

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**O AUTO – CONTROLO:
SUA INFLUÊNCIA NO AJUSTAMENTO PSICOSSOCIAL DAS CRIANÇAS**

SANDRA DOS REIS ALVES

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

SECÇÃO DE PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE

**NÚCLEO PSICOTERAPIA COGNITIVA - COMPORTAMENTAL
E INTEGRATIVA**

2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



O AUTO – CONTROLO:

SUA INFLUÊNCIA NO AJUSTAMENTO PSICOSSOCIAL DAS CRIANÇAS

SANDRA DOS REIS ALVES

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

SECÇÃO DE PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE

NÚCLEO PSICOTERAPIA COGNITIVA - COMPORTAMENTAL

E INTEGRATIVA

DISSERTAÇÃO ORIENTADA PELA PROFESSORA DOUTORA

MARIA ISABEL REAL FERNANDES DE SÁ

2009

Agradecimentos

Expresso aqui os meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram directa ou indirectamente para a elaboração desta tese. Em primeiro lugar, à Prof. Dra. Maria Isabel Sá, que me forneceu uma orientação preciosa, favorecendo um maior sentido de segurança e confiança no meu trabalho. Não poderia deixar de agradecer igualmente ao Dr. João Faria, pela sua colaboração e disponibilidade constantes face ao tratamento estatístico dos dados, e auxílio com o estabelecimento de contactos para a constituição das amostras do presente estudo. À Dra. Mónica Luís, que foi incansável com o seu suporte e sempre favoreceu a minha ligação com os professores participantes desta investigação. O meu sincero obrigado a todos os professores, que mergulhados em tanto trabalho, disponibilizaram o seu valioso contributo. Um obrigado muito especial a todos os pais que participaram neste estudo, mostrando o quanto se preocupam e interessam pelo bem – estar dos seus filhos. Obrigado a todas as crianças, que com empenho, responderam por duas vezes ao teste sociométrico!

Agradeço a toda a minha família, cujo carinho imenso me forneceu a estabilidade emocional necessária à elaboração deste trabalho. Em particular, à minha mãe, que me apoia incondicionalmente em todas as minhas batalhas. Obrigado a todos os meus amigos e ao meu namorado, por serem um suporte essencial ao meu bem – estar, contribuindo para a minha motivação e empenho ao longo de toda a investigação.

Resumo

O presente estudo procurou avaliar a eficácia dum Programa de Promoção de Assertividade e Competências Sócio – Emocionais (PACSE), no auto – controlo de crianças do primeiro e segundo ano de escolaridade. Utilizando o questionário de Auto – Controlo de Kendall e Wilcox (1979), o Teacher Report Form (TRF) e o Child Behavior Checklist (CBCL) de Achenbach (1991), verificou-se que o programa não conduz as crianças a um maior auto – controlo na sala de aula e em casa. Procurou-se ainda avaliar a importância do auto – controlo no ajustamento psicossocial das crianças. Através dum instrumento sociométrico aplicado a turmas do segundo ano de escolaridade, analisaram-se os padrões de popularidade e as redes de amizade estabelecidas por crianças com baixo auto - controlo. Os resultados mostram que crianças percebidas como pouco auto – controladas tendem a ser rejeitadas ou negligenciadas pelos seus pares, possuindo uma rede de amigos pouco diversificada e com poucas interações de amizade mútua. Estudos correlacionais apontam ainda para uma correlação significativa positiva entre o auto – controlo e a existência de problemas de internalização e externalização. Crianças com elevados níveis de auto – controlo parecem registar menos problemas comportamentais e desenvolverem relações com os pares mais gratificantes.

Palavras-chave: Auto – Controlo, Amizade, Ajustamento, Comportamento, Prevenção

Abstract

This study examined the efficacy of the Program “*Promoção de Assertividade e Competências Sócio – Emocionais (PACSE)*”, in the self control of children from first and second grade. Individual differences in self – control were assessed by using the Self – Control Scale of Kendall & Wilcox (1979), the Teacher Report Form (TRF) and the Child Behavior Checklist of Achenbach (1991). These data show that the program do not further a higher self – control to children in the classroom and at home. This study also investigate the contribution of self – control in predicting children’s adjustment problems and positive adjustment. Through a sociometric measure that was applied to children from second grade, this study analyzed the popularity and the relationships made by children with low self – control. Results indicated that children with low self – control are frequently rejected or neglected by peers, have less friends and little mutual relationships. The evidence show that low self-control was associated with externalization and internalization symptoms. It seems that children with high self – control have less behavioral problems and more rewarding relationships with peers.

Key – Words: Self – Control, Friendship, Adjustment, Behavior, Prevention

Índice Geral

1. Introdução	
1.1 Principais Objectivos do Estudo.....	1
1.2 Interesse e Pertinência do Estudo.....	2
1.3 Enquadramento Teórico Referente ao Auto – Controlo.....	2
1.4 O Estudo Empírico	
1.4.1 Questões de Investigação.....	17
1.4.2 Hipóteses de Estudo.....	18
1.4.3 Delimitação do Estudo.....	18
1.4.4 Definição das Variáveis.....	19
2. Revisão de Literatura	
2.1 O Auto – Controlo e a Psicopatologia: Repercussões dum Baixo Auto – Controlo na Vida e Futuro das Crianças.....	20
2.2 Eficácia e Limitações Comuns de Programas de Promoção do Auto – Controlo.....	23
3. Métodos e Materiais	
3.1 Tipo de Estudo.....	26
3.2 Descrição do Programa.....	26
3.3 Amostra.....	28
3.4 Medidas.....	29
3.5 Procedimento.....	33
4. Resultados.....	34
5. Discussão dos Resultados e Conclusão.....	43
6. Referências Bibliográficas.....	52
7. Apêndices.....	60

8. Índice de Quadros.....	IX
9. Índice de Figuras.....	X

Apêndices

Apêndice A - Comparação dos Resultados Obtidos nas Escalas do CBCL no Início e Final do Ano Lectivo

Apêndice B - Comparação dos Resultados Obtidos nas Escalas do CBCL entre o Grupo de Controlo e o Grupo Experimental

Apêndice C - Resultados Comprovando a Normalidade das Cinco Escolas em Estudo

Apêndice D - Frequência de nomeações atribuídas às crianças da escola B, no início e final da aplicação do programa PACSE

Apêndice E - Frequência de nomeações atribuídas às crianças da escola C, no início e final da aplicação do programa PACSE

Apêndice F - Frequência de nomeações atribuídas às crianças da escola D, no início e final da aplicação do programa PACSE

Apêndice G - Frequência de nomeações atribuídas às crianças da escola E, no início e final da aplicação do programa PACSE

Apêndice H - Gráficos representando os padrões de amizade das crianças na fase de pré e pós – avaliação respectivamente, na Escola B

Apêndice I - Gráficos representando os padrões de amizade das crianças na fase de pré e pós – avaliação respectivamente, na Escola C

Apêndice J - Gráficos representando os padrões de amizade das crianças na fase de pré e pós – avaliação respectivamente, na Escola D

Apêndice K - Gráficos representando os padrões de amizade das crianças na fase de pré e pós – avaliação respectivamente, na Escola E

Apêndice L - Teste Sociométrico

Apêndice M - Resultados Apresentando as Crianças mais Populares e Rejeitadas/Negligenciadas em cada Escola do Grupo Experimental

Índice de Quadros

4.1 Comparação dos Resultados Obtidos na Escala de Auto – Controlo no Início e Final do Ano Lectivo.....	34
4.2 Comparação dos Resultados Obtidos nas Escalas do TRF no Início e Final do Ano Lectivo.....	35
4.3 Comparação dos resultados obtidos na Escala de Auto – Controlo entre o Grupo de Controlo e Grupo Experimental.....	36
4.4 Comparação dos Resultados Obtidos nas Escalas do TRF entre o Grupo de Controlo e Grupo Experimental.....	36
4.5 Correlações entre as Escalas do TRF e Escala de Auto – Controlo, Referentes à Fase de Pré e Pós – Avaliação.....	38

Índice de Figuras

4.1. Frequência de nomeações atribuídas às crianças da escola A, no início e final da aplicação do programa PACSE.....	39
4.2. Gráficos representando os padrões de amizade das crianças na fase de pré e pós – avaliação na Escola A.....	41

Capítulo 1

Introdução

1.1 Principais Objectivos do Estudo

O objectivo central do presente trabalho será avaliar a eficácia dum programa de Promoção de Assertividade e Competências Sócio - Emocionais (PACSE) implementado em algumas escolas primárias do distrito de Lisboa, adaptado do programa “Crescer a brincar” de Paulo Moreira. As actividades desenvolvidas no PACSE podem ser agrupadas em seis grandes áreas de intervenção: disciplina e auto-controlo; diferenciação emocional, cognitiva e comportamental; gestão emocional; competências sociais e assertividade; resolução de problemas e tomada de decisão; passando ainda pela auto-estima. A avaliação incidirá nos conteúdos programáticos do 1º e 2º ano de escolaridade, onde o auto-controlo é uma competência amplamente trabalhada. Avaliar a eficácia do programa PACSE no desenvolvimento de competências de auto-controlo será o grande intuito da realização deste estudo. Nesta linha de pensamento, procurar-se-á verificar se as sessões do PACSE se traduzem em melhorias do comportamento das crianças na sala de aula, à luz duma avaliação realizada pelos professores. Mais ainda, importa saber se as competências adquiridas se generalizam a outros contextos de vida dos alunos, nomeadamente nas suas relações familiares e de amizade.

Um terceiro e último objectivo da avaliação será verificar se crianças com baixo auto – controlo, são percebidas mais positivamente pelos colegas após a aplicação do programa PACSE. Além disso, irá averiguar-se se a maior popularidade das crianças se encontra associada a uma maior capacidade de auto – controlo. Assim, poderá ou não replicar-se dados avançados por vários estudos que têm associado um baixo auto - controlo a dificuldades no relacionamento interpessoal. Este objectivo parece ser

particularmente importante, na medida em que trabalhando o auto – controlo poderá estar-se a formar crianças socialmente mais competentes.

1.2 Interesse e Pertinência do Estudo

A avaliação dum programa de desenvolvimento de competências sócio – emocionais, como o PACSE, permite aumentar o leque de estudos existentes acerca da eficácia e generalização de competências potenciadas por este tipo de programas. A investigação tem mostrado que os ganhos terapêuticos são frequentemente limitados pela sua dificuldade de manutenção e generalização a contextos para fora do *setting* terapêutico. Se esta dificuldade for confirmada, poder-se-á então reflectir acerca da importância de programas de desenvolvimento de competências, de carácter grupal, na promoção de competências e prevenção de eventuais problemas comportamentais.

Este estudo permitirá igualmente avaliar a influência do auto – controlo no ajustamento psicossocial da criança, permitindo ou não confirmar os dados da investigação relativamente à sua influência no surgimento de perturbações diversas e dificuldades no estabelecimento de relacionamentos interpessoais gratificantes.

1.3 Enquadramento Teórico Referente ao Auto – Controlo

1.3.1 O Conceito de Auto – Controlo: o Auto – Controlo à Luz de Diferentes Abordagens Teóricas

A capacidade do ser humano exercer controlo sobre as suas acções, é uma das adaptações mais poderosas e benéficas da espécie humana. Já Freud (citado por Tangney, Baumeister & Boone, 2004) reconhecia que a capacidade do ser humano inibir os seus impulsos anti-sociais e reger-se segundo as normas de convivência em grupo representa um marco importante da vida em civilização. Desta forma, o auto – controlo tem sido encarado enquanto promotor da adaptação do ser humano à vida em sociedade, potenciando-lhe um estilo de vida com maior bem - estar. Como se poderá

definir o auto – controlo, tão frequentemente interpretado enquanto restrição comportamental?

A literatura em torno do auto – controlo é deveras extensa, pelo que, várias definições têm sido avançadas mediante diferentes abordagens teóricas. As numerosas conceptualizações de que o auto – controlo tem sido alvo trazem consigo uma limitação aparente: a fraca delimitação do seu campo de estudo. Assim, conceitos como “auto – monitorização” e “auto – regulação” surgem frequentemente referenciados como sinónimos do auto – controlo em artigos desta área. Para se alcançar uma melhor compreensão do que representa o auto – controlo, será importante explorar os contributos de vários autores, a sua relevância ao longo dos tempos assim como as competências compreendidas nas suas definições conceptuais.

O auto – controlo tem sido estudado essencialmente à luz de duas orientações teóricas distintas; uma primeira que o entende enquanto variável de personalidade intrapsíquica (assente numa visão de índole mais psicanalítica) e uma segunda que se poderia caracterizar segundo uma abordagem funcional de natureza mais comportamentalista. Ambas as orientações serão exploradas de seguida.

1.3.2 - O Auto Controlo à Luz de Modelos Teóricos de Traços

1.3.2.1 - O Auto Controlo enquanto Variável de Motivação Intrínseca e Limitações desta Conceptualização

A concepção de auto – controlo mais prevalecte ao longo do tempo, foi a que perspectivou o auto – controlo enquanto força de vontade (“willpower”). Nesta abordagem, o auto – controlo é encarado como traço de personalidade que possibilita ao indivíduo deter controlo sobre as suas próprias acções, mediante a sua motivação intrínseca (Thoresen & Mahoney, 1974). Este modo de perspectivar o auto – controlo

tem sido francamente criticado pelo seu fraco poder explicativo, assim como pela sua pouca utilidade em intervenções terapêuticas.

Em primeiro lugar, o conceito sofre de circularidade lógica, isto é, procura-se explicar uma baixa capacidade de auto – controlo a partir duma variável de motivação intrínseca que é ela própria explicada pela dificuldade do sujeito em exercer controlo sobre as suas acções. Em segundo lugar, apresenta severas limitações por tratar-se duma perspectiva dicotómica de auto – controlo. Isto é, qualquer tentativa de auto – controlo mal sucedida é atribuída à inexistência de motivação intrínseca, o que irá desencorajar o indivíduo a empreender-se novamente na tarefa. De igual modo, sendo uma perspectiva que se centra nos atributos e forças internas do indivíduo, não concebe o planeamento de programas ou intervenções terapêuticas para aumentar a capacidade de auto – controlo. Vista deste modo, trata-se duma abordagem determinista e algo fatalista.

Esta definição de auto – controlo terá sido fortemente influenciada pelas abordagens psicanalíticas, cujo paradigma teve grande força até aos anos 60 do século XX. Relembre-se que nesta abordagem teórica, a origem e orientação do comportamento é atribuída a forças intrínsecas que guiam o indivíduo na busca do prazer e evitamento da dor. Paralelamente, indivíduos com baixa capacidade de auto – controlo procuram a maximização do prazer independentemente dos custos futuros que tais acções poderão trazer.

1.3.2.2 - O Auto – Controlo e a Dificuldade em adiar a Gratificação: Definições Conceptuais de Mischel (1983) e Gottfredson e Hirschi (1990).

Nesta linha de pensamento, Mischel (1983) entende que o baixo auto – controlo resulta da dificuldade em adiar a gratificação. Em vários estudos realizados com crianças, Mischel verifica que até aos seis anos de idade estas têm dificuldade em adiar uma fonte de gratificação imediata por uma fonte de gratificação diferida no tempo,

embora seja mais desejada. As estratégias utilizadas pelas crianças mais novas de modo a adiar a gratificação, são elas próprias desadequadas, privilegiando a exposição em detrimento da distração do estímulo prazeroso. Mischel acrescenta um importante contributo às abordagens de traços, ao assumir que o auto – controlo tem um curso de desenvolvimento e se encontra sistematicamente relacionado com indicadores de competência cognitiva e maturidade social. Deste modo, a capacidade de auto – controlo relaciona-se com diferenças individuais.

De acordo com os princípios teóricos psicanalíticos e consistentemente com a definição de auto – controlo de Mischel (1983), também Gottfredson e Hirschi (1990) entendem que toda a conduta humana persegue o prazer e que baixos níveis de auto – controlo resultam numa orientação individual na concretização de interesses próprios, que proporcionam um prazer imediato. Mais concretamente, Gottfredson e Hirschi sugerem a existência de várias dimensões compreendidas pelo baixo auto – controlo, designadamente: impulsividade (orientação para o “aqui e agora”), pouca persistência na realização de tarefas exigentes, preferência por comportamentos de risco, preferência por actividades físicas em oposição a actividades mentais, insensibilidade perante o sofrimento das outras pessoas, concentração nos interesses do próprio e pouca tolerância à frustração (Hardwick & Brannigan, 2008). Segundo estes autores, é uma competência que se desenvolve precocemente na infância, sendo fruto da influência dos pais no processo de socialização e das diferenças individuais que persistem ao longo do tempo. Particularmente, crianças cujos pais não monitorizam o seu comportamento, não reconhecendo nem punindo os seus comportamentos desadequados, parecem ter menor nível de auto – controlo (Hay & Forrest, 2006). O auto – controlo é conceptualizado enquanto competência intra – individual que se fixa sensivelmente até aos dez anos de idade, permanecendo relativamente estável a partir de então. Deste modo, assume-se

que variáveis ligadas à estrutura e dinâmica familiares ou outros acontecimentos de vida têm pouco impacto para lá desse período, não podendo explicar diferenças encontradas no auto – controlo.

Hipótese de Estabilidade do Auto – Controlo: Dados a Favor e Contra

Vários dados extraídos maioritariamente de abordagens desenvolvimentistas, dão evidências do forte desenvolvimento do auto – controlo nos primeiros anos de vida das crianças. Efectivamente, durante a primeira década de vida, várias alterações acontecem na vida das crianças relativamente ao seu processo de individuação. Note-se que as crianças começam por ser inteiramente dependentes dos outros, até que vão monitorizando os seus próprios comportamentos, atingindo a capacidade para orientarem e dirigirem a sua atenção e regularem os seus estados emocionais (Raffaelli, Crockett & Shen, 2005). Tal como avançado por Mischel, a capacidade de auto – controlo depende da maturação de competências cognitivas que procedem ao longo do tempo. Apenas no fim da infância, as crianças têm capacidades de controlar a sua atenção, inibirem comportamentos motores e adiarem a gratificação, tornando possível o controlo dos seus impulsos (Fox & Calkins, 2003).

De igual modo, a teoria do desenvolvimento psicossocial de Loewinger (citado por Ezinga, Weerman, Westenberg & Bijleveld, 2008) composta por nove estádios de progressivo controlo dos impulsos, postula que as crianças vão aumentando a sua capacidade para o auto – controlo à medida que vão progredindo nos respectivos estádios. De acordo com esta abordagem, as crianças experienciam menor capacidade de auto – controlo no segundo estádio de desenvolvimento – o estádio impulsivo, alcançado sensivelmente até aos dez anos de idade. Problemas futuros de agressividade e delinquência poderiam ser explicados por uma estagnação neste estádio de desenvolvimento ou outros, compreendidos por um baixo auto – controlo.

Embora vários estudos mostrem que o auto – controle se desenvolve grandemente até aos dez anos de idade, a hipótese de estabilidade e da pouca influência do processo de socialização para lá desse período, tem vindo a ser contestado por algumas investigações. Num estudo de Hay e Forrest (2006), verificou-se que os efeitos da socialização parental continuavam a exercer um grande impacto no auto – controle de crianças dos 11 aos 15 anos de idade. Mais ainda, os efeitos de socialização não foram mais pregnantes para crianças entre os sete e os nove anos, comparativamente à faixa etária dos 11 aos 15. Assim, parece que quando a qualidade da socialização parental aumenta o auto – controle nas crianças aumenta, sucedendo o inverso quando existe uma diminuição da qualidade de socialização.

A importância de variáveis familiares no auto – controle encontra-se igualmente patente na hipótese sociogénica proposta por Sampson e Laub (1992). Para estes autores, a causa de problemas comportamentais encontra-se em variáveis de estrutura (tais como o número de elementos na família, o nível sócio - económico, padrões de imigração, história de criminalidade, instabilidade quanto ao local de residência, profissão da mãe) e processos familiares (padrão de disciplina materna e paterna).

Em consonância com estes dados, as teorias do desenvolvimento apontam para a importância do grupo de pares, marcada fonte de socialização na entrada para a adolescência, e que poderá exercer influência na regulação do comportamento. A influência negativa do grupo de pares poderá levar os jovens adolescentes a envolverem-se em comportamentos de risco, não fazendo uso da sua capacidade de auto – controle. Por outro lado, a influência positiva do grupo de pares, poderá aumentar o nível de auto – controle dos jovens (Baumeister, Finkenauer & Engels, 2005). Sabe-se ainda que recentes investigações neurológicas revelam que o desenvolvimento cerebral se prolonga para além da adolescência, podendo sugerir que o auto – controle se

desenvolve para além do período crítico avançado por Gottfredson e Hirschi. Em resumo, parece que conceptualizar o auto – controlo enquanto traço de personalidade estável a partir dos dez anos de idade é extremamente redutor, sendo essencial considerar os efeitos constantes de socialização.

1.3.2.3 - O Auto – Controlo enquanto Recurso Limitado: Abordagem Conceptual de Baumeister (1998)

Enquanto Gottfredson e Hirschi defendem que uma vez adquirido, o auto – controlo permanece estável ao longo do tempo, Baumeister (1998) perspectiva o auto – controlo enquanto recurso limitado. Esta abordagem tem sido suportada por estudos neurológicos (Inzlich & Gutsell, 2007). Segundo o autor, o auto – controlo assemelhar-se-ia a um músculo. Assim, tal como os músculos vão perdendo resistência na realização de esforços físicos, também o auto – controlo pode diminuir quando são realizadas tarefas que requerem a regulação física, emocional ou cognitiva, sendo posteriormente restaurado. A capacidade de auto – controlo poderá sofrer uma redução quando os sujeitos respondem a situações de stress, quer seja em casa, na escola, no trabalho ou na comunidade onde se inserem. Contrariamente à conceptualização do auto – controlo enquanto traço de personalidade defendido por Gottfredson e Hirschi, Baumeister assume que se trata duma competência que pode ser acumulada, gasta e restaurada ao longo do tempo. O auto – controlo é assim definido pela capacidade dos sujeitos inibirem respostas automáticas, emoções ou desejos que interferem com a concretização de objectivos futuros e que envolvem frequentemente o adiar duma fonte de gratificação imediata.

1.3.2.4 – O Auto – Controlo segundo Rothart

Rothart (citado por Einsenberg et al., 2004) fala duma categoria de acções que dependem da supressão de respostas dominantes, de modo a serem desempenhadas

respostas com menor probabilidade de ocorrência. O seu conceito de “controle esforçado” acrescenta uma importante exigência aos comportamentos envolvendo auto – controle: a sua forte dependência de processos atencionais (a capacidade para dirigir a atenção e persistir na realização duma dada tarefa). Contrariamente à ideia de controle esforçado, Rothbart assume que existem comportamentos que são involuntários ou automáticos e que não dependem da acção consciente do sujeito, encontrando-se sob a alçada dum sistema de controle reactivo (por ex. reacções a estímulos novos ou a situações de stress). Assente numa teorização de carácter temperamental, já que o autor considera que o auto – controle é um traço de personalidade que começa a emergir muito precocemente na infância (entre os 12 e os 24 meses), não deixa de considerar a importância de questões desenvolvimentistas (Kochanska, Murray & Harlan, 2000). Deste modo, assume-se que o desenvolvimento desta competência se prolonga até à fase adulta e que as suas características poderão ser modificadas pelas experiências que o sujeito vivência, nomeadamente em função da qualidade da relação parental e experiências de socialização com os pares.

Assim, as variáveis familiares e consequentes efeitos de socialização parecem exercer um papel dominante em qualquer uma das abordagens conceptuais anteriormente referidas, representando uma influência poderosa no auto – controle.

Dum modo geral, verifica-se que as crianças cujas mães são mais responsivas, emocionalmente disponíveis, aceitantes e que monitorizam o seu comportamento têm maior capacidade de auto – controle. Do mesmo modo, num estudo de Baumeister e colaboradores (2005), jovens adolescentes com poucos problemas emocionais e comportamentais, percebem os seus pais como sendo figuras apoiantes e pouco controladoras do seu comportamento. Constatou-se ainda que pais com padrões disciplinares coercivos, manipulatórios e controladores, tinham filhos com mais

problemas de comportamento. Mais ainda, mães que estimulam cognitivamente os seus filhos têm crianças com um maior nível de auto – controlo (Olson, Bates, Sandy & Schilling, 2002).

1.3.3 - O Auto – Controlo à luz de Abordagens Cognitivo – Comportamentais

Divergindo substancialmente desta linha de teorização intra – psíquica de auto – controlo, encontra – se um tipo de abordagem de índole mais comportamentalista. Nesta, a capacidade do indivíduo exercer controlo sobre os seus comportamentos é função do seu nível de conhecimento e controlo sob factores situacionais – análise funcional. Isto é, o auto – controlo alcança – se mediante a capacidade dos indivíduos conseguirem determinar adequadamente os antecedentes que precipitam o comportamento a ser regulado, assim como as consequências que daí podem advir. A compreensão das variáveis que controlam a sua conduta fazem do sujeito um “cientista do seu comportamento”. Para conseguir exercer auto – controlo, o indivíduo deverá compreender que factores influenciam as suas acções e como poderá alterá-los de modo a alcançar as mudanças desejadas. Esta perspectiva terá sido amplamente influenciada pelo paradigma cognitivista que passou a reger a investigação em Psicologia nos anos 70, e particularmente pela teoria da aprendizagem social de Bandura.

Assumindo o paradigma cognitivista, que todo o comportamento é influenciado por variáveis cognitivas e emocionais, o conhecimento e consequente influência nestas variáveis poderão determinar a aptidão do sujeito controlar o seu comportamento. Assim, à luz duma orientação comportamental poderá dizer-se que uma pessoa exerce auto – controlo quando na ausência de quaisquer contingências externas, desempenha um comportamento cuja probabilidade anterior é inferior à de outros comportamentos igualmente possíveis (envolvendo o adiar da gratificação, consequências aversivas,

entre outras); sendo que este comportamento é muito frequentemente influenciado e mantido por consequências ambientais a médio – longo prazo (reforço social, melhores condições de saúde, etc.). A resposta a ser controlada envolve frequentemente consequências desagradáveis no imediato mas altamente reforçadoras a longo – prazo, tal como salientado por Mischel (1983). Esta definição enfatiza três exigências necessárias para que o comportamento possa ser considerado auto – controlado à luz desta abordagem: envolve sempre duas ou mais alternativas de comportamento disponíveis, as suas consequências são geralmente incompatíveis e o comportamento é normalmente mantido por contingências externas.

A partir do momento em que é considerada a influência de variáveis cognitivas no comportamento, passa a assumir-se que o auto – controlo é também ele mediado por processos “covert”.

1.3.3.1 Perspectiva Teórica de Meichenbaum e Goodman (1971)

Nesta linha de pensamento, Meichenbaum e Goodman (1971) defendem que o auto – controlo é uma competência amplamente dependente da capacidade do sujeito regular o comportamento a partir do seu discurso interno privado. De acordo com o desenvolvimento, as crianças começam a orientar o seu comportamento a partir das verbalizações de adultos, sendo progressivamente interiorizadas e passando a assumir elas próprias um papel de controlo no comportamento. Assim, estes autores propõem um treino de auto – instrução para as crianças com baixo auto – controlo, permitindo a produção de mediadores verbais que irão orientar a criança na realização das suas tarefas. As palavras-chave dum treino de auto – instrução, tal como postulado no programa clássico “*Think aloud*” de Palke, Stewart e Freedman (1971) seriam: parar, ouvir, ver, olhar e pensar. Ao utilizar o seu discurso interno privado para orientar,

organizar, regular e auto – reforçar o seu comportamento, a criança alcança um maior auto – controlo.

No mesmo sentido, um conceito cognitivo que tem vindo a ser associado ao auto – controlo é o *locus* de controlo. Assim, a crença dos indivíduos de que têm capacidade para exercerem controlo sob as variáveis situacionais, tem vindo a ser associada a uma maior capacidade de auto – controlo. Verifica-se nomeadamente que crianças com menores níveis de auto – controlo têm um locus de controlo externo, como se tivessem maior dificuldade em aceitar a utilidade das estratégias de auto – controlo na modificação dos seus comportamentos (Rotter, 1975; Rohrbeck, Azar & Wagner, 1991). Do ponto de vista terapêutico, tal permite intervir não somente no comportamento propriamente dito, mas igualmente nas variáveis cognitivas que se lhe antecedem, actuando em processos de natureza inconsciente.

1.3.3.2- O Modelo de Auto – Controlo de Kanfer

Kanfer (citado por Pires, 1988), concebe um modelo de auto – controlo segundo uma sequência de três fases: auto – observação, auto – avaliação e auto – reforço. A capacidade de auto – observação surge como a primeira competência necessária para regular o comportamento. Na fase de auto – observação, o indivíduo deve ter a capacidade para discriminar a presença ou ausência duma determinada resposta comportamental, assim como a sua frequência. O sujeito deve ainda registar a ocorrência da mesma, de modo a que a presença do comportamento possa ser vista de modo sistemático e comparada com os objectivos pretendidos. A investigação tem mostrado que a auto – monitorização leva por si só a uma diminuição do comportamento que se pretende alterar, embora tais alterações não sejam mantidas a longo prazo. Este exercício faz com que os sujeitos tenham maior conhecimento das

variáveis que controlam o seu comportamento, o que permite exercerem maior controle sobre elas.

A auto – avaliação, considerada a segunda fase do modelo de auto – controle de Kanfer, resulta da comparação entre o comportamento que é alvo de observação com o padrão de comportamento desejado. Se os objectivos forem alcançados, o sujeito poderá fazer a atribuição dum estímulo positivo ou remover um estímulo negativo – competência de auto – reforço. Tal como perspectivado pelo autor, o auto – controle poderá ser uma competência trabalhada, sendo que a sua aquisição é favorecida quando se começa com um programa de reforço externo que é extinto gradualmente à medida que o sujeito se vai auto – reforçando.

Para além do paradigma de Kanfer, o paradigma de aprendizagem social de Bandura é igualmente utilizado como estratégia para promover o auto – controle. Nesta estratégia, os sujeitos observam inicialmente um modelo a auto reforçar-se, sendo progressivamente colocados em situações em que devem eles próprios fazer a atribuição do reforço. Bandura considera ainda que um maior sentido de auto – eficácia poderá aumentar a realização adequada dum comportamento que exija competências de auto – controle (Bandura, 1978).

1.3.3.3- A Definição Conceptual de Auto – Controle de Kendall e Wilcox (1979)

Em consonância com o paradigma cognitivo – comportamental, também Kendall e Wilcox (1979) desenvolvem um conceito de auto – controle que dará origem a uma escala de auto – controle preenchida pelos professores, de modo a avaliar esta competência na sala de aula. A definição proposta por estes autores envolve dois componentes no auto – controle das crianças: cognitivo (legislativo) e comportamental (executivo). Ao nível da componente cognitiva, fazem parte competências como: a

resolução de problemas, capacidade de reflexão e planificação da acção. Desta forma, uma criança que se auto – controla será forçosamente uma criança não impulsiva. A nível comportamental, após um período de reflexão, uma criança com competências de auto – controlo será capaz de executar um comportamento escolhido ou inibir a realização de outros comportamentos que não se encontrem de acordo com a acção pretendida. Concretizando para comportamentos de sala de aula, falamos de competências como: estar atento na realização das tarefas escolares, não falar a menos que seja solicitado, manter-se sentado no lugar e não interromper quando o professor ou colegas têm a palavra. Encontra-se bem patente nesta definição de auto – controlo, a necessidade das crianças pararem e pensarem antes de agir.

1.3.4 Auto – Monitorização, Auto – Regulação e Auto – Controlo: Delimitação Conceptual

Assistimos ao longo da revisão de literatura efectuada, a uma cada vez maior aproximação entre os conceitos de auto – controlo e auto – regulação. Assim, o auto – controlo inicialmente encarado enquanto variável comportamental, passa a compreender variáveis cognitivas e emocionais que fazem dele um conceito deveras mais complexo. A sua orientação deixa de ser meramente no “aqui e agora” e passa a encarar-se a importância do auto – controlo no alcance de objectivos futuros. Tal como o defende o conceito de auto – regulação: a capacidade de iniciar e manter comportamentos que proporcionam uma fonte de gratificação a longo prazo.

Já a auto – monitorização deve ser encarada enquanto mera competência instrumental para alcançar o auto – controlo. Isto porque, depende da capacidade do sujeito determinar a presença dum determinado comportamento e fazer o registo da sua frequência, a competência de avaliação e auto – reforço essenciais ao auto – controlo. Embora se possa verificar uma diminuição da incidência do comportamento pretendido,

a auto – monitorização não poderá ser sinónima de auto – controlo, na medida em que os seus ganhos não se mantêm na ausência do reforço.

1.3.5- A Importância de Variáveis Emocionais no Auto – Controlo: Relação entre Comportamento e Regulação Emocional

Tal como anteriormente referido, com a emergência do paradigma cognitivo – comportamental, é atribuído um papel fundamental às variáveis emocionais no comportamento. E no auto – controlo? Vários estudos têm apontado de forma consistente a existência duma relação entre o auto – controlo e a regulação emocional. Eisenberg e Fabes (1999) afirmam que indivíduos que experienciam intensos níveis de emocionalidade negativa poderão comportar – se de modo mais impulsivo e menos construtivo, comparativamente a sujeitos que manifestam um controle óptimo das suas emoções. A expressão de afectos negativos encontra-se positivamente associada a maior agressão e negatividade, enquanto que um comportamento adequadamente regulado se encontra associado a maior empatia ou culpa. Dum modo geral, poderá dizer-se que a manifestação de emoções negativas poderá predispor as pessoas a falhar em competências de auto – controlo.

A capacidade para controlar as emoções, particularmente emoções negativas, desenvolve-se ao longo dos primeiros anos de vida e está dependente de factores intrínsecos e extrínsecos aos sujeitos (Fox & Calkins, 2003). Nos factores intrínsecos encontramos o temperamento da criança, as suas competências cognitivas, assim como os sistemas neurais e fisiológicos envolvidos nos processos de controlo da resposta. Relativamente aos factores extrínsecos, estes dizem fundamentalmente respeito à maneira pela qual os cuidadores modelam as respostas emocionais da criança. Os cuidadores poderão propiciar uma maior regulação emocional nas crianças ao fornecer-lhes um ambiente responsivo e de suporte, e pela promoção de comportamentos

socialmente adequados (Thompson citado por Fox & Calkins, 2003). Esta competência é igualmente favorecida por outros agentes de socialização, nomeadamente os irmãos ou grupo de pares. Trabalhar competências de regulação emocional, será um importante contributo ao desenvolvimento do auto – controlo.

Consistentemente com os dados de investigação que têm sido apresentados, também Kochanska, Murray e Harlan (citado por Tangney et al., 2004), mostram que numa investigação realizada com crianças pequenas a capacidade para exercer auto – controlo se encontra dependente da aptidão para controlar a zanga. De resto, num estudo de Einsenberg e colaboradores (2004), a zanga surge como um importante mediador de problemas de comportamento.

1.3.6 Definição Conceptual de Auto – Controlo do Presente Estudo

Neste estudo, entende-se por auto – controlo a capacidade da criança levar a cabo a realização de comportamentos que compreendem a concretização de objectivos a curto – médio prazo e que envolvem frequentemente o adiar duma fonte de gratificação imediata. Trata-se duma definição comportamental de auto – controlo, tal como postulado por Kendall e Wilcox (1979). Na escola, a criança será capaz de ouvir atentamente o professor, permanecer sentada no seu lugar ou esperar pela sua vez para falar, de modo a beneficiar dum reforço atribuído pelo professor. Esta definição de auto – controlo é a que melhor capta a essência do presente estudo, na medida em que baixos níveis de auto – controlo serão inferidos a partir de resultados elevados em escalas de problemas de comportamento (TRF e CBCL de Achenbach), além da utilização do questionário de auto – controlo de Kendall e Wilcox (1979).

Assim, um baixo auto – controlo nas crianças conduzirá a problemas de impulsividade que se reflectirão na escola (tal como desempenho escolar e experiências

de socialização com os pares) e em casa (ao nível de problemas de comportamentos diversificados, tais como oposição, agressividade, etc.).

1.4 O Estudo Empírico

1.4.1- Questões de Investigação

O presente estudo irá incidir em quatro questões de investigação, que parecem ser essenciais a um trabalho de avaliação dum programa de desenvolvimento de competências. Pretende-se acima de tudo avaliar a eficácia do programa PACSE. Mais concretamente, saber se programa promove nas crianças um maior auto – controlo na sala de aula. Por outro lado, pretende-se verificar se existe generalização de competências das sessões do PACSE para o contexto e relações familiares das crianças. Isto é, se os pais percebem melhorias de comportamento nos seus filhos.

Pretende-se ainda saber até que ponto crianças com um baixo auto – controlo, no início da aplicação do programa, são percebidas mais positivamente pelos pais no final das sessões. Por último, procurar-se-á avaliar se o auto – controlo se encontra relacionado com a maior popularidade das crianças. Estes dados poderão fornecer algumas indicações importantes relativamente aos padrões de interacção social, de crianças com elevado e baixo auto – controlo. Em baixo, sumarizam-se as quatro questões de investigação subjacentes ao presente estudo:

1. O programa PACSE conduz a um maior auto – controlo das crianças na sala de aula?
2. Em casa, os pais das crianças percebem melhorias no seu comportamento?
3. Será que as crianças desenvolvem percepções mais positivas de colegas com baixo auto – controlo, do início para o final da aplicação do programa PACSE?
4. Terão as crianças com elevado auto – controlo, um estatuto sociométrico de maior popularidade?

1.4.2 - Hipóteses de estudo

Em consonância com os pressupostos do programa, as hipóteses de estudo são:

1. O programa PACSE promove nas crianças um maior auto – controlo na sala de aula. Espera-se que as crianças que tiveram o programa PACSE apresentem um maior auto – controlo, comparativamente às crianças que integram a amostra de controlo. Do mesmo modo, espera-se que as crianças que tiveram o PACSE apresentem uma melhoria do comportamento na sala de aula, no final da aplicação do programa.
2. O programa PACSE proporciona a generalização de competências de auto – controlo para o contexto familiar. Assim, pais cujos filhos integraram o programa PACSE reconhecem neles menos problemas de comportamento, comparativamente a pais cujos filhos não frequentaram o programa. Do mesmo modo, espera-se que as crianças que tiveram o PACSE apresentem uma melhoria do comportamento em casa, no final do programa.
3. Espera-se que as crianças que frequentaram o PACSE desenvolvam percepções mais positivas de colegas com baixo auto – controlo, do início para o final das sessões do programa.
4. Espera-se que as crianças com maior auto – controlo sejam as que experienciem maiores índices de popularidade e relações mais satisfatórias com o grupo de pares.

1.4.3 - Delimitação do estudo

A população alvo deste estudo são crianças do primeiro e segundo ano de escolaridade, provenientes de sete escolas da região centro do distrito de Lisboa. Destas, duas delas não possuem o programa PACSE (constituindo a amostra de controlo). As crianças têm uma faixa etária compreendida entre os 6 e os 7 anos de idade. Para a

realização deste estudo, pediu-se igualmente a colaboração de pais e professores para o preenchimento de alguns questionários referentes ao comportamento das crianças.

1.4.4 - Definição das variáveis

Para a avaliação do auto – controlo nas crianças, seleccionaram-se um conjunto de questionários a serem preenchidos por pais e professores, de modo a cobrir os comportamentos na escola e em casa. Designadamente: o *Teacher Report Form Inventory* (TRF), o *Child Behavior Checklist* (CBCL) de Achenbach (1991) e a Escala de Auto – Controlo de Kendall e Wilcox (1979). As variáveis dependentes contempladas neste estudo são os resultados obtidos nas diversas escalas dos questionários, assim como os resultados alcançados no teste sociométrico aplicado. A variável independente é o facto de as crianças terem ou não participado no programa.

Capítulo 2

Revisão de Literatura

2.1 - O Auto – Controlo e a Psicopatologia: Repercussões dum Baixo Auto – Controlo na Vida e Futuro das Crianças

Extensas investigações mostram que as dificuldades em auto – controlo nas crianças tendem a acompanhar-se de problemas tais como: dificuldade de atenção, agressão, impulsividade, brigas, indisciplina diversa em sala de aula, dificuldades de aprendizagem em geral (pelo uso de estratégias ineficientes na procura de informação) e dificuldades na aprendizagem da leitura (Pires, 1983). Problemas de auto – controlo têm sido consistentemente associados a patologias de externalização, sendo até considerado um importante precursor no consumo de drogas na adolescência (Wills, Ainette, Mendonza, Gibbons & Brody, 2007). Consistentemente com estas evidências, a teoria geral do crime proposta por Gottfredson e Hirschi (1990) aponta igualmente o baixo auto – controlo como estando na origem dos problemas de delinquência e criminalidade na adolescência. Num estudo de Tangney e colaboradores de 2004, verificou-se que elevados níveis de auto – controlo se associam a melhor ajustamento (menos relatos de psicopatologia e maiores níveis de auto – estima), melhores resultados escolares e maior êxito nas relações interpessoais em estudantes universitários. Conclui-se que na área académica, pessoas com maior auto – controlo conseguem realizar as tarefas escolares atempadamente, as actividades de tempo livre assim como o estado emocional parecem não interferir com o trabalho, sendo que o tempo de estudo é utilizado eficazmente. Relativamente ao ajustamento pessoal, tem-se associado consistentemente baixos níveis de auto – controlo a todo um leque de perturbações do comportamento apresentados no DSM IV.

Outra hipótese testada por Tangney e colaboradores (2004), é a de que níveis excessivos de auto – controlo poderão igualmente conduzir a outro tipo de patologias, tais como perturbações obsessivo – compulsivas ou anorexias nervosas. Esta hipótese, denominada hipótese de curvilinearidade do auto – controlo tem sido defendida por Kremen e Block (citados por Finkenauer, Engels & Baumeister, 2005). De acordo com esta hipótese, baixos níveis de auto – controlo estariam associados a comportamentos impulsivos, de natureza anti – social, de elevado risco e com fins destrutivos. Por outro lado, níveis extremos de auto – controlo poderiam conduzir à supressão da espontaneidade, criatividade e da capacidade para desfrutar e usufruir da vida. Desta forma, baixos níveis de auto – controlo estariam associados a problemas de comportamento tais como a delinquência e agressividade, enquanto níveis muito elevados de auto – controlo estariam associados a problemas emocionais tais como a depressão e baixa auto – estima.

No estudo de Tangney e colaboradores (2004), assim como num de Baumeister e colaboradores (2005) esta hipótese é refutada em prole dum modelo de auto – controlo linear. Assim, de acordo com estes dados de investigação níveis sucessivamente mais elevados de auto controlo conduzem a um melhor ajustamento pessoal. Esta conclusão vai de encontro à concepção defendida por autores como Baumeister que consideram que apenas baixos níveis de auto – controlo ou uma má utilização deste recurso podem levar à presença de psicopatologia.

Após todos os dados de investigação referidos até aqui, podemos dizer que existe uma clara associação entre o baixo auto – controlo e problemas de impulsividade. No entanto, embora estes conceitos surjam frequentemente associados não podem ser utilizados enquanto sinónimos (Fink & McCown, 1993). Na impulsividade a criança não controla a tendência de responder imediatamente, enquanto que a criança com baixo

auto – controlo não avalia nem reforça adequadamente o seu comportamento e, conseqüentemente, não pode manter o seu comportamento a níveis óptimos (Pires, 1983). Do mesmo modo, Eisenberg e colaboradores (2004), consideram que estes dois conceitos reflectem diferentes aspectos do funcionamento da pessoa, embora surjam correlacionados.

Relativamente ao domínio interpessoal, várias evidências mostram que elevados níveis de auto – controlo conduzem a relações sociais mais satisfatórias. Crianças com maior auto – controlo estabelecem mais e melhores relações de amizade com os colegas, e parecem ser mais populares (Eisenberg & Fabes, 1999). Neste sentido, são percebidas pelos colegas como sendo mais simpáticas, disponíveis e socialmente mais adequadas.

Consistentemente com estes dados, crianças que têm padrões de relacionamento social agressivo têm um baixo estatuto sociométrico e tendem a ser vistas como socialmente pouco competentes pelos adultos (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990; Fabes & Eisenberg, 1992). Designadamente, estudos sociométricos têm evidenciado que crianças agressivas são frequentemente rejeitadas pelos colegas (Coie & Dodge, 1988), enquanto crianças com comportamentos pró – sociais parecem ter uma maior aceitação por parte dos pares. Ainda assim, os comportamentos agressivos parecem não predizer um baixo estatuto sociométrico nos contextos sociais em que a agressão é muito frequente (Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge & Coie, 1999).

Entenda-se que em certos contextos sociais, os comportamentos agressivos são um meio instrumental para assegurar a protecção e o alcançar de determinados objectivos, pelo que não interferem com o estabelecer ou manter relacionamentos de amizade (Cairns, Neckerman & Cairns, citados por Stormshak et al., 1999). Deste modo, em grupos contendo muitas crianças com problemas de comportamento, a

agressividade poderá não ser predictor de menor aceitação por parte dos pares. Ainda assim, as evidências que mostram fortes correlações entre comportamentos agressivos e dificuldades no relacionamento com outras crianças são evidentemente de considerar.

Um estudo longitudinal realizado por Eisenberg e colaboradores (citado por Tangney et al., 2004) demonstrou que crianças que apresentam um elevado nível de auto – controlo em idade precoce se relacionam melhor com os colegas para lá dos dez anos de idade. De igual modo, estudos longitudinais realizados por Mischel e colaboradores (citado por Tangney et al., 2004) mostram que a capacidade para adiar a gratificação aos 4 anos de idade prediz um melhor ajustamento interpessoal nos jovens adultos. As relações entre pares no período escolar, mediadas pelo auto – controlo são efectivamente fortes preditores de adaptação posterior (Kyros & Prior citados por Eisenberg et al., 1999; Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Relativamente a diferenças no auto – controlo em função do género, verifica-se que algumas investigações sugerem que as raparigas têm maior capacidade de auto – controlo que os rapazes (Kendall & Wilcox, 1979; Pires, 1982). No mesmo sentido, vários estudos mostram que as raparigas tendem a ser menos agressivas que os rapazes, fazendo uso da sua agressividade de modo mais subtil.

Em resumo, o auto – controlo pode ser visto como um importante factor de *coping* que conduz a uma resolução eficaz dos problemas e a um melhor ajustamento pessoal e interpessoal (Finkenauer, Engels & Baumeister, 2005)

2.2 - Eficácia e Limitações Comuns de Programas de Promoção do Auto – Controlo

Pelo que tem vindo a ser exposto, parece que promover o auto – controlo nas crianças poderá ser uma importante estratégia de prevenção de problemas a curto, médio e longo prazo. Mais ainda, atendendo ao que é comum às várias concepções do

auto – controlo está o facto de se tratar duma competência que começa a desenvolver-se cedo na infância e que se encontra algo cimentada até ao final deste período. Embora o processo de socialização continue a exercer influência no auto – controlo das crianças, não há dúvida que as suas características desenvolvimentistas privilegiam uma intervenção precoce.

O programa de auto – controlo proposto por Kendall e Braswell (1982) para crianças do 3º ao 6º ano de escolaridade, tem sido dos mais referenciados pela literatura. Trata-se dum programa grupal com orientação cognitivo – comportamental, composto por 12 sessões de 45 a 55 minutos, frequentado duas vezes por semana. O programa procura desenvolver um maior auto – controlo nas crianças a partir de estratégias de treino de auto – instrução e modelagem, e contingências comportamentais (reforço social, sistema de economia de fichas, custo da resposta). Verificou-se que a aplicação do programa promoveu um maior auto – controlo das crianças na sala de aula. Mais concretamente, as crianças produziam um menor número de verbalizações durante a realização das tarefas escolares, passavam mais tempo sentadas no seu lugar e diminuíram substancialmente o número de agressões verbais dirigidas aos colegas.

Existirão alterações nas percepções de crianças relativamente a colegas seus com baixo auto – controlo, após a realização dum programa de promoção desta competência? Num estudo de Lochman e colaboradores (1984), verificou-se que não havia alterações nas percepções dos colegas relativamente a crianças agressivas, após a aplicação dum programa de auto – controlo. Apesar do comportamento das crianças ter sofrido melhorias na sala de aula, as percepções rígidas e enraizadas das crianças relativamente ao comportamento dos colegas poderá ter dificultado mudanças na sua percepção.

Uma limitação comumente apresentada pelos programas de promoção de competências é a dificuldade da sua generalização a outros contextos para além do da intervenção (Kuypers, Becker, Wesley & O’Leary, 1968; Wolf, Giles & Hall, 1968). Ainda assim, existem várias estratégias que facilitam a manutenção e generalização dos ganhos terapêuticos. Buckley (citado por Turkewitz, O’Leary & Ironsmith, 1975) verificou que a manutenção dos ganhos terapêuticos é favorecida quando os professores continuam a fazer uso de estratégias de intervenção comportamental na sala de aula. Num estudo de O’Leary e colaboradores (1975), verifica-se que a retirada gradual dos reforços em programas de auto – controlo favorece a manutenção dos ganhos terapêuticos. Do mesmo modo, Kendall e Braswell (1982) incluíram no seu programa a realização de trabalhos de casa, role – plays e procedimentos de auto – avaliação em tarefas do dia-a-dia das crianças, favorecendo a generalização. Alguns estudos apontam para uma supremacia do auto – reforço na manutenção e generalização de competências a outros contextos diferentes do da intervenção, comparativamente à atribuição de reforços extrínsecos (Kaufman & O’Leary, 1972).

Apesar de muitos programas fazerem uso destas estratégias, como explicar que ainda assim se verifiquem dificuldades na generalização de competências para fora do contexto terapêutico? Como anteriormente referido, as variáveis familiares têm uma influência primordial no processo de socialização das crianças e no seu auto – controlo, sobrepondo-se frequentemente às competências desenvolvidas num contexto de intervenção restito. Muito provavelmente, é de considerar que os programas de desenvolvimento do auto – controlo tenham de compreender um maior envolvimento dos familiares. Isto porque, intervir no auto – controlo parece trazer claras vantagens às crianças de hoje, adultos do amanhã.

Capítulo 3

Método e Materiais

3.1 - Tipo de Estudo

O presente estudo de avaliação é de carácter quantitativo, sendo de natureza quasi - experimental. É composto por dois momentos de avaliação: um momento de pré-avaliação que constitui a *baseline* e se reporta aos dados obtidos numa fase inicial da aplicação do programa PACSE, e um momento de pós – avaliação que integra os resultados de avaliação obtidos no final das sessões. O programa teve início a 29 de Setembro de 2008, e teve o seu término a 26 de Junho. Assim, a pré-avaliação decorreu do dia 20 de Novembro ao dia 12 de Janeiro de 2009, e a pós – avaliação ao longo do mês de Maio.

3.2 - Descrição do Programa

O programa PACSE destinado ao primeiro e segundo ano de escolaridade compreende ao todo 30 sessões. Destas, as primeiras 18 são destinadas ao desenvolvimento da competência de auto – controlo. Cada sessão tem a duração de 90 minutos e é leccionada semanalmente, em horário curricular por uma técnica formada em psicopedagogia. O PACSE resulta duma adaptação do programa original de Paulo Moreira, “*Crescer a Brincar*”. Segue-se uma breve descrição dos conteúdos abordados nas sessões:

Sessão 1: Exploração de regras a serem cumpridas na sala de aula. Elaboração dum contrato comportamental individual, comprometendo-se a criança a cumprir as regras acordadas.

Sessão 2: Promover a consciência corporal. Relação entre o corpo e a disciplina.

Sessões 3,4,5,6,7,8,9,10: Trabalho manual individual (cortar e montar a planificação duma casa, escola e recreio). Estas tarefas requerem a manutenção da atenção e controlo

do comportamento, e exigem resistência à frustração. Realização dum jogo, com o objectivo de identificar comportamentos adequados a exercer em cada um destes contextos.

Sessões 11 e 12: Apresentação dum sistema de economia de fichas. Construção duma caderneta individual em que as crianças colam os cromos atribuídos semanalmente pela monitora, referentes aos comportamentos positivos tidos ao longo da semana. As crianças são premiadas com um cromo por cada regra que tiverem cumprido. Para além da monitora do PACSE, os professores fazem igualmente a atribuição de cromos nas suas aulas. Após terem conquistado um determinado número de cromos, a monitora reforça as crianças com um cromo mais valorizado. Antes da atribuição do cromo, as crianças são convidadas a fazerem uma avaliação do seu comportamento, e a opinarem relativamente ao número de cromos merecidos.

Sessões 13 e 14: Actividade individual de identificação das zonas do corpo em que as crianças ficam mais irrequietas: analogia com o “Irre” e o “Quieto”. Realização de jogos para treinar o “parar”: Jogo do relaxamento; Jogo do Polícia e Jogo do Sério.

Sessões 15 e 16: Realização de actividades em que as crianças devem estar atentas, controlando o seu comportamento e verbalizações, pensando antes de agir. Preenchimento de labirintos e pintar desenhos sem falar. Treino de auto – instrução, utilizando a metáfora do semáforo amarelo “luzinhas”.

Sessão 17: Realização duma actividade manual com várias tarefas ordenadas, estimulando as crianças a fazerem calmamente uma coisa de cada vez. Analogia com o semáforo verde “luzinhas”: Devagar...Avançar!

Sessão 18: Treino de auto – instrução: realização duma actividade explorando-se pensamentos que podem ajudar as crianças a realizar tarefas calmamente.

3.3 - Amostra

Para a constituição do grupo experimental, utilizou-se uma amostra inicial de onze turmas do primeiro e segundo ano de escolaridade, num total de 217 crianças. As crianças são provenientes de cinco escolas do ensino regular público de zonas caracterizadas por um nível socioeconómico baixo, onde o PACSE é implementado. A partir desta grande amostra, foram constituídas amostras aleatórias de seis crianças por turma. Para tal, a experimentadora escreveu o nome das crianças pertencentes a cada turma numa tira de papel, tendo posteriormente extraído ao acaso seis deles. Optou-se pela constituição de amostras aleatórias pequenas porque se considerou que os professores não teriam disponibilidade para preencherem dois questionários (Escala de Auto – Controlo e TRF) para todos os alunos, favorecendo-se assim a sua maior adesão ao estudo. O grupo experimental é então constituído por 66 crianças, das quais 31 são do sexo feminino e 35 do sexo masculino. A média das idades das crianças é de 6,47 anos (desvio-padrão de 0,623). Destes participantes, 30 encontravam-se a frequentar o segundo ano e os restantes o primeiro ano de escolaridade.

Na fase de pré – avaliação foram devolvidos 65 questionários de Auto – Controlo, 64 questionários TRF e 49 questionários CBCL. Na fase de pós – avaliação, entregaram-se os mesmos questionários a pais e professores, mas somente daquelas crianças cujos questionários vieram devolvidos na primeira fase do estudo. Nesta fase, foram recebidos 55 questionários TRF e de Auto – Controlo, e 36 questionários CBCL.

Na fase de pós – avaliação, constituiu-se igualmente um grupo de controlo, de modo a poderem comparar-se os resultados obtidos pelas crianças que frequentaram o programa PACSE com os de crianças isentas deste programa na escola. Esta amostra foi constituída aleatoriamente por 29 crianças, provenientes de duas escolas do ensino regular público, partilhando o mesmo contexto socioeconómico do grupo experimental.

A média das idades das crianças é de 7, 34 anos (desvio padrão de 0.814). Do grupo de controlo, vieram então devolvidos 21 questionários TRF, 26 questionários de Auto - Controlo e 23 questionários CBCL.

Para além dos dados recolhidos mediante a aplicação individual dos três questionários a pais e professores (TRF, CBCL e Escala de Auto – Controlo), fez-se ainda a aplicação dum teste sociométrico em ambas as fases do estudo. Constituiu-se então uma outra amostra, que incorpora as crianças das cinco turmas do segundo ano de escolaridade, do grupo experimental. No seu todo, esta amostra é composta por 104 crianças. Esta aplicação fez-se unicamente às turmas do segundo ano, na medida em que as crianças do primeiro ano não possuem as competências linguísticas necessárias à realização da presente tarefa.

3.4 - Medidas

Teacher Report Form (TRF)

O "Teacher Report Form" (TRF) consiste num inventário que se insere num conjunto de instrumentos propostos por Achenbach (1991), que compõem o seu Modelo de Avaliação Multiaxial. Constitui uma medida de avaliação do comportamento da criança na sala de aula, sendo habitualmente preenchido pelo professor titular. Neste estudo, foi utilizada a versão traduzida e adaptada para Portugal (Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira & Cardoso, 1995). O Inventário dos Comportamentos da Criança para Professores consta de duas partes. A primeira é constituída por itens relativos a dados demográficos, avaliações do rendimento escolar e avaliações do funcionamento geral da criança na sala de aula. A segunda parte do inventário é composta por 120 itens, dois dos quais consistem em questões abertas (o item 56h e o 113) relativas a outros problemas que os professores queiram mencionar. O sistema de respostas consiste numa escala de três pontos, à frente de cada item, devendo o professor colocar um círculo à

volta do 0 se o comportamento *não for verdadeiro* em relação à criança, à volta do 1 se for *às vezes verdadeiro*, e à volta do 2 se for *quase sempre verdadeiro*. A avaliação diz respeito aos últimos dois meses. Da cotação do inventário podem ser obtidos três tipos de resultados: um resultado global que representa a dimensão geral dos problemas do indivíduo, um resultado específico para cada uma de sete síndromes (Escala de Agressividade, Escala de Problemas de Atenção/Dificuldades de aprendizagem, Escala de Isolamento Social, Escala de Comportamentos Obsessivos, Escala de Problemas Sociais, Escala de Comportamentos Estranhos, Escala de Ansiedade) e um resultado para cada um de dois “*clusters*” (problemas de comportamento externalizante e problemas de comportamento internalizantes).

Vários estudos têm demonstrado bons indicadores psicométricos (validade e precisão) para esta prova. A versão portuguesa possui uma consistência interna acima de .70 (Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira & Cardoso, 1995; Albuquerque, Fonseca, Simões, Pereira & Rebelo, 1999).

Child Behavior Checklist Questionnaire (CBCL)

Originalmente desenvolvido por Achenbach (1991), este questionário foi adaptado e aferido para a população portuguesa em 1994 (Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira & Cardoso, 1994). Constitui uma medida de avaliação do comportamento da criança em casa, sendo preenchido pelo encarregado de educação da mesma. Os itens que a compõem distribuem-se por duas secções principais. A primeira consta de 20 questões relativas às competências do indivíduo em diferentes áreas. A segunda parte é composta por 120 itens (sendo dois deles itens abertos) relativos a diversos problemas do comportamento registados numa escala de avaliação de Lickert. A escala é constituída por três pontos, com os pontos extremos (2 – “Frequentemente verdadeiro”, 0 – “Não é verdadeiro”) e um ponto central (1 – “Algumas vezes verdadeiro”). A

avaliação diz respeito aos últimos seis meses. Da cotação do inventário podem ser obtidos três tipos de resultados: um resultado global que representa a dimensão geral dos problemas do indivíduo, um resultado específico para cada uma de nove síndromes (Escala de Oposição, Escala de Agressividade, Escala de Hiperactividade/Problemas de atenção, Escala de Depressão, Escala de Problemas Sociais, Escala de Queixas Somáticas, Escala de Isolamento, Escala de Ansiedade, Escala Obsessivo – Esquizoide) e um resultado para cada um de dois “*clusters*” (problemas de comportamento externalizante e problemas de comportamento internalizantes).

Dados de diversos estudos efectuados tanto nos EUA como noutros países, têm revelado boas qualidades psicométricas do CBCL (Fonseca et al., 1994). Possui uma consistência interna aceitável: de .62 a .96 (Achenbach, 1991); de .61 a .83 (Fonseca et al., 1994), valores referentes à amostra portuguesa. Apresenta boa estabilidade temporal em intervalos de um e dois anos (de .56 a .75, Achenbach, 1991).

Escala de Auto – Controlo de Kendall e Wilcox (1979)

Este questionário foi originalmente desenvolvido por Kendall e Wilcox (1997). Neste estudo, utilizou-se a versão portuguesa, traduzida e adaptada do seu original por Pires e Castanheira (1985). Constitui uma medida de avaliação do auto-controlo da criança na sala de aula, sendo habitualmente preenchido pelo professor titular. Consta de 33 itens no seu original, que podem ser respondidos a partir duma escala de avaliação de Lickert. A escala é constituída por sete pontos, que vai de sempre (1) a nunca (7). Contém 10 itens descritivos do auto – controlo, 13 itens indicativos de comportamentos impulsivos e 10 itens contendo ambas as possibilidades. Para a cotação do questionário, somam-se os resultados obtidos em cada item da escala, obtendo-se uma medida global de auto - controlo. Para cada item, um resultado de 1 indica o máximo de auto - controlo

e um resultado de 7 máximo de impulsividade. Baixos resultados obtidos nesta escala são indicadores dum maior auto – controlo por parte da criança.

Os valores de consistência interna mostram-se bastante adequados, verificando-se que o questionário possui um valor de alfa de Cronbach na ordem dos .98 (Kendall & Wilcox, 1979).

Teste Sociométrico

O instrumento sociométrico foi especialmente criado pela experimentadora, para o presente estudo (Ver Apêndice L). É constituído por uma *rating – scale* com três pontos, e duas questões de nomeação positiva. Na *rating - scale*, solicita-se aos indivíduos que coloquem uma cruz numa de três caras associadas à frequência do brincar, avaliando o quanto gostam de jogar com cada colega da turma (“*Não costumo brincar com este colega*”, “*Brinco algumas vezes com este colega*”, “*Brinco muitas vezes com este colega*”). Esta medida permite obter dados sobre todos os membros da turma. Tem ainda a mais – valia de impedir que as crianças se esqueçam de nomear alguém, na medida em que a prova consta duma tabela com o nome de todos os elementos da turma, identificados pelo primeiro e segundo nome. Nas duas questões de nomeação positiva “*Quem é teu amigo?*” e “*Quem é que costuma portar-se mal nas aulas ou no recreio?*”, foi pedido às crianças que designassem o nome de três colegas de turma. Decidiu-se não se introduzir nenhuma questão de nomeação negativa, atendendo aos constrangimentos éticos apontados em diversos estudos (Dolan, Foster & Tishelman, 1989). A experimentadora também assume que a inexistência duma questão de nomeação negativa poderá dificultar a identificação de crianças isoladas ou negligenciadas, sendo esta uma limitação a considerar.

3.5 Procedimento

Para o preenchimento do TRF e Escala de Auto – Controlo, solicitou-se a colaboração do professor coordenador, considerando-se que seria o professor que passava mais tempo com os alunos e os conhecia melhor. Os professores das crianças foram contactados pessoalmente, de modo a serem-lhes fornecidas algumas informações referentes ao estudo e esclarecidas as dúvidas relativamente aos inventários. Foram-lhes concedidos quinze dias para completarem esta tarefa.

Relativamente ao CBCL, foram os pais das crianças que responderam a este inventário. Estes foram contactados através de duas vias distintas: em alguns casos os professores disponibilizaram-se e entregaram pessoalmente os questionários aos pais, sendo que para os outros foi estabelecido um contacto telefónico e os questionários entregues às crianças que, em casa, os entregariam aos seus pais. A experimentadora procurou disponibilizar sempre o seu contacto telefónico, para eventuais dúvidas que surgissem. Os questionários foram entregues num envelope fechado, seguindo-se uma carta a explicar os objectivos da investigação e solicitando a colaboração dos pais.

Por último, relativamente ao teste sociométrico, a sua aplicação fez-se nos primeiros vinte minutos duma aula do período curricular, na sala. Foi fornecida uma instrução às crianças, e garantida a confidencialidade das suas respostas, de acordo com os princípios de administração avançados por Dolan & Wessler (1994).

Capítulo 4

Resultados

Seguidamente, serão apresentados os resultados obtidos para cada hipótese postulada.

Hipótese 1: O programa PACSE promove nas crianças um maior auto – controlo na sala de aula.

Para avaliar se o programa PACSE contribuiu para a melhoria do comportamento das crianças na sala de aula, do início para o final do ano lectivo, analisaram-se os dados obtidos a partir dos questionários TRF e Escala de Auto – Controlo, preenchidos pelos professores titulares das crianças do grupo experimental. Utilizou – se o teste *t*-Student para amostras emparelhadas. Para tal, recorri ao Teorema do Limite Central (Pierre – Simon Laplace, 1809), que defende que para grandes amostras ($N > 30$), a distribuição das médias amostrais serão aproximadamente distribuídas. Todas as análises foram efectuadas com o *Software* SPSS, versão 16, considerando-se estatisticamente significativas as diferenças entre médias cujo *p-value* foi inferior ou igual a 0.05.

Como se pode observar no quadro 4.1, não se observaram melhorias significativas no auto controlo das crianças, do início para o final do ano lectivo ($t = -1.420, p > 0.05$).

Quadro 4.1

Comparação dos Resultados Obtidos na Escala de Auto – Controlo no Início e Final do Ano Lectivo

Escala de Auto – Controlo (Kendall & Wilcox, 1979)	Pré – avaliação		Pós – avaliação		<i>t</i>
	M	SD	M	SD	
Resultado da Escala Global	103.53	47.71	109.57	45.02	-1.42

Nota *- significativo para $p < .05$. **- significativo para $p < .01$

Relativamente às escalas do TRF, as crianças apresentam no final do ano lectivo resultados mais elevados na escala de hiperactividade/problemas de atenção ($t = - 2.540$, $p < 0.05$), escala de isolamento social ($t = - 2.212$, $p < 0.05$) e ansiedade ($t = - 2.948$, $p < 0.05$). Nas restantes escalas, não se verificaram diferenças significativas (ver Quadro 4.2.).

Quadro 4.2

Comparação dos Resultados Obtidos nas Escalas do TRF no Início e Final do Ano Lectivo

Escalas do TRF	Pré – avaliação		Pós - avaliação		<i>t</i>
	M	SD	M	SD	
Escala de Agressividade	10.87	13.95	11.98	13.19	- .75
Escala de Problemas de Atenção	6.26	6.60	8.08	8.33	- 2.54*
Escala de Isolamento Social	2.43	2.76	3.51	3.39	- 2.21*
Escala de Problemas Obsessivos	1.26	1.39	1.68	1.76	- 1.49
Escala de Problemas Sociais	.98	2.14	.89	1.66	.30
Escala de Comportamentos Estranhos	1.43	2.30	1.89	2.74	- 1.43
Escala de Ansiedade	2.00	2.39	2.89	2.49	- 2.95*

Nota *- significativo para $p < .05$. **- significativo para $p < .01$

Na fase de pós – avaliação, procedeu-se ainda à comparação dos resultados obtidos com o grupo de controlo, de modo a poder controlar a interferência de variáveis de desenvolvimento nos resultados. Para tal recorreu-se ao teste não paramétrico Wilcoxon – Mann – Whitney, que permite fazer a comparação de médias entre duas amostras independentes. Optou-se pela realização dum teste não paramétrico, já que a amostra de controlo representa uma pequena amostra ($N < 30$) e não foi confirmada a sua normalidade pelo teste Shapiro – Wilk. Tal como se pode verificar pelos resultados

constantes no quadro 4.3, não se verificaram diferenças significativas entre o grupo de controlo e grupo experimental, na Escala de Auto – Controlo.

Quadro 4.3

Comparação dos resultados obtidos na Escala de Auto – Controlo entre o Grupo de Controlo e Grupo Experimental

Escala de Auto – Controlo (Kendall & Wilcox, 1979)	Grupo Controlo		Grupo Experimental		Z
	M	SD	M	SD	
Resultado da Escala Global	85.06	46.27	101.03	50.15	-1.75

Nota *- significativo para $p < .05$. **- significativo para $p < .01$

Relativamente às escalas do TRF, verificou – se que o grupo experimental apresenta resultados superiores aos do grupo controlo na escala de Ansiedade ($U = 468$; $W = 768$; $p = .047$) como se pode ver no quadro 4.4. Nas restantes escalas, não se verificaram diferenças significativas.

Quadro 4.4

Comparação dos Resultados Obtidos nas Escalas do TRF entre o Grupo de Controlo e Grupo Experimental.

Escalas do TRF	Grupo de Controlo		Grupo Experimental		Z
	M	SD	M	SD	
Escala de Agressividade	8.78	17.07	10.37	13.88	-1.89
Escala de Problemas de Atenção	5.61	8.34	6.77	7.87	-1.20
Escala de Isolamento Social	3.11	3.95	3.77	3.60	-1.02
Escala de Problemas Obsessivos	1.22	1.65	1.37	1.65	-1.35
Escala de Problemas Sociais	1.11	2.59	.93	1.93	-.23

(continua)

Quadro 4.4 (continuação)

Escala do TRF	Grupo de Controlo		Grupo Experimental		Z
	M	SD	M	SD	
Escala de Comportamentos Estranhos	1.17	2.18	1.73	2.56	-1.44
Escala de Ansiedade	1.56	2.53	2.73	2.38	-1.98*

Nota *- significativo para $p < .05$. **- significativo para $p < .01$

Análise de Correlações

Procurou-se ainda analisar uma possível relação entre a Escala de Auto – Controlo e as escalas do TRF. Neste sentido, foram realizadas correlações de Pearson, atendendo à classificação métrica das variáveis, para o período inicial e final da aplicação do programa.

Os dados deste estudo mostram que baixos níveis de auto – controlo se correlacionam com mais problemas de comportamento, em ambos os momentos de avaliação. Assim, verifica-se a existência de correlações positivas significativas entre a escala de auto – controlo e a escala de agressividade e de hiperactividade /dificuldades de atenção do TRF. Poderá ainda dizer-se que crianças com baixo auto – controlo parecem ter mais problemas de relacionamento interpessoal na escola. Verificou-se pois uma relação positiva significativa entre a escala de problemas sociais do TRF e a Escala de Auto – Controlo.

Os resultados apontam ainda para a existência de uma relação positiva significativa entre a Escala de Auto – Controlo e a escala de isolamento social, escala de comportamentos estranhos e escala de ansiedade do TRF. Os valores do coeficiente de Pearson para os dois momentos de avaliação encontram-se no quadro 4.5.

Quadro 4.5

Correlações entre as Escalas do TRF e Escala de Auto – Controlo, Referentes à Fase de Pré e Pós – Avaliação

Escalas do TRF	Escala de Auto Controlo	
	Pré - Avaliação	Pós - Avaliação
Escala de Agressividade	.791**	.802**
Escala de Hiperactividade/Problemas de Atenção	.788**	.768**
Escala de Isolamento Social	.382**	.324**
Escala de Comportamentos Obsessivos	.069	.147
Escala de Problemas Sociais	.553**	.447**
Escala de Comportamentos Estranhos	.587**	.536**
Escala de Ansiedade	.471**	.627**

Nota *- significativo para $p < .05$. **- significativo para $p < .01$

Hipótese 2: O programa PACSE proporciona a generalização de competências de auto – controlo para o contexto familiar.

De modo a avaliar se o programa PACSE contribuiu para uma melhoria no comportamento das crianças em casa, analisaram – se os resultados obtidos pelo questionário CBCL, no início e final da aplicação do programa. Recorreu-se ao teste *t*-Student para amostras emparelhadas.

Os resultados sugerem que não existem diferenças significativas em nenhuma das escalas do CBCL, do início para o final do ano lectivo (Ver Apêndice A).

Na fase de pós – avaliação, compararam-se ainda os resultados obtidos nas escalas do CBCL com o grupo controlo. Para tal recorreu-se ao teste não paramétrico

Wilcoxon – Mann – Whitney. Os resultados mostram que não se registaram diferenças significativas entre a amostra de controlo e grupo experimental, para qualquer uma das escalas do questionário (Ver Apêndice B).

Assim, parece que os pais das crianças frequentadoras do programa PACSE não percebem melhorias no seu comportamento em casa, não se confirmando a hipótese de generalização de competências.

Hipótese 3: Espera-se que as crianças que frequentaram o PACSE desenvolvam percepções mais positivas de colegas com baixo auto – controlo.

Analisaram-se as respostas das crianças à questão do teste sociométrico “*Quem costuma portar-se mal nas aulas e no recreio?*”. Mais concretamente, o número de nomeações atribuídas a cada criança, na fase inicial e final de aplicação do programa. O gráfico abaixo representado ilustra os resultados obtidos para a escola A. Para consulta dos restantes gráficos, remete-se o leitor para os apêndices D, E, F, G. De modo a preservar a confidencialidade das crianças do presente estudo, a sua identificação far – se – á através duma designação numérica, que se manterá para a toda a análise sociométrica.

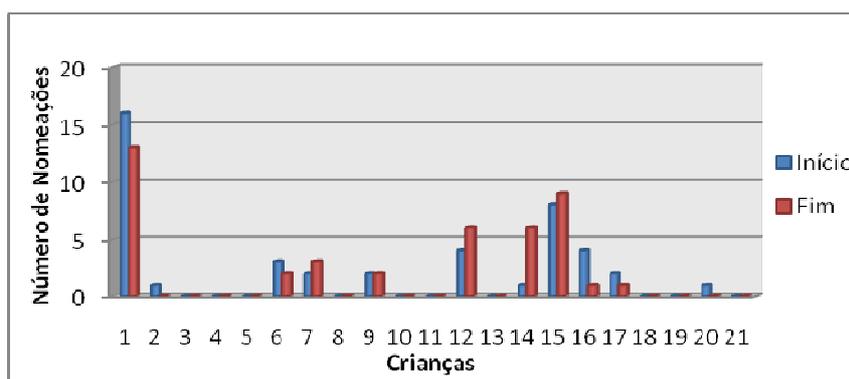


Figura 4.1. Frequência de nomeações atribuídas às crianças da escola A, no início e final da aplicação do programa PACSE.

Os resultados mostram que as crianças mais nomeadas na primeira fase do estudo tendem a ser também as mais nomeadas no final da aplicação do programa, isto é, parece que as crianças desenvolveram representações relativamente estáveis dos colegas de turma com problemas comportamentais. Neste sentido, não se verificou uma diminuição significativa das frequências de nomeações atribuídas a crianças inicialmente percebidas como pouco auto - controladas, no final da aplicação do programa.

Hipótese 4: Espera-se que as crianças com maior auto – controlo sejam as que experienciem maiores índices de popularidade e relações mais satisfatórias com o grupo de pares.

Para avaliar os índices de popularidade, analisaram-se as respostas das crianças à questão de *rating – scale* do teste sociométrico, associado à frequência do brincar com cada colega de turma. O estatuto sociométrico das crianças foi determinado com base numa análise descritiva dos resultados, tendo-se calculado a média de nomeações para cada criança, e analisado posteriormente a sua localização percentil no diagrama de extremos e quartis (adaptação do inglês *box-plot*) do SPSS 16. Para tal, foi confirmada para cada uma das cinco turmas estudadas, a normalidade das suas distribuições através do teste Shapiro – Wilk (Ver Apêndice C).

Assim, crianças populares parecem localizar-se acima do percentil 75, já que apenas 25% dos seus colegas de turma não brincam ou brincam pouco com elas. Considerou-se ainda que crianças negligenciadas ou rejeitadas localizar – se – iam abaixo do percentil 25, verificando-se que 75% dos seus colegas não as escolhe para brincar (Ver Apêndice M). Neste estudo, não foi possível diferenciar crianças negligenciadas de crianças rejeitadas, já que o teste sociométrico não incluiu nenhuma

questão de nomeação negativa, pelo que serão consideradas ambas as categorias indiferenciadamente na análise dos resultados.

Quanto às redes de amizade estabelecidas, analisaram-se as respostas das crianças à questão do teste sociométrico “*Quem é teu amigo?*”. Elaborou – se uma representação gráfica para cada turma estudada nos dois momentos de avaliação, onde é possível verificar o número e quais as nomeações realizadas e recebidas por cada criança. A figura 4.6 ilustra um desses gráficos para a escola A. Para consulta dos restantes gráficos, remete-se o leitor para os apêndices H, I, J, K.

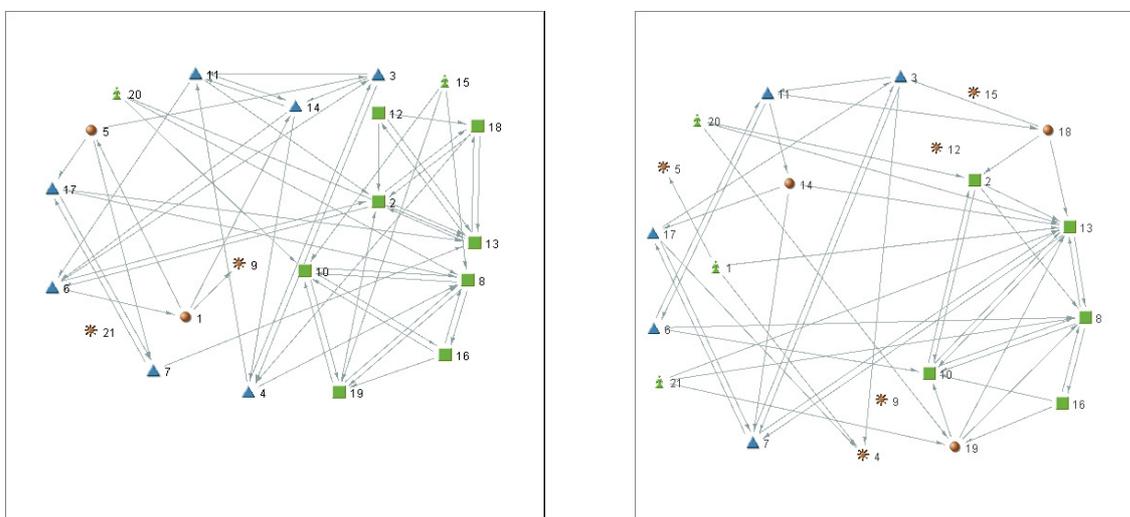


Figura 4.6. Gráficos representando os padrões de amizade das crianças na fase de pré e pós – avaliação respectivamente, na Escola A.

Legenda:

-  Sujeito com interação de amizade unidireccional
-  Sujeito do sexo masculino com interação de amizade recíproca
-  Sujeito do sexo feminino com interação de amizade recíproca
-  Sujeito que não respondeu ao teste sociométrico
-  Sujeito do sexo masculino sem nomeações
-  Sujeito do sexo feminino sem nomeações

Os resultados mostram que as crianças rejeitadas ou negligenciadas apresentam uma rede sociométrica mais pobre, caracterizada por poucos amigos e relações de amizade de interação mútua. Verificou-se igualmente que muitas crianças percebidas pelos colegas como pouco auto – controladas são menos escolhidas para brincar, e têm por isso um estatuto sociométrico rejeitado ou negligenciado. Pelo contrário, crianças mais populares parecem ter uma rede sociométrica com mais nomeações e relações de amizade com mutualidade.

Capítulo 5

Discussão dos Resultados e Conclusão

Os resultados sugerem que o programa PACSE parece não ser eficaz na promoção dum maior auto – controlo das crianças na sala de aula. Verificou-se pois, que não se registaram diferenças significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental, na escala de auto – controlo e em qualquer uma das escalas do TRF. Do mesmo modo, não se verificaram melhorias nos resultados obtidos pelas crianças frequentadoras do programa, do início para o final do ano lectivo. Pelo contrário, verifica-se que as crianças apresentam valores significativamente mais elevados em algumas escalas do TRF, nomeadamente na escala de hiperactividade/problemas de atenção, no final da aplicação do programa.

Várias hipóteses poderão ser exploradas de modo a justificar esta aparente ineficácia do programa PACSE na promoção do auto – controlo. Em primeiro lugar, pode colocar-se a hipótese das crianças terem desenvolvido algumas competências de auto – controlo, embora não se tenha verificado manutenção dos ganhos até ao final do ano lectivo. Deverá referir – se pois que a primeira fase de avaliação coincidiu com o período em que a competência trabalhada nas sessões do PACSE foi especificamente o auto – controlo, centrando-se posteriormente na expressão e diferenciação emocional. Esta hipótese surge em consonância com a revisão de literatura efectuada, que demonstra a dificuldade na manutenção e generalização de ganhos terapêuticos em programas de desenvolvimento de competências (Kuypers, Becker & O’Leary, 1968; O’Leary, Becker, Evans & Saudargas, 1969; Wolf, Giles & Hall, 1968).

Por outro lado, tal como foi referido na revisão de literatura, muitos factores parecem contribuir para o desenvolvimento sócio – emocional das crianças. A hipótese sociogénica avançada por Sampson e Laub (1992) relativamente à origem dos

problemas comportamentais confirma a necessidade de intervir em processos familiares para promover o ajustamento psicológico nas crianças. Do mesmo modo, não podemos esquecer a importância do grupo de pares enquanto fonte de socialização, e que exerce uma influência considerável na regulação do comportamento das crianças. Pois, tal como defendido por Piaget (citado por Gottman, Gonso & Rasmussen, 1975), é junto do grupo de pares que a criança tem oportunidade de vivenciar uma relação de igualdade. A inserção da criança num grupo de pares representa a primeira oportunidade de se reger segundo regras colaborativas e partilhar. Constitui igualmente o primeiro contexto em que a criança vivencia relações de competição e desenvolve competências de resistência à frustração, fundamentais ao auto – controlo. No entanto, se as experiências proporcionadas pelo grupo de pares consistirem no envolvimento da criança em comportamentos de risco, exercerá uma influência negativa no exercício do seu auto - controlo. Ora, ao centrar-se no desenvolvimento de competências em contexto de sala de aula, o programa PACSE não pôde controlar a influência destas variáveis.

Como explicar que no final do ano lectivo, as crianças frequentadoras do PACSE sejam avaliadas mais negativamente pelos professores, na escala de hiperactividade/problemas de atenção do TRF?

Julga-se que a avaliação realizada no final do ano se encontra fortemente influenciada pela acumulação de *stress*, de que os professores são alvo. Assim, assume-se que este resultado possa não derivar dum efeito secundário e indesejável do programa PACSE, no comportamento das crianças.

Actualmente, as exigências e expectativas sociais em tomo da profissão docente sofreram um aumento significativo, quer em número quer em complexidade (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999; César, 2000; Oliveira & César, 1999). A sociedade contemporânea exige que a função do professor não se restrinja à de educador,

assumindo um papel verdadeiramente multifacetado. Pois, ao professor é – lhe também pedido que seja um orientador que fornece apoio ao desenvolvimento do aluno, que eduque, e contribua para a sua segurança física e psicológica. No que concerne à sala de aula, a indisciplina dos alunos, tem – se revelado uma poderosa fonte de *stress* (Venâncio, Carmo, Mendes, Liberato, & César, 2000). Esteve (1992) afirma que os fins de período e de ano lectivo coincidem com as épocas de maior *stress* nos professores, o que se poderá explicar pela tensão acumulada e pelos momentos de avaliação que ocorrem nessas fases.

Efectivamente, verificou-se ao longo do ano lectivo um grande desgaste emocional nos professores, pautado por situações de ansiedade e depressão. Embora a investigação mostre que as avaliações realizadas pelos professores parecem ser congruentes com o comportamento dos seus alunos na sala de aula (Bolstad & Johnson, 1977), pensa-se que o *stress* vivenciado poderá ter contribuído para uma avaliação menos tolerante em relação aos comportamentos aceites. A investigação tem mostrado que os professores que experienciam marcados níveis de *stress*, tendem a interpretar mais negativamente o comportamento dos seus alunos (Whiteman, Yong & Fisher, 2001).

Outro factor que poderá explicar a avaliação comportamental realizada pelos professores parece prender-se com o conhecido Efeito Pigmaleão (Rosenthal & Jacobson's, citados por Feldman & Prohaska, 1979). Assim, tem-se verificado que os professores vítimas de *stress* parecem desenvolver expectativas mais negativas e hostis, face ao comportamento dos seus alunos (Whiteman, Yong & Fisher, 2001). Os professores manifestam assim grandes dificuldades de descentração, não percepcionando eventuais melhorias no comportamento das crianças. No presente estudo, os professores poderão ter avaliado mais negativamente alunos com problemas

comportamentais, sob os quais criaram uma representação e expectativas negativas, especialmente face a comportamentos envolvendo falta de atenção e desobediência. Por sua vez, considerando esta hipótese, estas crianças poderão comportar-se de forma congruente com as expectativas em si depositadas, não melhorando efectivamente o seu comportamento.

A par com estas hipóteses explicativas, existe uma importante limitação inerente a este estudo que é de considerar. Em duas turmas do grupo experimental, os dois momentos de avaliação foram realizados por professores avaliadores diferentes, já que ocorreu uma substituição no segundo e terceiro período. Assim, nestas turmas a avaliação foi realizada por professores que não conheciam tão bem os alunos e que não puderam constatar a presença de eventuais melhorias comportamentais, do início para o final do ano lectivo.

Para além da escala de hiperactividade/problemas de atenção do TRF, as crianças do grupo experimental registaram igualmente piores resultados na escala de ansiedade e isolamento social, no final do ano lectivo. Estes resultados são mais difíceis de interpretar, já que não são suportados por pressupostos teóricos. Pensa-se que estes dados espelhem a interferência de variáveis emocionais na vida das crianças, a que o programa PACSE não pôde dar resposta. Tratando-se dum programa preventivo, de carácter grupal, centrado na promoção do auto – controlo e diferenciação emocional, este programa não pode dar resposta às problemáticas mais profundas e individuais de cada criança.

Relativamente à segunda hipótese do estudo, constatou-se que os pais das crianças que frequentaram o programa PACSE não perceberam melhorias no comportamento dos seus filhos. Assim, parece não se confirmar a hipótese de generalização de competências da sala de aula para o contexto familiar, aspecto

amplamente relatado pela literatura (Kuypers, Becker & O'Leary, 1968; O' Leary, Becker, Evans & Saudargas, 1969; Wolf, Giles & Hall, 1968).

Existem importantes limitações que se prendem com as circunstâncias da amostragem utilizada, que poderão ter exercido uma influência considerável na obtenção deste resultado. Em primeiro lugar, a amostra utilizada constitui uma pequena amostra, pelo que a generalização deste resultado fica seriamente comprometida. Por outro lado, verificou-se que uma grande percentagem dos pais cujos filhos possuem um baixo auto – controlo não entregaram o questionário CBCL preenchido, provavelmente por se sentirem avaliados na sua função educativa, fazendo com que a amostra considerada fosse constituída na sua grande maioria por crianças sem problemas comportamentais. Seria assim muito dificilmente expectável, que estas crianças registassem uma melhoria na sua capacidade de auto – controlo.

Ainda que os resultados obtidos relativamente à eficácia do programa não sejam animadores, tal não equivale a dizer que não existem ganhos em trabalhar-se a competência de auto – controlo enquanto estratégia de prevenção.

Os resultados obtidos no presente estudo mostraram a existência de correlações significativas positivas entre o auto – controlo e várias escalas do TRF, nomeadamente as que se prendem com patologias de externalização. As dificuldades em auto – controlo, surgem assim consistentemente associadas a problemas de comportamento, tal como vem mostrando a investigação (Pires, 1983; Wills, Ainette, Mendoza, Gibbons & Brody, 2007). Crianças menos auto – controladas tendem a manifestar mais problemas de atenção e hiperactividade, impulsividade, indisciplina e agressividade.

Para além disso, os resultados obtidos mostraram ainda que o auto – controlo se relaciona igualmente com patologias de internalização, tais como o isolamento social e ansiedade. Os resultados sociométricos do presente estudo mostram que crianças com

baixos níveis de auto – controlo tendem a ser rejeitadas ou negligenciadas pelos seus pares. Poderá assim explicar-se a correlação significativa positiva encontrada entre o auto – controlo e as escalas de ansiedade e isolamento social do TRF. Efectivamente, a inexistência de relações de amizade próximas tem sido consistentemente associada a sintomas de internalização como a depressão e ansiedade, em crianças e jovens adolescentes (Bagwell et al., 1998; Newcomb & Bagwell, 1995). Esta experiência de isolamento social poderá contribuir igualmente para uma maior perpetuação dos problemas comportamentais apresentados pelas crianças, que assim ficam privadas de experiências de socialização com qualidade (Deckard, 2001). No presente estudo, também esta experiência de isolamento social poderá ter contribuído para a manutenção dos problemas comportamentais de crianças pouco auto – controladas.

Em consonância com os dados de literatura, parece que as crianças desenvolvem representações relativamente estáveis de colegas com pouco auto - controlo, o que pode contribuir para a sua não inclusão em grupos de pares. Note-se que as crianças nomeadas como pouco auto – controladas na fase de pré - avaliação, voltaram a ser nomeadas na segunda fase do estudo, com uma frequência de nomeação muito semelhante. Assim, parece que o programa PACSE não contribuiu para o desenvolvimento de representações mais positivas perante crianças pouco auto – controladas.

Ao analisarem-se as redes de amizade de crianças com baixos níveis de auto - controlo, constata-se que possuem um número reduzido de amigos e de relações de amizade mútua. Quando existem relações de mutualidade, os resultados apontam maioritariamente para a existência duma única relação estabelecida. Estes resultados parecem ser outro indicador do fraco ajustamento psicossocial destas crianças. Efectivamente, a investigação tem mostrado que crianças que estabelecem relações de

amizade, caracterizadas pela diversidade da rede e mutualidade nas relações estabelecidas, têm um maior ajustamento psicossocial (Bukowski & Hoza, 1989). Estes resultados ganham uma relevância ainda maior, quando estudos longitudinais mostram que a inexistência de amizades com qualidade e a rejeição pelo grupo de pares parecem contribuir para a manutenção de problemas de externalização na adolescência e vida adulta (Bagwell, Newcomb, & Bukowski, 1998).

Contrariamente, verificou-se que crianças populares tendem a possuir um grande número de amigos e relações de interacção mútuas, dando conta dum ajustamento psicossocial favorável. Este resultado vai de encontro a um estudo realizado por Einsenberg e Fabes (1999), referenciado na revisão de literatura.

Ainda assim, o auto – controlo não parece ser a única variável com interferência na constituição das redes de amizade das crianças. Verificou-se que certas crianças percebidas como pouco auto – controladas, estabelecem várias relações de amizade, algumas das quais com mutualidade. Factores como a identidade da criança e o facto de as crianças tenderem a relacionar-se com colegas com quem se identificam (Harris, 2000) poderão explicar estas variações. Neste domínio, embora a investigação venha mostrando que crianças com problemas comportamentais parecem relacionar-se mais frequentemente com crianças igualmente problemáticas (Dishion, Andrews & Crosby, 1995), os resultados do presente estudo não confirmam este dado. As redes de amizade constituídas são bastante heterogéneas, sofrendo alterações do início para o final do ano lectivo, fruto do processo contínuo de socialização das crianças.

Através dos resultados obtidos, pode dizer-se que o auto – controlo parece ser uma variável que contribui para um melhor ajustamento psicológico das crianças, não apenas pela prevenção de problemas comportamentais, mas também pelo seu contributo na vivência de relações interpessoais gratificantes.

Conclusão

Outras Limitações e Sugestões Para Futuras Investigações

Uma das maiores limitações do presente estudo, remete – nos para a forma como foi conduzida a avaliação do programa de competências sócio – emocionais, nomeadamente para o facto de não ter sido realizada uma avaliação de carácter multimodal. Efectivamente, são vários os autores que defendem que a determinação da eficácia de programas desenvolvidos em contexto escolar, com vista à prevenção de problemas comportamentais, deverá ser determinada a partir duma avaliação contemplando vários tipos de instrumentos (Domitrovich & Greenberg, 2000; Leff, Power, Manz, Costigan & Nabors, 2001). Pensa-se que a inclusão duma medida de observação comportamental em contexto de sala de aula, a par com os inventários de hetero – avaliação aplicados, poderia ter aumentado a precisão da avaliação realizada.

A aparente ineficácia do programa PACSE vem igualmente mostrar a necessidade de aumentar o seu espectro de acção. A literatura tem documentado a existência de vários programas eficazes na prevenção de problemas comportamentais (Domitrovich & Greenberg, 2000), cuja acção se centra no envolvimento de pais e professores enquanto agentes de mudança, paralelamente à promoção de competências nas crianças. Pensa-se que programas como o PACSE, possam aumentar exponencialmente os seus ganhos, ao contemplarem uma acção conjunta com pais e professores (por ex. incutindo treinos de competências com vista à melhoria das práticas disciplinares e educativas). Paralelamente a esta sugestão, considera-se que a generalização de competências adquiridas pelas crianças, no programa em estudo, será favorecida se os seus conteúdos foram adaptados à realidade social e cultural das crianças (Higgerson, Chaney, Bartolucci, Grimley & Singh, 2008).

Importância da presente investigação

Apesar dos resultados da avaliação do programa PACSE não serem animadores, a importância da promoção do auto – controlo nas crianças, é contudo inegável. Não há dúvida de que, elevados níveis de auto – controlo contribuem fortemente para o ajustamento psicossocial das crianças. Como foi demonstrado pelos resultados obtidos, baixos níveis de auto – controlo parecem estar relacionados com patologias de externalização mas também de internalização, com possíveis repercussões na adolescência e vida adulta. Crianças percebidas como pouco auto – controladas, tendem a ser rejeitadas ou negligenciadas pelos seus pares, sofrendo um marcado isolamento social e sendo assim privadas de experiências de socialização gratificantes.

Promovendo um maior auto – controlo, contribui-se para a existência de menos relatos de psicopatologia, maior êxito nas relações interpessoais e muito possivelmente maiores níveis de auto – estima e satisfação pessoal nas crianças.

Em conclusão, poderá dizer-se que programas implementados em contexto escolar com vista à promoção do auto – controlo poderão assumir uma marcada importância no ajustamento social e escolar das crianças, desde que contemplem o conjunto de directrizes acima referidas de modo a potenciar a manutenção e generalização das competências adquiridas.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da educação — Departamento de educação Básica.
- Achenbach T. *Manual for the Child Behavior Checklist 4-18 and 1991 Profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry, 1991.
- Albuquerque, C. P., Fonseca, A. C., Simões, M. R., Pereira, M., & Rebelo, J. A. (1999). O Inventário de Comportamento da Criança para Professores: Estudo com uma amostra clínica. *Psychologica*, 21, 113-128.
- Azar, S. T., Rohrbeck, A. C., Wagner, E. P. (1991). Child Self – Control Rating Scale: Validation of a child self – report measure. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20 (2), 179 – 183.
- Bagwell, L. C., Newcomb, F. A., & Bukowski, M. W. (1998). Preadolescent Friendship and Peer Rejection as Predictors of Adult Adjustment. *Child Development*, 69 (1), 140 – 153.
- Bandura, A. (1978). The Self System in Reciprocal Determinism. *American Psychologist*, 33(4), 344 – 358.
- Baumeister, R. F., Muraven, M., & Tice, D. M. (1998). Self-control as a limited resource: Regulatory depletion patterns. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 774-789.
- Bates, J. E., Olson, S. L., Sandy, J. M. (2002). Early developmental precursors of impulsive and inattentive behavior: From infancy to middle childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (4), 435 – 448.

- Bell-Dolan, J. D., Foster, L. S., & Tishelman, C. A. (1989). An Alternative to Negative Nomination Sociometric Measures. *Journal of Clinical Child Psychology, 18*, 153-157.
- Bolstad, D. O., & Johnson, M. S. (1977). The Relationship between Teacher's Assessment of Students and the Students' Actual Behavior in the Classroom. *Child Development, 48*, 570 – 578.
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and Friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. Em T. Berndt & G. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 15 – 45). New York: Wiley.
- César, M. (2000). Interações sociais e apreensão de conhecimentos matemáticos: a investigação contextualizada. *Educação Matemática em Portugal, Espanha e Itália - Actas da Escola de Verão em Educação Matemática - 1999* (pp. 5— 46). Lisboa: SPCE - Secção de Educação Matemática.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple Sources of data on social behavior and social status in the school: A cross – age comparison. *Child Development, 59* (3), 815 – 829.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. *In: Peer Rejection in childhood*. Cambridge University Press, 1990, 17 – 59.
- Deckard, D. K. (2001). Recent Research Examining the Role of Peer Relationships in the Development of Psychopathology. *Journal of Child Psychology, 42* (5), 565 – 579.

- Dishion, J. T., Andrews, W. D., & Crosby, L. (1995). Antisocial Boys and Their Friends in Early Adolescence: Relationship Characteristics, Quality, and Interactional Process. *Child Development*, 66, 139 – 151.
- Dolan, B. D., & Wessler, E. A. (1994). Ethical Administration of Sociometric Measures: Procedures in Use and Suggestions for Improvement. *Professional Psychology: Research and Practice*, 25, 23-32.
- Domitrovich, E. C., & Greenberg, T. M. (2000). The Study of Implementation: Current Findings from Effective Programs that Prevent Mental Disorders in School - Aged Children. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11 (2), 193 – 221.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. Em M. S. Clark (Ed.), *Emotion and social behavior: Vol. 14. Review of personality and social psychology* (pp. 119-150). Newbury Park, CA: Sage.
- Eisenberg, N., Fabes, A. R., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The Relations of Emotionality and Regulation to Preschooler's Social Skills and Sociometric Status. *Child Development*, 64, 1418-1438.
- Eisenberg, N., Spinrad, L.T., Fabes, A. R., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, A. S., Valiente, C., Losoya, H. S., Guthrie, K. I., & Thompson, M. (2004). The Relations of Effortful Control and Impulsivity to Children's Resiliency and Adjustment. *Child Development*, 75, 25-46.
- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Ezinga, J. A. M., Weerman, M. F., Westenberg, M. P., & Bijleveld, H. J. C. C. (2008). Early adolescence and delinquency: Levels of psychosocial

development and self-control as an explanation of misbehaviour and delinquency. *Psychology, Crime & Law*, 14, 339-356.

- Fabes, A. R., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S., & Friedman, J. (1999). Regulation, Emotionality, and Preschoolers' Socially Competent Peer Interactions. *Child Development*, 70, 432-442.
- Feldman, S. R., & Prohaska, T. (1979). The Student as Pygmalion: Effect of Student of Student Expectation on the Teacher. *Journal of Educational Psychology*. 71 (4), 486 – 493.
- Finkenauer, C., Engels, E. M. C. R., & Baumeister, F. R. (2005). Parenting Behavior and adolescent behavioural and emotional problems: The role of self-control. *International Journal of Behavioural Development*, 29, 58-69.
- Fonseca, A. C., Simões, A., Rebelo, J. A., Ferreira, J. A. A., & Cardoso, F. (1994). Um inventário de competências sociais e de problemas de comportamento em crianças e adolescentes. O Child Behavior Checklist de Achenbach (CBCL). *Psychologica*, 12, 55-78.
- Fonseca, A. C., Simões, A., Rebelo, J. A., Ferreira, J. A. A., & Cardoso, F. (1995). O Inventário de Comportamento da Criança para Professores. Teachers Report Form (TRF). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 29 (2), 81-102.
- Fox, A. N., & Calkins, D. S. (2003). The Development of Self-Control of Emotion: Intrinsic and Extrinsic Influences. *Motivation and Emotion*, 27, 7- 22.

- Hardwick, H. K., & Brannigan, A. (2008). Self-Control, Child Effects, and Informal Social Control: A Direct Test of the Primacy of Sociogenic Factors. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 1-24.
- Harris, J. R. (2000). Socialization, personality development, and the child's environments: Comment on Vandell. *Developmental Psychology*, 36 (6), 711 – 723.
- Hay, C., & Forrest, W. (2006). The Development of Self-Control: Examining Self-Control Theory's Stability Thesis. *Criminology*, 44, 739- 766.
- Higginson, P. K.H., Chaney, P. E. S., Bartolucci, A. A., Grimley, M. D., & Singh, P. K. (2008). The Evaluation of School - Based Violence Prevention Programs: A Meta - Analysis. *Journal of School Health*, 78 (9), 465 – 479.
- Gottfredson, R., & Hirschi, T. *A General Theory of Crime*. Stanford University Press, 1990.
- Gottman, J., Gonso, J., & Rasmussen, B. (1975). Social Interaction, Social Competence, and Friendship in Children. *Child Development*. 46. 709 – 718.
- Gutsell, N. J., & Inzlicht, M. (2007). Running on Empty: Neural Signs for Self – Control Failure. *Psychological Science*, 18 (11), 933 – 937.
- Laub, J., & Sampson, R. (1992). Crime and Deviance in the Life Course. *Annual Review of Sociology*, 18, 63 – 84.
- Leff, S. S., Power, J. T., Manz, H. P., Costigan, E. T.,& Nabors, A. L. School – Based Aggression Prevention Programs for Young Children: Current Status and Implications for Violence Prevention. *School Psychology Review*, 30 (3), 344 – 362.

- Lochman, J. E., Burch, R. P., Curry, J. F., & Lampron, L. B. (1984). Treatment and Generalization effects of Cognitive – Behavioral and goal – setting interventions with aggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52* (5), 915 – 916.
- McLaughlin, F. T. (2001). Self-Control Procedures In The Management of Classroom Behavior Problems. *Education, 96*, 379-383.
- Meichenbaum, H. D., & Goodman, J. (1971). Training Impulsive Children To Talk To Themselves: A Means Of Developing Self-Control. *Journal of Abnormal Psychology, 77*, 115-126.
- Mischel, N. H., & Mischel, W. (1983). The Development of Children’s Knowledge of Self-Control Strategies. *Child Development, 54*, 603- 619.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children’s friendship relations: A meta – analytic review. *Psychological Bulletin, 117*, 306 – 347.
- Oliveira, O. & César, M. (1999). O professor do ano 2000: A importância das interações na sala de aula de Matemática. *Actas do ProfMat 99* (pp. 323-328). Portimão: APM.
- Papalia, E. D., Olds, W. S., & Feldman, R. D. *Human Development*. (9th. Ed.). New York: Mc Graw Hill, Inc.
- Palkes, H., Stewart, M., Freedman, J. (1971). Improvement in maze performance of hyperactive boys as a function of verbal – training procedures. *The Journal of Special Education, 5*(4), 337 – 342.
- Pires, C. M. (1983). Auto-Controlo e Problemas de Comportamento Em Crianças. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 61-75*.

- Kaufman, K. F., & O'Leary, K. D. (1972). Reward, cost, and self – evaluation procedures for disruptive adolescents in a psychiatric school. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5 (3), 293 – 309.
- Kendall, C. P., & Braswell, L. (1982). Cognitive-Behavioral Self-Control Therapy for Children: A Component Analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 672-689.
- Kendall, P., & Wilcox, L. (1979). Self – Control in Children: Development of a Rating Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 1020-1029.
- Kochanska, G., Murray, T. K., & Harlan, T. E. (2000). Effortful Control in Early Childhood: Continuity and Change, Antecedents, and Implications for Social Development. *Developmental Psychology*, 36, 220-232.
- Kuypers, D. S., Becker, W. C., & O'Leary, K. D. (1968). How to make a token system fail. *Exceptional Children*, 35 (2), 101 – 109.
- Raffaelli, M., & Crockett, J. L. (2005). Developmental Stability and Change in Self-Regulation From Childhood to Adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166, 54- 75.
- Rotter, J. (1975). Some Problems and Misconceptions Related to the Construct of Internal Versus External Control of Reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical*, 43, 56-67.
- Singleton, C. L., & Asher, R. S. (1977). Peer Preferences and Social Interaction Among Third- Grade Children in an Integrated School District. *Journal of Educational Psychology*, 69, 330-336.

- Stormshak, A. E., Bierman, L. K., Bruschi, C., Dodge, A. K., & Coie, D. J. (1999). The Relation between Behavior Problems and Peer Preferences in Different Classrooms Contexts. *Child Development, 70 (1)*, 169 – 182.
- Tangney, P. J., Baumeister, F. R., & Boone, L. A. (2004). High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality, 72*, 271- 315.
- Thoresen, C. E., & Mahoney, M. J. *Behavioral Self-Control*. New- York: Holt, Rinehart, & Winston, 1974.
- Turkewitz, K. H., O’Leary, D., & Ironsmith, M. (1975). Generalization and Maintenance of Appropriate Behavior Through Self-Control. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43*, 577-583.
- Venâncio, C., Carmo, R., Mendes, S., Liberato, R., & César, M. (2000). *Stress: Professores à beira de um ataque de nervos!... Em E. Fernandes & J.F. Matos, Actas do ProfMat 2000 (pp.205-214)*.
- Whiteman, L. J., Young, C. J., & Fisher, L. M. Teacher Burnout and the Perception of Student Behavior. *Education, 105 (3)*, 299 – 305.
- Wills, A. T., Ainette, G. M., Mendonza, D., Gibbons, X. F., & Brody, H. G. (2007). Self-Control, Symptomatology, and Substance Use Precursors: Test of a Theoretical Model in a Community Sample of 9- Year-Old Children. *Psychology of Addictive Behaviours, 21*, 205-215.
- Wolf, M. M, Giles, D. K., & Hall, R. V. (1968). Experiments with Token Reinforcement in a Remedial Classroom. *Behavior Research and Therapy, 6 (1)*, 51 – 64.

Apêndices

Apêndice A

Quadro 4.6

Comparação dos Resultados Obtidos nas Escalas do CBCL no Início e Final do Ano Lectivo

Escalas do CBCL	Fase de pré - avaliação		Fase de pós – avaliação		<i>t</i>
	M	SD	M	SD	
Escala de Oposição	7.17	4.99	6.49	5.14	1.35
Escala de Agressividade	2.29	1.84	2.37	2.10	-.32
Escala de Hiperactividade	3.60	2.49	3.17	2.39	1.37
Escala de Depressão	2.03	2.11	1.86	1.78	.78
Escala de Problemas Sociais	2.40	1.99	2.06	1.53	1.18
Escala de Queixas Somáticas	1.06	1.71	.97	1.40	.50
Escala de Isolamento Social	2.94	2.06	2.54	1.92	1.50
Escala de Ansiedade	1.94	1.91	1.43	1.50	1.49
Escala Obsessivo - Esquizoide	2.29	2.16	2.14	1.68	.50

Nota *- significativo para $p < .05$. **- significativo para $p < .01$

Apêndice B

Quadro 4.7

Comparação dos Resultados Obtidos nas Escalas do CBCL entre o Grupo de Controlo e o Grupo Experimental

Escalas do CBCL	Grupo Controlo		Grupo Experimental		Z
	M	SD	M	SD	
Escala de Oposição	7.39	5.18	6.63	5.47	-.44
Escala de Agressividade	3.39	3.40	2.23	2.18	-.91
Escala de Hiperactividade	4.06	3.49	3.30	2.42	-.86
Escala de Depressão	1.94	1.83	1.87	1.85	-.33
Escala de Problemas Sociais	2.72	1.56	2.07	1.60	-.98
Escala de Queixas Somáticas	.61	.91	.87	1.33	-.21
Escala de Isolamento Social	3.17	1.10	2.57	2.03	-.97
Escala de Ansiedade	2.06	1.55	1.40	1.52	-1.31
Escala Obsessivo - Esquizoide	2.72	1.60	2.20	1.75	-1.33

Nota *- significativo para $p < .05$. **- significativo para $p < .01$

Apêndice C

Quadro 4.8

Resultados Comprovando a Normalidade das Cinco Escolas do Grupo Experimental

Amostras em estudo	Pré – Avaliação	Pós – Avaliação
	Teste Shapiro – Wilk	
Escola A	.938	.959
Escola B	.973	.955
Escola C	.713	.924
Escola D	.959	.963
Escola E	.935	.947

Nota *- significativo para $p < .05$. **- significativo para $p < .01$

Apêndice D

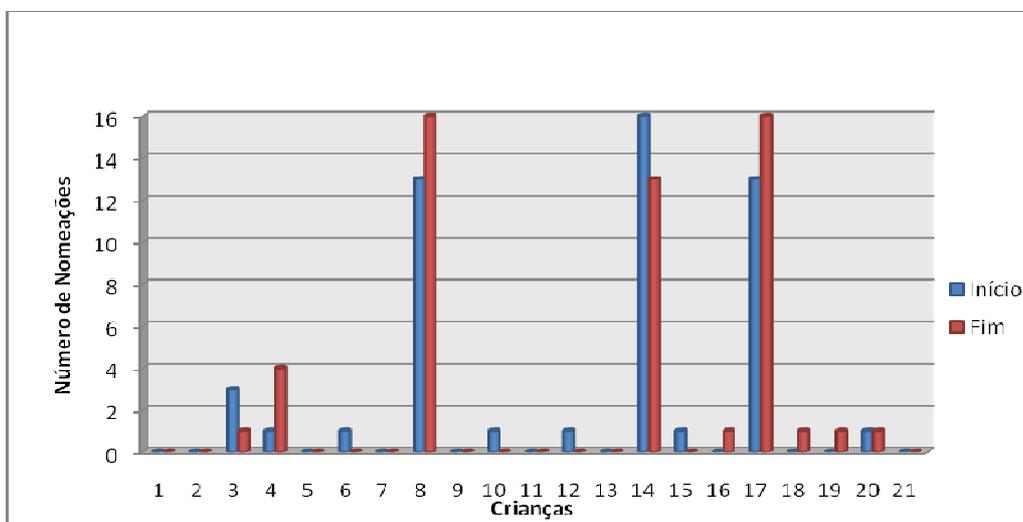


Figura 4.2. Frequência de nomeações atribuídas às crianças da escola B, no início e final da aplicação do programa PACSE.

Apêndice E

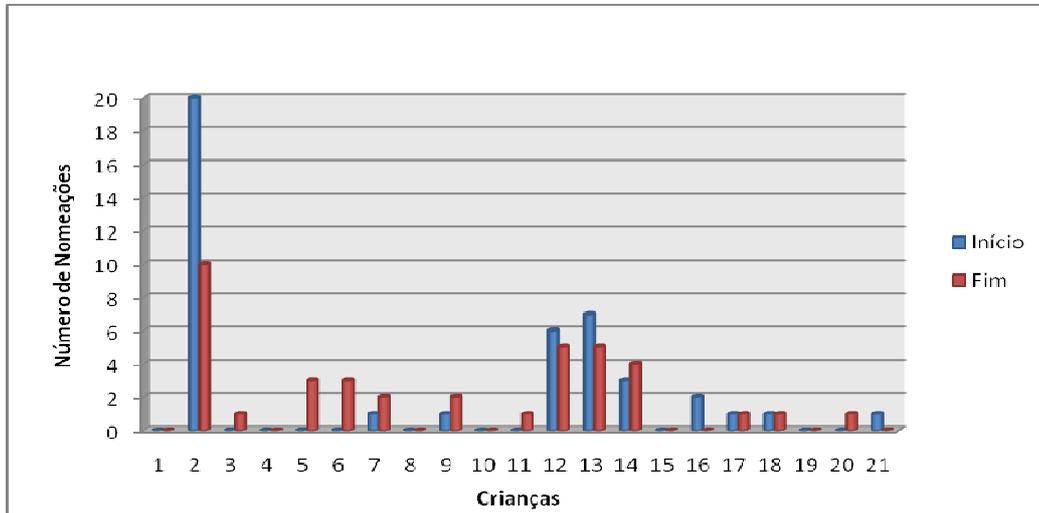


Figura 4.3. Frequência de nomeações atribuídas às crianças da escola C, no início e final da aplicação do programa PACSE.

Apêndice F

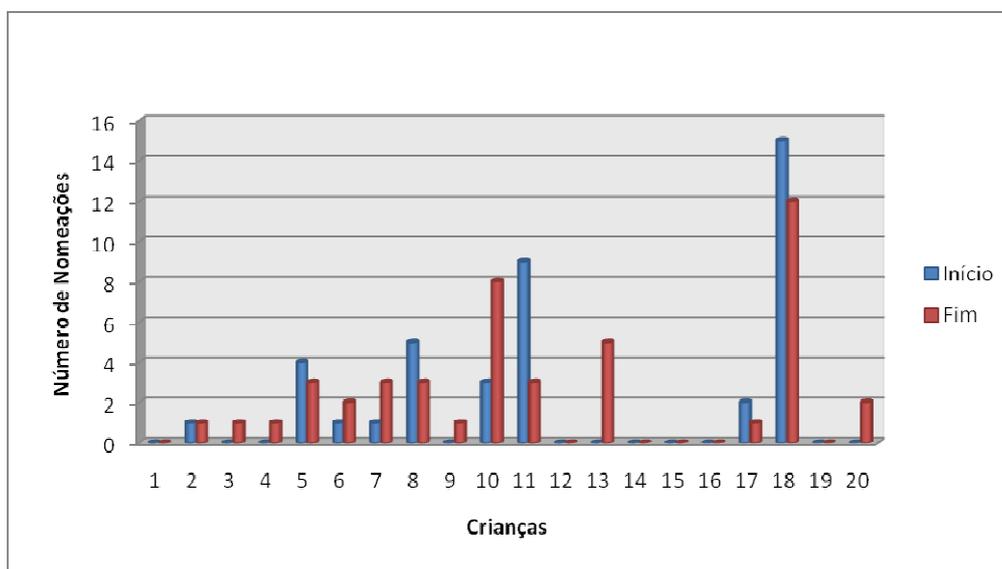


Figura 4.4. Frequência de nomeações atribuídas às crianças da escola D, no início e final da aplicação do programa PACSE.

Apêndice G

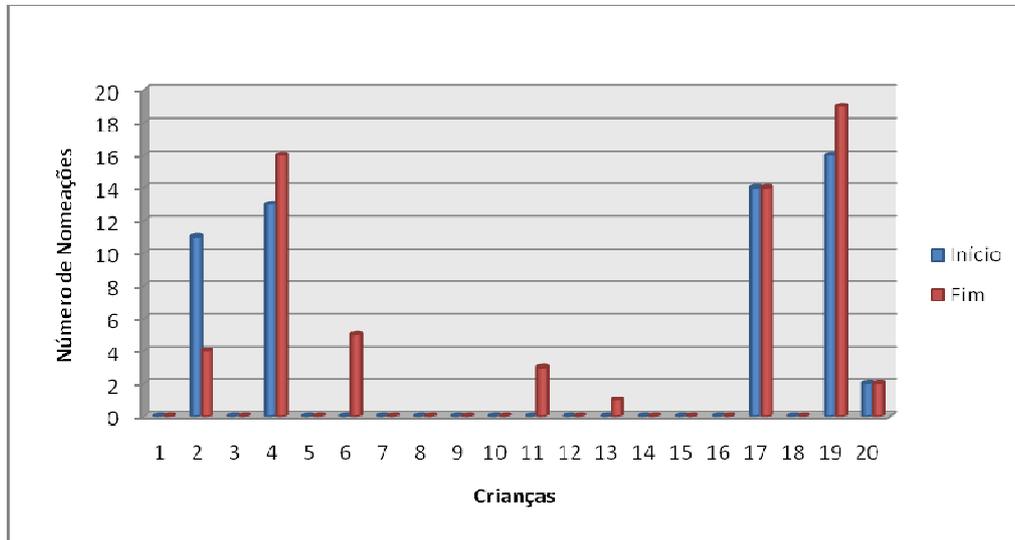


Figura 4.5. Frequência de nomeações atribuídas às crianças da escola E, no início e final da aplicação do programa PACSE.

Apêndice H

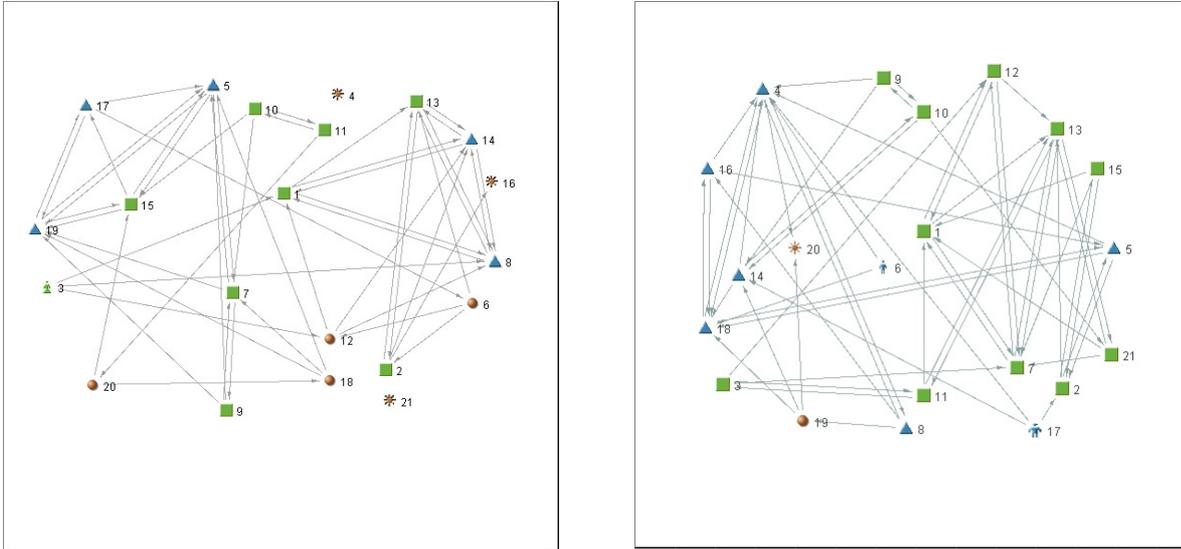


Figura 4.7. Gráficos representando os padrões de amizade das crianças na fase de pré e pós – avaliação respectivamente, na Escola B.

Legenda:

-  Sujeito com interação de amizade unidireccional
-  Sujeito do sexo masculino com interação de amizade recíproca
-  Sujeito do sexo feminino com interação de amizade recíproca
-  Sujeito que não respondeu ao teste sociométrico
-  Sujeito do sexo masculino sem nomeações
-  Sujeito do sexo feminino sem nomeações

Apêndice I

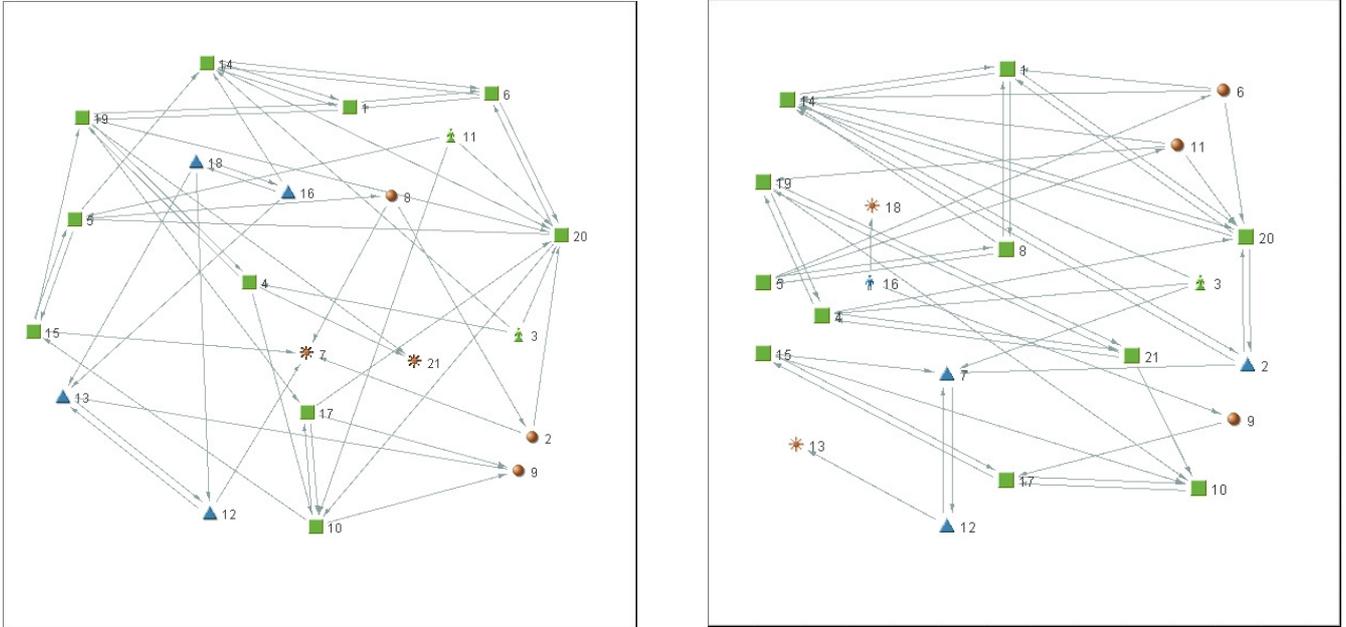


Figura 4.8. Gráficos representando os padrões de amizade das crianças na fase de pré e pós – avaliação respectivamente, na Escola C.

Legenda:

-  Sujeito com interacção de amizade unidireccional
-  Sujeito do sexo masculino com interacção de amizade recíproca
-  Sujeito do sexo feminino com interacção de amizade recíproca
-  Sujeito que não respondeu ao teste sociométrico
-  Sujeito do sexo masculino sem nomeações
-  Sujeito do sexo feminino sem nomeações

Apêndice J

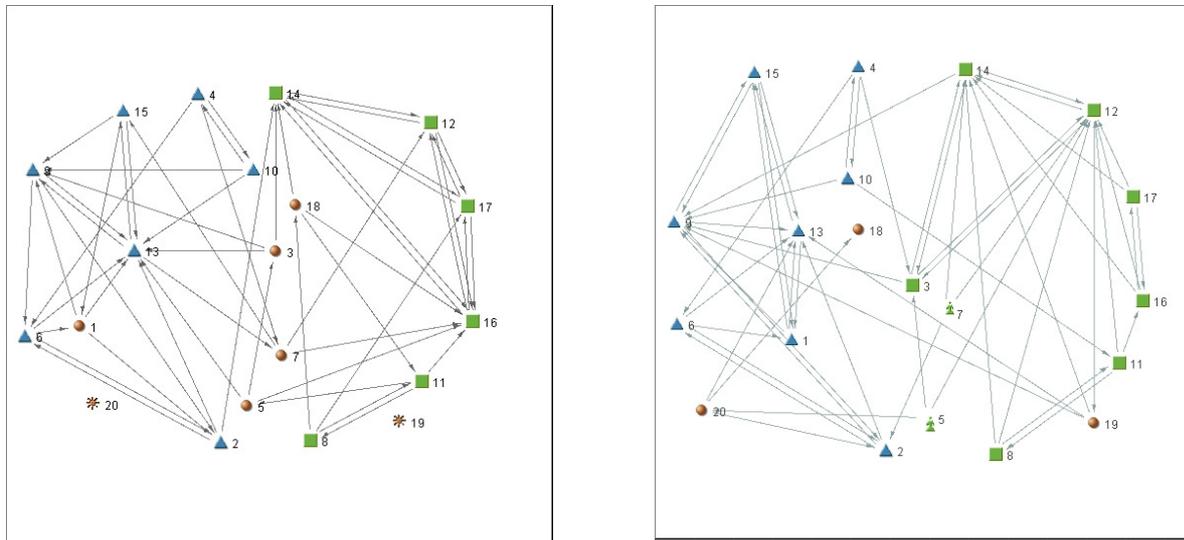


Figura 4.9. Gráficos representando os padrões de amizade das crianças na fase de pré e pós – avaliação respectivamente, na Escola D.

Legenda:

-  Sujeito com interação de amizade unidireccional
-  Sujeito do sexo masculino com interação de amizade recíproco
-  Sujeito do sexo feminino com interação de amizade recíproca
-  Sujeito que não respondeu ao teste sociométrico
-  Sujeito do sexo masculino sem nomeações
-  Sujeito do sexo feminino sem nomeações

Apêndice K

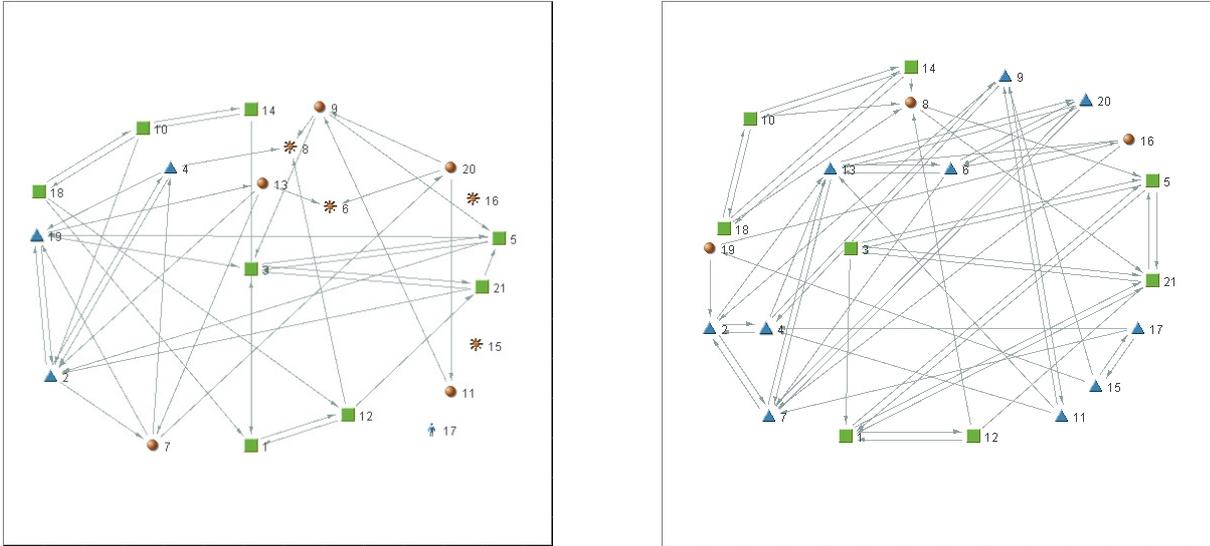


Figura 5. Gráficos representando os padrões de amizade das crianças na fase de pré e pós – avaliação respectivamente, na Escola E.

Legenda:

-  Sujeito com interacção de amizade unidireccional
-  Sujeito do sexo masculino com interacção de amizade recíproca
-  Sujeito do sexo feminino com interacção de amizade recíproca
-  Sujeito que não respondeu ao teste sociométrico
-  Sujeito do sexo masculino sem nomeações
-  Sujeito do sexo feminino sem nomeações

- Responde às seguintes questões dizendo o nome de 3 colegas da tua turma!

2 - Quem é teu amigo?

3- Quem é que costuma portar-se mal nas aulas ou no recreio?

Obrigado pela tua ajuda!

Apêndice M

Quadro 4.9

Resultados Apresentado as Crianças mais Populares e Rejeitadas/Negligenciadas em Cada Escola do Grupo Experimental

	Escola A		Escola B		Escola C		Escola D		Escola E	
Fases de Avaliação	Pré - avaliação	Pós – avaliação	Pré - avaliação	Pós – avaliação	Pré - avaliação	Pós - avaliação	Pré - avaliação	Pós - avaliação	Pré - avaliação	Pós - avaliação
Crianças populares	Caso 8	Caso 10	Caso 1	Caso 4	Caso 20	Caso 15	Caso 14	Caso 9	Caso 2	Caso 18
	Caso 10	Caso 8	Caso 11	Caso 7	Caso 1	Caso 1	Caso 12	Caso 13	Caso 9	Caso 1
	Caso 2	Caso 4	Caso 2	Caso 5	Caso 21	Caso 20	Caso 13	Caso 12	Caso 4	Caso 9
Crianças Rejeitadas/Negligenciadas	Caso 9	Caso21	Caso 3	Caso 17	Caso 2	Caso 13	Caso 1	Caso 18	Caso 17	Caso 17
	Caso 1	Caso 1	Caso 17	Caso 3	Caso 12	Caso 18	Caso 18	Caso 20	Caso 14	Caso 19
	Caso 17	Caso 14	Caso 20	Caso 19	Caso 3	Caso 2	Caso 3	Caso 10	Caso 10	Caso 11

