportamentos e atitudes relacionais	2.1. Prestar ajuda	- Ajudar mais quando eles precisem (S1)	
	2.2. Diálogo	- Falar mais com aqueles que eu não costumo falar (S4)	
3. Regulação do comportamento: Autocontrole		- esperar pela minha vez quando eles estão a participar (S7) - De vez em quando não os distrair (S3) - Não os distrair nas aulas (S7)	- Parar com as brincadeiras parvas (S14) - estar calado e atento (S9) - Devíamos todos falar menos e tomar atenção às aulas (S12) - Ter um [comportamento] e atenção mais elevado (S16)
4. Ausência da necessidade de alteração do comportamento		- Nada, sinto-me bem assim (S2) - Nada, porque não tenho mau comportamento com eles nem com ninguém (S5) - Dou-me bem com toda a gente (S8)	- Nada (S10) - Nada (S11) - Nada (S13)

**Tabela 40 – Perceção das consequências de não ter uma boa relação com os colegas ou pessoas da idade do sujeito: critério sujeitos**

Categoria	Exemplos	
	Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Tem consequências	S2; S3; S4; S6; S7;	S9; S10; S11; S12; S13; S14; S15; S16
2. Não tem consequências	S1; S5	

**Tabela 41 – Motivos das consequências da inexistência de uma boa relação com os colegas/pares**

Categoria	Subcategoria	Exemplos	
		Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Ausência de apoio			- Porque é muito importante ter colegas e amigos com quem contar [e para nos sentirmos felizes quando há uma boa relação e infeliz quando não e nunca estarmos sozinhos quando precisamos(S10) - Porque no futuro iremos de ter alguém para nos apoiar e alguém com que desabafar para além disso existem



			profissões que necessitam competências sociais (S13) - Sim, porque mais tarde quando precisar desses amigos eles não querem ajudar (S16)
2. Ausência de Pertença	2.1.Rejeição	- Porque posso me sentir ignorado (S2)	
	2.2.Ausência de identificação	-Porque é sempre bom ter amigos da mesma idade para as opiniões serem parecidas (S4)	
3. Isolamento		- Porque torna-mos uma pessoa antissocial (S6)	- Porque fico menos social (S15)
4. Tristeza			- Acho que pode fazer uma pessoa sentir-se mal, triste, sozinha (S12)
5. Suicídio		- Podem fazer coisas disparatadas como por exemplo o suicídio (S7)	
6. Consequências Futuras		- Um dia mais tarde, a nível profissional, estas atividades poderão refletir-se, por isso é bom ter uma boa relação (S3)	- Porque se te deres com más companhias podes ter um mau futuro e a maioria são mais velhos (S9)
7. Inexistência de consequências		- Porque eu tenho uma boa relação com todos (S1) - Por exemplo, com algumas raparigas com que as coisas me correram mal, não falo e isso não tem consequências (S5)	

**Tabela 42 – Tipo de consequências da inexistência de uma boa relação com os colegas/pares**

Categoria	Subcategoria	Exemplos	
		Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Ausência de sociabilidade/ Interação com os outros		- Não ter uma boa relação significa que não sou sociável, que não me relaciono e isso é mau (S8)	- não conseguir manter uma boa conversa (S13) - Fico menos social, [perco amigos e ganho inimigos] (S15)
2. Ausência de pertença	2.1. Solidão	- A pessoa tem que ter amizades (S8) - Solidão (não ter amigos) (S3)	- Porque é muito importante ter colegas e amigos com quem contar e [para nos sentirmos felizes] e [nunca estarmos sozinhos quando precisamos] (S10) -[perco amigos e ganho inimigos] (S15) - Sentirmo-nos sozinhos (S12)
	2.2. Rejeição	- Sentir-me ignorado (S2)	

		- Podemo-nos afastar deles e ficar sozinhos (S6)	
3. Ausência de Apoio			- Não ter tanto apoio durante as aulas e menos ajuda nos trabalhos (S9)
4. Mau estar geral			- Sentirmo-nos mal, sozinhos, tristes, aborrecidos (S12)
5. Agressões Físicas			- Andam à porrada (S11)
6. Bullying		- (bullying), pode até gerar confusões entre outros (S7)	
7. Suicídio		- As consequências são por exemplo o suicídio (S7)	
8. Depressão			- Depressões (S13)
9. Diferença de idades		- Acho que pode ter consequências porque se por exemplo só se tiver amigos mais velhos eles podem querer frequentar sítios que os mais novos ainda não podem (S4)	
10. Futuro profissional			- Não conseguir manter um emprego por muito tempo (S13)

\*S1 respondeu que não sabe e S5 não respondeu

**Tabela 43 – Perceção sobre as consequências da rejeição**

Categoria	Subcategoria	Exemplos	
		Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Mau estar geral		- Pode se sentir mal (S4)	- Sentir-se muito mal (S14)
2. Tristeza		- Fica triste (S1)	- Ficar triste (...) (S16) - Acho que fica bastante triste (...) (S10)
3. Desmotivação			- Acho que fica bastante triste e desmotivado (S10) - Sentir-se mal (S12)
4. Revolta			- Ficar triste, revoltado (S16)
5. Solidão		- Pode se sentir ignorado, sozinho (S2) - Pode-se isolar e não tem contacto com ninguém (S6)	- Pode não querer vir à escola (S11)
6. Suicídio		- Pode levar por métodos de suicídio (S7)	
7. Alvo de Bullying			- Pode ser uma vítima de bullying (S9)

8. Depressão			-[como psicológicos] (S15) - Ficar com uma depressão (S14) - ficar deprimido (S16)
9. Influências negativas		- Tentar fazer coisas que não devia como fumar (S3)	- ir por caminhos que não deve (S12)
10. Procura de aceitação		- É conduzido para maus caminhos, ou seja, faz tudo para ser aceite, incluindo coisas que o deixam pouco à vontade (S5)	- Acho que uma pessoa junta-se com os seus semelhantes e que se é rejeitado irá tentar ser aceite por outros (S13) - Pode ter problemas não só sociais [como psicológicos] (S15)
11. Ação face a colega “rejeitado”		- Tentava ao máximo integrá-lo no meu grupo de amigos para que não se sinta à parte. Para que não faças aquilo que não gostas que te façam a ti (S8)	

**Tabela 44 – Perceção dos sentimentos de quem é rejeitado**

Categoria	Subcategoria	Exemplos	
		Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Falta de apoio		- sem ninguém para poder contar, sem um ombro amigo (S7)	
2. Mau estar geral		- Sente-se fraco (S7) - Sente-se mal (S8)	- Sente-se infeliz porque pensa que está a fazer as coisas mal (S9) - Acho que fica bastante triste [e desmotivado] (S10) - Sente-se mal [e que não serve para nada, que ninguém lhe dá valor] (S15)
3. Tristeza		- Fica infeliz (S1)	- Não faço ideia mas imagino que não deve se sentir feliz (S13)
4. Desmotivação			- [e desmotivado] (S10)
5. Frustração			- Sente uma grande frustração (S16)
6. Baixa autoestima		- Inútil (S3) - sem utilidade (S5)	- [e que não serve para nada, que ninguém lhe dá valor] (S15) - Pode não sair de casa (S11)
7. Ausência de pertença	7.1. Solidão	- Acho que essa pessoa se sente sozinha e isso pode influenciar noutras coisas (S4)	

	7.2.Exclusão	- Sente que não faz parte da vida desses colegas (S2) - Sente-se diferente (S5) - Sente que não é igual aos outros (S6) - Sente-se discriminado (S7)	- Sente-se excluído, rejeitado que ninguém gosta dele (S12)
8. Não sabe			- Não sei que nunca fui rejeitado e deus queira que nunca seja (S14)

## Tema VI- Promoção de relacionamentos positivos

**Tabela 45 – Perceção do comportamento dos pares para uma relação positiva com os outros**

Categoria	Subcategoria	Exemplos	
		Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1.Autenticidade		- serem eles próprios (S2)	- serem realmente aquilo que são (S14)
2.Comportamentos e atitudes: Respeito		- respeitarem-se (S3); - haver respeito entre colegas (S8)	- respeito (S9) - respeitarem-se (S12; 15)
3. Comportamentos e atitudes relacionais	3.1.Convivialidade	- fazer atividades em conjunto (S4) - saberem brincar (S7)	
	3.2. Ajuda	- entreajuda entre todos, (S3) - Haver união (S3) - haver união ... (S8)	- Colaborarem uns com os outros (S12) - Serem unidos (S14)
	3.3.Confiança	- falar entre si, ter confiança (S6) - confiarem uns nos outros (S7)	- serem verdadeiros (S14) - lealdade (S9)
4.Boa relação com os colegas não especificada			- serem amigos uns dos outros (S10) - serem todos amigos (S11) - serem sempre amigos uns dos outros nos bons e maus momentos (S16)
5. Adaptação social		- não estarem sozinhos fechados no quarto (S1) - Indiferença com certas brincadeiras (não ligar)(S5)	
6.Educação Familiar		- uma boa educação em casa (S1)	

**Tabela 46 – Contributos dos professores e da escola para a promoção de um melhor relacionamento entre colegas**

Categoria	Exemplos	
	Alunos identificados com Bom comportamento	Alunos identificados com Mau comportamento
1. Aceitação	- deixá-los ser como são (S2)	
2. Atividades extracurriculares	- organizar eventos (S3) - criar clubes de diferentes interesses (S6)	- organizar atividades que tivessem relacionadas com a amizade (S14)
3. Atividades cooperativas em sala de aula	- mais atividades coletivas (S4) - mais eventos de interação entre colegas (S5)	- Fazerem mais trabalhos de grupo e mais jogos coletivos (S15)
4. Organização do tempo letivo	- mais horas de almoço e tarde livres para conviver (S7)	
5. Proteção		- Haver mais proteção na escola (S9)
6. Explicações sobre possíveis consequências		- castigos mais severos (S9) - castigá-los (S11) - Ajudá-los a perceber as consequências que podem trazer (S16)
7. Nada		- nada (S13, 12, 10)