Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica

MAYARA FIGUEIREDO NUNES

**STATUS SOCIOMÉTRICO E AVALIAÇÃO FUNCIONAL DE INTERAÇÕES
SOCIAIS EM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

São Paulo
2017

MAYARA FIGUEIREDO NUNES

**STATUS SOCIOMÉTRICO E AVALIAÇÃO FUNCIONAL DE INTERAÇÕES
SOCIAIS EM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I
(versão corrigida)**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Clínica

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Melo Bertolla

São Paulo
2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS
DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Nunes, Mayara Figueiredo

Status Sociométrico e Avaliação Funcional de Interações Sociais em Crianças do Ensino Fundamental I / Mayara Figueiredo Nunes; orientadora Márcia Helena da Silva Melo Bertolla. -- São Paulo, 2017.

99 f.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2017.

1. Rejeição entre pares. 2. Status sociométrico. 3. Avaliação funcional. 4. Análise do comportamento. I. Bertolla, Márcia Helena da Silva Melo, orient. II. Título.

Título: Status Sociométrico e Avaliação Funcional de Interações Sociais em crianças do Ensino Fundamental I.

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia Clínica.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Márcia Helena da Silva Melo Bertolla
Universidade de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof^a. Dr^a. Marina Monzani da Rocha
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof^a. Dr^a. Luan Flávia Barufi Fernandes
Universidade Paulista

*Dedico este trabalho aos meus pais
e a cada professor(a) que cruzou a
minha trajetória acadêmica, da
Educação Infantil ao Mestrado,
como forma de agradecimento por
todo carinho e conhecimentos
transmitidos.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Tereza e Leandro, por todo amor incondicional, por me incentivarem nos estudos, por apoiarem as minhas decisões e por me ensinarem a lutar pelos meus sonhos.

À Prof^a. Márcia, por todo carinho, atenção, paciência, compreensão, disponibilidade e sabedoria compartilhados ao longo destes dois anos e meio de trabalho.

Aos meus irmãos, Priscila e Vitor, meu cunhado Fábio e minhas sobrinhas Rebeca e Helena por não me deixarem esquecer que as dificuldades se tornam menores ao lado de pessoas que nos amam.

Aos meus primos amados, Paula, Jeter e Matheus, pelo acolhimento, carinho e apoio ao longo desses dois anos e meio. Sem o apoio de vocês, tudo seria mais difícil.

Ao meu namorado, Dino, o primeiro a acreditar e me incentivar nesta jornada, presente em todos os momentos de felicidades e de crise.

Àquelas que gentilmente disponibilizaram seu tempo para auxiliar na coleta de dados: Kalini, Edna, Gabi, Ieda, Naiara e Marcele.

Ao meu querido amigo, Stelios, pelo auxílio na coleta do projeto piloto e pelas inúmeras e ricas discussões sobre a Psicologia.

Às colegas do grupo de pesquisa, Iara e Mariana, por estarem sempre dispostas a ajudar e compartilhar conhecimentos.

À minha querida amiga, Michela, pela minuciosa e dedicada revisão deste trabalho.

Ao Vinícius e ao Luiz, pela paciência e disponibilidade em auxiliar com as análises estatísticas.

Aos alunos que participaram do estudo e às escolas que gentilmente abriram as portas para que a pesquisa fosse realizada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio por meio de bolsa de estudo.

RESUMO

Ao ingressar no ambiente escolar, a criança se depara com novas demandas e desafios que requerem a ampliação de seu repertório comportamental, sejam esses acadêmicos ou sociais. Com isso, as habilidades e/ou déficits sociais desta irão se evidenciar neste ambiente, uma vez que os repertórios comportamentais - como cumprimento de regras, respeito ao próximo, tolerância à frustração, resolução de conflitos, entre outros - serão exigidos com maior frequência. Devido a estas peculiaridades, é comum, em alguns casos, que a interação social com os colegas apresente certas limitações, entre elas a rejeição entre pares. Essa experiência pode agravar dificuldades emocionais e comportamentais na criança, gerando prejuízos a curto, médio e longo prazo em sua vida. Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo geral caracterizar a rejeição social entre crianças do Ensino Fundamental I e formular hipóteses funcionais sobre a emissão e manutenção de comportamentos relacionados ao *status* sociométrico de rejeição. Participaram 105 alunos de três escolas públicas do interior do Paraná, com idade média de 7,48 anos (DP= 0,52), sendo 49% do sexo feminino e 51% do sexo masculino. Para verificar o *status* social dos participantes, realizou-se a entrevista sociométrica por nomeação, individualmente, na qual se solicitou a indicação de três colegas da turma que a criança entrevistada escolheria para brincar (nomeações positivas) e três crianças da turma que não escolheria para brincar (nomeações negativas). Para cada nomeação, solicitaram-se os motivos para tal escolha. Uma vez identificados os alunos com *status* social de rejeição, foram realizadas as observações dos comportamentos desses alunos, declarados como motivos para as nomeações negativas. Dos 105 alunos participantes do estudo, 13,3% foram classificados como rejeitados pelos pares; destes, 57,1% eram do sexo masculino. As justificativas mais citadas para nomeações negativas para os alunos com *status* de rejeição foram *agressividade* e *perturbação do ambiente*. As hipóteses funcionais levantadas para os comportamentos agressivos e que perturbavam o ambiente em geral, eram reforçados positivamente com a atenção dispensada pela professora e/ou pelos pares, e, em outras situações, reforçados negativamente com a retirada de situação aversiva (p. ex. interação com os colegas, execução da demanda). Os resultados obtidos no presente estudo, quanto aos comportamentos indicativos de rejeição social, coadunam-se com a literatura nacional e internacional. Entretanto, destaca-se neste cenário a ausência de estudos que abordem, além das topografias comportamentais, a avaliação funcional de tais comportamentos, lacuna esta que o presente estudo procurou preencher. Avaliar funcionalmente os comportamentos que se expressam nos relacionamentos interpessoais pode contribuir para aprofundar a compreensão dessas interações e delinear intervenções preventivas com foco nas alterações do ambiente do aluno. A partir dessas considerações, sugerem-se novos estudos sobre a avaliação e análise funcional de comportamentos envolvidos nos relacionamentos entre crianças e implicados nos diferentes *status* sociométricos, especialmente no âmbito nacional.

Palavras-chave: Rejeição entre pares; Status sociométrico; Avaliação funcional.

ABSTRACT

When the child entering the school environment they have new demands and challenges that require the expansion of their academic and social repertoire. Thus, the social skills and/or deficits of it will be evident in this environment, once behavioral repertoires such as rule compliance, respect for others, tolerance for frustration, conflict resolution, among others aspects, will be required more frequently. Due to these peculiarities it is common in some cases limitations on social interaction with colleagues, as peer rejection. This experience may exacerbate emotional and behavioral difficulties in the child, producing losses in the short, medium and long term in their life. Therefore, the present study aimed to characterize social rejection among elementary school children and formulate functional hypotheses about the emission and maintenance of behaviors related to the sociometric status of rejection. A total of 105 students from three public schools in the interior of Parana, with a mean age of 7.48 years ($SD = 0.52$), 49% female and 51% male. In order to verify the social status of the participants, a sociometric interview was conducted individually, in which interviewed were asked to indicate three classmates who do they would choose to play (positive nominations) and three classmates from the group who would not choose to play (negative nominations). For each appointment, the reasons for were requested. Once student's rejection status were identified, observations of behaviors reported as reasons for the negative appointments were made. Of the 105 students participating in the study, 13.3% were classified as rejected by peers, of whom 57.1% were male. The most cited justifications for negative nominations for students with rejection status were aggressiveness and environmental disruption. The functional hypotheses raised for the aggressive behaviors that disturbed the environment in general were positively reinforced with the attention given by the teacher and/or the peers, and in other situations negatively reinforced with withdrawal from the aversive situation (e.g. interaction with classmates, performing tasks). The results obtained in the present study regarding behaviors indicative of social rejection are consistent with the national and international literature. However, in this scenario, we highlight the absence of studies that address, in addition to behavioral topographies, the functional evaluation of such behaviors, a gap that the present study sought to fill. The functional evaluation of the behaviors expressed in the interpersonal relations can contribute to deepen the understanding of these interactions and to delineate preventive interventions focused on changes in the student's environment. Based on these considerations, we suggest new studies on the evaluation and functional analysis of behaviors involved in relationships between children and those involved in different sociometric statuses, especially at the national level.

Key-words: Peer rejection; Sociometric Status; Functional Assessment.

O presente trabalho foi realizado com apoio,
por meio de bolsa de estudo, da Coordenação
de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior (CAPES).

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Relações Sociais na Infância	13
1.2 Rejeição entre Pares	16
1.3 Avaliação do Relacionamento entre Pares.....	20
1.4 Avaliação Funcional do Comportamento.....	25
2. JUSTIFICATIVA.....	27
3. OBJETIVOS.....	29
3.1 Objetivo Geral.....	29
3.2 Objetivos Específicos	29
4. MÉTODO	29
4.1 Delineamento	29
4.2 Participantes.....	29
4.3 Instrumentos	30
4.4 Recursos Humanos.....	31
4.5 Procedimentos para coleta de dados	31
4.6 Análise de dados.....	37
4.7 Aspectos éticos.....	42
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	42
5.1. Status Social dos participantes	42
5.2. Alunos rejeitados pelos pares	45
5.3 Nomeações positivas e negativas e a influência do sexo	48
5.4 Motivos para a rejeição de pares	51
5.5 Avaliação e Hipóteses Funcionais dos comportamentos relacionados ao status de rejeição.....	62
6. DISCUSSÃO GERAL E CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS.....	85
ANEXO E APÊNDICES.....	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Relação entre escolhas sociais positivas e negativas, medidas de preferência social e do impacto social, e as cinco diferentes categorias de status social. [Tradução realizada pela autora - Original: Coie et al.,1982]	21
Figura 2. Etapas da coleta de dados.....	37
Figura 3. Percentagem bruta de nomeações positivas e negativas de meninos.....	49
Figura 4. Frequência absoluta das categorias citadas pelos entrevistados	52
Figura 5. Frequência absoluta das categorias citadas isoladamente como justificativas.....	53
Figura 6. Frequência absoluta das categorias citadas juntamente com outra(s) categoria(s).	57
Figura 7. Distribuição da categoria 'Perturbação do Ambiente' em conjunto com outras categorias.....	59
Figura 8. Distribuição da categoria Agressividade em conjunto com outras categorias.....	60
Figura 9. Avaliação funcional de comportamentos agressivos de R7 (Turma C da Escola 2) – exemplo 1.....	63
Figura 10. Avaliação funcional de comportamentos agressivos de R6 (Turma B da Escola 1) – exemplo 2.....	65
Figura 11. Avaliação funcional de comportamentos agressivos de R8 (Turma C da Escola 2) – exemplo 3.....	66
Figura 12. Avaliação funcional de comportamentos agressivos de R11 (Turma D da Escola 2) – exemplo 4.....	66
Figura 13. Avaliação funcional de comportamentos da categoria 'Perturbação do ambiente' de R3 (Turma A da Escola 1) – exemplo 5.....	69
Figura 14. Avaliação funcional de comportamentos da categoria 'Perturbação do ambiente' de R7 (Turma C da Escola 2) – exemplo 6.	69
Figura 15. Avaliação funcional de comportamentos da categoria 'Perturbação do ambiente' de R6 (Turma B da Escola 1) – exemplo 7.....	72
Figura 16. Avaliação funcional de comportamentos da categoria 'Atitudes Provocativas' de R6 (Turma B da Escola 1) – exemplo 8.....	73
Figura 17. Avaliação funcional de comportamentos da categoria 'Atitudes Provocativas' de R7 (Turma C da Escola 2) – exemplo 9.....	75
Figura 18. Avaliação funcional de comportamentos negativos dirigidos à professora de R6 (Turma B da Escola 1) – exemplo 10.....	76

Figura 19. Avaliação funcional de comportamentos da categoria ‘Pertences’ de R8 (Turma C da Escola 2) – exemplo 11.....	77
Figura 20. Avaliação funcional de comportamentos da categoria ‘Pertences’ de R7 (Turma C da Escola 2) – exemplo 12.....	78
Figura 21. Avaliação funcional de comportamentos da categoria ‘Atitudes Egoístas’ de R14 (Turma D da Escola 2) – exemplo 13.....	80
Figura 22. Avaliação funcional de comportamentos da categoria ‘Atitudes Egoístas’ de R9 (Turma C da Escola 2) – exemplo 14.....	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Siglas, nomes e descrições das categorias obtidas a partir do agrupamento, de conteúdos semelhantes, dos motivos das nomeações negativas das crianças rejeitadas.....	40
Tabela 2. Distribuição absoluta e relativa dos participantes a partir do status social perante a turma. (n=105)	43
Tabela 3. Distribuição absoluta e relativa dos participantes por turma e status social quanto ao sexo. (n=105)	44
Tabela 4. Distribuição do grupo e crianças rejeitadas em função das turmas. (n=105)	46
Tabela 5. Distribuição das crianças rejeitadas em função do sexo e da turma.....	46
Tabela 6. Características das crianças rejeitadas pelos pares: escola, turma, sexo e idade.....	47
Tabela 7. Distribuição das nomeações positivas e negativas das crianças entrevistadas em função do sexo. (n= 552).....	48
Tabela 8. Percentagem de escolha de meninos estimadas pelo modelo.	50
Tabela 9. Nomeações negativas recebidas pelas crianças rejeitadas em função do sexo.....	51
Tabela 10. Frequência das categorias citadas isoladamente, a partir do sexo da criança rejeitada e o sexo da criança entrevistada.	55
Tabela 11. Frequência das categorias citadas em conjunto com outra(s) categoria(s), considerando o sexo da criança rejeitada e o sexo da criança entrevistada.....	58

1. INTRODUÇÃO

1.1 Relações Sociais na Infância

A aprendizagem de habilidades motoras, linguísticas, afetivas e sociais, necessárias no ambiente físico e social da criança, é realizada inicialmente pelo contato com os cuidadores. Este repertório passará por contínua transformação, devido ao ingresso da criança em novos grupos sociais, às exigências e aos desafios impostos pelas vivências extrafamiliares (Castro, Melo & Silvaes, 2003). É nesta perspectiva que a inserção no ambiente escolar marca o início de um momento importante no desenvolvimento infantil, uma vez que a criança se depara com novas demandas e desafios que requerem a ampliação de seu repertório comportamental, sejam estes acadêmicos ou sociais (Melo & Silvaes, 2007).

Este novo contexto oportuniza, para a criança, experiências diferentes das vivenciadas até então, pois esta entra em contato com outros indivíduos que dela podem se diferir pelos costumes, posturas, características pessoais, ou se assemelhar em necessidades, anseios, capacidade de sentir, de se desenvolver (Catini, 2004). Com isso, as habilidades e/ou déficits sociais da criança se evidenciarão neste ambiente, uma vez que os repertórios comportamentais como cumprimento de regras, respeito ao próximo, tolerância à frustração, resolução de conflitos, entre outros, serão exigidos com maior frequência.

Estudos sobre esta temática apresentam uma longa história, apresentada aqui de forma panorâmica. Bierman (2004) aponta que a interação entre pares na infância tem sido foco de trabalhos desde o início do século XX, quando em 1902 Cooley identificou o que as pesquisas atuais também confirmam: a relação entre pares proporciona um contexto importante para o desenvolvimento e ajustamento socioemocional, influenciando a socialização da criança em diferentes áreas, como comportamento, personalidade e adaptação. Na América do Norte, o interesse por pesquisas nesta área iniciou-se nos anos 1920. Nos anos 1930, diversos estudos foram realizados e publicados na Alemanha com temas voltados para o desenvolvimento de interações sociais em bebês e nas crianças pequenas; tendências antissociais em crianças e adolescentes; investigações sobre a evolução

dos diferentes papéis de liderança desempenhados por crianças nos seus grupos de pares e estudos observacionais do desenvolvimento de redes de amizade (Rubin, Bukowski & Parker, 2006).

No final dos anos 1930 e início dos anos 1940, já estava presente a ideia de que crianças com relacionamentos empobrecidos com seus pares deveriam e poderiam ser identificadas e ser alvo de intervenções, conforme Bierman (2004). Nos anos 1960, o interesse em intervenções focadas em pares tomou novos rumos com o surgimento de técnicas de manejo comportamental aplicadas na promoção de comportamento social positivo. As intervenções, focadas na criança com dificuldades e não no grupo, eram baseadas em aumentar taxas de comportamentos sociais positivos (ex. sorrir, saudação, contato visual) e reduzir problemas de comportamento social (ex. bater), porém tais intervenções eram insuficientes para mudar o status social de crianças excluídas ou agressivas, uma vez que não contemplavam a aquisição de novos repertórios que envolvessem as demandas sociais do grupo, como comportamentos de colaboração, empáticos, assertivos.

O grande interesse de pesquisadores em estudos sobre interações entre pares na infância, relacionamentos e grupos ocorreu simultaneamente, nos anos 1980, com uma nova abordagem de entendimento da psicopatologia, a qual passou a valorizar mais as diferenças individuais ao invés da abordagem do desenvolvimento normativo (Rubin et al., 2006). Considera-se esta mudança significativa, uma vez que os aspectos ontogenéticos e culturais passaram a ter visibilidade quanto às psicopatologias, ou seja, notou-se que as variáveis relacionadas à espécie (filogenética) são tão importantes de serem consideradas quanto a história do indivíduo (ontogenética) e a cultura que está inserido. Em outras palavras, as regras pré-estabelecidas para um grupo não necessariamente serão úteis e funcionais para outro. Neste sentido, torna-se relevante considerar o contexto do grupo de pares, para facilitar o entendimento do que ali é valorizado e quais comportamentos são mais e menos frequentes, favorecendo, assim, o planejamento de futuras intervenções (Melo & Silhares, 2007).

Ao se examinar a trajetória das intervenções que enfocam relacionamentos problemáticos com pares, percebe-se uma alteração na forma de trabalho nesta área. As intervenções multicomponentes ou multifacetadas ou multifocais (pais, colegas de classe, professores, crianças com dificuldades) gradualmente ocuparam

o lugar das intervenções focalizadas na criança, especialmente quando ela exibia altas taxas de comportamentos agressivos, baixas taxas de comportamentos pró-sociais e era rejeitada pelo seu grupo de colegas. A partir do trabalho desenvolvido por Castro et al. (2003), destaca-se que o envolvimento dos colegas de classe, dos professores, dos pais e da própria criança com problemas de relacionamento se mostra mais eficiente para promover a aquisição de um repertório habilidoso socialmente desenvolvido na interação com os colegas, e, por conseguinte, maior aceitação entre as crianças e menor rejeição social. Intervenções multifacetadas possibilitam mudança de percepção dos colegas, professores e pais sobre a criança rejeitada/estigmatizada; aquisição de comportamentos pró-sociais e ainda mudança dos comportamentos inadequados dessa criança (Castro et al. 2003). Tais programas têm se mostrado os mais indicados para o treinamento e generalização dos comportamentos pró-sociais. Em sua publicação, nos anos iniciais do século XXI, Webster-Stratton e Reid (2008) afirmaram que esse tipo de intervenção representava o futuro do treinamento de habilidades sociais.

O conceito de habilidades sociais refere-se ao conjunto de comportamentos emitidos diante das demandas de uma situação interpessoal, desde que maximizem os ganhos e reduzam as perdas para as interações sociais, como apontam Bolsoni-Silva e Carrara (2010). Tais comportamentos individuais e contextualizados comunicam sentimentos, atitudes, expectativas, opiniões e direitos de modo adequado à situação, respeitando esta mesma possibilidade de expressão nos interlocutores (Pacheco, Teixeira & Gomes, 1999). Sendo assim, as habilidades sociais são aprendidas e modificadas ao longo da vida e exercem papel fundamental no estabelecimento de relações sociais adequadas da criança com o ambiente, favorecendo diferentes aspectos de seu desenvolvimento, como: desenvolvimento socioemocional, afetivo e cognitivo, desempenho acadêmico, entre outros.

Se por um lado as relações sociais bem-sucedidas podem ser consideradas como variáveis protetivas para o desenvolvimento da criança/adolescente, como favorecimento do desempenho escolar, da autoestima, da autoconfiança, entre outros; por outro, os déficits em habilidades sociais, na relação interpessoal com colegas e adultos, especialmente as condutas coercitivas, destacam-se como variáveis contextuais de risco para o desenvolvimento das crianças/adolescentes. O déficit em comportamentos pró-sociais contribui para a rejeição do grupo de

colegas, resultando em relacionamentos interpessoais pobres em curto, médio ou longo prazo (Bierman, 2004; Marinho, Del Prette & Del Prette, 2003; Nesdale, Zimmer-Gembeck & Roxburgh, 2014; Patterson, Reid & Dishion, 1992). Tendo em vista que a rejeição social é um dos pilares deste estudo, seguem os elementos essenciais para a discussão deste fenômeno.

1.2 Rejeição entre Pares

Para compreender melhor as peculiaridades da rejeição na infância, pesquisadores se esforçam para encontrar relações que justifiquem e/ou esclareçam o fato de uma criança ser rejeitada por seus colegas. A busca por possíveis indicadores desta rejeição está relacionada com aspectos como déficit em habilidades sociais, comportamento agressivo com os pares, problemas significativos de comportamento, dificuldades de aprendizagem (Bierman, 2004; Dishion, Patterson, Stoolmiller & Skinner, 1991; Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud & Bierman, 2002; Mrug, Molina, Hoza, Gerdes, Hinshaw, Hechtman & Arnold, 2012; Sena & Souza, 2010), e aspectos do ambiente escolar e familiar, entre eles o desempenho acadêmico, o vínculo professor-aluno, a postura do professor perante as relações sociais do grupo e o manejo parental frente as situações do desenvolvimento da criança (Attili, Vermigli & Roazzi, 2010; Buhs, Rudasill, Kalutskaya & Griesse, 2015; Bolsoni-Silva & Carrara, 2010; Dishion et al., 1991; Izbicki, 2015; Sisto & Bazi, 2000; van den Berg, Lansu & Cillessen, 2015; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2004).

Considerando tais indicadores para rejeição, a forma como os pais interagem e educam seus filhos é crucial para a promoção de comportamentos socialmente adequados ou inadequados das crianças (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Dishion et al., 1991; Gomide, Salvo, Pinheiro & Sabbag, 2005; Silva, Farias, Silveiras & Arantes, 2008). Somados a esses autores, Patterson et al. (1992) destacam que o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais em crianças é possível a partir de algumas habilidades parentais, entre elas o uso apropriado de reforço positivo, o ensino de resolução de problemas, a supervisão e monitoria positiva dos filhos.

Quanto ao ambiente escolar, Izbicki (2015) reforça que crianças com comportamentos tanto externalizantes (tais como agredir, roubar, gritar, falar

ininterruptamente, locomover-se o tempo todo) quanto internalizantes (retraimento, comportamentos ansiosos, timidez etc.) apresentam dificuldade nos relacionamentos sociais, características essas que podem afetar também a qualidade da relação aluno-professor, geralmente caracterizada por mais conflitos, menor proximidade e apoio socioemocional. Nesta mesma direção, a autora encontrou como resultado de seu estudo que, diante de comportamentos acadêmicos considerados adequados (p.ex. engajamento nos estudos, disciplina, entre outros), é maior a probabilidade de atrair elogios e aprovações do professor, quando comparados com comportamentos sociais adequados. Estes dados destacam a importância de o professor saber consequenciar de modo adequado e contingente os comportamentos pró-sociais dos alunos, e não apenas os comportamentos acadêmicos, favorecendo, assim, o desenvolvimento de repertório social da criança no grupo e consequentemente reduzindo as taxas de rejeição entre os pares.

Crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou hiperatividade também têm sido objeto de estudo quanto à rejeição entre pares, uma vez que possuem relações sociais limitadas e insatisfatórias com os colegas. As dificuldades sociais destas crianças, em geral, estão relacionadas com a dificuldade em adiar gratificações, de controlar impulsos, de seguir regras, hiperatividade, entre outras (Sena & Souza, 2010). É comum também neste público, segundo as autoras, atitudes egoístas, nas quais dividir, cooperar, ceder a vez e manter promessas feitas possuem pouco valor, ou seja, apresentam déficit em habilidades sociais que acaba gerando o afastamento dos pares.

Baseados na literatura da área e estudos empíricos desenvolvidos com crianças, Del Prette e Del Prette (2005) organizaram as habilidades sociais significativas para a infância em sete diferentes categorias, são elas: (1) *autocontrole e expressividade emocional*: tolerar frustrações, expressar as emoções positivas e negativas; (2) *civilidade*: cumprimentar pessoas, agradecer; (3) *empatia*: ouvir e demonstrar interesse pelo outro, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro; (4) *assertividade*: defender os próprios direitos, resistir à pressão de colegas; (5) *fazer amizades*: fazer e responder perguntas, iniciar e manter conversação; (6) *solução de problemas interpessoais*: identificar e avaliar possíveis alternativas de solução; e (7) *habilidades sociais acadêmicas*: seguir regras ou

instruções orais, participar de discussões. Casali-Robalinho, Del Prette e Del Prette (2015) afirmam que crianças com um bom repertório de habilidades sociais apresentam perspectivas mais favoráveis para o futuro, uma vez que essas habilidades associam-se com bom rendimento acadêmico, responsabilidade, independência, cooperação, autoestima e outros comportamentos que contribuem para a qualidade das relações interpessoais.

Nesta perspectiva, pode-se considerar que as habilidades sociais constituem uma classe geral de comportamentos que possuem alta probabilidade de produzir consequências reforçadoras tanto para o indivíduo, quanto para as demais pessoas do grupo social (Del Prette & Del Prette, 2010). Sendo assim, comportamentos do tipo coercitivo ou agressivo não se enquadram entre os socialmente competentes, mesmo quando produzem consequências positivas imediatas para o indivíduo, pois se faz necessário que tais comportamentos gerem consequências imediatas, de médio e longo prazo não apenas para si, mas também para o outro. Engelmann e Prust (2011) corroboram que a agressividade está presente nas relações entre as crianças, porém a reconciliação é um recurso importante para a sobrevivência deste relacionamento, sendo relevante o desenvolvimento de habilidades de resolução de conflitos nas crianças.

Uma vez que o uso da agressividade beneficia apenas um dos envolvidos, desfavorecendo o(s) outro(s), esta é considerada uma dificuldade no manejo social que recebe destaque em muitos estudos como forte indicador para rejeição na infância (e.g. Cairns, Cairns, Neckerman, Gest & Gariepy, 1988; Ettekal & Ladd, 2015; Sisto, 2005; McQuade et al., 2016; Orue & Calvete, 2011; Rubin et al., 2006; Silva & Lohr, 2001). Coie e Cillessen (1993) apontam que cerca de 40% a 50% das crianças rejeitadas são altamente agressivas. Os autores ressaltam que esta agressão parece ser um fator que contribui mais para a rejeição entre meninos do que entre meninas. Este dado também foi obtido nos estudos de Sisto (2005) e Orue e Calvete (2011), em que as meninas foram mais aceitas que os meninos nos grupos, e os estudantes mais aceitos apresentaram menos agressividade em comparação aos rejeitados e mais comportamentos pró-sociais.

Bierman (2004) aponta que, em geral, o comportamento agressivo promove danos aos relacionamentos, podendo gerar a censura dos pares. No entanto, alguns comportamentos agressivos são considerados 'justificáveis' e toleráveis ou até

encorajados pelos colegas, como por exemplo respostas à provocação e defesa de sua reputação ou de outro, ressalta a autora. Sendo assim, para compreender a relação entre rejeição entre pares e agressividade nas crianças, é importante não generalizar todos os comportamentos agressivos como prejudiciais. Ante este julgamento, cabe descrever sob quais contingências estes comportamentos ocorrem e quais são as variáveis que os controlam, diferenciando assim suas topografias e funções.

Neste sentido, McQuade et al. (2016) apontam que o comportamento agressivo pode variar de acordo com sua forma: a) *físico*: em que há uso de força física ou b) *relacional*: fazer fofocas, excluir; e sua função: a) *reativo*: reação de raiva seguida da percepção de uma experiência negativa; e b) *proativo*: sem reação emocional, utilizado para atingir algum objetivo. Gifford-Smith e Brownell (2003), por sua vez, diferenciam a agressividade de três formas: 1) *agressão reativa identificada*: aquela que ocorre em resposta a uma provocação; 2) *agressão instrumental*: ocorre para obter um objeto ou posição; e por fim o 3) *bullying/vitimização*: agressão sem provocação, centrada na pessoa. Gifford-Smith e Brownell (2003) concluem que estas diferentes formas de agressão variam de acordo com a idade da criança, sendo que com crianças mais novas apenas agressões instrumentais são preditoras de rejeição. Já a rejeição entre crianças mais velhas está relacionada com as três formas de agressão propostas por Gifford-Smith e Brownell (2003), sugerindo assim que agressão reativa e *bullying* acarretam prejuízos menores para crianças mais novas.

Frente a este cenário, a literatura de modo geral destaca o déficit em habilidades sociais e comportamentos agressivos como os principais preditores da rejeição entre pares. Evidencia-se, assim, que tal experiência pode agravar dificuldades emocionais e comportamentais na criança, gerando prejuízos em curto, médio e longo prazos em sua vida. Esta realidade pode afetar diretamente o autoconceito, a autoestima, a percepção do outro que o aluno desenvolve no contexto escolar, em alguns casos até mesmo comportamentos depressivos, fobias sociais, comportamentos antissociais e desafiadores (e.g. Bierman, 2004; Catini, 2004; Coie & Cillessen, 1993; Ettekal & Ladd, 2015; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989; Mrug et al., 2012; Sandstrom & Zakriski, 2005). Dessa forma, destaca-se a

importância e a necessidade de avaliar os relacionamentos interpessoais na infância de modo a contribuir para intervenções eficazes no futuro.

1.3 Avaliação do Relacionamento entre Pares

A avaliação de pares é considerada relativamente fácil de coletar, codificar e pontuar. A coleta pode ser realizada em grande escala, com baixo custo, e com ampla variedade de análise estatística (Bukowski, Cillessen & Velásquez, 2012). O fato de as crianças estarem observando umas às outras em diferentes ambientes, como sala de aula, refeitório, parques, corredores, banheiros etc., favorece que estes sejam os informantes das relações entre si, uma vez que os professores, por exemplo, têm oportunidades limitadas de observação, como o contexto de sala de aula e corredores, assim como os pais.

Nesta perspectiva, serão apresentados dois modelos de avaliação sociométrica, frequentemente utilizados na avaliação de pares, a saber, a avaliação sociométrica por nomeação e avaliação dos pares a partir de listas de características dos amigos de sala de aula.

1.3.1 Avaliação Sociométrica por Nomeação

Para avaliar o status social da criança dentro de um grupo de pares, Poulin e Dishion (2008) afirmam que a ‘nomeação de pares’ é frequentemente a mais utilizada. Coie, Dodge e Coppotelli (1982) desenvolveram este método de avaliação a partir do trabalho de Moreno (1943), o qual propôs que a experiência entre pares pode ser melhor entendida como produto de três forças interpessoais distintas: atração, repulsa e indiferença.

Esta avaliação possibilita identificar o índice de aceitação e rejeição da criança perante o grupo, sendo utilizada também para medir a força social que existe entre os indivíduos. O princípio básico é que todos os membros do grupo avaliem todos os demais, em um ou mais critérios, definidos pelo pesquisador (Bukowski et al., 2012; Rubin et al., 2006). No procedimento proposto por Coie et al. (1982) as crianças são questionadas sobre três colegas da turma que mais gostam (nomeação positiva) e três que menos gostam (nomeação negativa). As nomeações de cada criança são contabilizadas e padronizadas para cada turma, esta padronização é

realizada a partir do seguinte cálculo: *subtrai-se o valor absoluto pelo valor médio da turma e então divide-se o resultado pelo valor do desvio padrão*. A partir de então, calculam-se as medidas de impacto social (a soma das nomeações positivas e negativas), e de preferência social (a diferença entre as nomeações positivas e negativas) que irão auxiliar na classificação dos participantes em uma das cinco diferentes categorias de status social, proposto pelos autores: a) *populares*: quando apresentam muita aceitação e pouca rejeição, b) *controversas*: com elevada aceitação e rejeição, c) *rejeitadas*: com muitas nomeações negativas e poucas positivas, d) *negligenciadas*: com poucas nomeações positivas e negativas e, e) *medianas*: com pontuações próximas à média do grupo.

A Figura 1 ilustra a relação entre as dimensões de preferência social e impacto social com as medidas sociométricas positivas e negativas, assim como com os cinco tipos de grupos de status social descritos anteriormente. Um grupo de status mediano foi identificado pelos autores para proporcionar uma referência com os quais os grupos mais extremos podem ser comparados (Coie et al., 1982).

Figura 1. Relação entre escolhas sociais positivas e negativas, medidas de preferência social e do impacto social, e as cinco diferentes categorias de status social. [Tradução realizada pela autora - Original: Coie et al., 1982]

Este método sociométrico tem sido usado de maneira confiável e válida com crianças a partir dos quatro ou cinco anos de idade, destacam Bukowski et al. (2012). Os procedimentos para este público, apontam os autores, são adaptados com a utilização de imagens em entrevistas individuais em vez do uso de listas com os nomes dos colegas. Com isso, é possível obter informações de crianças muito pequenas sobre quem elas consideram amigos e quem não gostam ou tendem a ficar longe.

A aplicação da Avaliação Sociométrica por nomeação pode ser realizada a partir de uma entrevista individual com a criança, conforme modelo proposto por Bierman (2004), realizada em um espaço físico reservado que preserve o sigilo das informações e ausência de comunicação entre os participantes durante sua realização, a fim de reduzir o contato entre os alunos e enviesar os dados obtidos (Izbicki & Melo, 2012). É possível também realizar a aplicação de forma coletiva, a partir de uma lista com os nomes dos alunos da turma (em ordem alfabética) juntamente com as perguntas referentes à avaliação. Sendo assim, cada aluno responderá individualmente. Poulin e Dishion (2008) relatam que este último modelo de aplicação é vantajoso na economia de tempo e facilidade dos participantes executarem.

Algumas questões metodológicas sobre esta avaliação são relevantes e discutidas por estudiosos (e.g. Bierman, 2004; Poulin & Dishion, 2008; Terry, 2000; van den Berg et al., 2015), entre elas: (1) direcionar as perguntas para situações específicas (brincar/trabalhar, por exemplo) ou utilizar perguntas mais amplas (gosta mais x gosta menos)? (2) limitar a quantidade de nomeações ou não? (3) o uso de listas extensas pode enviesar os resultados? (4) direcionar para nomeações entre sujeitos de sexo oposto ou não? (5) nomeações apenas de colegas de sua turma, ou das demais classes também? É comum encontrar na literatura autores que defendem certos aspectos em detrimento de outros, coerentes com o interesse de cada um em seus objetivos de trabalho.

Terry (2000) relata que de um lado encontram-se os defensores de escolhas limitadas, pois estas facilitam a coleta de dados, análise estatística simplificada e os resultados apresentam pouca discrepância quando comparados com nomeações ilimitadas. Por outro lado, há os que acreditam que direcionar a coleta de

informações pode alterar os resultados quando os dados forem analisados, uma vez que a criança pode não responder de forma espontânea.

Para Izbicki, Brandão, Carvalho e Melo (2015), direcionar a pergunta nesta avaliação (com quem mais gostam e menos gostam de brincar ou trabalhar, por exemplo) não é algo visto como um problema. Bierman (2004) destaca, porém, que é importante estar claro ao pesquisador qual o verbo a se utilizar, pois diferentes perguntas podem oferecer diferentes informações sobre a preferência entre os pares, já que a criança entrevistada selecionará os colegas de acordo com o repertório exigido (e.g. brincar ou trabalhar), e tais repertórios diferem entre si.

As vantagens deste recurso, como citado, estão relacionadas ao baixo custo e facilidade para realizar a aplicação, não sendo necessário treinamento extensivo prévio. Por outro lado, o extenso tempo para execução dos procedimentos com cada turma (o que exige disponibilidade do professor em ceder sua aula para a execução da pesquisa), e a necessidade de iniciá-los e concluí-los no mesmo dia podem comprometer a execução do trabalho. Izbicki e Melo (2012) apontam também a necessidade de uma estrutura física adequada para a realização deste procedimento, sendo o ideal três ambientes físicos diferentes, o que por um lado favorece a ausência de comunicação entre os alunos, porém a depender dos recursos físicos da instituição escolar, essa pode ser uma limitação.

1.3.2 Avaliação dos Pares a partir de listas de características dos amigos de sala de aula (*Peer Assessment*)

A ‘Avaliação dos Pares a partir de listas de características’ e ‘Avaliação Sociométrica por nomeação’ se assemelham pela utilização dos pares como informantes e pela busca em desenvolver medidas para compreender as relações entre os mesmos. Por outro lado, diferenciam-se por seus objetivos: as técnicas de ‘Avaliação dos Pares a partir de listas de características’ buscam identificar *se* a criança é aceita; já as técnicas de ‘Avaliação Sociométrica por nomeação’ objetivam saber *qual* criança é aceita.

Estudos realizados na década de 1930, 1940 e 1950 já utilizavam a Avaliação de Pares a partir de listas de características para medir um aspecto particular de interesse, geralmente o comportamento moral (Bukowski et al., 2012). Nos anos

1950, esta técnica foi aprimorada por Mitchel (1956) que expandiu seus objetivos e passou a utilizá-la ampla e diversificadamente nas mais diferentes questões, como a identificação das diversas características do comportamento social.

Neste procedimento em questão, as crianças são solicitadas a corresponder características pré-definidas pelos pesquisadores com os indivíduos de seu grupo, como agressividade, comportamentos de liderança, dificuldades em resolver conflitos, entre outros (Bukowski et al., 2012). Em algumas situações, esta forma de avaliação também pode ser realizada a partir de uma lista com os nomes de todos os colegas da turma, em que o próprio aluno deverá avaliá-los a partir de uma escala *likert* (1 – 5), em que ‘1’ seria “nunca” e ‘5’ seria “sempre”. As questões podem variar de acordo com o objetivo da investigação, podendo ser as mesmas utilizadas na avaliação por nomeação (‘colega que mais/menos gosta’), destacam Gifford-Smith e Brownell (2003).

Assim como na Avaliação Sociométrica por nomeação, esta modalidade também pode ser aplicada com crianças pequenas (embora seja mais raro). Nesses casos, a escala *likert* passa a ser de três pontos (1 a 3), e não de cinco como descrito anteriormente, e, para complementar, podem-se utilizar imagens de rosto (feliz, neutro e triste) para expressar a pontuação desejada (Bierman, 2004). Porém, nota-se que esta metodologia de aplicação pode ser mais desafiadora quando comparada com a primeira, não por causa de questões processuais, mas pelo fato dos repertórios sociais e verbal ainda serem limitados nas crianças mais novas (cerca de 4-5 anos de idade) (Bukowski et al., 2012).

As vantagens desta modalidade estão relacionadas ao tempo reduzido para sua aplicação e ao acesso de dados sobre como cada integrante do grupo se sente em relação a todos os outros (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Por outro lado, pelo fato de todas as crianças serem avaliadas neste procedimento, não é possível identificar claramente quais são as crianças negligenciadas e as rejeitadas pelo grupo.

Identificar o status social da criança frente ao grupo não é suficiente para delinear futuras intervenções (Melo & Silvaes, 2007). Torna-se necessário discriminar quais os comportamentos que afetam seus colegas, fazendo com que determinadas crianças sejam rejeitadas ou aceitas nas atividades/brincadeiras (Sandstrom & Cillessen, 2003). Nesse sentido, os autores afirmam que os

indicadores de rejeição e aceitação revelam o modo de interação das crianças com dificuldades de relacionamento, fornecendo subsídios relevantes para o delineamento do trabalho clínico e na escola, por exemplo.

1.4 Avaliação Funcional do Comportamento

Considerando a Análise do Comportamento (AC) como o referencial teórico norteador do presente estudo, esta compreende comportamento como a interação entre o sujeito (suas atividades, suas respostas) e o ambiente (os eventos ambientais, os estímulos). Sendo assim, o comportamento do indivíduo modifica o meio na medida em que é modificado por ele, em uma relação de interdependência mútua (Skinner, 1953/2003). Complementando esta concepção, entende-se que os comportamentos são selecionados a partir de contingências de reforçamento. Este conceito, oriundo da AC, refere-se à relação de dependência entre três eventos ambientais ou entre os eventos ambientais e comportamentais, são eles: a) os estímulos ambientais antecedentes, ou seja, a ocasião em que a resposta do organismo ocorre; b) a resposta do organismo; e c) os estímulos ambientais consequentes produzidos pela resposta (Skinner, 1953/2003).

Logo, para modificar um comportamento é necessário inicialmente compreender em que condições ele ocorre, ou seja, quais as variáveis que estão sob controle. Neste sentido, a Avaliação Funcional do Comportamento (AFC) é considerada como um processo de avaliação que resulta na identificação e descrição das relações entre características individuais do sujeito e variáveis ambientais que desencadeiam, motivam e reforçam o comportamento. A AFC é utilizada como base para o desenvolvimento de intervenções individuais personalizadas (Steege & Watson, 2009).

Avaliação Funcional do Comportamento pode ser realizada no ambiente escolar para os mais variados problemas, destacam Steege e Watson (2009). Os referidos autores apontam três formas distintas de realizá-las, são elas: AFC Indireta, a AFC Descritiva Direta e a Análise Funcional. Todas serão brevemente descritas para melhor compreensão do leitor. A primeira, a Avaliação Funcional do Comportamento Indireta, tem como principais objetivos a) identificar e descrever comportamento-alvo, b) generalizar as relações funcionais *hipotetizadas* (e.g.

identificação de variáveis antecedentes, individuais e consequentes associadas com o comportamento-alvo). Para obter as informações desejadas e atingir tais objetivos, esta avaliação utiliza-se de diferentes recursos, como: gravações, entrevistas semiestruturadas, instrumentos para avaliar comportamentos, habilidades sociais, entre outros.

A Avaliação Funcional do Comportamento Descritiva Direta conta com a coleta de dados a partir de observações em contexto natural, o que favorece a avaliação e o planejamento de intervenções sociais. Observar crianças em situações sociais proporciona uma excelente oportunidade para avaliar seu repertório para engajamento em relacionamentos interpessoais, assim como proporciona a compreensão de padrões específicos de reação a contingências de responsividade, que caracterizam seus relacionamentos com colegas específicos (Bierman, 2004).

Para realizar Avaliação Funcional do Comportamento Descritiva Direta, há diferentes metodologias disponíveis, e a escolha desta dependerá de fatores como a topografia do comportamento que se pretende avaliar e as habilidades/recursos de quem conduzirá a avaliação (Steege & Watson, 2009). Este procedimento em questão, envolve: a) identificar e descrever comportamentos, b) planejar um procedimento apropriado para o registro dos comportamentos, e c) observar e registrar o comportamento-alvo e as variáveis antecedentes e consequentes associadas a este (Steege & Watson, 2009).

Por fim, os autores destacam que há dois tipos de Análise Funcional: a) Análise Funcional Breve e b) Análise Funcional Ampla. Ambas envolvem a observação do comportamento e a manipulação direta de variáveis antecedentes e consequentes com o objetivo de determinar empiricamente as funções do comportamento. O que as diferenciam é a quantidade de sessões e o tempo de duração de cada sessão de avaliação, sendo exigido, por exemplo, na Análise Funcional Ampla, o mínimo de cinco sessões por condição avaliada de pelo menos 30 minutos cada. Já na Análise Funcional Breve, as sessões de avaliação são limitadas (e.g. 8 a 10 sessões, de 10 a 15 minutos cada).

A identificação das variáveis e explicitação das contingências que controlam o comportamento permitem que sejam levantadas hipóteses acerca da aquisição e manutenção dos repertórios considerados problemáticos e, portanto, possibilita o planejamento de novos padrões comportamentais.

Cabe destacar que, embora no presente trabalho os termos ‘avaliação funcional do comportamento’ e ‘análise funcional do comportamento’ tenham sido diferenciados, este último possui diferentes definições (Meyer, 2003). O conceito apresentado por Skinner (1953/2003) em sua obra *Ciência e Comportamento Humano* corrobora que “as variáveis externas das quais o comportamento é função dão margem ao que pode ser chamado de análise causal ou funcional. Tentamos prever e controlar o comportamento de um organismo individual. Esta é a nossa “variável dependente” - o efeito para o qual procuramos a causa. Nossas “variáveis independentes” - as causas do comportamento - são as condições externas das quais o comportamento é função. Relações entre as duas - as relações de “causa e efeito” no comportamento - são as leis de uma ciência.”

A partir das possibilidades de avaliação comportamental citadas, identifica-se a necessidade de um olhar diferenciado para as interações sociais entre alunos no contexto escolar, uma vez que o comportamento social surge porque um organismo é importante para outro como parte de seu ambiente, como afirma Skinner (1953/2003). Neste sentido, quanto à rejeição na infância, vale observar e avaliar o contexto em que o grupo de pares está inserido, para que haja compreensão do que ali é valorizado e quais comportamentos são mais e menos frequentes (Melo & Silveiras, 2007); assim como se atentar para a percepção dos colegas, na medida em que contribui para a construção do autoconceito, uma vez que o êxito ou fracasso percebidos nas relações impactam a autoavaliação, reforçando – positiva ou negativamente – determinadas condutas (Castro et al. 2003).

2. JUSTIFICATIVA

Considerando que a criança, ao ser rejeitada pelo grupo, acaba sendo privada de vivenciar novas situações de interação que favoreçam a aquisição de repertórios pró-sociais, esta então pode se aliar a novos grupos em que, na grande maioria, são compostos por outras crianças também rejeitadas devido sua conduta antissocial.

Melo e Silvaes (2007) apontam que a rejeição entre pares parece ser um círculo vicioso, pois o fato da criança rejeitada se relacionar com outras também rejeitadas, permite que os comportamentos socialmente inadequados sejam reforçados neste novo grupo. Patterson et al. (1992) ainda alertam para a maior probabilidade de envolvimento com grupos desviantes e, conseqüentemente, engajamento em comportamentos delinquentes, como o uso/abuso de drogas, na adolescência.

Frente a realidade descrita, ressalta-se que a principal razão para se estudar a ocorrência de comportamentos preditores da rejeição entre pares e as variáveis mantenedoras da mesma está relacionada às conseqüências deletérias ao desenvolvimento infantil, tanto imediatas quanto em longo prazo. Estudos longitudinais revelam que crianças rejeitadas apresentam sérios riscos para diferentes formas de problemas interpessoais ao longo da vida, mesmo quando as características antissociais da criança são levadas em conta, como a agressão (Coie & Cillessen, 1993).

Biglan (2015) aponta que os ambientes mais importantes para construir uma sociedade pró-social são a família e a escola, uma vez que praticamente todo problema que se procura prevenir emerge devido às falhas das famílias e das escolas em cultivar o desenvolvimento pró-social. Considerando os pressupostos teóricos da Análise do Comportamento, esta relação faz sentido uma vez que esses são os ambientes em que a criança tem maior contato durante sua infância, e acabam exercendo uma influência direta em seus repertórios comportamentais. Sendo assim, torna-se relevante direcionar a atenção para as funções dos comportamentos presentes nas interações sociais e as influências ambientais presentes no contexto escolar, a fim de modificar as condições que envolvem a rejeição entre pares neste ambiente.

Neste sentido, o atual estudo pode apresentar significativa relevância no cenário nacional, uma vez que tem potencial para promover discussões teórico-empíricas e favorecer o delineamento de estratégias mais precisas e eficazes de intervenção no que concerne o relacionamento entre alunos na escola. Considerando que a produção científica brasileira sobre esta temática ainda é escassa, quando comparada com a internacional, o presente trabalho também visa ampliar a produção de conhecimento e a visibilidade da rejeição entre pares, em âmbito nacional.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Caracterizar a rejeição social entre crianças do Ensino Fundamental I e formular hipóteses funcionais sobre a emissão e a manutenção de comportamentos relacionados ao status sociométrico de rejeição.

3.2 Objetivos Específicos

- Identificar o status sociométrico dos participantes por turma.
- Correlacionar nomeações positivas e negativas com o sexo das crianças pertencentes à categoria de rejeição.
- Categorizar os motivos declarados pelos alunos para a rejeição.
- Levantar hipóteses funcionais dos comportamentos relatados pelos pares como fatores controladores de nomeações negativas das crianças com status de rejeitadas.

4. MÉTODO

4.1 Delineamento

A presente pesquisa se refere a um estudo com delineamento misto, descritivo, observacional, múltiplos casos, com desenho transversal. A amostra foi selecionada por conveniência.

4.2 Participantes

Participaram do presente estudo 105 alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, provenientes de três escolas públicas do interior do Paraná, com idade média de 7,48 anos (DP= 0,52). Quanto ao sexo, a distribuição dos participantes foi de 49% do sexo feminino e 51% o sexo masculino.

Os critérios de inclusão para a participação do aluno no presente estudo foram: a) estar regularmente matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental; b) ter convivência com os colegas de turma há pelo menos dois meses; e c) estar presente em sala de aula na data em que a entrevista foi agendada.

4.3 Instrumentos

4.3.1 Entrevista Sociométrica

Foi utilizada a Entrevista Sociométrica por nomeação para avaliar o status social das crianças. A referida entrevista constou de perguntas sobre a percepção que os alunos têm de seus colegas de turma. Inicialmente, solicitou-se que a criança nomeasse três colegas de sua turma que escolheria para brincar (nomeações positivas), seguido dos respectivos motivos para a indicação de cada colega nomeado. Em seguida, foi solicitado que a criança nomeasse três colegas que não escolheria para brincar (nomeações negativas) e os motivos para cada escolha. As respostas dos alunos foram registradas em fichas individuais (Apêndice A) a fim de preservar o sigilo das informações coletadas.

A partir das nomeações positivas e negativas recebidas, realizaram-se os cálculos baseados nos critérios propostos por Coie e Dodge (1983) e, assim, os participantes foram distribuídos em cinco diferentes categorias sociométricas, a saber: populares, rejeitadas, negligenciadas, controversas e medianas. Posteriormente, os alunos classificados com status de rejeição foram sujeitos a observação para contemplar os objetivos do presente estudo.

4.3.2 Formulário de Observação para Avaliação Funcional do Comportamento

Como descrito anteriormente, para a observação dos comportamentos-alvo das crianças com status de rejeição, foi utilizada a Avaliação Funcional do Comportamento Descritiva Direta. Dessa forma, a fim de contribuir com a

observação e registro dos comportamentos dos alunos rejeitados pelos pares, foi utilizado o Formulário de Observação para Avaliação Funcional do Comportamento, proposto por Steege e Watson (2009) (Anexo 1), o qual contempla observação direta que associe as variáveis contextuais presentes, como data e horário, contexto, antecedente, resposta, consequência e efeito dos comportamentos observados, favorecendo, assim, a avaliação e planejamento de intervenções futuras.

4.4 Recursos Humanos

O presente estudo contou com uma equipe de voluntários para auxiliar a pesquisadora na coleta de dados, foram eles: duas psicólogas recém-formadas, quatro estagiárias do sétimo semestre do curso de Psicologia e um Mestre em Análise do Comportamento que auxiliou na fase de observação do estudo piloto.

4.5 Procedimentos para coleta de dados

4.5.1 Definição das escolas e apresentação do estudo

A seleção das escolas ocorreu a partir do contato com a Secretaria de Educação do município, que sugeriu a realização da pesquisa nas escolas da região central da cidade, uma vez que os alunos destas instituições são moradores de diferentes regiões da cidade, caracterizando, dessa forma, uma diversidade cultural, social e econômica. Definiu-se então que uma escola seria utilizada para a realização do estudo piloto e as outras duas escolas seriam participantes para o estudo final.

Definidas as escolas, a pesquisadora entrou o contato com a direção de cada uma para apresentar o projeto de pesquisa quanto às etapas, os objetivos, métodos e esclarecimento de possíveis dúvidas. Para tal, foi entregue uma carta de apresentação (Apêndice B) com as informações sobre a mesma para então obter a anuência da instituição quanto a coleta de dados.

Após a autorização da escola, foi realizada uma apresentação da pesquisa para os pais, a fim de esclarecer dúvidas e obter a autorização dos mesmos para a

participação dos filhos, por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE – Apêndice C). A pesquisadora realizou contato telefônico com os pais que não estiveram presentes na reunião e explicou sobre o estudo a ser realizado com os alunos, comunicou que havia sido enviado pela agenda escolar da criança o Termo de Consentimento e que, caso tivesse interesse que o filho participasse da pesquisa, o mesmo deveria retornar devidamente preenchido pela agenda da criança.

4.5.2 Período de ambientação entre as pesquisadoras e as crianças

Antes de iniciar a coleta de dados, foi realizado um período de ambientação nas turmas participantes. Esta etapa foi realizada na semana que antecedeu a entrevista com os alunos, a fim de favorecer o contato inicial e vínculo das entrevistadoras com os mesmos e, conseqüentemente, favorecer a condução do procedimento.

Inicialmente, a pesquisadora se apresentava à turma, explicando que era psicóloga, apresentava os colaboradores e dizia que estavam ali para conhecerem a escola e gostariam de acompanhá-los em algumas aulas, caso os mesmos permitissem. Em todos os casos, os alunos concordaram com a permanência da pesquisadora e dos colaboradores em sala de aula, aproximando-se e interagindo com os mesmos em alguns momentos. Para cada turma, este processo ocorreu em três períodos aleatórios (divididos entre o período matutino e vespertino) de, no mínimo, quarenta minutos de permanência.

Cabe ressaltar que devido a indisponibilidade de agenda em algumas situações, não foi possível que os colaboradores estivesse(m) presente(s) em todos os períodos de ambientação, porém a pesquisadora participou de todos eles. Sobre esta estratégia, Cozby (2003) confirma que esta fase é importante, pois a presença prévia do observador aumenta a possibilidade dos comportamentos ocorrerem de forma natural quando as observações realmente se estabelecerem.

4.5.3 Entrevista Sociométrica

Para a realização das entrevistas, utilizaram-se três espaços físicos distintos, sendo: a sala de aula da própria turma onde permaneciam as crianças a serem entrevistadas; o segundo espaço (sala de aula ou refeitório, em alguns casos) foi utilizado para a realização da entrevista; e a terceira estrutura física (parque ou quadra poliesportiva, dependendo da escola) foi destinada à permanência dos alunos já entrevistados. Essa dinâmica teve como objetivo evitar a comunicação entre os alunos durante o processo de entrevista, garantindo, assim, que as respostas não fossem enviesadas, conforme realizado por Izbicki e Melo (2012). Com este mesmo objetivo, a entrevista foi realizada com todos os alunos da turma no mesmo dia, sem intervalos entre o seu início e a sua conclusão.

Para realizar o processo de forma organizada e efetiva, contou-se com o auxílio dos colaboradores. Esta equipe não se fez presente em todas as entrevistas, mas de acordo com a disponibilidade de cada um, no dia e horário agendados com a escola, estando presente na entrevista de cada turma: a pesquisadora mais quatro colaboradores. A distribuição da equipe ocorreu da seguinte forma: a pesquisadora e mais dois colaboradores realizavam a entrevista com os alunos, outro colaborador ficava responsável pelo deslocamento das crianças (não entrevistadas e já entrevistadas) de um espaço físico para outro, e um último colaborador permanecia com os alunos entrevistados em um terceiro espaço físico, enquanto a entrevista era conduzida com as demais crianças da turma.

As respostas dadas pelas crianças eram anotadas em uma ficha individual (Apêndice A) a fim de evitar qualquer possibilidade de acesso às respostas por outra criança. O tempo de duração deste procedimento variou entre uma hora e uma hora e vinte minutos, de acordo com a quantidade de alunos participantes em cada turma. Evitou-se marcar as entrevistas em datas próximas a feriados, segundas e sextas-feiras, uma vez que nesses períodos é comum haver maior índice de absenteísmo entre os alunos. Sobre este aspecto, Crick e Ladd (1989) apontam que quando a avaliação sociométrica limita as nomeações de pares, o ideal é que estejam presentes pelo menos 70% da turma no momento da entrevista. Esta informação foi considerada como critério para a realização do procedimento, e em todas as turmas

participantes, o índice de crianças entrevistadas foi maior do que o proposto pelos autores.

4.5.4 Seleção das crianças-alvo de observação

Com as entrevistas concluídas, os alunos de cada turma foram classificados de acordo com seu status social na turma, conforme proposto por Coie e Dodge (1983). Foram selecionadas como 'crianças-alvo de observação' aquelas que apresentaram o status de rejeição. Sendo assim, identificaram-se as justificativas para as nomeações negativas dadas pelos entrevistados e tais comportamentos relatados foram alvos das observações nestas crianças.

4.5.5 Observação no contexto escolar

As observações no ambiente escolar foram realizadas individualmente, uma vez que se considerou que o comportamento-alvo e as variáveis ambientais poderiam se diferenciar de uma criança para outra. Tal procedimento utilizou-se de amostragem temporal aleatória e situacional. Em outras palavras, crianças classificadas como rejeitadas pelos pares foram observadas em diferentes horários e atividades do período escolar. Essas observações ocorreram, para cada criança, em cinco momentos com intervalo de tempo de 10 minutos cada, em sala de aula/atividade com a presença do(a) professor(a) e um momento de observação no período (total) do recreio, totalizando assim seis períodos de observação. Em ambos ambientes, foram alvos de observação apenas os comportamentos relatados como justificativas das nomeações negativas recebidas pelos pares.

Devido ao fato das crianças permanecerem em período integral na escola, considerou-se que as observações deveriam contemplar situações tanto no período matutino quanto vespertino, ponderando que ao menos dois momentos de observações – dentre os seis possíveis – fossem realizados em um desses períodos para cada criança. Tal decisão foi tomada a fim de reduzir influências ambientais específicas (como horário e atividade) que pudessem ter efeito direto na ocorrência

dos comportamentos, limitando, assim, as análises dos dados. Quanto a este aspecto, cabe ressaltar que os alunos-alvo foram observados aleatoriamente em diferentes aulas/atividades, como: Ciências, Português, Educação Física, Música, Dança, ensaio para apresentação de Natal, entre outros.

Durante o período de observação, o registro das informações foi realizado por escrito, não se utilizando de filmagens para este fim. Em sala de aula, a pesquisadora posicionou-se no fundo da mesma, para que sua presença interferisse o mínimo possível nas interações dos alunos. Já as observações durante o recreio foram realizadas durante todo o período do mesmo, com duração aproximada de vinte minutos cada. A pesquisadora, neste contexto, posicionou-se livremente pelos ambientes da escola de acordo com a necessidade, porém preferencialmente distante da criança-alvo para prevalecer a descrição, na medida do possível.

Vale destacar que o recreio na Escola 1 (turmas A e B) era compartilhado com todos os alunos da instituição, desde crianças do Jardim II da Educação Infantil até aquelas do 5º ano do Ensino Fundamental, possibilitando que as crianças participantes interagissem com crianças de diferentes faixas etárias. Já na Escola 2 (turmas C e D), o recreio era organizado em diferentes horários, com apenas algumas turmas em cada intervalo, por exemplo: os alunos do 2º ano, participantes deste estudo, tinham apenas a companhia dos alunos do 1º e 3º ano do Ensino Fundamental durante o recreio.

A fim de refinar o procedimento de observação, incluindo avaliação da concordância entre observadores, realizou-se um estudo piloto conforme a metodologia descrita. Para tal, contou-se com a colaboração de três estagiárias do curso de Psicologia para a realização da entrevista sociométrica e um Mestre em Análise do Comportamento como juiz das observações dos motivos alegados para as nomeações negativas.

O estudo piloto foi realizado inicialmente com uma turma do 2º ano de uma escola destinada a participar apenas desta etapa da pesquisa. Entretanto, durante os períodos de observação da criança rejeitada pela turma, esta não emitiu nenhum dos comportamentos citados pelos colegas como justificativa para as nomeações negativas. Observou-se que esta escola tinha poucos problemas de indisciplina e conflitos interpessoais. Dessa forma, optou-se por realizar novamente o estudo piloto, entretanto, este segundo momento, realizou-se em uma escola que já havia

sido selecionada para participar do estudo final, com isso optou-se por uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental uma vez que as turmas do 2º ano seriam participantes do estudo final.

Com o objetivo de calcular a concordância entre os observadores e refinar o procedimento de observação, tanto a pesquisadora quanto o colaborador registraram a ocorrência dos comportamentos relatados pelos pares como motivos de rejeição da criança-alvo em seis intervalos de 10 minutos cada. Para as análises foram realizadas duas estratégias: primeiramente, considerou-se a concordância absoluta, verificando qual a proporção das observações que foram equivalentes entre os observadores. Em seguida, foram calculados índices Kappa, separados para a observação das respostas (topografias) e das consequências dos comportamentos-alvo. As análises foram feitas separadamente por se tratarem de conjuntos distintos de categorias possíveis.

A concordância absoluta mostrou que os dois observadores registraram comportamentos idênticos em 34 dos 42 observados no geral, ou seja, 81% das vezes observaram a mesma situação. Dividindo por resposta ou consequência, essa proporção não se altera, tendo os observadores concordado em 17 e discordado em quatro observações de cada tipo.

As análises apontam que a concordância não foi perfeita, mas atingiu uma percentagem razoável. É importante notar, contudo, que nas oito vezes em que não houve concordância, um dos dois observadores registrou um comportamento e o outro não registrou. Esse evento foi mais comum com o colaborador não registrando nada (seis vezes foi a pesquisadora que registrou algo e o colaborador não). Como não registrar uma resposta significa também não registrar uma consequência, por uma questão metodológica, isso pode ser dividido pela metade para efeito de interpretação, sendo que em quatro pares de comportamentos um observador viu algo e o outro nada.

Esses dados parecem indicar que, quando os dois observadores verificaram um comportamento, eles constataram o mesmo comportamento, o que indica boa definição dos mesmos. Contudo, há uma proporção razoável de eventos registrados por apenas um dos observadores. Como a observação foi feita “in loco”, essas falhas nas observações podem ter ocorrido pelo posicionamento diferente dos observadores na situação.

Para o índice Kappa, o arquivo foi dividido entre respostas e consequências. Foi possível verificar um índice de 0,716 (IC: 0,550-0,922 e $p < 0,001$) para as respostas e 0,713 (IC: 0,456-0,971 e $p < 0,001$) para as consequências. Esses índices indicam uma concordância substancial. Mais uma vez, não foi excelente pela frequência de comportamentos não observados por um dos dois observadores.

Analisando os índices Kappa por topografias de respostas e as consequências, pode-se notar, no Apêndice D e no Apêndice E, que todas têm valores substanciais a excelentes. A resposta com menor valor foi “Faz careta para a professora”, que obteve um Kappa médio de 0,644. Este resultado ocorreu pelo fato de ser a resposta não registrada por um dos observadores. Os intervalos de confiança são amplos pela pequena frequência de cada categoria na amostra analisada.

Com as análises realizadas, concluiu-se que seria suficiente e confiável apenas um observador para realizar o procedimento de observação dos alunos rejeitados no estudo final e assim foi realizado.

Figura 2. Etapas da coleta de dados

4.6 Análise de dados

Foram utilizadas técnicas da Estatística Descritiva e Estatística Inferencial, apresentando os dados de: frequências absolutas e relativas; médias aritméticas; desvios-padrão; índices Kappa, dentre outras análises, devidamente recomendadas pelo assessor estatístico, segundo as normativas de métodos estatísticos em Psicologia, descritas pela *American Psychological Association* (APA, 1999). As

variáveis de interesse para o presente estudo foram: número e sexo de crianças rejeitadas; nomeações realizadas e recebidas; motivos relatados para nomear negativamente o colega rejeitado; e avaliação funcional dos comportamentos identificados como justificativas para a rejeição entre pares.

4.6.1 Status social dos participantes

Os alunos de cada turma foram classificados individualmente a partir de duas medidas sociométricas, são elas: a preferência social (número de nomeações positivas recebidas subtraído o número de nomeações negativas recebidas) e o impacto social (número de nomeações positivas recebidas somado ao número de nomeações negativas recebidas). Em seguida, os escores de preferência e de impacto social foram padronizados e as crianças classificadas em uma das cinco categorias sociométricas, de acordo com os critérios de Coie e Dodge (1983), são eles:

1) Popular - escore padronizado¹ de preferência social maior que 1,0; escore padronizado de nomeações positivas maior que 0; escore padronizado de nomeações negativas menor que 0;

2) Rejeitada - escore padronizado de preferência social menor que -1,0; escore padronizado de nomeações negativas maior que 0; escore padronizado de nomeações positivas menor que 0;

3) Negligenciada - escore padronizado de impacto social menor que -1,0; escore absoluto de nomeações positivas igual a 0;

4) Controversa - escore padronizado de impacto social maior que 1,0; escores padronizados de nomeações positivas e de nomeações negativas maiores que 0;

5) Mediana – crianças que não foram classificadas nas categorias anteriores, são consideradas medianas em relação ao grupo.

---

¹ Escore padronizado: calcula-se a partir da diferença entre o valor absoluto (do item em questão) e o valor da média da turma (do item em questão). A partir deste resultado, divide-se pelo valor do desvio padrão (do item em questão).

4.6.2 Categorização dos motivos alegados pelos pares para rejeição

A partir da classificação das crianças rejeitadas, foram listadas as justificativas dadas pelos pares que as nomearam negativamente. Dessa forma, criaram-se categorias para agrupar os motivos relatados pelas crianças entrevistadas, de acordo com as semelhanças de conteúdo. Tais categorias foram utilizadas para direcionar as análises de interação com pares (da mesma turma) no contexto escolar.

Inicialmente, todos os motivos relatados para as nomeações negativas das crianças rejeitadas foram listados e a pesquisadora criou categorias para classificá-los de acordo com a semelhança de seus conteúdos, baseando-se em estudos anteriores com tal característica (Castelli, 2016; Izbicki & Melo, 2012; Melo & Silveiras, 2007). Cada categoria recebeu um nome, uma sigla e uma descrição. A fim de validar estas categorias, solicitou-se a dois juízes cegos, psicólogas formadas, que, de modo independente classificassem as justificativas dadas pelos alunos entrevistados a partir das descrições de cada categoria. Para tal, foi entregue uma lista com todas as justificativas citadas (conteúdos idênticos, permaneceu apenas uma citação) e ao lado uma coluna em branco para que os juízes preenchessem com a sigla referente à categoria que acreditavam corresponder. Após esta etapa, reuniram-se a pesquisadora, a orientadora e os juízes para discussão dos resultados. Discordâncias foram solucionadas a partir da criação de novas categorias ou eliminação de outras, e aprimoramento de algumas descrições. A Tabela 1 aponta o resultado final das doze categorias de motivos para nomeações negativas de crianças rejeitadas.

Tabela 1. Siglas, nomes e descrições das categorias obtidas a partir do agrupamento, de conteúdos semelhantes, dos motivos das nomeações negativas das crianças rejeitadas

SIGLA	NOME	DESCRIÇÃO
A	Agressão	Comportamentos da criança nomeada, dirigidos direta ou indiretamente aos colegas, de caráter físico, verbal ou gestual, que machucam, ofendem ou atribuem algum fato ofensivo à sua reputação ou à do colega, tais como bater, empurrar, xingar, falar palavrão e ameaçar.
CNP	Comportamentos negativos dirigidos à professora	Comportamentos da criança nomeada dirigidos à professora, com caráter aversivo, denotando desobediência, desafio, agressividade etc.
CF	Características Físicas	Atributos físicos da criança nomeada e/ou da criança entrevistada (ex. sexo, altura, peso).
PA	Perturbação do ambiente	Comportamentos da criança nomeada que interferem negativamente no andamento das atividades realizadas pela criança entrevistada ou por um grupo maior de crianças, seja em sala de aula ou fora dela. Pode se referir ao incômodo gerado durante as atividades (tal como interromper a atividade durante a aula) e/ou em momentos de brincadeira (ex. não seguir as regras da mesma).
P	Pertences	Comportamentos da criança nomeada que envolve a apropriação (temporária ou permanente) de pertences das outras crianças, sem seus consentimentos, ou por atitudes violentas, passíveis de levar à destruição dos pertences. Por exemplo, pegar emprestado um material escolar sem avisar.
C	Conteúdo de conversa	A criança nomeada conversa com a entrevistada e/ou com outras pessoas a respeito de conteúdos desagradáveis (tal como fazer piadas, falar mal de alguém), que não correspondem à realidade (por exemplo, mentiras) ou que referem-se a solicitações indesejadas (tal como recorrer a um terceiro para resolver ou expor um problema ocorrido com a criança entrevistada).

Tabela 1 (cont.). Siglas, nomes e descrições das categorias obtidas a partir do agrupamento, de conteúdos semelhantes, dos motivos das nomeações negativas das crianças rejeitadas.

SIGLA	NOME	DESCRIÇÃO
I	Interesse Restrito	Comportamentos da criança nomeada que demonstram um interesse restrito em determinadas atividades/brincadeiras e/ou determinados colegas para brincar (ex. só brinca com crianças do mesmo sexo, ou só gosta de brincar de esconde-esconde)
AE	Atitudes egoístas	A criança se recusa a emprestar materiais/brinquedos ou direciona as atividades/brincadeiras predominantemente ao seu modo, apresentando dificuldade em ceder para o colega (ex: tentativas de mudar as regras da brincadeira, manda nas outras crianças)
Af	Afastamento	A criança nomeada apresenta comportamentos frequentes de oposição às ideias e/ou propostas dos colegas, que resultam diretamente em afastamento entre ela e a criança entrevistada, seja devido a recusas, pela nomeada, de convites (tal como não aceitar participar da brincadeira), ou devido à falta de iniciativa da criança nomeada em incluir a entrevistada em determinadas atividades (por exemplo, não chamar para brincar ou para conversar)
AP	Atitudes Provocativas	Comportamentos da criança nomeada que irritam e/ou produzem sentimento de raiva na criança entrevistada (ex: imitar, rir, debochar, fazer caretas)
D	Desempenho	A criança nomeada apresenta baixo desempenho em atividades acadêmicas e/ou lúdicas (ex: tirar notas baixas, correr muito devagar durante a brincadeira)
O	Outros	Justificativas genéricas que dificultaram a compreensão das razões alegadas pela criança entrevistada (tais como afirmar que a criança nomeada é chata, brava, irrita, entre outros).

4.7 Aspectos éticos

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia, da Universidade de São Paulo, sob o parecer número: 1.682.865, CAAE 55444716.1.0000.5561.

Tanto a escola quanto os responsáveis dos alunos participantes receberam os documentos exigidos pelo Conselho Nacional de Saúde em relação à pesquisa com sujeitos humanos (Carta de Apresentação, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Os participantes tiveram o direito de desistir ou interromper a participação no estudo em qualquer momento, sem nenhum encargo para eles ou para o representante legal. As informações foram analisadas em conjunto, preservando o sigilo da identificação de todos os participantes.

Ao fim do estudo, os participantes da pesquisa, assim como os responsáveis pela escola, foram convidados para um encontro em que os resultados obtidos foram apresentados.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir serão apresentados os resultados obtidos neste estudo considerando os objetivos específicos do presente trabalho. Entretanto, inicialmente, cabe ressaltar que todas as análises estatísticas foram realizadas em função de cada turma, a fim de evitar interferências de variáveis presentes em uma turma que não podem ser generalizadas para outras.

5.1. Status Social dos participantes

Por meio da entrevista realizada com os alunos, foi possível categorizar as respostas das crianças de *com quem gostaria/não gostaria de brincar* que definem o status sociométrico de cada uma delas no grupo, conforme descrito na seção ‘Análise de dados’. A Tabela 2 representa a distribuição dos participantes para cada categoria sociométrica, de acordo com as turmas.

Tabela 2. Distribuição absoluta e relativa dos participantes a partir do status social perante a turma. (n=105)

Total de crianças		Status Social da criança									
		Popular		Rejeitada		Negligenciada		Controversa		Mediana	
Turma A	28	2	7%	3	11%	0	0%	5	18%	18	64%
Turma B	28	4	14%	3	11%	1	4%	2	7%	18	64%
Turma C	26	1	4%	3	12%	1	4%	2	8%	19	73%
Turma D	23	6	26%	5	22%	1	4%	1	4%	10	43%
TOTAL	105	13	12%	14	13%	3	3%	10	10%	65	62%

Considerando a amostra total de 105 alunos participantes no presente estudo, verifica-se na Tabela 2 que a maioria destes (62%) foram categorizados como *medianos*. Em seguida, crianças *rejeitadas* (13%) e *populares* (12%) apresentaram distribuições similares entre si, já as categorias *controversa* (10%) e *negligenciada* (3%) foram as menos frequentes nesta amostra.

As prevalências dos status sociais citadas no presente estudo, aproximam-se das relatadas nos estudos de Coie e Dodge (1988), Newcomb e Bukowski (1983). Estes apontaram respectivamente as seguintes distribuições: 11% e 7% para a categoria *popular*, 13% e 11% para o *status* de *rejeição*, 9% e 15% de crianças *negligenciadas*, 7% e 3% de alunos *controversos*, e por fim 60% e 65% para a categoria *mediana*. Verifica-se na Tabela 2 que a distribuição dos alunos entre as turmas foi relativamente semelhante nas cinco categorias sociométricas, exceto na Turma D em que houve maior concentração de alunos nas categorias *popular* e *rejeitada*, quando comparada com as demais turmas. Porém, cabe destacar que a Turma D era a turma com menor quantidade de alunos, o que de certa forma influencia na distribuição nas categorias.

Quanto ao perfil dessas crianças, Rubin et al. (2006) investigaram as características dos grupos e descreveram as crianças *populares* como aquelas habilidosas em iniciar e manter relações sociais positivas, costumam chamar menos atenção por comportamentos inapropriados durante as interações com os pares, e quando envolvem-se em conflitos, utilizam-se de negociações para assim solucioná-los. Já as crianças *rejeitadas*, em sua maioria, são aquelas que exibem repertório agressivo, associado a

déficits em habilidades sociais (Cillesen & Mayeux, 2004; Crick, Casas, & Mosher, 1997; Haselager, Cillessen, VanLieshout, Riksen-Walraven, & Hartup, 2002). Tal repertório dificulta a interação e aceitação dos colegas (Bierman, 2004; Ettekal & Ladd, 2015; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993).

Estudos apontam que crianças classificadas como *controversas* em geral são tão sociáveis como as populares, porém tão ou mais agressivas que as rejeitadas (e. g. Crick & Grotpeter, 1995; DeRosier & Thomas, 2003; Nelson, Robinson & Hart, 2005). As crianças *negligenciadas* pelos pares, de modo geral, interagem pouco com os colegas e apresentam comportamentos agressivos com baixa frequência quando comparados a outras categorias (Newcomb et al., 1993; Rubin et al., 2006). A literatura que discute as características das crianças categorizadas como *medianas* é escassa, porém Newcomb et al. (1993) compararam os quatro status sociais (populares, rejeitados, negligenciados e controversos) com o status *mediano* e identificaram que crianças populares e negligenciadas são significativamente menos agressivas e mais sociáveis que as crianças medianas; já as rejeitadas e controversas são mais agressivas e menos sociáveis que as crianças de categoria mediana.

A distribuição absoluta dos alunos de acordo com a turma e o sexo em cada status social pode ser verificada na Tabela 3. Observa-se que o sexo masculino é mais frequente na maioria dos status sociais, representando 57% dos alunos *rejeitados*, 54% dos *populares*, 67% dos *negligenciados* e 80% dos *controversos*. O sexo feminino predominou apenas na categoria *mediana*, com a frequência de 55%.

Tabela 3. Distribuição absoluta e relativa dos participantes por turma e status social quanto ao sexo. (n=105)

Status social da criança	Total de participantes		Número absoluto de alunos		Número relativo de alunos	
			Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
REJEITADA	14	13%	6	8	43%	57%
POPULAR	13	12%	6	7	46%	54%
NEGLIGENCIADA	3	3%	1	2	33%	67%
CONTROVERSA	10	10%	2	8	20%	80%
MEDIANA	65	62%	36	29	55%	45%
TOTAL	105	100%	51	54	49%	51%

A diferença entre a distribuição dos meninos e meninas nas categorias sociométricas pode ser justificada pelas características envolvidas nas relações entre pares e nos comportamentos sociais das crianças. Bierman (2004) e Maccoby (1990) destacam que, em geral, a interação entre os meninos ocorre em grupos maiores, com brincadeiras mais brutas, que enfatizam competição; enquanto que entre as meninas é mais comum relações no formato díade ou tríade, marcadas pela maior intimidade, suporte, ajuda e troca de confidencialidade.

5.2. Alunos rejeitados pelos pares

A frequência de crianças rejeitadas pelos pares neste estudo (13%) está próxima à citada por McFadyen-Ketchum e Dodge (1998) e a encontrada no estudo de Izbicki e Melo (2012), em que ambos indicaram a taxa de 12% de crianças rejeitadas por turma. Observa-se que algumas turmas permaneceram próximas a esta frequência, porém com índices menores (Turmas A, B e C), e uma delas (Turma D) apresentou maior ocorrência de crianças rejeitadas pelos colegas do que o valor encontrado nos estudos de McFadyen-Ketchum e Dodge (1998) e Izbicki e Melo (2012), conforme representado na Tabela 4.

Considerando a variável sexo para rejeição, o presente estudo identificou que os meninos foram mais rejeitados pelo grupo (57%) do que as meninas (43%). Entretanto, quando as turmas foram analisadas separadamente, a partir da distribuição por sexo em cada turma, e a quantidade de alunos rejeitados também em relação ao sexo, os dados apontaram uma alteração na distribuição entre meninas e meninos rejeitados, como aponta a Tabela 5. É possível identificar que somente em uma turma (Turma A) o sexo feminino prevaleceu entre as crianças rejeitadas pelos pares, e nas outras três (Turma B, Turma C e Turma D) o sexo masculino foi predominante.

Tabela 4. Distribuição do grupo e crianças rejeitadas em função das turmas. (n=105)

	Total de crianças por turma	Número absoluto de crianças rejeitadas	Número relativo de crianças rejeitadas (em %)
Turma A	28	3	10,7%
Turma B	28	3	10,7%
Turma C	26	3	11,5%
Turma D	23	5	21,7%
Total	105	14	13,3%

Tabela 5. Distribuição das crianças rejeitadas em função do sexo e da turma.

	Total de crianças na turma		Número absoluto de crianças rejeitadas		Número relativo de crianças rejeitadas	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Turma A	16	12	2	1	12,5%	8,3%
Turma B	15	13	1	2	6,7%	15,4%
Turma C	11	15	1	2	9,1%	13,3%
Turma D	9	14	2	3	22,2%	21,4%
Total	51	54	6	8	11,8%	14,8%

A prevalência do sexo masculino entre as crianças rejeitadas, quando comparada à amostra total de participantes, vem ao encontro da literatura nacional e internacional a respeito do tema (e.g. Coie et al. 1982; Coie & Cillessen, 1993; Izbicki & Melo, 2012; Melo & Silveiras, 2007; Orue & Calvete, 2011; Sisto, 2005). Neste sentido, Silva e Lohr (2001) complementam que condutas favoráveis ou desfavoráveis que as crianças apresentam nas suas relações sociais irão determinar a aproximação ou afastamento dos que estão à sua volta. Melo e Silveiras (2007) afirmam que as crianças que não possuem em seu repertório habilidades para resolução de conflitos e negociação são percebidas negativamente por seus pares, tornando-se vulneráveis à rejeição. Sobre essa influência, Izbicki e Melo (2012) destacam que os meninos, quando estão em grupos, costumam apresentar padrões de comportamentos que podem gerar afastamento dos colegas, como o uso de agressão, ameaças e ostentação de autoridade.

A Tabela 6 ilustra algumas características das 14 crianças rejeitadas pelos pares no presente estudo, como a escola e a turma pertencentes, o sexo e a idade das mesmas. Optou-se por criar uma sigla para cada criança, a fim de favorecer a compreensão dos resultados e discussão que serão apresentados em relação a cada turma.

Tabela 6. Características das crianças rejeitadas pelos pares: escola, turma, sexo e idade.

	Criança Rejeitada	Turma	Sexo	Idade
Escola 1	R1	A	Masculino	8
	R2	A	Feminino	7
	R3	A	Feminino	8
	R4	B	Feminino	7
	R5	B	Masculino	6
	R6	B	Masculino	8
Escola 2	R7	C	Feminino	8
	R8	C	Masculino	7
	R9	C	Masculino	7
	R10	D	Feminino	7
	R11	D	Masculino	7
	R12	D	Masculino	7
	R13	D	Feminino	7
	R14	D	Masculino	7

Quanto à distribuição dos alunos rejeitados pelos pares, nota-se que nas duas turmas participantes da Escola 1, seis alunos foram classificados como rejeitados pelos pares, quantidade esta referente a 10,7% dos participantes desta instituição. Já na Escola 2, oito alunos (16,3%) das turmas participantes foram identificados como rejeitados pelos colegas no presente estudo. A distribuição do sexo das crianças rejeitadas, nas Turmas A e B, ocorreu de forma equivalente para ambos os sexos. Entretanto, nas Turmas C e D predominou o sexo masculino (62,5%) entre os alunos rejeitados. A idade média das crianças rejeitadas na Escola 1 foi de 7,3 anos (DP=0,82) e na Escola 2 foi de 7,1 anos (DP=0,35).

5.3 Nomeações positivas e negativas e a influência do sexo

A partir das entrevistas realizadas com os alunos participantes, análises foram conduzidas a fim de verificar se havia influência do sexo do aluno entrevistado sobre o sexo da criança nomeada, tanto para escolhas negativas quanto positivas. Uma vez que as nomeações positivas e negativas foram realizadas separadamente, optou-se por também separar as análises para cada uma delas. Assim, todas as análises aqui relatadas foram realizadas duas vezes: uma para as nomeações positivas e outra para as negativas. A Tabela 7 mostra as escolhas das turmas em conjunto para as variáveis de interesse: sexo da criança entrevistada e sexo da criança nomeada.

Como os participantes nomeavam até três crianças em cada categoria (positiva e negativa), para controlar a variância intrassujeito, utilizou-se um modelo de equações de estimação generalizadas, tendo o participante como sujeito e suas escolhas (até três) como medidas repetidas. A estrutura utilizada para covariância das medidas repetidas foi a intercambiável, que admite que a ordem da escolha não é relevante para a escolha em si. Uma vez que o objetivo era sobre o sexo do escolhido, definiu-se aleatoriamente o sexo masculino como variável de interesse em uma análise binomial com função de ligação logito.

Tabela 7. Distribuição das nomeações positivas e negativas das crianças entrevistadas em função do sexo. (n= 552)

Sexo do entrevistado	Nomeação	Sexo da criança nomeada		Total
		Fem.	Masc.	
Feminino	Positiva	117	17	134
	Negativa	55	74	129
Masculino	Positiva	9	138	147
	Negativa	38	104	142
Total	Positiva	126	155	281
	Negativa	93	178	271

Dessa forma, as medidas indicam a proporção de meninos escolhidos para as variáveis de interesse. As turmas foram consideradas em conjunto e, para controlar a

proporção diferente de meninos de cada uma delas, foi acrescentado um fator de ponderação para as escolhas igual à proporção de meninos dentro de cada turma.

A Figura 3 indica a percentagem bruta de nomeações de meninos em cada categoria de nomeações (positiva e negativa) com seus respectivos intervalos de confiança. Aparentemente, os meninos tendem a nomear uma proporção maior de meninos, tanto nas nomeações positivas quanto negativas. Já as meninas, tendem a nomear uma proporção menor de meninos nas escolhas positivas e há um relativo equilíbrio com uma tendência em nomear mais de 50% de meninos quando as nomeações são negativas.

Figura 3. Percentagem bruta de nomeações positivas e negativas de meninos.

Quando comparados pelo teste, verifica-se uma diferença nas nomeações em função do sexo tanto nas nomeações positivas ($\lambda^2=77,363$ e $p<0,001$) quanto nas negativas ($\lambda^2=4,373$ e $p=0,037$). As estimativas indicam que a nomeação de meninos por meninos é maior do que a nomeação de meninos por meninas nos dois casos. Ainda, os contrastes estimados apontam que a diferença nas nomeações é mais intensa nas positivas, em que os meninos nomeiam 80% mais outros meninos que meninas (IC: 72-89%), do que nas negativas em que os meninos tendem a escolher apenas 16% mais meninos do que as meninas (IC:1-30%). As médias e intervalos de confiança estimados pelo modelo estão representados na Tabela 8.

Tabela 8. Percentagem de escolha de meninos estimadas pelo modelo.

Nomeações	Sexo do respondente	Média	Erro Padrão	IC (95%)	
				Inf.	Sup.
Positivas	Feminino	13%	4%	7%	23%
	Masculino	94%	2%	87%	97%
Negativas	Feminino	58%	6%	46%	68%
	Masculino	73%	5%	63%	81%

Realizou-se também uma análise para identificar o sexo dos alunos entrevistados que nomearam negativamente as crianças rejeitadas, considerando neste momento se ambas eram do mesmo sexo ou do sexo oposto, conforme representa a Tabela 9. Conclui-se que a frequência de nomeações negativas para colegas do mesmo sexo mostrou-se mais elevada (55%) do que quando comparadas com nomeações negativas para o sexo oposto (45%). Estes dados vêm ao encontro dos dados apresentados na Tabela 8, em que se verificou que os meninos tendem a nomear uma proporção maior de meninos, tanto nas nomeações positivas quanto negativas. Já as meninas apresentam uma tendência em nomear mais de 50% de meninos quando as nomeações são negativas.

Compreende-se o fato das nomeações positivas ocorrerem com mais frequência entre alunos do mesmo sexo, uma vez que as crianças em geral preferem brincar com grupos do mesmo sexo (Bierman, 2004). Dados estes também encontrados nos estudos realizados por Moraes, Otta e Scala (2001) e Izbicki e Melo (2012). Neste sentido, Maccoby (1990) corrobora que ocorrem menos conflitos nas interações entre as meninas e, diante deles, elas usam geralmente de desculpas/perdão para solucioná-los; enquanto os meninos, na tentativa de solucionar os problemas, usam mais ameaças e força física. Sendo assim, torna-se compreensível o fato dos meninos receberem mais nomeações negativas (tanto do sexo oposto quanto do mesmo sexo).

Tabela 9. Nomeações negativas recebidas pelas crianças rejeitadas em função do sexo.

Criança Rejeitada	Sexo	Quantidade de nomeações negativas recebidas		
		Total	por crianças do mesmo sexo	por crianças do sexo oposto
R1	Masculino	7	4	3
R2	Feminino	4	3	1
R3	Feminino	12	8	4
R4	Feminino	9	4	5
R5	Masculino	4	3	1
R6	Masculino	12	8	4
R7	Feminino	9	3	6
R8	Masculino	9	3	6
R9	Masculino	10	7	3
R10	Feminino	5	4	1
R11	Masculino	5	2	3
R12	Masculino	4	4	0
R13	Feminino	6	2	4
R14	Masculino	5	1	4
Total absoluto de nomeações negativas		101	56	45
Total relativo de nomeações negativas		100%	55%	45%

5.4 Motivos para a rejeição de pares

Quando entrevistados, os alunos deveriam indicar três crianças de sua turma que escolheriam para brincar (nomeações positivas) e três crianças que não escolheriam para brincar (nomeações negativas). A partir destas nomeações, solicitaram-se os motivos para tais escolhas, tanto positivas quanto negativas. Sendo assim, as justificativas dadas para as nomeações negativas de crianças com status sociométrico de rejeição foram listadas e analisadas (conforme descrito na seção ‘Análise de dados’). Definiram-se, assim,

12 categorias para os motivos alegados para as nomeações negativas dos alunos rejeitados, conforme aponta a Tabela 1. Serão apresentados, neste item, os resultados obtidos.

Diversos estudos sobre rejeição utilizam, nos procedimentos da avaliação sociométrica, também a coleta dos motivos para as nomeações, tanto positivas quanto negativas, e a partir destes dados realizam a categorização dos mesmos (e.g. Castelli, 2016; Izbicki & Melo, 2012; Izbicki, 2015; Melo & Silveiras, 2007; Silva & Lohr, 2001). Esses dados auxiliam na identificação de possíveis indicadores para os diferentes status sociais, favorecendo a melhor compreensão do tema.

A partir dos motivos alegados para as nomeações negativas das crianças rejeitadas, realizou-se a substituição de cada justificativa dada pela sigla referente à categoria em questão para calcular a frequência absoluta de cada categoria, conforme ilustra a Figura 4.

Figura 4. Frequência absoluta das categorias citadas pelos entrevistados

Nota-se que *Agressão* foi o motivo mais citado para justificar as nomeações negativas de crianças rejeitadas (37,5% das vezes), seguida de *Perturbação do ambiente* (12,8%). As demais categorias apresentaram menores índices, sendo elas: *Conteúdo de*

conversa (9,3%), *Afastamento* (9,3%), *Outros* (8,7%), *Atitudes egoístas* (6,4%), *Atitudes provocativas* (5,8%), *Comportamentos negativos dirigidos à professora* (2,9%), *Interesse Restrito* (2,9%) e *Características físicas* (1,7%).

As justificativas mais citadas para nomeações negativas dos alunos rejeitados - *Agressão* e *Perturbação do ambiente* - vão ao encontro de outros estudos nacionais na área (e.g. Castelli, 2016; Izbicki & Melo, 2012; Melo & Silvaes, 2007; Silva & Lohr, 2001) em que tais comportamentos apareceram como principais indicadores para rejeição social entre pares.

5.4.1 Motivos citados isoladamente

A partir dos resultados acima, optou-se também por analisar as justificativas que foram dadas isoladamente para as crianças classificadas como rejeitadas e aquelas que haviam mais de uma categoria como justificativa da nomeação negativa. Para isso, quando houve mais de uma justificativa, porém todas pertencentes a mesma categoria, optou-se por contabilizá-la somente uma vez. Verifica-se a partir da Figura 5 a frequência absoluta das categorias que foram citada isoladamente. Nota-se que, nesta condição, a *Agressão* continuou sendo a justificativa mais citada para os alunos com status de rejeição.

Figura 5. Frequência absoluta das categorias citadas isoladamente como justificativas.

A fim de aprofundar tais informações, investigou-se a relação de cada categoria citada isoladamente com o sexo das crianças que nomeiam e das que são nomeadas, conforme aponta a Tabela 10.

Quanto à categoria *Agressão (A)*, observou-se que os meninos receberam mais nomeações negativas por este motivo do que as meninas (66,7% e 33,3% respectivamente), assim como também foram os meninos que nomearam mais colegas por este motivo (52,4% das vezes) quando comparados com as nomeações realizadas pelas meninas (47,6%).

Na categoria *Afastamento (Af)*, os meninos também foram mais citados (71,4%) do que as meninas (28,6%). Ressalta-se o fato das meninas nomearem este motivo isoladamente apenas para o sexo oposto, o que sugere que esta não seja, talvez, uma característica que, de forma isolada, seja suficiente para nomear negativamente as meninas de sua classe.

Em relação a *Atitudes egoístas (AE)*, observou-se que meninos e meninas nomeiam colegas por este motivo na mesma proporção (50% cada), porém as meninas foram mais nomeadas (83,3%) neste item do que os meninos (16,7%). Estes, por sua vez, nomearam isoladamente esta categoria apenas para o sexo oposto, no caso as meninas, e não entre si, insinuando assim que tais comportamentos isolados não são suficientes para nomear negativamente os demais meninos.

Os alunos do sexo masculino destacaram-se na categoria *Atitudes Provocativas (AP)*, tanto como os que mais nomearam negativamente os colegas; e também os mais nomeados por estes. Nota-se que a frequência das nomeações de meninos para outro menino é maior do que entre as demais combinações possíveis.

Perturbação do ambiente (PA) destacou-se por ambos os sexos apresentarem a mesma proporção de crianças entrevistadas (50% cada) que justificaram suas nomeações por estas características. Porém, as meninas foram mais citadas isoladamente nesta categoria (75%) do que os meninos, inclusive citações estas advindas com maior frequência de outras meninas. Paralelamente a este dado, ressalta-se que as justificativas das meninas nesta categoria concentraram-se entre colegas do mesmo sexo, não ocorrendo nomeações para meninos justificadas isoladamente para esta categoria.

Tabela 10. Frequência das categorias citadas isoladamente, a partir do sexo da criança rejeitada e o sexo da criança entrevistada.

Sexo da criança rejeitada	Sexo da criança entrevistada	CATEGORIAS					
		Agressão (A)	Afastamento (Af)	Atitudes Egoístas (AE)	Atitudes Provocativas (AP)	Perturbação do ambiente (PA)	Conteúdo de conversa (C)
Feminino	Fem.	4	0	2	1	2	2
	Masc.	3	2	3	1	1	0
Masculino	Fem.	6	3	1	1	0	0
	Masc.	8	2	0	3	1	2

Sexo da criança rejeitada	Sexo da criança entrevistada	CATEGORIAS					
		Outros (O)	Interesse Restrito (I)	Comportamentos negativos dirigidos à professora (CNP)	Características Físicas (CF)	Pertences (P)	Desempenho (D)
Feminino	Fem.	0	0	0	0	0	0
	Masc.	0	1	0	0	0	0
Masculino	Fem.	1	1	0	0	0	0
	Masc.	1	0	0	1	1	0

A partir das análises realizadas da categoria *Conteúdo de conversa (C)*, é possível identificar que tanto as meninas quanto os meninos receberam a mesma quantidade de nomeações negativas por este motivo. Entretanto, nota-se que as nomeações ocorreram exclusivamente entre alunos do mesmo sexo, ou seja, meninas nomearam apenas meninas e meninos foram nomeados por meninos para esta categoria.

Diferentemente da categoria *Conteúdo de conversa (C)*, na categoria *Interesse restrito (IR)* as nomeações realizadas pelos participantes foram exclusivamente para colegas do sexo oposto, isto é: meninos nomearam negativamente meninas com esta justificativa e meninas nomearam meninos. Entretanto, a distribuição de crianças que nomearam foi homogênea para ambos os sexos.

Algumas categorias como *Comportamentos negativos dirigidos à professora (CNP)* e *Desempenho (D)* não foram mencionadas isoladamente. *Pertences (P)* e *Características físicas (CF)* apresentaram baixa frequência, sendo citadas apenas uma vez entre o sexo masculino.

5.4.2 Motivos citados em conjunto

Em determinadas situações, ao serem questionadas pelo motivo das nomeações negativas, algumas crianças apresentaram mais de um motivo para tal escolha. Sendo assim, optou-se por analisar e apresentar tais informações. Verifica-se na Figura 6 a frequência de cada categoria que foi citada juntamente com outra(s) categoria(s). Observa-se que, assim como na frequência absoluta geral das citações (Figura 4), as categorias *Agressão* e *Perturbação do ambiente* foram as mais citadas também quando em companhia de outra(s) categoria(s) (27,1% e 17,6% das citações, respectivamente).

Ao comparar as frequências das categorias citadas isoladamente com aquelas que foram mencionadas em conjunto com outra(s) categoria(s), observa-se alteração nas frequências destas, sendo que algumas foram mais citadas em conjunto com outras categorias do que isoladamente (ex.: *Agressão*, *Perturbação do Ambiente* e *Conteúdo de conversa*). Já em outras a frequência foi reduzida (ex.: *Atitudes egoístas* e *Atitudes provocativas*) e apenas duas categorias (ex.: *Afastamento* e *Interesse restrito*) mantiveram-

se com a mesma frequência de citações quando comparadas com as categorias citadas isoladamente.

Figura 6. Frequência absoluta das categorias citadas juntamente com outra(s) categoria(s).

Para melhor compreensão das variáveis envolvidas na rejeição entre pares, optou-se também por analisar a frequência de justificativas para nomeações negativas realizadas juntamente com outra(s) categoria(s), considerando o sexo da criança nomeada negativamente e aquela que nomeou, dados demonstrados a partir da Tabela 11.

A começar pelas categorias cuja frequência elevou-se nestas análises, evidencia-se a *Perturbação do ambiente*, categoria esta em que as nomeações realizadas por meninos foram mais frequentes (73,3%), independente do sexo da criança nomeada. Esse dado sugere que, para os meninos entrevistados, a presença exclusiva de comportamentos relacionados à *Perturbação do ambiente* não é suficiente para que seus colegas sejam nomeados negativamente, entretanto, aumenta-se a probabilidade de rejeição quando esta categoria se apresenta combinada a outra(s).

Tabela 11. Frequência das categorias citadas em conjunto com outra(s) categoria(s), considerando o sexo da criança rejeitada e o sexo da criança entrevistada.

Sexo da criança rejeitada	Sexo da criança entrevistada	CATEGORIAS					
		Agressão (A)	Afastamento (Af)	Atitudes Egoístas (AE)	Atitudes Provocativas (AP)	Perturbação do ambiente (PA)	Conteúdo de conversa (C)
Feminino	Fem.	6	4	2	0	1	2
	Masc.	4	0	0	2	6	4
Masculino	Fem.	6	1	2	1	3	2
	Masc.	7	2	1	2	5	3

Sexo da criança rejeitada	Sexo da criança entrevistada	CATEGORIAS					
		Outros (O)	Interesse Restrito (I)	Comportamentos negativos dirigidos à professora (CNP)	Características Físicas (CF)	Pertences (P)	Desempenho (D)
Feminino	Fem.	3	1	0	0	0	1
	Masc.	3	0	0	2	1	1
Masculino	Fem.	0	1	2	0	1	0
	Masc.	2	0	1	0	0	0

A Figura 7 mostra a distribuição das combinações que ocorreram entre a categoria *Perturbação do ambiente (PA)* e as demais categorias. A maioria das combinações neste caso foi entre duas categorias (79%), enquanto que 21% das citações combinadas foram acompanhadas de duas outras categorias, a saber: PA+A+C e PA+A+O. A combinação mais frequente foi com a categoria *Agressão* (29% das vezes), seguida de *Conteúdo de conversa* (15%), *Outros* e *CNP* (ambos com 14% cada), *Pertences* (7%) e as combinações com mais duas categorias ocorreram com *Agressão e Outros* (14%) e *Agressão e Conteúdo de conversa* (7%).

Figura 7. Distribuição da categoria 'Perturbação do Ambiente' em conjunto com outras categorias.

Conteúdo de conversa também foi uma categoria que apresentou mais citações quando acompanhada de outra(s) categoria(s) (12,9% das vezes) do que quando citada isoladamente (4,0%). A diferença mais notável nesta categoria em conjunto com outra(s) está nas nomeações realizadas para o sexo oposto, dado anteriormente inexistente que, nesta análise, referiu-se a 54,5% das citações desta categoria, ou seja, mais da metade de citações ocorreram por meninos que nomearam meninas e vice-versa.

Esta categoria, quando citada em conjunto com outra para justificar as nomeações negativas, ocorreu em maior frequência na companhia de *Agressão*, em 36,4% das citações conjuntas. Foram citadas também as combinações *Perturbação do Ambiente*, *Perturbação do Ambiente + Agressão*, *Atitudes Provocativas e Características Físicas*. Esses dados sugerem que *Conteúdo de conversa* não é uma justificativa isoladamente significativa para nomear negativamente colegas do sexo oposto, mas relevante quando em conjunto com comportamentos de outras categorias.

Analisando a categoria *Agressão* em citações isoladas e em conjunto com outra(s) categoria(s), nota-se que houve pouca variação entre estas condições, sendo relativamente mais frequente quando acompanhada de outra(s) categoria(s). Essas informações apontam que comportamentos agressivos são relevantes para nomear negativamente um colega, seja como justificativa isolada ou acompanhada de outra(s). Porém, se for avaliado separadamente o sexo das crianças rejeitadas, verifica-se que a *Agressão* torna-se um motivo mais citado para a rejeição de meninas, quando acompanhado de outro motivo também.

As combinações da categoria *Agressão* estão representadas na Figura 8. A partir desta, nota-se a grande variedade de combinações entre esta categoria e as demais, totalizando 10 diferentes arranjos entre si. Categorias como *Afastamento*, *Atitudes Egoístas* e *Perturbação do Ambiente* foram as mais citadas (16% cada) em companhia de *Agressão*.

Figura 8. Distribuição da categoria Agressividade em conjunto com outras categorias.

Atitudes Egoístas foi uma categoria mais citada pelos meninos isoladamente; já pelas meninas foi mais comum ser citada quando presente com outra(s) categoria(s). Entretanto, quando avaliado sob o ponto da criança rejeitada, esta percepção se altera, uma vez que este é um motivo suficientemente único para as meninas serem classificadas como rejeitadas, na amostra estudada. Por outro lado, os meninos rejeitados pelo grupo são mais citados por esta característica quando acompanhada de outra(s). Vale destacar

que, em 80% das vezes, *Atitudes egoístas* foi citada juntamente com *Agressão* e em 20% com *Outros*.

Em relação a *Atitudes Provocativas*, identificou-se que esta foi uma categoria mais citada entre os meninos para justificar as nomeações negativas do que as meninas, seja isoladamente ou em conjunto com demais categoria(s). Quando comparamos o sexo entre as crianças rejeitadas por esta categoria, observa-se que os meninos aqui também são mais rejeitados por estes comportamentos do que as meninas. A combinação desta categoria ocorreu juntamente com *Agressão* (em 60% das vezes), com *Conteúdo de conversa* (20%) e com *Agressão + Conteúdo de conversa* (20%).

A frequência da categoria *Comportamentos negativos dirigidos à professora*, quando citada isoladamente, era ausente, porém nota-se que esta aumenta quando em companhia de outra(s) categoria(s) para a rejeição de meninos, uma vez que nenhuma das meninas classificadas como rejeitadas pelo grupo recebeu esta justificativa para nomeações negativas. Na amostra pesquisada, identificou-se que esta categoria esteve acompanhada de *Perturbação do Ambiente* (67% das ocorrências) e *Interesse restrito* (33%).

Interesse restrito não apresentou alteração em sua frequência, nem em citações isoladas nem em citações em conjunto. O dado que mais se destaca neste item é que as justificativas (tanto isoladas como em conjunto) são direcionadas sempre ao sexo oposto, ou seja, meninas justificam as nomeações negativas de meninos pelo *Interesse Restrito* e o mesmo ocorre com os meninos para as meninas. Embora em baixa frequência, as combinações ocorrem com a categoria *Agressão* e *Comportamentos negativos dirigidos à professora*.

Característica física foi uma justificativa utilizada apenas pelos meninos e mais direcionada para as meninas, quando em conjunto de outra(s) justificativa(s), citadas a *Conteúdo de conversa* e *Desempenho*. *Pertences* também foi citada com mais frequência e esteve acompanhada de *Perturbação de ambiente* e também por *Agressão*, por ambos os sexos. Por fim, *Desempenho* foi uma categoria que justificou apenas a rejeição de meninas, sendo presente apenas em conjunto com *Características Físicas* e *Afastamento*.

5.5 Avaliação e Hipóteses Funcionais dos comportamentos relacionados ao status de rejeição

A partir dos motivos para nomeações negativas que as crianças com status de rejeição receberam de seus pares, realizaram-se observações no contexto escolar de tais comportamentos a fim de formular hipóteses sobre a função dos mesmos e as possíveis variáveis que mantêm a ocorrência da rejeição entre as crianças. Sendo assim, serão apresentadas neste item as avaliações e hipóteses funcionais dos comportamentos observados, a partir das categorias de motivos para rejeição, definidas anteriormente (Tabela 1).

Considerando que foram realizados seis períodos de observação para cada criança rejeitada, os exemplos citados neste item referem-se a um recorte dos episódios observados no contexto escolar, a fim de ilustrar situações do cotidiano observadas. Estes dados tornam-se úteis na medida em que são parâmetros para o levantamento de hipóteses funcionais, como a autora se propôs a realizar. Entretanto, cabe ressaltar que as hipóteses funcionais apresentadas neste item contemplam todas as situações observadas e não somente os exemplos apresentados neste documento.

A identificação das crianças com status de rejeição será realizada a partir da Tabela 6 e as demais crianças envolvidas nos exemplos serão identificadas aleatoriamente por letras do alfabeto. As avaliações e hipóteses funcionais serão apresentadas na ordem de frequência das categorias de motivos alegados para nomeações negativas.

5.5.1. Comportamentos Agressivos

A categoria 'Agressão' foi definida neste estudo como comportamentos da criança nomeada, dirigidos direta ou indiretamente aos colegas, de caráter físico, verbal ou gestual, que machucam, ofendem ou atribuem algum fato ofensivo à sua reputação ou à do colega, tais como bater, empurrar, xingar, falar palavrão e ameaçar. Essa categoria apresentou-se com maior frequência dentre as justificativas dadas pelas crianças entrevistadas para nomear os pares negativamente. A partir das avaliações funcionais realizadas, foi possível formular duas hipóteses funcionais a respeito da emissão de comportamentos agressivos por crianças com status social de rejeição:

1. Comportamentos agressivos emitidos com a função de iniciar/manter interações sociais com os colegas;
2. Uso de comportamentos agressivos para a retirada de situações aversivas.

Estas hipóteses serão apresentadas e discutidas separadamente a fim de aprofundar a compreensão das mesmas.

Comportamentos agressivos com a função de iniciar/manter interação com os colegas.

Os comportamentos fisicamente agressivos observados nas crianças com status social de rejeição parecem ser, em certos momentos, uma estratégia utilizada com o objetivo de *iniciar e manter contato com os pares*, uma vez que as consequências obtidas a partir destes comportamentos estão relacionadas com a atenção que o colega e a professora dispensam à criança com status de rejeição, como ilustra a Figura 9.

Contexto	Antecedentes	Respostas	Consequências
Preparação para a aula de Ciências (Retorno do recreio: alunos voltando para seus lugares)	Alunos retornando para suas carteiras. (Professora conversando com uma aluna.)	Aluna R7 passa por cima da cadeira do aluno A para ir até sua carteira.	Aluno A empurra R7 e esta cai no chão.
	Aluno A empurra R7 e esta cai no chão.	R7 levanta e dá um tapa no aluno A que a empurrou.	Aluno A senta em sua cadeira.
	Aluno A senta em sua cadeira.	R7 dá a volta e passa pela carteira de trás do aluno A (em frente a do aluno B).	Aluno B a segura e puxa a camiseta da aluna R7.
	Aluno B a segura e puxa a camiseta da aluna R7.	R7 dá alguns tapas e tenta segurar o cabelo do Aluno B.	Aluno B retribui com tapas. Professora grita o nome de R7.
	Professora grita o nome de R7.	'Foi ele!' diz a aluna R7, referindo-se ao aluno B.	Professora diz para o aluno B parar de provocar também. R7 volta para sua carteira.

Figura 9. Avaliação funcional de comportamentos agressivos de R7 (Turma C da Escola 2) – exemplo 1.

Observa-se a partir da Figura 9 que, embora o Aluno A. tenha iniciado o uso de agressão com a Aluna R7, quando esta reage, também com agressividade, parece intimidar o Aluno A, uma vez que este interrompe a interação com a mesma. Por outro lado, a interação com uso de agressividade entre a Aluna R7 e o Aluno B só é interrompida com a intervenção da professora. Esse exemplo ilustra o quão significativo é o papel da professora para cessar tais comportamentos. Sobre esse aspecto, nas situações observadas de agressividade entre os alunos, as professoras costumavam reagir de modo semelhante, com o uso de repreensão verbal: chamando o aluno pelo nome e pedindo para que o mesmo interrompesse o comportamento agressivo (ex.: Figura 9). Esta estratégia pareceu ter efeito punitivo imediato apenas, uma vez que o comportamento agressivo da criança cessava naquele momento. Porém, em um curto período de tempo, o mesmo voltava a ser emitido, fato este que sugere que, na ausência do agente punidor (neste caso, a professora), o comportamento volta ocorrer.

Comportamentos agressivos também se expressam como brincadeiras de lutas, bastante frequentes entre meninos no ambiente escolar. Maccoby (1990), neste sentido, destaca que os meninos, em geral, interagem mais em tríades ou grupos e apresentam mais conflitos em suas amizades; também costumam preferir brincadeiras ao ar livre e ter maior interesse por jogos competitivos que as meninas. Considerando tais características, a Figura 10 ilustra outro exemplo de avaliação funcional do comportamento agressivo de um aluno com status de rejeição (aluno R6). Nota-se, outra vez, que a função dos comportamentos agressivos parece estar voltada a *iniciar/manter contato/aproximar as crianças*.

Contexto	Antecedentes	Respostas	Consequências
Aula de dança (Quadra)	Professora ensaiando alguns alunos para dançarem na apresentação da escola.	Aluno R6 brinca com aluno A e aluno B de luta em um canto da quadra, distante da turma.	Professora continua a aula.
	Aluno A e aluno B ameaçam agredir o aluno R6 (com tom de brincadeira).	R6 fica em cima de ambos, segurando-os.	Alunos A e B dão risadas e tentam escapar.
	Alunos A e B escapam e fazem micagem para provocar o aluno R6.	R6 permanece deitado no chão, encolhido, com as mãos no rosto e quieto.	Alunos A e B se aproximam e dizem algo (<i>não foi possível identificar</i>).
	Alunos A e B se aproximam e dizem algo (<i>não foi possível identificar</i>).	R6 dá um chute para trás.	Alunos A e B se afastam e dão risada. Comportamentos anteriores repetem-se até o encerramento da aula

Figura 10. Avaliação funcional de comportamentos agressivos de R6 (Turma B da Escola 1) – exemplo 2.

Neste último exemplo, novamente chama atenção a forma como a professora consequencia os comportamentos dos alunos, quando estes não estão engajados na atividade proposta pela docente, permanecendo distante do grupo e nenhuma intervenção é realizada por ela. Essas consequências providas pela professora parecem favorecer a emissão e a manutenção dos comportamentos inadequados dos alunos.

A ocorrência dos comportamentos agressivos, nos casos observados, parece aumentar a frequência em momentos em que a *supervisão do adulto é reduzida*, como, por exemplo, nas trocas de aulas/professores (como ilustra a Figura 9), e quando a professora oferece atenção individualizada a determinados alunos /grupo e alunos (Figuras 9 e 10). Em outras palavras, a supervisão reduzida do adulto parece apresentar-se como estímulo discriminativo (S^d) para a emissão de comportamentos agressivos, uma vez que tais condições favorecem a interação entre as crianças, e, conseqüentemente, aumenta a probabilidade da ocorrência dos comportamentos agressivos. Já quanto às consequências obtidas a partir destes comportamentos, sem dúvida a que mais se evidencia, nos casos observados, é a *atenção obtida dos pares*.

Comportamentos agressivos com a função de retirada de situações aversivas

Alguns comportamentos agressivos observados em crianças com status social de rejeição apresentaram-se como forma de *afastar ou eliminar uma condição aparentemente aversiva*, como por exemplo a presença/interação de um colega e atividade/brincadeira sendo realizada de modo, aparentemente, diferente ao seu desejo. Estas situações ocorreram tanto com comportamentos fisicamente agressivos (Figura 11) quanto com comportamentos verbalmente agressivos (Figura 12).

Contexto	Antecedentes	Respostas	Consequências
Aula de Educação Física (Pátio –bola queimada: meninas vs. Meninos)	Jogo de bola queimada acontecendo, meninos estão parados esperando o ataque do time adversário. Aluno A. está parado, em frente ao Aluno R8, como as demais crianças.	Aluno R8 empurra o Aluno A.	Aluno A. afasta-se do Aluno R8.

Figura 11. Avaliação funcional de comportamentos agressivos de R8 (Turma C da Escola 2) – exemplo 3.

Contexto	Antecedentes	Respostas	Consequências
Aula de Português (Atividade no caderno)	Aluno R11 está em sua carteira conversando com o colega A que senta ao lado. A aluna B pega cartela de tabuada do chão e entrega: 'Aluno R11, é seu!'	"Que cacete, deixa aí" responde R11, que retira a cartela da mão da aluna B e joga no chão novamente.	Aluna B se afasta. Aluno R11 continua interagindo com o colega A.

Figura 12. Avaliação funcional de comportamentos agressivos de R11 (Turma D da Escola 2) – exemplo 4.

A partir dos exemplos acima citados, e demais observações realizadas, um ponto chamou atenção nas avaliações funcionais realizadas dos comportamentos agressivos: os antecedentes destes. Em determinados momentos, os comportamentos agressivos foram emitidos diante de *antecedentes* aparentemente com função de *estímulo neutro* (Figura

11), e até mesmo diante de antecedentes com a possível função de *estímulo discriminativo para respostas socialmente adequadas* (Figura 12). Ainda assim, algumas crianças observadas reagiram de forma agressiva com os colegas nessas situações, não parecendo serem capazes de discriminar as variáveis antecedentes presentes no ambiente. Entretanto, há que se ressaltar que devido ao fato das observações referirem-se a um recorte do contexto escolar dessas crianças, não se pode descartar a hipótese de que, talvez, estes comportamentos sejam explicados pela história dos envolvidos, ou seja, contingências estabelecidas entre estes alunos anteriormente ao período de observação do presente estudo.

Destaca-se também o comportamento de *fuga/afastamento* dos colegas diante de comportamentos agressivos das crianças com status de rejeição, consequência esta que provavelmente tende a reforçar o uso de agressividade nas interações, uma vez que a criança rejeitada, aparentemente, obtém seu objetivo, eliminando o estímulo aversivo presente (ex.: interação/presença do colega).

Em relação aos comportamentos agressivos, Bierman (2004) afirma que, embora estes sejam tipicamente destrutivos nas relações, eles também podem ser utilizados como forma de administrar e controlar as interações sociais. Nesse sentido, Izbicki, et al. (2015) destacam que quando a criança utiliza-se de respostas agressivas diante de provocações ou em defesa de sua honra e de colegas, por exemplo, o seu relacionamento com os colegas não é prejudicado, uma vez que a agressão é justificada e, por isso, é tolerada e encorajada pelo grupo. Neste contexto, destacam as autoras, uma criança cujo padrão comportamental se diferencia do que é apresentado e socialmente aceito pelo seu grupo terá maiores chances de ser rejeitada pelos colegas. Dessa forma, os resultados neste subitem destacam o quanto ficar sob controle apenas da topografia, sem considerar a função dos comportamentos, pode ser perigoso em relação à avaliação e intervenção dos comportamentos-problema.

5.5.2 Perturbação do Ambiente

Comportamentos da criança nomeada que interferem negativamente no andamento das atividades realizadas pela criança entrevistada ou por um grupo maior de crianças, seja em sala de aula ou fora dela, foram classificados neste estudo como

'Perturbação do ambiente'. Tais comportamentos podem referir-se ao incômodo gerado durante as atividades, tal como interromper a atividade durante a aula, e/ou em momentos de brincadeira, exemplo: não seguir as regras da mesma. A partir das observações realizadas de tais comportamentos, levantaram-se as seguintes hipóteses funcionais dos mesmos:

1. Comportamentos da categoria *'Perturbação do ambiente'* com a função de obter atenção de terceiros;
2. Comportamentos da categoria *'Perturbação do ambiente'* com a função de fuga de demanda.

Comportamentos da categoria 'Perturbação do ambiente' com a função de obter atenção de terceiros

Foi possível identificar alguns comportamentos de crianças com status social de rejeição que tinham como característica a interrupção de atividades acadêmicas ou lúdicas com o objetivo de *obter atenção* dos que estavam ao seu redor. Em geral, o simples fato dos *colegas estarem engajados na atividade* pareceu ser estímulo discriminativo para a emissão de comportamentos relacionados a esta categoria. Nestas situações, os pares, e, em determinados momentos, até mesmo a professora, consequenciavam tais comportamentos direcionando *atenção* para os mesmos. Em determinados momentos, foi possível identificar também que, além da atenção obtida por terceiros, comportamentos de *'Perturbação do ambiente'* emitidos pelo aluno também produziram a *prevalência de seus próprios interesses e/ou retirada de condições aversivas*, consequência esta que parece aumentar a probabilidade do comportamento inadequado ocorrer novamente.

Na Figura 13 é possível notar que enquanto os alunos encontram-se engajados na atividade proposta pela professora, a Aluna R3 emite comportamentos que interferem negativamente no andamento da atividade realizada pelos colegas, e com isso obtém a atenção destes.

Contexto	Antecedentes	Respostas	Consequências
Aula de Português (Cópia do quadro) Professora passa nas carteiras para conferir a Cópia	Alunos finalizando a cópia da atividade no quadro.	Aluna R3 interrompe a cópia e diz: "Aluno A, olha!" (Simula cortando uma cartinha de jogo)	'Não, não faz isso!' afirma o aluno A que interrompe a cópia, se levanta e vai até a carteira da aluna R3.
	Aluno A se levanta e vai até a carteira da aluna R3.	'Duvida que corto meu cabelo?' afirma Aluna R3 para os alunos à sua volta.	'Não corta!' pede aluna B 'Ela não tá cortando!' afirma aluno C.
	'Não corta!' pede aluna B 'Ela não tá cortando!' afirma aluno C.	Aluna R3 ri e para de fingir que está cortando o cabelo	Aluno A, aluna B e aluno C engajam-se novamente na atividade de cópia.

Figura 13. Avaliação funcional de comportamentos da categoria 'Perturbação do ambiente' de R3 (Turma A da Escola 1) – exemplo 5.

Outro exemplo identificado nesta categoria ocorreu quando uma brincadeira/atividade estava ocorrendo de modo diferente ao aparentemente desejado pela criança rejeitada (Figura 14). Esta condição pareceu ser suficiente para respostas de interrupção da mesma, que, conseqüentemente, produziu *atenção dos pares*, assim como a *prevalência de seus próprios interesses e/ou retirada de condições aversivas*, como por exemplo a interrupção de brincadeiras e/ou não seguimento das regras das mesmas. Nestes contextos, em geral, as demais crianças *afastavam-se*, favorecendo assim a manutenção destes comportamentos.

Contexto	Antecedentes	Respostas	Consequências
Aula de Educação Física (Pátio – brincadeiras de acertar a bola no bambolê)	Brincadeira acontecendo. Cada criança em sua vez deve acertar a bola no bambolê.	Na sua vez, a aluna R7 segura a bola do seu time, interrompendo a brincadeira.	Aluna A. se aproxima e tira a bola de sua mão.
	Aluna A. se aproxima e tira a bola de sua mão.	Aluna R7 empurra a aluna A. e pega a bola de novo para si.	Aluna A. se afasta. Brincadeira continua interrompida pela aluna R7. (Professor estava ausente neste momento)

Figura 14. Avaliação funcional de comportamentos da categoria 'Perturbação do ambiente' de R7 (Turma C da Escola 2) – exemplo 6.

Nesta situação ilustrada pela Figura 14, a aluna interrompe a brincadeira, de acordo com seu interesse, prejudicando as demais alunas de sua equipe. Acredita-se que, nesta condição, a ausência do professor pode ter favorecido a ocorrência de tal comportamento, sugerindo novamente que, quando a supervisão do adulto é reduzida, aumenta a probabilidade do comportamento inadequado ocorrer.

Destaca-se neste exemplo o déficit de habilidades sociais, especialmente quanto à empatia, uma vez que a aluna R7 não considera o impacto gerado no colega/grupo a partir de seu comportamento, ficando sob controle exclusivamente de seus desejos. Entende-se por empatia a capacidade de identificar sentimentos e pensamentos em relacionamentos interpessoais, envolvidos no interesse genuíno em saber como o outro se sente e expressar respostas comportamentais em relação a esta constatação (Falcone et al., 2008). Essa habilidade favorece o convívio em sociedade, uma vez que promove a compaixão, a benevolência e a tolerância, além de ser um elemento indispensável para o desenvolvimento infantil saudável e feliz, apontam Motta, Falcone, Clark e Manhães (2006).

Comportamentos da categoria 'Perturbação do ambiente' com a função de fuga de demanda.

Observou-se que em determinados momentos da aula, é comum a criança com status de rejeição interromper a atividade que está sendo executada pela professora e pelos colegas de turma. Comportamento este que incomoda alguns colegas de turma e que foi apontado como justificativa para nomeações negativas. Na Figura 15, nota-se a dificuldade do aluno R6 em se engajar na atividade acadêmica proposta pela professora. O aluno busca diferentes interações sociais durante a aula e, em certos momentos, obtém atenção dos colegas, o que acaba fortalecendo o comportamento de interação com os mesmos durante as atividades acadêmicas. Este comportamento de interação social durante as atividades parece ter a função de fuga de demanda, uma vez que o engajamento na atividade acadêmica acaba sendo adiado ou até mesmo evitado. Tais comportamentos-problema são interrompidos apenas quando a professora intervém e solicita que o aluno se engaje na atividade proposta, porém, novamente percebe-se que este engajamento na

tarefa ocorre por um período de tempo curto e, na sequência, inicia-se novamente o contato com outras crianças.

Nesse sentido, vale elencar também outras hipóteses de variáveis que possam estar controlando os comportamentos de fuga de demanda do aluno, como: a) a falta de repertório deste em se manter engajado na atividade; b) o bom desempenho acadêmico e, talvez, esse aluno adie a execução da tarefa, preferindo o contato social com os pares; ou até mesmo c) foi treinado para realizar tarefas apenas mediante solicitações. Com isso, questiona-se quais as contingências a professora estabelece para favorecer a autonomia dos alunos.

A reação da professora diante de comportamentos inadequados do aluno torna-se aspecto relevante para a rejeição entre pares, uma vez que esta é ambiente para o aluno e a forma como consequencia seus comportamentos podem favorecer ou não sua socialização com os pares. Considerando que, em casos de fuga de demanda, como ilustrado na Figura 15, a professora frequentemente precisa chamar a atenção do aluno, solicitar que o mesmo volte para o seu lugar e realize a atividade como os demais, esses comportamentos da docente podem influenciar na percepção que o grupo tem desse aluno, uma vez que o mesmo acaba tendo destaque devido aos seus comportamentos inadequados.

Analisando sobre este ponto de vista, a preocupação com as crianças classificadas como rejeitadas está também fundamentada em relações desfavoráveis desta categoria com problemas graves e persistentes no futuro (Melo & Silares, 2007). As autoras destacam essa questão devido às dificuldades em alterar este status social, bem como uma alta probabilidade de fortalecimento da rejeição ao longo do tempo e dos comportamentos relacionados ao estigma, causando danos cada vez maiores para o indivíduo em sua convivência na sociedade. Dessa forma, a conduta da professora acaba sendo relevante na trajetória da rejeição social.

Contexto	Antecedentes	Respostas	Consequências
Aula de matemática (cópia do quadro)	Professora escrevendo no quadro para os alunos copiarem.	Aluno R6 levanta e vai em direção a carteira do aluno A.	Aluno A interage com R6.
	Aluno A interage com R6.	Professora pede para R6 se sentar.	R6 volta, senta em sua carteira e inicia a cópia.
	Professora escreve conteúdo no quadro.	R6 levanta e vai até a carteira do aluno B conversar.	Aluno B conversa com o R6.
	Aluno B conversa com R6.	R6 coloca uma mão na axila para fazer sons.	Amigos ao redor olham e alguns dão risadas.
	Professora pede novamente para o R6 sentar.	R6 volta para sua carteira.	Professora continua cópia no quadro.
	Professora olha para outro lado a sala.	R6 levanta da carteira.	Professora grita: "R6!". O aluno volta pra carteira, senta e copia um pouco do conteúdo.
	Alunos copiando conteúdo do quadro	R6 brinca com pecinhas em sua carteira. Uma cai no chão, R6 levanta e pega.	Professora pergunta: "O que você está fazendo, R6?"
	Professora pergunta: "O que você está fazendo, R6?"	R6 interrompe a brincadeira com as pecinhas.	R6. senta corretamente na cadeira e retoma a cópia.

Figura 15. Avaliação funcional de comportamentos da categoria 'Perturbação do ambiente' de R6 (Turma B da Escola 1) – exemplo 7.

5.5.3 Atitudes Provocativas

Comportamentos da criança nomeada que irritam e/ou produzem sentimento de raiva na criança entrevistada foram classificados como '*Atitudes Provocativas*'. A partir das observações dos comportamentos relacionados a esta categoria, foi possível notar que estes ocorrem com a função de *obter atenção dos pares e gerar desconforto (físico e/ou emocional)* no outro, conforme apresentado e discutido a seguir.

Comportamentos da categoria 'Atitudes Provocativas' com a função de obter atenção dos pares e gerar desconforto à vítima.

Comportamentos observados da categoria em questão ocorreram sem necessariamente haver um estímulo antecedente aversivo para sua emissão, sugerindo assim a conotação de apenas produzir incômodo/irritação ao colega, conforme ilustram as Figuras 16 e 17.

Nota-se, a partir do exemplo presente na Figura 16, que apenas a *presença de outra criança* no contexto é condição antecedente para que atitudes provocativas ocorram por parte do aluno R6; e as consequências obtidas a partir de seu comportamento, atenção da criança provocada e a irritabilidade gerada na mesma, parecem fortalecer comportamentos provocativos do aluno observado, já que este demonstra divertir-se com o desconforto gerado. Essas condições sugerem que tais comportamentos ocorrem devido à inabilidade do aluno em iniciar interações com pares, sendo essa uma estratégia (inapropriada) para obter atenção dos mesmos.

Contexto	Antecedentes	Respostas	Consequências
Refeitório (Alunos na fila aguardando para pegarem o lanche)	Alunos na fila. Aluno R6 aguarda na fila também.	Aluno R6 cutuca uma criança menor que está sentada lanchando.	Criança grita "Para!"
	Criança grita "Para!"	Aluno R6 olha em direção a criança e dá risada.	Criança faz cara de reprovação e continua comendo.
	Criança faz cara de reprovação e continua comendo.	Aluno R6 continua na fila, dando risada e olhando em direção à criança.	Criança se afasta do aluno R6.

Figura 16. Avaliação funcional de comportamentos da categoria 'Atitudes Provocativas' de R6 (Turma B da Escola 1) – exemplo 8.

O uso de *repreensão verbal da professora* para com outra aluna foi antecedente para a aluna R7 emitir comportamentos relacionados à categoria *Atitudes Provocativas* com a colega, como ilustra a Figura 17. Nesta condição, quando os alunos B, C e D riram do comportamento provocativo da aluna R7, esta reação pareceu reforçar os

comportamentos de R7, uma vez que a mesma obteve *atenção dos pares*, e seus comportamentos inadequados continuaram sendo emitidos. Nota-se também, a partir deste exemplo, que a reação agressiva da aluna A perante as provocações da colega não pareceu ser uma condição aversiva para R7, pois a mesma continua a retribuir as agressões e apenas interrompe os comportamentos provocativos quando a aluna A se afasta e se engaja na atividade proposta.

É notável que comportamentos provocativos geram impacto negativo considerável nas relações sociais, reduzindo a probabilidade do colega engajar-se em interações sociais com esta criança novamente. Nesse sentido, considerando que as crianças escolhem seus pares segundo comportamentos, como: bom humor, participação, não-agressão, qualidades pessoais favoráveis que estes apresentem, como ser bondoso, amigável, simpático, ser possuidor de habilidades acadêmicas, motoras e intelectuais, necessárias à atividade em questão (Silva & Lohr, 2001), os comportamentos-alvo de observação, nesta categoria, acima descritos podem acarretar afastamento dos pares ao invés de aproximação destes. Izicki et al. (2015) destacam que o professor exerce, em sala de aula, uma importante influência no relacionamento entre os alunos e pode ajudar a proteger o aluno tanto contra a rejeição quanto contra os desdobramentos negativos a ela associados.

Contexto	Antecedentes	Respostas	Consequências
Aula de Geografia (professora passando matéria no quadro)	Aluna A caminhando pela sala, professora diz: 'Aluna A, vai sentar!'	Aluna R7 sentada em sua carteira, dá uma gargalhada e aponta o dedo indicador para aluna A.	Aluna A se aproxima da carteira da aluna R7 e diz: 'Você é mentirosa'. Aluno B, aluno C e aluno D que observam a cena e riem alto.
	Aluna A se aproxima da carteira da aluna R. olha em direção a esta e apoia a mão sobre sua carteira.	Aluna R7 continua rindo.	Aluna A dá um tapa na aluna R7.
	Aluna A. dá um tapa na aluna R7.	Aluna R7 retribui o tapa na aluna A.	Aluna A se afasta.
	Aluna A se afasta.	Aluna R7 limpa a mesa com sua camiseta e diz alto, olhando para aluna A: 'Já limpei essa mão suja!'	Aluna A abaixa a cabeça (parecendo estar chateada) e retorna pra sua carteira.

Figura 17. Avaliação funcional de comportamentos da categoria 'Atitudes Provocativas' de R7 (Turma C da Escola 2) – exemplo 9.

5.5.4 Comportamentos negativos dirigidos à professora

Esta categoria refere-se aos comportamentos da criança dirigidos à professora com caráter aversivo, denotando desobediência, desafio e agressividade. A emissão destes comportamentos não foram frequentes nos períodos em que a autora realizou as observações das crianças. Entretanto, nos momentos em que estes ocorreram foi possível notar que os comportamentos eram mais relacionados à desobediência com a professora do que necessariamente comportamentos desafiadores ou de agressividade para com a mesma. Levantou-se, como hipótese funcional para os comportamentos da presente categoria, a *fuga de demanda e obtenção de atenção da professora*.

Comportamentos negativos dirigidos à professora com a função de fuga de demanda e obter atenção da professora.

A *presença de demanda acadêmica* (ex.: copiar, realizar atividade etc.) apresentou-se como variável antecedente para comportamentos negativos dirigidos à professora, nos casos observados. Já as principais consequências apresentadas nestas situações foram *atenção da professora e instrução/repreensão verbal* da docente para o aluno modificar seu comportamento. Esta última alternativa pareceu ser efetiva apenas quando a professora afirma que irá conversar com o pai do aluno. Neste momento a criança interrompeu os comportamentos solicitados pela professora e engajou-se na atividade proposta, como destaca a Figura 18.

Neste sentido, Diaz-Aguado (2003) destaca que alunos rejeitados, em geral, são crianças com dificuldades de adaptação às exigências acadêmicas e a autoridade que representa o professor, apresentam problemas para se relacionar adequadamente da mesma forma com, e, portanto, comportar-se adequadamente em situações de grupo, mostrando uma constante necessidade de obter atenção.

Contexto	Antecedentes	Respostas	Consequências
Aula de Português (sala de aula)	Professora explicando a atividade no quadro.	Aluno R6 sentado de costas para o quadro, olhando e conversando com outros alunos.	Professora grita: “Vira para frente agora, R6”. Aluno R6 vira e professora puxa a carteira do aluno para frente, mais próxima ao quadro.
	Professora vira para copiar no quadro.	R6 levanta, vai em direção ao aluno A e diz: “Empresta a borracha?”	Aluno A empresta e Aluno R6 retorna para sua carteira.
	R6 sentado em sua carteira, aluno B se aproxima e começa a conversar.	R6 conversa com o aluno B e faz gestos de luta.	Aluno B interage. Professora se aproxima, pega a tarefa do aluno R6 e grita que irá contar para seu pai que não está tendo um bom comportamento.
	Repreensão verbal da professora.	R6 se engaja na tarefa.	Professora continua a aula.

Figura 18. Avaliação funcional de comportamentos negativos dirigidos à professora de R6 (Turma B da Escola 1) – exemplo 10.

5.5.5 Pertences

Comportamentos do aluno com status de rejeição que envolvem a apropriação (temporária ou permanente) de pertences das outras crianças, sem o seu consentimento, ou por atitudes violentas, passíveis de levar à destruição dos pertences, também foram relatados pelas crianças como motivo para nomeações negativas dos pares, sendo categorizados como '*Pertences*'.

A partir das observações realizadas, foi possível notar que estes comportamentos de pegar objetos do outro sem autorização são comuns entre os alunos do atual estudo. Entretanto, o impacto gerado no ambiente diferencia-se de um caso para o outro, o que sugere que a função destes também varia. No exemplo da Figura 19, por exemplo, o fato do aluno R8 se apropriar do estojo do colega sem a autorização deste, acabou produzindo interação social entre ambos, o que sugere que, nessa situação, o comportamento-alvo foi reforçado pela *atenção do colega* e pode ter tido, também, a função de *iniciar interação social*. No exemplo da Figura 20, a aluna R7 também não teve a permissão para obter o material da colega, o que parece ter produzido a mesma consequência (atenção da colega), porém, nesta circunstância, o uso de agressividade física foi o recurso utilizado pelas alunas para solucionar o conflito, necessitando assim da intervenção da professora. Este último exemplo (Figura 20) diferencia-se do anterior (Figura 19) pelo impacto gerado no ambiente. Entretanto, quanto à função do comportamento-alvo, ambos assemelham-se pela *obtenção de atenção dos pares*.

Contexto	Antecedentes	Respostas	Consequências
Aula de Ciências (atividade em folhinha individual sobre os 5 sentidos)	Alunos fazendo atividade individualmente.	Aluno R8 vai até a carteira de aluno A e pega o estojo sobre a mesa, sem permissão, e sem o colega notar	Aluno A pergunta aos que estão próximos: 'Cadê meu estojo?'
	Aluno A pergunta aos que estão próximos: 'Cadê meu estojo?'	R8 diz: 'Tá comigo, aluno A'	Aluno A se aproxima e diz: 'Você falou que não é meu amigo!'
	Aluno A se aproxima e diz: 'Você falou que não é meu amigo!'	R8 responde: 'Eu sou sim. Eu sou seu amigo!'	R8 e aluno A conversam. Aluno A pega o seu estojo e retorna para sua carteira.

Figura 19. Avaliação funcional de comportamentos da categoria '*Pertences*' de R8 (Turma C da Escola 2) – exemplo 11.

Contexto	Antecedentes	Respostas	Consequências
Aula de Geografia (professora passando matéria no quadro)	Lápis da aluna A está sobre a mesa da mesma.	Aluna R7 pega o lápis sem pedir.	Aluna A estica o braço para pegar. Como não consegue, agarra o braço de R7 para alcançar o lápis.
	Agarra o braço de R7 para alcançar o lápis.	R7 agarra o pescoço da aluna A e a empurra.	Professora grita: "Aluna A!"
	Aluna A conta que R7 pegou seu lápis. Professora pergunta: 'O que você está fazendo, R7?'	'Nada', responde R7, que solta a aluna A.	Aluna A consegue pegar o lápis de volta. E a aula continua.

Figura 20. Avaliação funcional de comportamentos da categoria 'Pertences' de R7 (Turma C da Escola 2) – exemplo 12.

Os resultados ilustrados neste subitem evidenciaram aspectos discutidos na literatura quanto ao déficit em habilidades sociais das crianças com status de rejeição, entre elas dificuldades em iniciar interações sociais adequadamente, perceber as normas do grupo, reagir de forma impulsiva diante de conflitos e interpretar as interações pró-sociais (Cillesen & Mayeux, 2004; McQuade et al., 2016; Moraes et al., 2001; Patterson et al., 1989). Neste sentido, o desenvolvimento de tais habilidades está diretamente relacionado com a forma que o ambiente consequencia os comportamentos deste aluno, ou seja, destaca-se novamente o papel fundamental do professor como mediador para a promoção de habilidades sociais no contexto escolar.

No exemplo da Figura 20, o uso de *repreensão verbal* da professora com a Aluna A, ao identificar a situação de agressividade, fez com que o conflito entre as alunas cessassem. Entretanto, este manejo não favoreceu a compreensão da professora sobre o ocorrido para que medidas plausíveis pudessem ser aplicadas, como a identificação do problema e o desenvolvimento de repertórios sociais mais adequados para o contexto, como, por exemplo, a habilidade de resolução de conflitos, como o uso de negociação entre as partes. Nesse sentido, Eccheli (2008) afirma que o professor pode amenizar esses conflitos, demonstrando abertura para o diálogo, respeitando os pontos de vista de seus

alunos e ensinando-lhes a respeitar as opiniões de outros colegas, mesmo quando há divergências.

5.5.6 Atitudes Egoístas

Situações em que a criança se recusa a emprestar materiais/brinquedos ou direciona as atividades/brincadeiras predominantemente ao seu modo, apresentando dificuldade em ceder para o colega (ex.: ‘sempre quer mudar a brincadeira’, ‘manda nos outros’), de modo que, em algumas circunstâncias, impõe suas vontades infringindo o direito do outro (ex.: ‘corta’ filas), foram classificadas neste trabalho como ‘*Atitudes egoístas*’.

Em geral, estes comportamentos pareceram ter a função de *exercer controle sobre os pares*, ou seja, prevalecer o desejo da criança observada, sendo a variável antecedente a *presença de discordâncias entre as partes*, e, como consequência a estes comportamentos, ocorreu o *afastamento* dos pares, ainda que momentaneamente. Ressalta-se que essa consequência, em determinadas circunstâncias, pode fortalecer o comportamento indesejado, se o objetivo da criança for produzir afastamento dos pares. No exemplo ilustrado na Figura 21, o aluno R14 utiliza-se de estratégia aversiva para obter o seu objetivo, neste caso o afastamento do colega. Entretanto, em outra situação (Figura 22), o uso de comportamentos da categoria *Atitudes egoístas* pareceu não produzir o efeito desejado da criança com status de rejeição, uma vez que esta tenta iniciar interação com os colegas, porém, em certo momento, tenta modificar as regras da brincadeira. Como consequência de tal comportamento, os colegas interrompem a interação com o aluno R9.

Nas situações observadas referentes a esta categoria, destacou-se a inabilidade das crianças com status de rejeição em obter o que desejam de forma socialmente habilidosa. Essas se utilizaram de condutas aversivas e impositivas para alcançar seus objetivos, desconsiderando o impacto dessas atitudes na outra criança. Patterson et al. (1992) destacam que déficits em habilidades de comunicação, especialmente as condutas coercitivas, podem gerar uma rejeição pelo grupo de colegas, resultando em relacionamentos interpessoais pobres no futuro. Silva e Lohr (2001) encontraram, em seu estudo, evidência que crianças que utilizam recursos como autoritarismo, conduta

perturbadora e agressividade são aquelas que mais sofrem o afastamento dos seus pares. Por outro lado, as autoras destacam que as crianças são escolhidas pelos pares justamente por apresentarem comportamentos pró-sociais.

Contexto	Antecedentes	Respostas	Consequências
Fila para irem ao refeitório	Aluno A está segurando a mão da professora no início da fila para irem ao refeitório.	Aluno R14 solta a mão do aluno A com a mão da professora à força e diz: “Eu sou o primeiro”	Aluno A solta a mão da professora e se afasta. Aluno R14 fica como o primeiro da fila. Professora não diz nada.

Figura 21. Avaliação funcional de comportamentos da categoria ‘Atitudes Egoístas’ de R14 (Turma D da Escola 2) – exemplo 13.

Contexto	Antecedentes	Respostas	Consequências
Recreio (Pátio)	Aluno A e aluno B brincam de lutinha.	Aluno R9 se aproxima e observa.	Aluno A e aluno B notam a presença de R9 e continuam a brincadeira.
	Aluno A. e aluno B continuam a brincadeira.	R9 entra na brincadeira e aluno B faz um ‘golpe’ (como anteriormente). R9 diz que não valeu, que não é assim.	Aluno B se afasta e volta a brincar com aluno A.
	Aluno B se afasta e volta a brincar com Aluno A.	R9 se afasta e observa interação entre os colegas.	Sinal para retornar à sala toca e R9 corre em direção à fila. Interage com aluno A e aluno B na fila.

Figura 22. Avaliação funcional de comportamentos da categoria ‘Atitudes Egoístas’ de R9 (Turma C da Escola 2) – exemplo 14.

5.5.7 Categorias não observadas

Alguns comportamentos citados como motivos para as nomeações negativas de alunos rejeitados não foram contemplados nos períodos de observação estabelecidos. As categorias referentes são: Características físicas, Conteúdo de conversa, Interesse restrito,

Afastamento, Desempenho e Outros. Para discutir a dificuldade encontrada em observar tais comportamentos, cabe apresentar as definições novamente de cada categoria.

- *Características físicas:* atributos físicos da criança nomeada e/ou da criança entrevistada (ex.: sexo, altura, peso).
- *Conteúdo de conversa:* a criança nomeada conversa com a entrevistada e/ou com outras pessoas a respeito de conteúdos desagradáveis (tal como fazer piadas, falar mal de alguém), que não correspondem à realidade (por exemplo, mentiras) ou que se referem a solicitações indesejadas (tal como recorrer a um terceiro para resolver ou expor um problema ocorrido com a criança entrevistada).
- *Outros:* Justificativas genéricas que dificultaram a compreensão das razões alegadas pela criança entrevistada (tais como afirmar que a criança nomeada é chata, brava, irrita, entre outros).
- *Interesse restrito:* comportamentos da criança nomeada que demonstram um interesse restrito em determinadas atividades/brincadeiras e/ou determinados colegas para brincar (ex.: só brinca com crianças do mesmo sexo, ou só gosta de brincar de esconde-esconde).
- *Afastamento:* a criança nomeada apresenta comportamentos frequentes de oposição às ideias e/ou propostas dos colegas que resultam diretamente em afastamento entre ela e a criança entrevistada, seja devido a recusas, pela nomeada, de convites (tal como não aceitar participar da brincadeira), ou devido à falta de iniciativa da criança nomeada em incluir a entrevistada em determinadas atividades (por exemplo, não chamar para brincar ou para conversar)
- *Desempenho:* a criança nomeada apresenta baixo desempenho em atividades acadêmicas e/ou lúdicas (ex.: tirar notas baixas, correr muito devagar durante a brincadeira)

A partir dessas definições, foi possível verificar que o procedimento utilizado para as observações não favoreceu a identificação de determinados comportamentos, especialmente aqueles relacionados ao comportamento verbal, visto que a pesquisadora posicionou-se em determinados momentos distante da criança-alvo, a fim de prevalecer a discrição, o que dificultou a compreensão e/ou acesso a certos conteúdos verbais, característica de muitas categorias ausentes nas observações.

6. DISCUSSÃO GERAL E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente estudo indicam a presença de crianças com status de rejeição em todas as turmas participantes (de 3 a 5 por turma), sugerindo a probabilidade dessas crianças estarem sendo afastadas da convivência com seu grupo e começando a viver um processo de estigmatização. O status de rejeição, embora seja compartilhado pelos sexos masculino e feminino, apresenta maior ocorrência entre os meninos. São eles que também recebem mais nomeações de meninos, sejam elas positivas ou negativas, e são alvos da metade das escolhas negativas das meninas. Isso se explica, em parte, pelo fato de as crianças - nesta fase do desenvolvimento - ainda preferirem, em geral, brincar com crianças do mesmo sexo, somado ao tipo de interação estabelecida pelos meninos que são mais externalizantes (Bierman, 2004; Izbicki & Melo, 2012; Maccoby, 1990; Morais, Otta & Scala, 2001).

Os motivos declarados pelos entrevistados para as nomeações negativas dos colegas que compuseram a categoria de rejeição sugerem déficits em habilidades de comunicação, resolução de conflitos e excesso de agressividade no relacionamento com outras crianças; perspectivas essas consolidadas na literatura (e.g. Bierman, 2004; Dishion et al. 1991; Ettekal & Ladd, 2015; Izbicki & Melo, 2012; Melo & Silvaes, 2007; Miller-Johnson et al., 2002; McQuade et al., 2016; Orue & Calvete, 2011; Rubin et al., 2006; Sena & Souza, 2010; Silva & Lohr, 2001; Sisto, 2005). Os comportamentos relatados pelos pares embasaram as hipóteses funcionais sobre sua emissão e manutenção, sugerindo-se que tais comportamentos, em geral, eram reforçados positivamente a partir da atenção obtida pela professora e/ou pelos pares, e reforçados negativamente com a retirada (ou atraso) da situação aversiva (ex.: contato com os pares, execução da demanda), informações fundamentais quando se pretende planejar intervenções para reduzir os comportamentos-problema.

Neste sentido, destaca-se a relevância de investigações que busquem compreender a função dos comportamentos relacionados ao status sociométrico de rejeição, visto que identificar apenas qual categoria sociométrica a criança pertence não é suficiente para compreender as características da aceitação e rejeição do grupo, como destacam Melo e Silvaes (2007). Sendo assim, é necessário discriminar os comportamentos que afetam os colegas, gerando afastamento ou aproximação dos mesmos, em situações de atividades

e brincadeiras (Sandstrom & Cillessen, 2003), e mais que isso, a forma como os mesmos são manejados pelos adultos pertencentes a este contexto.

O estudo atual apresentou limitações em relação ao procedimento de observação, uma vez que as interações entre as crianças eram dinâmicas e em determinados momentos, quando em espaço físico amplo, exigiam a presença da pesquisadora próxima àquelas para conseguir identificar os acontecimentos de forma mais detalhada para registro. Outra limitação está relacionada ao desconhecimento da história de contingências das crianças em questão, o que, em certos momentos, pode ter influenciado a construção das hipóteses funcionais. Apesar das limitações, o atual estudo tem potencial para ampliar as discussões a respeito da rejeição social como um construto sociométrico, considerando a trajetória dos estudos do grupo de pesquisa do qual este estudo faz partes (e.g. Castelli, 2016; Izbicki & Melo, 2012; Izbicki, 2015; Melo, 2004) e adicionalmente dá voz às crianças sobre suas experiências na sociedade em grupos de iguais.

Algumas investigações, que o presente estudo não contemplou, cabem como direcionamentos para estudos futuros, como: a) identificar características individuais das crianças, como o repertório de habilidades sociais e desempenho acadêmico; b) identificar em que medida os comportamentos dos professores afetam a preferência e o impacto sociais contribuindo para os diferentes status sociais dos alunos; c) manipular variáveis antecedentes e consequentes (análise funcional) de forma a testar as hipóteses levantadas neste estudo; d) intervenções com os alunos e os professores para o desenvolvimento de um repertório socialmente habilidoso, de forma a promover maior inclusão social, diminuindo, assim, os efeitos da rejeição social no desenvolvimento da criança; e) estudos longitudinais que contemplem o acompanhamento das crianças rejeitadas ao longo de seu desenvolvimento, assim como estudos voltados para outras classificações sociométricas, além da rejeição, também podem ser significativos para o desenvolvimento socioemocional das crianças no ambiente escolar. Estas são algumas sugestões de trabalhos futuros para contribuir com a temática em questão, visto que, os estudos apontam a rejeição entre pares como uma condição que, quando presente na infância, pode contribuir para a ocorrência de problemas na adolescência como: delinquência juvenil, uso de drogas, evasão escolar, depressão, entre outros (Castro et al., 2003). Nesse contexto, recomenda-se o desenvolvimento de intervenções preventivas

baseadas em evidência que contribuam para uma educação e, por conseguinte, para uma sociedade mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

- American Psychological Association. [APA]. (1999). Statistical Methods in Psychology Journals: Guidelines and Explanations. *American Psychologist*, 54 (8), 594–604.
- Attili, G., Vermigli, P., & Roazzi, A. (2010). Children's social competence, peer status, and the quality of mother-child and father-child relationships. *European Psychologist*, 15(1), 23–33.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. Guilford Press.
- Biglan, A. (2015). *The nurture effect: How the science of human behavior can improve our lives and our world*. New Harbinger Publications.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de psicologia* (Natal-RN), 7(2), 227-235.
- Bolsoni-Silva, A., & Carrara, K. (2010). Habilidades Sociais e Análise do Comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. *Psicologia em revista*, 16(2), 330-350.
- Buhs, E. S., Rudasill, K. M., Kalutskaya, I. N., & Griesse, E. R. (2015). Shyness and engagement: Contributions of peer rejection and teacher sensitivity. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 12-19.
- Bukowski, W. M., Cillessen, A. H. N., & Velasquez, A. M. (2012). Peer ratings. *Handbook of developmental research methods*, 211-228.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D., & Gariepy, J. L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24(6), 815-823.
- Casali-Robalinho, I. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2015). Habilidades Sociais como Predictoras para Problemas de Comportamento em Escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 321-330.
- Castelli, M. (2016). Estudo exploratório sobre IRAP e entrevista sociométrica na investigação do preconceito étnico em relação a imigrantes na escola. (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, Brasil).
- Castro, R. E. F., Melo, M. H. S. & Silveiras, E. F. M. (2003). O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo ampliado de intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 309-318.
- Catini, N. (2004). *Problematizando o "bullying" para a realidade brasileira*. (Tese de Doutorado, PUC-Campinas, Campinas, SP).

- Cillessen, A. H., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child development*, 75(1), 147-163.
- Coie, J. D., & Cillessen, A. H. (1993). Peer rejection: Origins and effects on children's development. *Current Directions in Psychological Science*, 89-92.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(1), 261-282.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59, 815-829.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Editora Atlas.
- Crick, N.R.; Casas, J.F. & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33(4), 579-588.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child development*, 66(3), 710-722.
- Crick, N. R., & Ladd, G. W. (1989). Nominator attrition: Does it affect the accuracy of children's sociometric classifications? *Merrill-Palmer Quarterly*, 35, 197-207.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em análise do comportamento*, 1(2), 104-115.
- DeRosier, M.E., & Thomas, J.M. (2003). Strengthening sociometric prediction: Scientific advances in the assessment of children's peer relations. *Child Development*, 74(5), 1379-1392.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M., & Skinner, M. L. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental psychology*, 27(1), 172.
- Eccheli, S. D. (2008). A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar em revista*, (32), 199-213.

- Engelmann, A. S. & Prust, L. W. (2011). Amizade. In: Gomide, P. I. C. (Org). *Comportamento moral: uma proposta para o desenvolvimento das virtudes*. Curitiba: Juruá.
- Ettekal, I., & Ladd, G. W. (2015). Developmental Pathways From Childhood Aggression–Disruptiveness, Chronic Peer Rejection, and Deviant Friendships to Early-Adolescent Rule Breaking. *Child development*, 86(2), 614-631.
- Falcone, E. M. D. O., Ferreira, M. C., Luz, R. C. M. D., Fernandes, C. S., Faria, C. D. A., D'Augustin, J. F., ... & Pinho, V. D. D. (2008). Inventário de Empatia (IE): desenvolvimento e validação de uma medida brasileira. *Avaliação Psicológica*, 7(3), 321-334.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284.
- Gomide, P. I. C., Salvo, C. G. D., Pinheiro, D. P. N., & Sabbag, G. M. (2005). Correlação entre práticas educativas, depressão, estresse e habilidades sociais. *Psico-USF*, 10(2), 169-178.
- Haselager, G. J., Cillessen, A. H., Van Lieshout, C. F., Riksen-Walraven, J. M. A., & Hartup, W. W. (2002). Heterogeneity among peer-rejected boys across middle childhood: Developmental pathways of social behavior. *Developmental Psychology*, 38(3), 446.
- Izbicki, S. (2015). *Aceitação e rejeição de alunos por seus professores em diferentes níveis escolares*. (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, Brasil).
- Izbicki, S. & Melo, M. (2012). *Diferenças entre meninos e meninas quanto às taxas e aos indicadores de rejeição social*. (Relatório Final de Iniciação Científica, Universidade de São Paulo, Brasil).
- Izbicki, S., Brandão, L. C., Carvalho, L. M. D., & Melo, M. H. D. S. (2015). Rejeição entre pares-diálogo com o filme The Perks of Being a Wallflower. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 15(2), 764-783.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships. A developmental account. *The American psychologist*, 45(4), 513-20.
- Marinho, M. L., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). Comportamento anti-social infantil: questões teóricas e de pesquisa. In: Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (Orgs.) *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. São Paulo: Alínea.
- McFadyen-Ketchum, S. & Dodge, K.A (1998). Problems in social relationships. In: Mash, E.J., Barkley, B.A., *Treatment of childhood disorders*, 2ed, 338-365. New York: Guilford Press.

- McQuade, J. D., Breaux, R. P., Gómez, A. F., Zakarian, R. J., & Weatherly, J. (2016). Biased self-perceived social competence and engagement in subtypes of aggression: Examination of peer rejection, social dominance goals, and sex of the child as moderators. *Aggressive behavior*, 42(5), 498-509.
- Melo, M. H. S. (2004). Crianças com dificuldades de interação no ambiente escolar: Uma intervenção multifocal. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Universidade de São Paulo, São Paulo
- Melo, M.H.S. & Silveiras, E.F.M. (2007). Avaliação comportamental do desempenho social em uma sucursal da clínica-escola do IPUSP: indicados de rejeição e aceitação entre crianças. In: Roosevelt. R. Starling. (Org.). *Sobre Comportamento e Cognição*. Santo André: ESETec Editores Associados, 19, 68-77.
- Meyer, S. B. (2003). Análise funcional do comportamento. Em C. E. Costa, J. C. Luzia, H. H. N. Sant'Anna (Orgs.), *Primeiros Passos em Análise do Comportamento e Cognição* (pp.75-91). Santo André: ESETec.
- Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A., & Bierman, K. (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of abnormal child psychology*, 30(3), 217-230.
- Mitchell, J. V. (1956). The Factor Analysis of a "Guess-Who" Questionnaire Designed to Identify Significant Behavior Patterns in Children. *Journal of personality*, 24(4), 376-386.
- Morais, M. L. S. e, Otta, E., & Scala, C. T. (2001). Status Sociométrico e Avaliação de Características Comportamentais: Um Estudo de Competência Social em Pré-Escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 119-131.
- Moreno, J. L. (1943). *Who shall survive? A new approach to the problems of human interrelations*. Washington, D.C.: Nervous and Mental Disease Publishing.
- Motta, D. C., Falcone, E. M. O., Clark, C., & Manhães, A. C. (2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia em estudo*, 11(3), 523-532.
- Mrug, S., Molina, B. S., Hoza, B., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Hechtman, L., & Arnold, L. E. (2012). Peer rejection and friendships in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: contributions to long-term outcomes. *Journal of abnormal child psychology*, 40(6), 1013-1026.
- Nelson, D. A., Robinson, C. C., & Hart, C. H. (2005). Relational and physical aggression of preschool-age children: Peer status linkages across informants. *Early Education & Development*, 16(2), 115-140.
- Nesdale, D., Zimmer-Gembeck, M. J., & Roxburgh, N. (2014). Peer group rejection in childhood: Effects of rejection ambiguity, rejection sensitivity, and social acumen. *Journal of Social Issues*, 70(1), 12-28.

- Newcomb, A. E., & Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19, 856-867.
- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A metaanalytic review of popular, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99-128.
- Orue, I., & Calvete, E. (2011). Reciprocal relationships between sociometric indices of social status and aggressive behavior in children Gender differences. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(7), 963-982.
- Pacheco, J. T., Teixeira, M. A., & Gomes, W. B. (1999). Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 15(2), 117-126.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). *A developmental perspective on antisocial behavior*. American Psychological Association. 44(2), 329-335.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys: A social interactional approach*. Eugene: Castalia.
- Poulin, F., & Dishion, T. J. (2008). Methodological issues in the use of peer sociometric nominations with middle school youth. *Social development*, 17(4), 908-921.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. *Handbook of child psychology*.
- Sandstrom, M. J., & Cillessen, A. H. (2003). Sociometric status and children's peer experiences: Use of the daily diary method. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(4), 427-452.
- Sandstrom, M. J., Zakriski, A. L. (2005). Understanding the experience of peer rejection. In: Kupersmidt, J.B., Dodge, K.A. *Children's peer relations: from development to intervention*. American Psychological Association. Washington.
- Sena, S. D. S., & Souza, L. K. D. (2010). Amizade, infância e TDAH. *Contextos Clínicos*, 3(1), 18-28.
- Silva, V. R. M. G., & Löhr, S. S. (2001). Indicadores de rejeição em grupo de crianças. *InterAÇÃO*. 5(1), 1-14.
- Silva, M. D. F. D. T. D., Farias, M. A., Silvarés, E. F. D. M. & Arantes, M. C. (2008). Adversidade familiar e problemas comportamentais entre adolescentes infratores e não-infratores. *Psicologia em estudo*, 13(4), 791-798.
- Sisto, F. F. (2005). Aceitação-rejeição para estudar e agressividade na escola. *Psicologia em estudo*, 10(1), 117-125.
- Sisto, F. F., & Bazi, G. A. P. (2000). *Escala de Agressividade para crianças e jovens* (Relatório Técnico. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil).

- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e Comportamento Humano* (11a ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1953).
- Steege, M. W., & Watson, T. S. (2009). *Conducting school-based functional behavioral assessments: A practitioner's guide*. Guilford Press.
- Terry, R. (2000). Recent advances in measurement theory and the use of sociometric techniques. In A. H. N. Cillessen, & W. M. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- van den Berg, Y. H., Lansu, T. A., & Cillessen, A. H. (2015). Measuring Social Status and Social Behavior with Peer and Teacher Nomination Methods. *Social Development*, 24(4), 815-832.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2008). Strengthening social and emotional competence in young children who are socioeconomically disadvantaged. *Social competence of young children: Risk, Disability, & Intervention*, 185-203.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 33(1), 105-124.

ANEXO E APÊNDICES

Anexo 1

Formulário de Observação para Avaliação Funcional do Comportamento*

(Steege & Watson, 2009)

Data e Horário	Contexto	Antecedente	Resposta	Consequência	Efeito	Observador

FICHA INDIVIUAL PARA ENTREVISTA SOCIOMÉTRICA

Aluno Entrevistado:		Turma:	Entrevistadora:
Diga-me três crianças da sua sala que você escolheria para brincar	Motivos		
1.			
2.			
3.			
Três crianças da sua sala que você não escolheria para brincar	Motivos		
1.			
2.			
3.			

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A ESCOLA

Minha escola está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada: “**Status sociométrico e avaliação funcional de interações sociais em crianças do Ensino Fundamental I**”. Esta se refere a um projeto de mestrado em Psicologia Clínica da Universidade de São Paulo (USP), realizado pela aluna Mayara Figueiredo Nunes, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Márcia Melo Bertolla.

Este estudo pretende caracterizar a rejeição social entre crianças e formular hipóteses funcionais sobre sua origem e sua manutenção. Para que este objetivo seja contemplado, será realizada uma entrevista individual com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, a fim de verificar o status social dos mesmos. A partir desta etapa, serão identificados os alunos rejeitados pelos colegas e os motivos alegados para a rejeição, então estes alunos serão observados pela pesquisadora Mayara em momentos de interação com seus pares no ambiente escolar.

As pesquisadoras colocam-se à disposição para esclarecer eventuais dúvidas sobre o estudo. Os contatos são: Mayara (mayaranunes@usp.br (41) 9661-0452) e Márcia (mmelo@usp.br).

Eu, _____, R.G.: _____ responsável pela Escola _____, autorizo a realização da pesquisa acima descrita nesta Instituição de Ensino.

_____, ____ de _____ de 2016.

_____
Assinatura e carimbo do Responsável da escola

Apêndice C

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA CLÍNICA
Termo de Consentimento Livre Esclarecido para Menores de Idade
(Obrigatório para Pesquisas em Seres Humanos – Resolução n. 196/96 – CNS)

Caro Responsável/Representante Legal,

Gostaríamos de obter o consentimento para o menor

_____ participar como voluntário da pesquisa intitulada **“Status sociométrico e avaliação funcional de interações sociais em crianças do Ensino Fundamental I”**, que se refere a um projeto de mestrado em Psicologia Clínica da Universidade de São Paulo (USP).

Este estudo tem como objetivo caracterizar a rejeição social entre crianças e formular hipóteses funcionais sobre sua origem e sua manutenção. Os resultados contribuirão para melhor compreensão dos relacionamentos entre crianças, favorecendo, assim, que futuros trabalhos sejam desenvolvidos para melhorar as relações sociais na infância.

Todos os alunos matriculados no 2º ano serão convidados para a primeira fase da pesquisa. Neste primeiro momento os alunos serão entrevistados individualmente sobre com quais colegas de sua turma gostam de brincar e com quais não gostam de brincar, e os motivos para estas escolhas. Esta entrevista terá aproximadamente cinco minutos de duração com cada criança e ocorrerá no período de aula, em um dia previamente agendado com a direção da escola.

A partir da entrevista, as pesquisadoras irão definir quais foram os alunos rejeitados pelos colegas. Então os comportamentos de interação destes alunos com seus pares serão observados, tanto no ambiente de sala de aula quanto no recreio. Esta observação será realizada de modo discreto, sem interação das pesquisadoras com as crianças.

A participação no presente estudo não oferece quaisquer riscos para os participantes.

As informações obtidas pelas pesquisadoras serão mantidas em sigilo sob quaisquer circunstâncias, inclusive a identidade dos participantes.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira pela participação de seu filho neste estudo. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para autorizar ou recusar a participação de seu(sua) filho(a). Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora ou pela escola.

As pesquisadoras colocam-se à disposição para esclarecer eventuais dúvidas sobre o estudo. Os contatos são: Mayara F. Nunes (mayaranunes@usp.br e (41) 9661-0452) e Márcia M. Bertolla (mmelo@usp.br).

Eu, _____(nome do responsável pelo menor), portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do estudo “Status sociométrico e avaliação funcional de interações sociais em crianças do Ensino Fundamental I”, de maneira clara e detalhada. As alternativas para a participação do menor _____(nome da criança) também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, então concordo em dar meu consentimento para o menor participar como voluntário desta pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2016.

_____
Assinatura do Responsável/Representante Legal

Eu, _____ (pesquisadora responsável), obtive de forma apropriada e voluntária o Termo de Consentimento Livre Esclarecido do responsável/representante legal para a participação na pesquisa.

_____
Assinatura da pesquisadora responsável

Apêndice D. Índice Kappa para cada uma das categorias de respostas.

Respostas observadas	Kappa	IC		Valor p
		Min	Max	
Pede material ao colega durante a aula	0.712	0,287	1,000	<0,001
Conversa com o colega durante uma atividade	1.000	0,572	1,000	<0,001
Caminha pela sala de aula	1.000	0,572	1,000	<0,001
Empurra o colega	1.000	0,572	1,000	<0,001
Pega item sem permissão	1.000	0,572	1,000	<0,001
Faz careta para a professora	0.644	0,244	1,000	0,002

Apêndice E. Índice Kappa para cada uma das categorias de consequências.

Consequência	Kappa	IC		Valor p
		Min	Max	
É ignorado	0.715	0,289	1,000	0,001
Obtém o item desejado	1.000	0,572	1,000	<0,001
Colega se afasta	0.877	0,453	1,000	<0,001
É repreendido pela professora	1.000	0,572	1,000	<0,001