UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

Mariana Giannattasio Bozeda

Status sociométrico e avaliação funcional dos comportamentos entre pré-escolares: um estudo na direção da avaliação de necessidades

São Paulo
2019

MARIANA GIANNATTASIO BOZEDA

Status sociométrico e avaliação funcional dos comportamentos entre pré-escolares: um estudo na direção da avaliação de necessidades

(Versão corrigida)

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obter o título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Clínica

Orientadora: Profª Drª Márcia Helena da Silva Melo

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e a divulgação total e parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

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

Bozeda, Mariana Giannattasio.

Status sociométrico e avaliação funcional dos comportamentos entre pré-escolares: um estudo na direção da avaliação de necessidades / Mariana Giannattasio Bozeda; orientadora: Márcia Helena da Silva Melo. -- São Paulo, 2019. 71f.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-graduação em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2019.

1. *Status* Sociométrico. 2. Avaliação Funcional. 3. Relacionamento entre pré-escolares. 4. Avaliação de Necessidades. I Melo, Márcia Helena da Silva, orient. II. Título.

Título: *Status* sociométrico e avaliação funcional dos comportamentos entre pré-escolares: um estudo na direção da avaliação de necessidades

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

Aprovada em: 24/06/2019

Banca Examinadora

Profª Drª Márcia Helena da Silva Melo

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Profª Drª Sheila Giardini Murta

Universidade de Brasília

Julgamento: _____

Profª Drª Zila van der Meer Sanchez Dutenhefner

Universidade Federal de São Paulo

Julgamento: _____

Dedico este trabalho à minha mãe, Ana Maria, a qual sempre me ajudou a encontrar o melhor de mim e ao meu pai, Antonio Auro, pelo apoio ao longo de toda esta jornada.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Ana Maria, e ao meu pai, Antonio Auro, pelo carinho e pelo cuidado.

À professora Márcia, orientadora deste trabalho, pela sua paciência e compreensão desde o começo e por todo o aprendizado adquirido.

Aos meus irmãos, Ângelo e Tomas, pela força e pela inspiração.

Aos meus amigos, Érica, Gabriela, Fernanda, Renato, Luciana, Ana Carolina, Karina, Carolina e Lincon pelo incentivo, pelas conversas e por todos os momentos felizes que compartilhamos.

Aos membros do grupo de pesquisa do qual faço parte: Iara, Alessandra, Fernanda, Karin, Liliane e Luiza, vocês foram fundamentais.

Ao Vinícius pela disponibilidade e pela paciência no auxílio com as análises estatísticas.

À escola participante, em especial: pais, crianças, professores, diretores e coordenadores que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste estudo.

Criamos teorias e explicações para nós mesmos, às vezes até esdruxulas, para justificar nossa impotência de enfrentar a vida como ela é: árida e paradoxalmente cheia de beleza.

Frederico Mattos

RESUMO

Introdução: Durante a infância, os relacionamentos que as crianças estabelecem entre si são fundamentais para o desenvolvimento de autorregulação, para a construção de interações saudáveis com os outros e para a promoção de aprendizagens diversas. A literatura tem apontado preocupação com as consequências das dificuldades duradouras e crescentes nas relações entre crianças. O presente estudo – que se apresenta como uma avalição das necessidades no ciclo de pesquisa em prevenção – teve como objetivo geral realizar uma avaliação funcional sobre os comportamentos de pré-escolares expressos nas interações com seus pares e seus professores. **Método:** Estudo avaliativo misto. Setenta e sete crianças com idades entre quatro e cinco anos de idade participaram da pesquisa, sendo correspondente a quatro turmas de uma escola municipal de educação infantil, localizada no sudeste do estado de São Paulo. Para verificar o *status* social dos participantes, foi realizada a entrevista sociométrica por nomeação, individualmente, na qual foi solicitada a indicação de três colegas de turma que a criança entrevistada escolheria para brincar (nomeações positivas) e outras três que não escolheria para brincar (nomeações negativas). Para cada nomeação, foram solicitados os motivos para tal escolha. As crianças com maiores pontuações padronizadas em cada categoria foram selecionadas para observação; os comportamentos declarados como motivos para as nomeações positivas e negativas sendo observados. **Resultados:** A maioria dos participantes do estudo foi classificada como mediana (43%), seguida por rejeitada (15%) e popular (14%), sendo que controversa teve o menor índice (5%). A categoria negligenciada foi nula e 21% das crianças não foi categorizada. A justificativa mais citada para as nomeações positivas foi a parceria, já para as nomeações negativas foi a agressão. As hipóteses funcionais levantadas para os comportamentos positivos, de maneira geral, é que esses eram reforçados positivamente a partir da aproximação e da interação com os pares, além da atenção (em forma de elogios) obtida pela professora. Em relação aos comportamentos negativos, de maneira geral, é que esses eram reforçados positivamente pela atenção obtida pela professora e/ou pares e reforçados negativamente com a retirada e/ou diminuição da situação aversiva (por exemplo: bronca da professora). **Conclusão:** As avaliações funcionais dos comportamentos entre pré-escolares podem contribuir no delineamento de futuras intervenções promotoras de relacionamentos interpessoais positivos na educação infantil.

Palavras-chave: *Status* sociométrico, avaliação funcional, relacionamentos entre pré-escolares, avaliação de necessidades.

ABSTRACT

Introduction: During childhood, the relationships that children establish among themselves are fundamental for the development of self-regulation, building healthy interactions with others and promoting diverse learning. The literature has been concerned with the consequences of enduring and growing difficulties in the relations between children. This study, which presents itself as an assessment of needs in the prevention research cycle, aimed to formulate functional hypotheses about the behaviors of preschoolers expressed in interactions with their peers and teachers. **Method:** Mixed evaluation study. A total of 77 children aged four to five years of age, was enrolled in the study, corresponding to four classes of a public school of the early childhood education, located in the southeast of the state of São Paulo. In order to verify the social status of the participants, a sociometric interview was conducted by appointment, individually, in which it was requested to nominate three classmates he would like to play with (positive appointments) and three others he would not choose play (negative nominations). For each appointment, the reasons for such nomination were requested. The children with the highest standardized scores in each category were selected for observation. The behaviors declared as reasons for positive and negative nominations being observed. **Results:** Most of the participants in the study were classified as median (43%), followed by rejected (15%) and popular (14%), being that controversial (5%) had the smallest index. The neglected category was null and 21% of the children were not categorized. The most cited justification for positive nominations was partnership, and for negative nominations was aggression. The functional hypotheses raised for positive behaviors, in general, is that they were reinforced positively from the approach and interaction with the peers, in addition to the attention (in the form of compliments) obtained from the teacher. Regarding negative behaviors, in general, is that they were reinforced positively by the attention obtained from the teacher and / or peers and reinforced negatively with the withdrawal and / or decrease of the aversive situation (for example, to be told off by the teacher). **Conclusion:** Functional evaluations of behaviors among preschoolers may contribute to the design of future interventions promoting positive interpersonal relationships in early childhood education.

Key-words: Sociometric Status, Functional Evaluation, Pre-school Relationships, Needs Assessment.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Variáveis de interesse e instrumentos utilizados para avaliá-las.....28

Tabela 2 - Valores de concordância das categorias de aceitação e rejeição.....36

Tabela 3 - Distribuição absoluta e relativa dos participantes a partir do *status* social (n=98).....38

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Relação entre as dimensões de preferência social e impacto social, as medidas sociométricas positivas e negativas e os cinco grupos sociométricos. 19

Figura 2 – Categorias de aceitação 34

Figura 3 – Categorias de rejeição 35

Figura 4 - Frequência das categorias de aceitação 39

Figura 5 - Frequência das categorias de rejeição 40

Figura 6 - Categorias de aceitação da turma A 41

Figura 7 - Categorias de rejeição da turma A 42

Figura 8 - Avaliação funcional da criança C1 42

Figura 9 - Avaliação funcional da criança C2 43

Figura 10 - Avaliação funcional da criança C3 43

Figura 11 - Categorias de aceitação da turma B 45

Figura 12 - Categorias de rejeição da turma B 45

Figura 13 - Avaliação funcional da criança C4 46

Figura 14 - Avaliação funcional da criança C5 46

Figura 15 - Categorias de aceitação da turma C 48

Figura 16 - Categorias de rejeição da turma C 48

Figura 17 - Avaliação funcional da criança C6 49

Figura 18 - Avaliação funcional da criança C6 49

Figura 19 – Avaliação funcional da criança C7 50

Figura 20 - Categorias de aceitação da turma D 51

Figura 21 - Categorias de rejeição da turma D 52

Figura 22 -Avaliação funcional da criança C8 52

Figura 23 – Avaliação funcional da criança C9 53

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 16
1. 1 Pesquisa em prevenção e a avaliação de necessidades 16
1. 2 As relações entre pré-escolares e o *status* social 17
1. 3 Avaliação funcional do comportamento 23
2. JUSTIFICATIVA 25
3. OBJETIVOS 26
3.1 Objetivo geral 26
3.2 Objetivos específicos 26
4. MÉTODO 27
4.1 Delineamento do estudo 27
4.2 Local de realização do estudo 27
4.3 Participantes 27
4.4 Instrumentos 27
4.5 Procedimentos 28
4.5.1 Definição da escola e das visitas 28
4.5.2 Retomada do contato com a escola e apresentação da pesquisa 29
4.5.3 Coleta e análise dos dados - turma da manhã 29
4.5.4 Coleta e análise dos dados - turmas da tarde 32
5. ASPECTOS ÉTICOS 37
6. RESULTADOS 38
6.1 Análise global dos resultados 38
6.1.1 O *status* social dos participantes 38
6.1.2. Frequência das categorias 39
6.2 Análise por turma 40
6.2.1 Turma A 40
6.2.1.1 Avaliação das hipóteses funcionais dos comportamentos 42
6.2.2 Turma B 44
6.2.2.1 Avaliação das hipóteses funcionais dos comportamentos 46
6.2.3 Turma C 47
6.2.3.1 Avaliação das hipóteses funcionais dos comportamentos 49
6.2.4 Turma D 51
6.2.4.1 Avaliação das hipóteses funcionais dos comportamentos 52
7. DISCUSSÃO 55

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS 58
9. REFERÊNCIAS BIBLIGRÁFICAS 59
10. APÊNDICES E ANEXOS 66

APRESENTAÇÃO

No segundo semestre de 2016, a pesquisadora começou a frequentar o grupo de pesquisa coordenado pela orientadora deste estudo. As reuniões do referido grupo têm se debruçado sobre a temática da violência na escola, suscitando o interesse em desenvolver trabalhos nessa área. Dentre os conteúdos discutidos, pode ser destacada a necessidade de esforços para prevenir a violência, reconhecendo a importância da elaboração e implementação de programas preventivos.

Atualmente, estão sendo desenvolvidos no referido grupo de pesquisa três estudos de mestrado articulados em um projeto maior de prevenção, constituindo investigações que visam produzir informações para o planejamento de medidas preventivas no contexto escolar. Esses estudos discutem sobre a avaliação de necessidades no ciclo de pesquisa em prevenção, e estão vinculados a um trabalho de parceria com uma escola municipal da região sudeste do estado de São Paulo, a qual abrange duas etapas do ensino: a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I.

Optou-se por realizar os três estudos com as turmas da Educação Infantil, por compreender que as intervenções realizadas durante a infância são fundamentais para os desdobramentos futuros. No caso do presente projeto, foi avaliado o relacionamento entre as crianças através da entrevista sociométrica e hipóteses funcionais do comportamento, favorecendo, assim, o desenvolvimento de futuras intervenções promotoras de relacionamentos interpessoais positivos na educação infantil.

A presente pesquisa, além de estar inserida em um projeto maior de prevenção, também é uma ampliação de um estudo anterior (em relação ao público-alvo) conduzido por Nunes (2017), o qual avaliou crianças em idade escolar. A pesquisa de Nunes (2017) apontou direcionamentos para estudos futuros, destacando a necessidade de investigações que envolvam crianças mais novas, assim como estudos que visem explorar as demais classificações sociométricas, sugestões essas que o presente estudo buscou contemplar.

No que tange a organização deste projeto, na Introdução serão descritas a prevenção e a avaliação de necessidades; seguidas pelo relacionamento entre pré-escolares e o *status* social (sendo apresentados estudos que utilizaram avalição sociométrica na identificação do *status* social) e, finalmente, a avaliação funcional dos comportamentos.

Tanto o capítulo Justificativa quanto o capítulo Objetivos, descritos em seguida, explicitarão a proposta de pesquisa. O capítulo Método descreverá o delineamento escolhido e as etapas de realização do estudo: local, instrumentos e procedimentos adotados. Os capítulos Resultados e Discussão descreverão as análises globais e individuais de cada turma

participante e as considerações sobre o tema proposto e, por fim, as Considerações Finais destacarão os pontos importantes desta pesquisa.

1. INTRODUÇÃO

1. 1 Pesquisa em prevenção e a avaliação de necessidades

A ciência da prevenção é um campo relativamente novo e interdisciplinar (Cordova et al., 2014). Entre outras atribuições, visa identificar os antecedentes que afetam a saúde, bem como desenvolver modelos para melhorar os resultados indesejados e promover comportamentos mais saudáveis (Cordova et al., 2014). Envolve três domínios: epidemiologia, desenvolvimento e implementação de intervenções e delineamentos de pesquisa e uso de métodos estatísticos, envolvendo ciclos de retroalimentação entre pesquisa e prática (Sloboda & Petras, 2014).

O desenvolvimento e implementação de intervenções integra uma ampla cadeia de produção de conhecimento. Para que uma intervenção seja considerada eficaz ela passa por um rigoroso processo desde sua elaboração até ser implementada para diferentes públicos, o que contempla uma variedade de etapas cuidadosamente planejadas e executadas. Esse processo é conhecido como ciclo de pesquisa em prevenção e é iniciado com a identificação do problema e a revisão das informações para determinar sua extensão (Mrazek & Haggerty, 1994). São realizadas pesquisas epidemiológicas, além de estudos que avaliam a etiologia do problema, os fatores de risco e de proteção ou os determinantes comportamentais e ambientais que embasarão a etapa do desenvolvimento da intervenção. Posteriormente, desenvolvido o programa, a intervenção é testada por meio de um estudo-piloto rigoroso e testes de efetividade e eficácia. Após a avaliação dos resultados, a estratégia considerada eficaz é disseminada e adaptada para larga escala em diferentes culturas. As etapas finais do ciclo são destinadas para a revisão dos resultados dos estudos epidemiológicos subsequentes para determinar se o programa de prevenção atingiu seu objetivo, além de servir de base para trabalhos futuros.

No ciclo de pesquisa em prevenção, a descrição das etapas varia de acordo com os autores que as formulam. Mrazek e Haggerty (1994) defendem o ciclo de pesquisa em seis fases: 1) identificação e definição, de maneira operacional, daquilo que se pretende prevenir; 2) consideração dos estudos que são relevantes à questão e análise dos fatores de risco e proteção; 3) estudos de desenvolvimento de intervenção; 4) estudos de eficácia; 5) estudos de efetividade; e 6) estudos de difusão.

A terceira fase do ciclo, correspondente aos estudos de desenvolvimento de intervenção, é subdividida em três etapas: estudo preparatório, construção da intervenção e estudo piloto

(Rohrbach, 2014). O presente projeto está, especificamente, na fase de estudo preparatório, o qual compreende estudos de avaliação de necessidades. Os estudos de avaliação de necessidades permitem o registro da discrepância entre os resultados atuais e os desejáveis (Altschuld & Kumar, 2010) e demandam múltiplas fontes de dados, podendo incluir medidas quantitativas e qualitativas (Bartholomew, Parcel, Kok, Gottlieb & Fernández, 2011).

De acordo com Murta, Rodrigues, Rosa, Paulo e Furtado (2011), a avaliação de necessidades contribui com informações que irão guiar a tomada de decisão sobre em que intervir, como intervir, onde intervir, quem irá receber a intervenção, tempo de duração e quais variáveis devem ser consideradas como indicadores de sucesso durante a implementação e após o seu término. Avaliar necessidades permite o reconhecimento de déficits e recursos, podendo ser identificados de diferentes maneiras (Posavac & Carey, 2003), por exemplo, ao investigar dados epidemiológicos em diferentes órgãos de controle de saúde (necessidades normativas); ao contrastar o problema-alvo em diferentes contextos (necessidades comparativas); ao observar diretamente a população-alvo (necessidades expressas); e ao escutar o que a população-alvo tem a dizer sobre o que ela julga precisar (necessidades sentidas) (Murta & Barletta, 2015; Hawe, Degeling, & Hall, 1990).

Para uma avaliação de necessidades na escola é preciso considerar as múltiplas fontes de dados e a compreensão das questões locais dos principais interessados, como gestão, funcionários e estudantes (Larson & Mark, 2014). Nesse sentido, este estudo, ao propor investigar as relações entre pré-escolares, pode ser um passo importante na constituição de informações e análises de medidas preventivas nesse contexto, especialmente, ao constatar que são poucos os estudos brasileiros que abordam a prevenção da violência nas escolas, sendo que os estudos que o fizeram, trabalharam predominantemente com adolescentes dos ensinos Fundamental e Médio (Silva & Assis, 2018; Stelko-Pereira, 2012).

1. 2 As relações entre pré-escolares e o *status* social

O início da escolarização promove a ampliação dos relacionamentos sociais da criança, que antes do ingresso na escola estava restrito, principalmente, ao convívio familiar. No ambiente escolar, é necessário lidar com novas exigências sociais, em grande parte diferentes daquelas vivenciadas em casa (Lopes, Magalhaes & Mauro, 2003). A criança entra em contato com outros indivíduos que dela diferem em postura, costumes e características pessoais ou que dela assemelham em necessidades, anseios, capacidade de sentir e de desenvolver (Catini, 2004). Dessa forma, na escola, a complexidade das interações sociais

aumenta, demandando a ampliação de seu repertório comportamental (Melo & Silvares, 2007; Del Prette & Del Prette, 2001). Essa ampliação ocorre em grande parte na convivência com outras crianças e profissionais que atuam nesse contexto.

Nas convivências entre crianças, os pré-escolares constroem gradualmente suas percepções sobre seus pares e amigos; eles identificam, de maneira confiável, seus melhores amigos, os parceiros de quem gostam e aqueles de quem não gostam. A combinação dessas impressões evidencia uma estrutura coerente e consistente de *status* social no grupo (Mikami & Normand, 2015; Bagwell & Schmidt, 2013; Howes, 1988; Boivin & Bégin, 1986). O termo *status* social utilizado nesta pesquisa faz referência à classificação sociométrica e indica qual a posição e/ou o *status* que a criança ocupa no grupo de pares do qual faz parte.

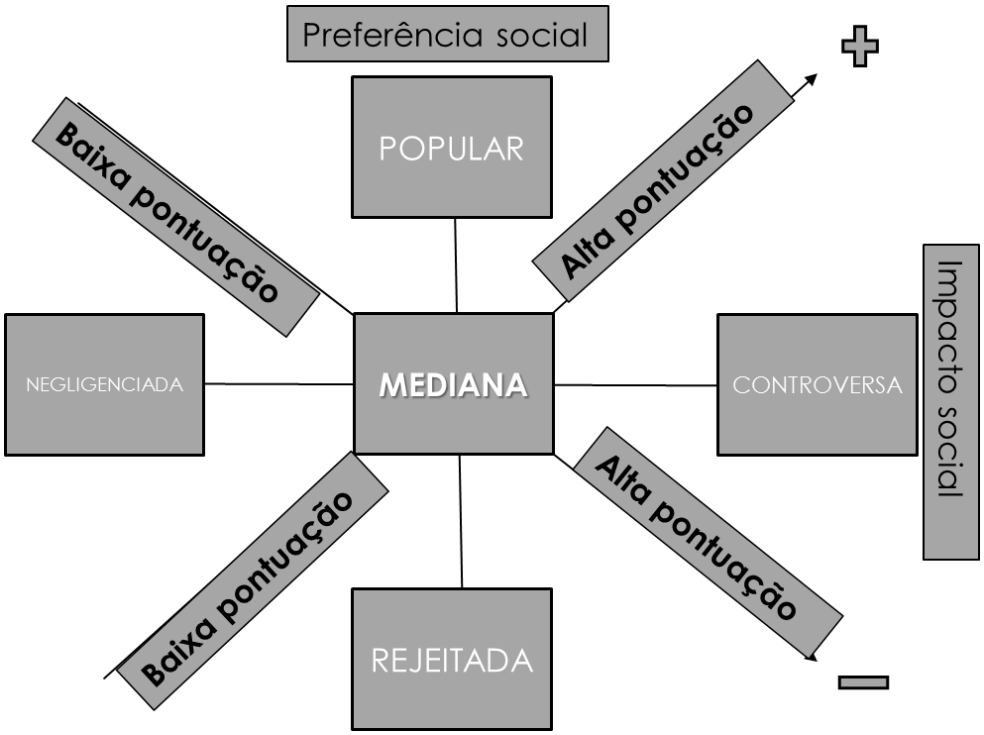
A avaliação do *status* social contribui para o discernimento dos fatores de risco associados aos comportamentos inadequados entre os pares, além de facilitar a compreensão de como as crianças entendem e/ou lidam com as demandas presentes nessas interações (Nelson, Robinson & Hart, 2005; Nelson et al., 2010).

A identificação do *status* social pode ser realizada por meio da avaliação sociométrica por nomeação (Marks, 2017; Poulin & Dishion, 2008). Nesse método, as crianças são convidadas a identificar alguns pares (geralmente, entre três e cinco) de acordo com dois critérios específicos: 1) aceitação: nomeações positivas (de quem a criança gosta); e 2) rejeição: nomeações negativas (de quem a criança não gosta) (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993; Hymel, 1983). A avaliação sociométrica por nomeação proposta por Coie, Dodge e Coppotelli (1982) é um dos métodos mais conhecidos e utilizados na maioria das pesquisas que envolvem o *status* social (Walker, 2009; Poulin e Dishion, 2008; Newcomb, Bukowski e Patte; 1993). Nesse modelo, os autores combinaram os critérios de aceitação e rejeição para formar os fatores de: a) preferência social: a diferença entre as nomeações positivas e negativas (*liking – disliking*); e b) impacto social: a soma das nomeações positivas e negativas (*liking + disliking*). A preferência está relacionada ao quanto a criança é apreciada ou não no grupo de pares e o impacto está relacionado ao quanto a criança é conhecida no grupo de pares.

No modelo de Coie et al. (1982), as crianças são solicitadas a indicar três colegas de classe que mais gostem (nomeações positivas) e três que menos gostem (nomeações negativas). As indicações de cada criança são contabilizadas, padronizadas e, posteriormente, calculadas da seguinte maneira: subtraindo o valor absoluto pelo valor médio e depois dividindo o resultado pelo valor do desvio padrão. São cinco as categorias propostas: 1)

populares – crianças com alto número de nomeações positivas e baixo número de nomeações negativas; 2) rejeitadas – crianças com alto número de nomeações negativas e baixo número de nomeações positivas; 3) negligenciadas – crianças que não recebem nomeações positivas e baixa ou nenhuma nomeação negativa; 4) controversas – crianças que recebem alto número tanto de nomeações positivas quanto negativas; e 5) medianas – crianças que recebem um número de nomeações positivas e negativas próximo ao da média do grupo. A Figura 1 ilustra a relação entre as escolhas sociais positivas e negativas, as medidas de preferência social e do impacto social, e as cinco diferentes categorias de status social.

Figura 1: Relação entre as dimensões de preferência social e impacto social, as medidas sociométricas positivas e negativas e os cinco grupos sociométricos.



Fonte: adaptada pela autora com base no modelo de Coie et al.,1982.

As pesquisas que avaliaram o *status* social entre pré-escolares têm apontado a prevalência das crianças na categoria mediana, seguida por rejeitada e, depois, popular; em menor frequência, estão as controversas e negligenciadas. Para exemplificar, o estudo de Nelson et al. (2016), no qual os autores avaliaram os *status* sociométricos de pré-escolares russos, em uma amostra contendo 221 crianças, encontraram as seguintes distribuições: 51% para a categoria mediana, 12% para a categoria rejeitada, 16% para a categoria popular, 7% para a categoria controversa e 14% para a categoria negligenciada. Vale ressaltar que, na pesquisa desses autores, as crianças que não se enquadraram em nenhuma categoria foram consideradas medianas, uma vez que as pontuações estavam mais próxima dessa categoria.

Na mesma direção, Santos, Daniel, Fernandes e Vaughn (2014), avaliaram os *status* sociométrico de pré-escolares portugueses, em uma amostra contendo 116 crianças e obtiveram as seguintes distribuições: 37,6% para a categoria mediana, 16,2% para a categoria rejeitada, 16,8% para a categoria popular, 11,4% para a categoria controversa e 18,1% para a categoria negligenciada. Assim como na pesquisa de Nelson et al. (2016), as crianças não categorizadas foram consideradas no *status* mediano.

A pesquisa de Walker (2009), avaliou o *status* sociométrico em uma amostra de 178 crianças pré-escolares australianas e obteve as seguintes distribuições: 12% para a categoria mediana, 42,7% para as crianças não categorizadas (a divergência com a presente pesquisa, possivelmente, pode estar relacionada com a diferença no número total das crianças participantes em cada estudo), 17,4% para a categoria rejeitada, 12% para a categoria popular, 4,5% para a categoria controversa e 12% para a categoria negligenciada.

As cinco categorias sociométricas proposta por Coie et al. (1982) podem ser interpretadas pelos comportamentos que são identificados em cada uma delas. Por exemplo, o estudo de meta-análise de Newcomb, Bukowski e Patte (1993), indicou que as crianças pertencentes ao *status* popular apresentam níveis mais baixos de agressão e isolamento, além de apresentarem níveis mais elevados de sociabilidade e capacidades cognitivas; as crianças pertencentes ao *status* rejeitado apresentam níveis mais altos de agressividade, além de serem mais retraídas e menos sociáveis em comparação com a média; as crianças pertencentes ao *status* negligenciado apresentaram menor agressividade e sociabilidade em comparação com a média; e as crianças pertencentes ao *status* controverso apresentaram uma combinação de correlatos encontrados nas crianças rejeitadas e populares, apresentando elevados níveis de agressividade e maiores níveis de sociabilidade em comparação com a média.

A pesquisa de Rubin e Daniels-Beirness (1983), embora não tenha feito distinção entre os *status* sociométricos, descreve que as interações entre pré-escolares próximos são marcadas por afetos positivos e que as relações que indicam rejeição ou afastamento de uma criança evidenciaram comportamentos negativos (identificados como agressivos). O estudo de Morais, Otta e Scala (2001) também constatou que as crianças associaram a maioria das características comportamentais positivas (aceitação social, participação nas atividades, alegria, independência e não-agressividade) aos companheiros escolhidos como mais queridos, enquanto os menos queridos receberam maior número de atribuições negativas (pouca participação, isolamento, agressivo, dominador e medroso). Nessa mesma direção, os resultados do estudo realizado por Marshall (2007), indicaram que as crianças que eram mais queridas pelos pares apresentaram altos níveis de comportamento social e baixos níveis de agressão, enquanto que as crianças rejeitadas demonstraram altos níveis de agressão e vitimização e baixos níveis de comportamento social.

De maneira geral, a identificação do *status* social tem sido eficiente para melhor compreensão da dinâmica envolvida nos relacionamentos entre crianças que envolvem aceitação e rejeição. Estudos, nacionais e internacionais, por exemplo, apontam que a rejeição entre pares é uma dimensão presente nas relações entre pares, sendo que, aproximadamente, 12% das crianças atingem critérios sociométricos que as enquadram nessa categoria (Nunes, 2017; Melo, 2004; McFadyen-Ketchum & Dodge, 1998). Dada a alta incidência de crianças rejeitadas e das consequências negativas dessa categoria sociométrica - delinquência juvenil, depressão, abuso de drogas e evasão escolar, as pesquisas tem dirigido sua atenção às especificidades desse *status* desenvolvendo intervenções voltadas para uma convivência mais inclusiva (Lansford, Dodge, Fontaine, Bates, & Pettit, 2014; Mrug et al., 2012).

O estudo longitudinal de Ollendick et al. (1992) que analisou o *status* sociométrico, em sua relação com o ajustamento acadêmico, comportamental e psicológico dos participantes indicou que as crianças rejeitadas demonstram comportamentos mais agressivos e destrutivos, maior estabilidade nesse *status* ao longo do tempo, mais sentimentos de insatisfação social e solidão e mostram mais problemas acadêmicos em comparação com as crianças medianas e negligenciadas. O objetivo dos autores foi o de avaliar a validade preditiva das diferentes categorias sociométricas, em termos de ajustamento ao longo de cinco anos. A análise dos dados obtidos indicou as seguintes características para a categoria de rejeição: em comparação com crianças populares, são percebidas pelos pares como menos gostadas e mais agressivas e pelos professores (nesse estudo a percepção por parte dos

professores também foi investigada) como tendo maior agressão, excesso motor e dificuldades de atenção do que as populares, além de níveis mais altos de problemas de conduta e abuso de substâncias, pior desempenho acadêmico, reprovam em mais notas e eram mais propensos a desistir da escola e a cometer atos delinquentes do que as populares. Dessa forma, comparadas com as populares, as crianças rejeitadas estão em grande risco.

Para Mikami et al. (2010), não existe um único perfil de crianças rejeitadas, mas existem determinados padrões comportamentais relacionados a rejeição, tais como comportamentos agressivos, comportamentos retraídos, dificuldades na regulação emocional e baixa frequência de comportamentos pro-sociais. Nessa mesma direção, o estudo de meta-análise de Reijntes et al. (2011), indicou que níveis elevados da rejeição na infância apareceram associados à problemas externalizantes (se expressam predominantemente em relação a outras pessoas, envolvendo agressividade física e/ou verbal, comportamentos opositores ou desafiadores e hipercinéticos - hiperatividade e desatenção) além de comportamentos de vitimização e conduta antissocial (tais como mentir e roubar).

Pelas pesquisas citadas é possível compreender algumas das dificuldades apresentadas na rejeição entre pares, evidenciando o nível elevado de comportamentos agressivos e antissociais e o baixo nível de comportamentos pro-sociais. Frente a esse cenário, intervenções que consideram o processo de interação na qual a criança está inserida são fundamentais.

O estudo de Melo (2004) que teve por objetivo avaliar um programa multicomponente, incluindo crianças do *status* rejeitado, constatou que a participação de professoras, cuidadores e pares na intervenção alcançou resultados positivos, evidenciando mudança de percepção em relação à criança rejeitada. Castro et al., (2003) cita que esse tipo de intervenção – multifocal - permite a mudança de impressão sobre a criança estigmatizada entre os pares, professores e pais, pois possibilita a aquisição de comportamentos pro-sociais e a redução de comportamentos inadequados apresentados pela criança.

Para Bierman (2004), o modo como uma criança interage pode estar refletindo os déficits de habilidades que provocam as reações negativas dos colegas. Nessa mesma direção, Melo e Silvares (2007) apontam que considerar o contexto do grupo, que envolve tanto crianças como adultos facilitam o entendimento do que é valorizado e quais os comportamentos são mais e menos frequentes.

Pode-se destacar que o contexto social no qual ocorre a interação com pares parece ter uma importante influência no comportamento da criança, atuando diretamente na qualidade

dessa relação social. Nesse sentido, as medidas sociométricas são importantes, uma vez que fornecem informações sobre se a criança é aceita ou não pelos seus pares, Entretanto, esses dados não permitem maiores detalhes sobre a causa desses julgamentos e, portanto, necessitam ser complementados com outras medidas (Hymel, 1983). Nesse sentido, a avaliação funcional do comportamento pode ser primordial, pois permite explorar as funções dos comportamentos declarados como motivos para as indicações feitas pelas crianças, além de auxiliar nas intervenções que devem ser tomadas a fim de melhorar as dificuldades nessas relações (Melo & Silvares, 2007; Coie et al.; 1983).

1. 3 Avaliação funcional do comportamento

A avaliação funcional do comportamento é um conceito utilizado pela Análise do Comportamento, abordagem que será adotada como referencial teórico norteador deste estudo. A Análise do Comportamento pode ser entendida como um campo do saber constituído de produções filosóficas, reflexivas, interpretativas e empíricas (experimentais e não experimentais), sendo o comportamento seu objeto de estudo (Meyer, Del Prette, Zamignani, Banaco, Neno & Tourinho, 2010).

A noção de comportamento é empregada para abordar as relações estabelecidas entre um organismo e o mundo que o cerca (Tourinho, 2003). Assim, o comportamento humano pode ser compreendido como resultado de suas interações com o ambiente no qual está inserido (Naves & Vasconcelos, 2008).

A Análise do Comportamento propõe a compreensão das relações entre o comportamento e os estímulos ambientais, identificadas, principalmente, pela realização de uma análise funcional. Para Meyer et al. (2010), a terminologia análise funcional é bastante disseminada na cultura analítico-comportamental e é aplicável a uma análise que utiliza um rigor experimental (manipulação de variáveis). Essa compreensão do conceito vai na linha de Horner (1994), para quem a análise funcional diz respeito à manipulação de eventos ambientais em condições experimentais com observação sistemática do comportamento, tendo como objetivo melhorar a eficácia do procedimento. Outra nomenclatura usada é avaliação funcional, referente a gama de estratégias utilizada na identificação dos antecedentes e consequentes que controlam o comportamento (Horner, 1994), sem que haja manipulação desses eventos.

No que diz respeito aos termos análise funcional e avaliação funcional, é importante pontuar que, para alguns autores (*e.g.* Gresham, 2001; Skinner, 1953/1967), esses conceitos são sinônimos e podem ser definidos como um conjunto de métodos de coleta de informações sobre eventos antecedentes, comportamentos e consequências com o objetivo de determinar a razão ou função do comportamento; para outros autores (*e.g.* Moreira & Medeiros, 2007; Horner, 1994), são diferenciados, por considerarem que só existe análise funcional se houver a manipulação de variáveis. Neste projeto, será utilizada a terminologia da avaliação funcional do comportamento por concordar que uma análise funcional requer manipulação de variáveis, e não há pretensão de realizar essas manipulações, mas formular, através de diferentes instrumentos, as hipóteses funcionais.

A avaliação funcional do comportamento, quando utilizada no contexto escolar, é uma ferramenta importante, visto que cada um dos seus procedimentos é baseado em observações diretas do comportamento e, na configuração ou nas situações em que ocorrem os comportamentos-alvo (Steege & Watson, 2009). Desse modo, as hipóteses relativas à função são baseadas em observações sistemáticas e não apenas em conjecturas ou unicamente em informações indiretas (Steege & Watson, 2009).

2. JUSTIFICATIVA

Durante a infância, os relacionamentos positivos entre as crianças são fundamentais para o desenvolvimento de responsabilidade pessoal, construção de interações saudáveis com os outros e promoção da aprendizagem (Gonzalez-Mena, 2015). Alguns autores têm demonstrado preocupação com as consequências das dificuldades nas relações entre pares, reconhecendo os impactos que podem ocorrer em fases posteriores da vida (*e.g*. Nelson, Burner, Coyne & Robinson, 2016; Yudron, 2015; Bierman, 2004; Melo, 2004; Rubin, Coplan, Nelson, Cheah & Lagace-Seguin, 1999; Rubin & Daniels-Beirness, 1983). Dentre essas consequências, podem ser citadas delinquência juvenil; uso de drogas; evasão escolar; e depressão (Castro, Melo & Silvares, 2003; Parker & Asher, 1987). Nesse cenário, pesquisas mostram que intervenções preventivas podem ser realizadas para promover relações mais positivas entre as crianças (Bierman, 2004).

No âmbito nacional, há uma preocupação do governo e da sociedade com o desenvolvimento infantil, sendo por eles proposta a criação de um sistema de proteção para a minimização dessas dificuldades (Izbicki, 2015). Representando essa preocupação do governo, o Fundo das Nações Unidas (UNICEF) defende uma educação que possibilite procedimentos baseados em relacionamentos mais afetuosos e respeitosos, de forma a prevenir problemas de relacionamentos nocivos ao crescimento e transtornos psicológicos a curto, médio e longo prazos (Del Prette & Del Prette, 2006). A definição e a implementação de políticas públicas que respondam a essas questões devem estar amparadas também em pesquisas que avaliem intervenções preventivas e de promoção de saúde.

Considerando o contexto apresentado, o presente estudo pode contribuir para o delineamento e a implementação de intervenções preventivas na temática da violência escolar no município em que será realizado este estudo. De forma mais abrangente, espera-se agregar conhecimento para a temática da prevenção, em razão de propor a investigação das relações entre crianças pré-escolares inseridas no ciclo de pesquisa em prevenção, especificamente, a avaliação de necessidades, dado que esse conhecimento prévio é fundamental para o planejamento de intervenções. Segundo Murta et al. (2011), a implementação de uma intervenção eficaz precisa ser iniciada por um estudo de avaliação de necessidades, o qual fornece os subsídios necessários para as tomadas de decisões. Para Eggleston (2015), conhecer as prioridades e necessidades dos principais envolvidos no contexto torna mais provável o engajamento na intervenção, além de propiciar melhor alocação de recursos e sua implementação (Altschuld & Kumar, 2010).

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Avaliar o *status* sociométrico em grupos de crianças da Educação Infantil e formular hipóteses sobre a emissão de seus comportamentos nas interações com colegas e professores.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar o *status* sociométrico dos participantes por turma.
- Avaliar os motivos declarados pelos pares para as nomeações positivas e negativas.

4. MÉTODO

4.1 Delineamento do estudo

Trata-se de um estudo avaliativo de métodos mistos.

4.2 Local de realização do estudo

O estudo foi realizado em uma escola municipal da região sudeste do estado de São Paulo. A escola abrange duas etapas do ensino: Educação Infantil (Jardim I e Jardim II) e Ensino Fundamental I (do primeiro ao quinto ano).

4.3 Participantes

Participaram do estudo crianças com idades entre quatro e cinco anos, de quatro turmas, matriculadas no Jardim I e no Jardim II da Educação Infantil, do período da tarde.

Os critérios de seleção para participação das crianças foram: a) estarem regularmente matriculadas na Escola de Educação Infantil onde foi realizado o estudo; b) estarem presentes no dia em que a entrevista sociométrica foi realizada; c) terem convivência com os colegas de turma, há, pelo menos, dois meses; e d) estarem autorizadas pelos pais ou responsáveis a participarem do estudo, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - APÊNDICE A).

4.4 Instrumentos

Com intuito de a auxiliar na compreensão dos instrumentos a serem utilizados no presente estudo, será apresentada, inicialmente, uma tabela descritiva (Tabela 1) das variáveis de interesse da pesquisa, e dos instrumentos utilizados para avaliá-las Posteriormente, cada instrumento será descrito.

Tabela 1 - Variáveis de interesse e instrumentos utilizados para avaliá-las

Variável de interesse	Instrumento	Tempo de aplicação
Status sociométrico	Entrevista sociométrica	10 minutos para cada criança.
Comportamentos indicados durante as nomeações e relacionados aos diferentes *status* sociométricos	Formulário de observação direta para avaliação funcional do comportamento	30 minutos para cada criança.

Entrevista sociométrica: entrevista adaptada pela pesquisadora com base no modelo proposto por Coie et al. (1982). O instrumento consta com perguntas sobre a percepção que os participantes têm sobre seus colegas de classe, de modo a avaliar o *status* social das crianças (ANEXO A).

Formulário de observação para avaliação funcional do comportamento: para a observação direta e o registro dos comportamentos das crianças pelos colegas de classe, foi adaptado o Formulário de Observação, proposto por Steege e Watson (2009) (ANEXO B), o qual inclui a observação direta do comportamento-alvo e suas relações com as variáveis presentes.

4.5 Procedimentos

4.5.1 Definição da escola e das visitas

A seleção da escola ocorreu a partir do contato da orientadora do projeto com a diretora responsável na época, a qual demonstrou interesse em acolher o projeto. Após a equipe de pesquisa visitar a escola, acompanhada pelo assessor[1] do secretário de educação do município, essa foi definida como campo de estudo.

De maio de 2017 até o final do período letivo, a pesquisadora passou a realizar visitas semanais à instituição. Posteriormente, foi solicitada a autorização pela professora responsável de cada turma para apresentação da equipe de pesquisa, composta pelas três pesquisadoras responsáveis pelos projetos de prevenção citado na Apresentação deste trabalho. As três pesquisadoras entraram juntas em cada turma do Ensino Infantil e explicaram para as crianças que eram psicólogas e que estavam ali para conhecerem a escola e acompanhá-los em algumas aulas e atividades externas caso permitissem. Com a permissão

[1] Vale ressaltar que o assessor é um parceiro da orientadora da pesquisa de trabalhos em outro município e uma constante fonte de apoio para a equipe de pesquisa.

das crianças, foi combinado com as professoras que, nas próximas visitas, as pesquisadoras iriam acompanhar algumas atividades. Essas visitas, inicialmente, foram realizadas no período da manhã de modo a contemplar a rotina das crianças como um todo. Posteriormente, foram realizadas no período da tarde a fim de conhecer a rotina das crianças nesse período também.

Além do acompanhamento em diferentes atividades que envolviam as crianças, a pesquisadora participou das reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) dos professores da Educação Infantil. Dessa forma, foi possível conhecer um pouco do cotidiano dos alunos e funcionários, além do contexto no qual esteja inserida e, assim, planejar os próximos passos da pesquisa. Optou-se por realizar o estudo com as turmas do período da tarde, uma vez que as professoras denotaram maior interesse na pesquisa, entretanto, uma turma do período da manhã foi escolhida com o objetivo de refinar a aplicação dos instrumentos de pesquisa.

4.5.2 Retomada do contato com a escola e apresentação da pesquisa

O contato com a escola foi retomado no ano de 2018 para fortalecer o vínculo da pesquisadora com a instituição e dar continuidade à pesquisa. No primeiro semestre, a pesquisadora participou das reuniões de HTPC que envolviam as professoras da tarde. Em uma das reuniões de HTPC, o presente projeto foi apresentado, sendo descritas suas etapas e esclarecendo dúvidas. Uma vez que a professora responsável pela turma da manhã e a diretora não estavam presentes, foi agendada uma reunião individual entre as duas e a pesquisadora. Ao final da reunião, foi entregue para a diretora da instituição uma carta de apresentação (APÊNDICE B) com as informações necessárias a fim de obter a autorização para o desenvolvimento do estudo. Após a anuência formal da escola, a pesquisadora participou de três reuniões de pais e explicou sobre o estudo, por meio do TCLE.

4.5.3 Coleta e análise dos dados - turma da manhã

A coleta dos dados para a turma da manhã ocorreu entre maio e junho de 2018, sendo iniciada com um processo de ambientação da pesquisadora à dinâmica da turma participante, e adaptação da turma à presença da pesquisadora nas duas semanas que antecederam a entrevista sociométrica. A pesquisadora apresentou-se à turma, explicando que era psicóloga e que estava no local para conhecer a escola e acompanhá-los em alguns momentos da rotina, caso permitissem.

O procedimento para a realização da entrevista sociométrica seguiu as seguintes etapas: 1) a pesquisadora apresentou-se às crianças e informou-as sobre a entrevista, em seguida, apresentou a equipe de pesquisa que a auxiliaria; 2) as crianças que não possuíam autorização dos responsáveis ou que tivessem expressado o desejo de não participar da entrevista permaneceram na sala de aula, onde estava a professora; 3) as crianças foram levadas, quatro por vez, para sala de HTPC, onde foram realizadas as entrevistas; 4) as entrevistas foram iniciadas; 5) as crianças que respondiam a entrevista eram levadas para o parque da escola; 6) todas as crianças foram levadas de volta à sala de aula quando as últimas crianças terminaram a entrevista.

A entrevista contou com perguntas sobre a percepção que os participantes têm sobre seus colegas de classe. Inicialmente, foi contada uma história como preâmbulo para as perguntas (APÊNDICE C), quando foi solicitado que a criança colocasse as faces (face feliz) em cima da foto de três colegas de classe que escolheria para brincar (nomeações positivas), seguida dos respectivos motivos para a indicação de cada colega. Depois, foi solicitado que colocasse as faces (face triste) para três outros colegas que não escolheria para brincar (nomeações negativas) e os motivos para cada indicação. As fotos de todas as crianças estavam numeradas para facilitar o registro pelos entrevistadores e para garantir maior sigilo nas respostas. Embaixo de cada número referente às crianças nomeadas foram registrados os motivos das indicações alegados pelos participantes. Quando a primeira resposta da criança era pouco descritiva (por exemplo, “gostaria porque ela é legal”), o entrevistador fazia perguntas na direção de obter mais descrições ou exemplos (por exemplo, “e o que ela faz de legal?”), sem fornecer modelos de respostas para a criança.

As entrevistas foram realizadas concomitantemente por quatro entrevistadores na sala de HTPC, enquanto os demais participantes que não haviam feito a entrevista permaneceram na sala de aula realizando outras atividades com a supervisão da professora, permitindo um ambiente exclusivo para a entrevista e garantindo que as crianças que ainda não haviam sido entrevistadas ouvissem o mínimo possível a conversa da que estavam fazendo a entrevista. Na sala de HTPC, os quatro pontos de entrevistas foram arranjados o mais distante possível uns dos outros: um em cada canto da sala. Quando necessário, os entrevistadores orientaram as crianças a falarem em tom de voz baixo durante a entrevista e não dizer o nome ou apontar diretamente para o colega nomeado quando ele estivesse na sala. Após a entrevista, os participantes eram levados para o parque da escola, de modo que o grupo que já havia realizado a entrevista não tivesse contato com as demais crianças que estavam aguardando

para realizá-la, influenciando as nomeações. Nesse terceiro ambiente, um membro da equipe ficou responsável por supervisionar as crianças enquanto elas brincavam livremente.

Após a conclusão das entrevistas sociométricas, os dados obtidos foram tabulados. As medidas de impacto social e preferência social, os cálculos das pontuações padronizadas e dos critérios referentes aos diferentes *status* (populares, rejeitados, negligenciados, controversos e medianos) foram analisados estatisticamente e com base nos critérios propostos por Coie et al. (1982): 1) popular: escore padronizado[2] 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; escore padronizado de nomeações positivas maior que 0; escore padronizado de nomeações negativas também maior que 0; e 5) média: escore padronizado de preferência social entre -0.5 e 0.5.

O próximo passo foi a seleção das crianças-alvo de observação, sendo listadas, inicialmente, as que receberam as maiores pontuações padronizadas em cada categoria, ou seja, aquelas que obtiveram um desvio padrão acima da média. Posteriormente, optou-se por observar duas crianças da lista por uma questão de planejamento do tempo de pesquisa.

Foi utilizada a técnica de amostragem de eventos, na qual o observador especifica os critérios para o início e término da sessão de observação, podendo ocorrer em um período fixo de tempo (Danna e Matos, 2011). E também o registro focal, no qual um indivíduo particular é observado durante um período inteiro da amostra com observação direta "o observador focaliza o comportamento do sujeito, ou melhor as ações apresentadas pelo sujeito num determinado espaço de tempo" (p.61).

Na turma da manhã, as observações ocorreram no final do mês de julho e foram realizadas durante o recreio e, em momentos de brincadeira livre, de modo que foi observada uma criança por vez durante o tempo de 15 minutos em cada atividade. Todas as observações foram realizadas simultaneamente por dois observadores.

[2] Escore padronizado: calculado 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 desse resultado, é dividido pelo valor do desvio padrão (do item em questão).

O cálculo de concordância entre as observações foi realizado com base nos registros de ocorrência dos comportamentos relatados pelas crianças para as nomeações positivas e nomeações negativas. Sendo utilizada a seguinte estratégia: foi considerada a concordância absoluta, verificando qual a proporção das observações que foram equivalentes entre os observadores, sendo calculados os índices Kappa, separados para a observação das respostas (topografias) e das consequências dos comportamentos-alvo. As análises foram feitas separadamente por serem conjuntos distintos de comportamentos possíveis. Todos os cálculos alcançaram índices interpretáveis ($p<0,0001$ em todos os casos). Para as nomeações positivas, os valores médios de Kappa entre juízes ficaram entre 0,80 e 0,823; para a as nomeações negativas ficaram entre 0,80 e 0,851. Dessa maneira, temos concordâncias substanciais entre as observadoras.

4.5.4 Coleta e análise dos dados - turmas da tarde

A entrevista sociométrica realizada com a turma da manhã, mostrou-se efetiva e, desse modo, no mês de agosto de 2018 foram realizadas as entrevistas com as quatro turmas da tarde, seguindo exatamente as mesmas etapas. Vale destacar que todas as análises foram feitas em função das turmas, para evitar a interferência de variáveis presentes em turmas específicas e que não pudessem ser generalizadas para a amostra total. A partir da classificação das crianças, foram listadas e analisadas as justificativas dadas pelos pares que as nomearam positiva e negativamente para a criação das categorias de aceitação e rejeição.

O processo de elaboração das categorias e da classificação das respostas foi realizado da seguinte maneira:

1) A pesquisadora criou as categorias que possibilitassem agrupar os argumentos utilizados pelas crianças respondentes, conforme semelhança de conteúdo e/ou semântica – etapa que faz parte da categorização em uma análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Além de ter usado como base os dados apresentados pela literatura (Nunes, 2017; Castelli, 2016; Izbicki & Melo, 2012; Melo & Silvares, 2007).
2) As categorias foram elaboradas separadamente para as respostas de aceitação e rejeição.
3) As descrições de algumas categorias foram reformuladas em discussão com a orientadora.

4) Com intuito de validar as categorias, os documentos referentes as respostas de aceitação e de rejeição e a tabela com as categorias e suas definições foram entregues a dois juízes independentes (psicólogas formadas), os quais foram solicitados a classificar as respostas de acordo com as categorias.
5) Foi realizada uma reunião com os juízes, na qual discutiu-se as dificuldades da classificação. Posteriormente, foram feitos ajustes na reformulação das definições de algumas categorias e também no nome de uma categoria. As categorias finais, suas siglas e definições podem ser observadas na Figura 2 e na Figura 3.

Figura 2 – Categorias de aceitação

CATEGORIAS DE ACEITAÇÃO		
SIGLA	**NOME**	**DESCRIÇÃO**
Am	Amizade	A criança nomeada ou entrevistada é percebida como fonte de afeição, amizade e estima.
CF	Características Físicas	A criança é nomeada por seus atributos físicos.
Co	Compartilhamento	A criança nomeada compartilha objetos (brinquedos, material, lanche) com a criança entrevistada ou outrem.
CE	Convivência na Escola	A criança nomeada é indicada por estudar na mesma escola e/ou sala da criança entrevistada, sem menção à relacionamento próximo.
CFE	Convivência Fora da Escola	A criança nomeada é indicada por ter alguma proximidade com o(a) colega entrevistado(a) favorecida por circunstâncias que independem de sua vontade.
Di	Disciplina	A criança nomeada possui características ou se engaja em comportamentos que se adequam às regras implícitas ou explícitas da sala ou escola, facilitando a organização do ambiente e o andamento da aula.
Par	Parceria	A criança nomeada é parceira da criança entrevistada em brincadeiras ou tarefas acadêmicas, no contexto escolar.
S	Sociabilidade	A criança nomeada exibe características/comportamentos adequados ou avaliados como positivos e promotores de interação social de qualidade.
aNS	Não Sabe	A criança entrevistada diz não saber explicar o motivo pelo qual brincaria com a criança que nomeou.
aO	Outros	Respostas, na categoria aceitação, que, pela falta de especificações, não podem ser enquadradas em nenhuma das categorias.

Figura 3 – Categorias de rejeição

CATEGORIAS DE REJEIÇÃO		
SIGLA	**NOME**	**DESCRIÇÃO**
I	Indiferença	Comportamentos sejam da criança entrevistada ou dirigidos a ela, que denotam desinteresse e distanciamento entre as crianças.
Ag	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.
AE	Atitudes Egoístas	A criança se recusa a emprestar materiais/brinquedos ou se abstém de oferecer ajuda ao colega.
AP	Atitudes Provocativas	Comportamentos da criança nomeada que irritam e/ou provocam a criança entrevistada (exemplo: imitar, rir, debochar, fazer caretas).
HHP	Hábitos de Higiene Pessoal	Refere-se à forma como a criança indicada se apresenta em relação aos hábitos de higiene, que levam a criança entrevistada a se sentir desconfortável e/ou incomodada em sua presença.
VR	Violação de Regras	A criança nomeada possui características ou se engaja em comportamentos incompatíveis com as regras implícitas ou explícitas da sala ou escola, dificultando a organização do ambiente e o andamento da aula. Pode ocorrer durante atividades lúdicas, nas quais o não-cumprimento das regras explícitas ou implícitas atrapalha o andamento da brincadeira. Também pode se aplicar a apropriação dos pertences das outras crianças, sem consentimento.
rNS	Não sabe	A criança entrevistada não soube explicar o motivo pelo qual não brincaria com a criança que nomeou.
rO	Outros	Respostas, na categoria rejeição, que, pela falta de especificações, não podem ser enquadradas em nenhuma das categorias. Também se aplicam as justificativas genéricas que dificultaram a compreensão das razões alegadas pela criança para não querer brincar, tais como "criança chata", "infantil", "chorosa", "que irrita ou perturba".

6) Para avaliar a concordância entre a pesquisadora e os juízes, foi utilizado o coeficiente Kappa de Cohen. O índice Kappa de Cohen foi calculado entre todos os pares de juízes para os motivos de aceitação e rejeição. Todos os cálculos alcançaram índices interpretáveis ($p<0,0001$ em todos os casos). Para aceitação, os valores médios de Kappa entre juízes ficaram entre 0,80 e 0,857; para rejeição, ficaram entre 0,838 e 0,918. Dessa maneira, temos concordâncias entre juízes de substanciais a excelentes. Os valores exatos e seus intervalos de confiança estão na Tabela 2.

Tabela 2 - Valores de concordância das categorias de aceitação e rejeição

	Aceitação
Pesquisadora X Juiz 1	0,800 (0,705-0,895)
Pesquisadora X Juiz 2	0,857 (0,776-0,938)
Juiz 1 X Juiz 2	0,817 (0,726-0,908)
	Rejeição
Pesquisadora X Juiz 1	0,918 (0,853-0,983)
Pesquisadora X Juiz 2	0,852 (0,769-0,935)
Juiz 1 X Juiz 2	0,838 (0,753-0,923)

Em relação às observações, essas ocorreram nos meses de setembro e outubro de 2018, entretanto, foram realizadas durante o recreio e, para atividades ocorridas em sala de aula, essa alteração na observação ocorreu por causa da programação da pesquisadora (a qual não poderia estar presente no dia em que seriam realizadas as brincadeiras livres). As crianças foram observadas, individualmente, pelo tempo de 15 minutos em cada atividade, sendo observadas por um único observador, fato justificado pelas análises da turma da manhã serem suficientes e confiáveis permitindo que o procedimento não fosse comprometido. No total, foram observadas 09 crianças. A partir das observações, pode-se formular hipóteses sobre a função dos comportamentos observados e as possíveis variáveis que mantêm a ocorrência desses comportamentos entre os pares.

5. ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia de São Paulo, sob o número CAAE: 83693418.8.0000.5561.

A escola e os responsáveis pelas crianças participantes receberam os documentos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde em relação à pesquisa com sujeitos humanos (Carta de Apresentação e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Todos os participantes tiveram o direito de desistir ou de interromper o processo de avaliação a qualquer momento sem nenhum encargo para eles ou para o representante legal.

As informações obtidas foram analisadas em conjunto, assegurando o sigilo da identificação de todos os participantes. Ao final do estudo, os participantes da pesquisa, seus responsáveis e a escola foram convidados para uma reunião na qual os resultados obtidos foram compartilhados.

6. RESULTADOS

A seguir serão apresentados os resultados obtidos neste estudo, considerando os objetivos propostos. As quatro turmas participantes têm, em média, 24 alunos por sala, mas apenas 77 crianças foram entrevistadas. A perda amostral pode ser justificada por três motivos: 1) a criança faltou no dia em que foi realizada a entrevista sociométrica; 2) a criança foi embora mais cedo no dia e, assim, não foi possível participar; e 3) a criança não foi autorizada pelos pais e/ou responsáveis a participar do estudo. Sendo o terceiro motivo o principal fator, arrisca-se a hipótese de que os pais e/ou responsáveis das crianças não tenham realmente entendido a pesquisa e, por isso, não consentiram com a participação.

É importante ressaltar que, embora o número de participantes citados seja 77, na entrevista sociométrica o valor corresponde a 98, uma vez que as crianças que não participaram podem ser citadas e, assim, contabilizadas.

Os resultados foram apresentados de maneira geral em um primeiro momento, seguidos de uma análise mais detalhada dos dados correspondentes a cada turma participante.

6.1 Análise global dos resultados

6.1.1 O *status* social dos participantes

O *status* social das crianças foi definido utilizando o método do *status* sociométrico proposto por Coie et al. (1982) e descrito na seção de análise dos dados. A Tabela 3 representa a distribuição dos participantes para cada categoria sociométrica em função da turma.

Tabela 3 - Distribuição absoluta e relativa dos participantes a partir do *status* social (n=98)

		O *status* social da criança					
	Total de crianças	Populares	Rejeitadas	Negligenciadas	Controversas	Medianas	Não categorizadas
Turma A	26	4 (15%)	4 (15%)	0 (0%)	2 (8%)	13 (50%)	3 (12%)
Turma B	25	2 (8%)	4 (16%)	0 (0%)	0 (0%)	11 (44%)	8 (32%)
Turma C	24	5 (21%)	5 (21%)	0 (0%)	2 (8%)	8 (33%)	4 (17%)
Turma D	23	3 (3%)	3 (9%)	0 (0%)	1 (4%)	10 (43%)	6 (26%)
Total	98	14 (14%)	15 (15%)	0 (0%)	5 (5%)	42 (43%)	21 (21%)

Considerando a amostra total de 98 crianças participantes, verifica-se, de acordo com a Tabela 2, que a maioria dos participantes deste estudo encontra-se na categoria mediana (43%), seguida por rejeitada (15%), popular (14%) e controversa (5%). A categoria

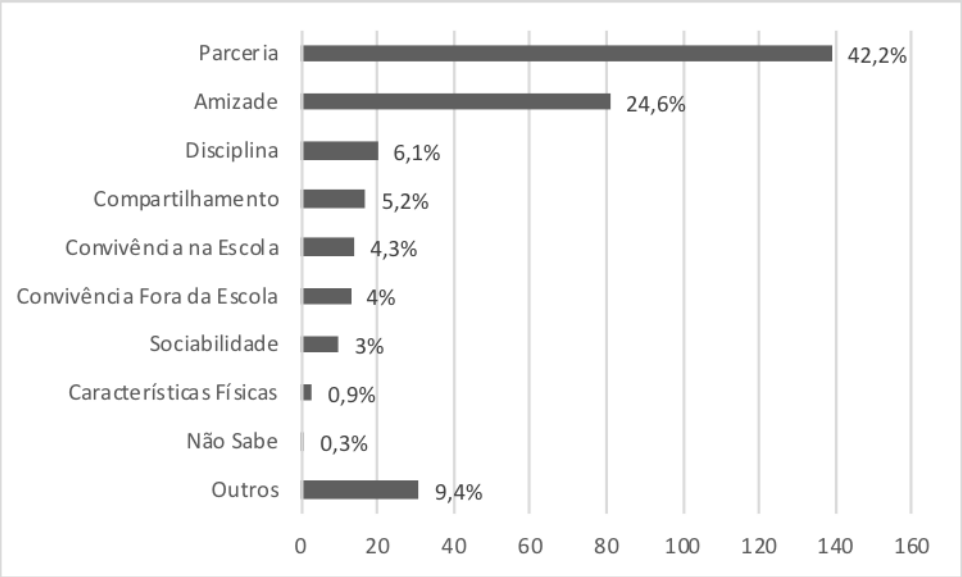
negligenciada foi nula (0%)[3] e 21% das crianças não foi categorizada. As prevalências dos *status* sociais citados no presente estudo aproximam-se dos relatados nos estudos da área (*e.g.* Nelson et al., 2016; Santos et al., 2014; Walker, 2009).

De acordo com a Tabela 2, a distribuição das crianças entre os *status* popular, rejeitado, controverso e mediano apresentou diferenças de uma turma para outra, fato que pode ser relacionado com a quantidade de alunos entre as turmas, o que, de certa forma, influencia na distribuição das categorias.

6.1.2. Frequência das categorias

A partir dos motivos, indicados pelas crianças, das nomeações positivas e negativas de seus colegas, foi realizada a substituição de cada justificativa dada pela sigla referente à categoria em questão para calcular a frequência absoluta e relativa de cada categoria, conforme ilustram a Figura 4 e a Figura 5.

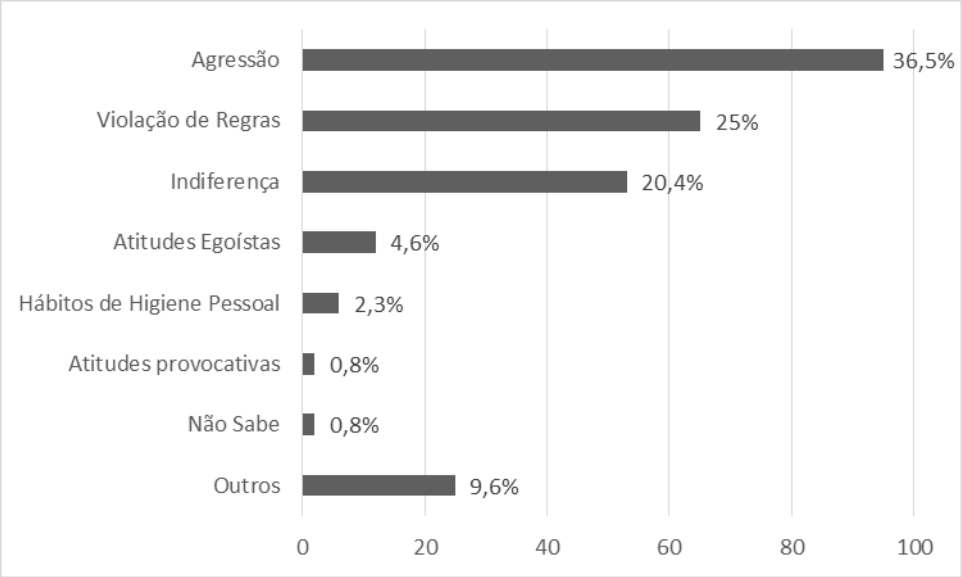
Figura 4 - Frequência das categorias de aceitação



Fonte: elaboração da autora.

3 O fato de não haver crianças na categoria negligenciada pode ser justificado pelo número considerável de crianças que obtiveram zero citações positivas ou negativas. Desse modo, a regra para pertencer a essa categoria (escore padronizado de impacto social menor que -1,0) não foi atingida.

Figura 5 - Frequência das categorias de rejeição



Fonte: elaboração da autora.

6.2 Análise por turma

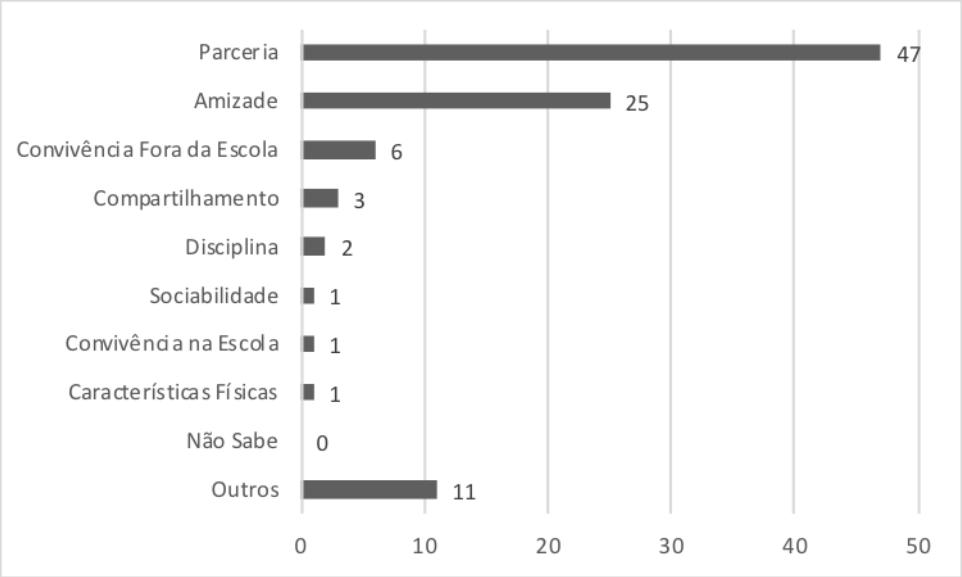
6.2.1 Turma A

A turma A é composta por 26 crianças e corresponde ao Jardim I. A disposição dos alunos é alterada conforme as atividades propostas pela professora, ora sentando em duplas, ora sentando em grupo de 4 crianças. Os alunos falam frequentemente com a professora e entre eles.

Conforme o *status* sociométrico, a maioria das crianças está no *status* mediano (50%), seguido pelos *status* rejeitado e popular (15% ambos). As crianças controversas obtiveram os menores índices (8%). O *status* negligenciado foi nulo e 12% das crianças não foi categorizada.

Nas categorias de aceitação (Figura 6), a parceria foi o motivo mais mencionado na amostra (48% das vezes), seguida de amizade (26% das vezes). Com menor frequência, obteve-se: convivência fora da escola (6%); compartilhamento (3%); disciplina (2%); sociabilidade (1%); convivência na escola (1%); e características físicas (1%). Em 11% das nomeações, os motivos foram muito genéricos, dificultando a compreensão das nomeações alegadas pelas crianças.

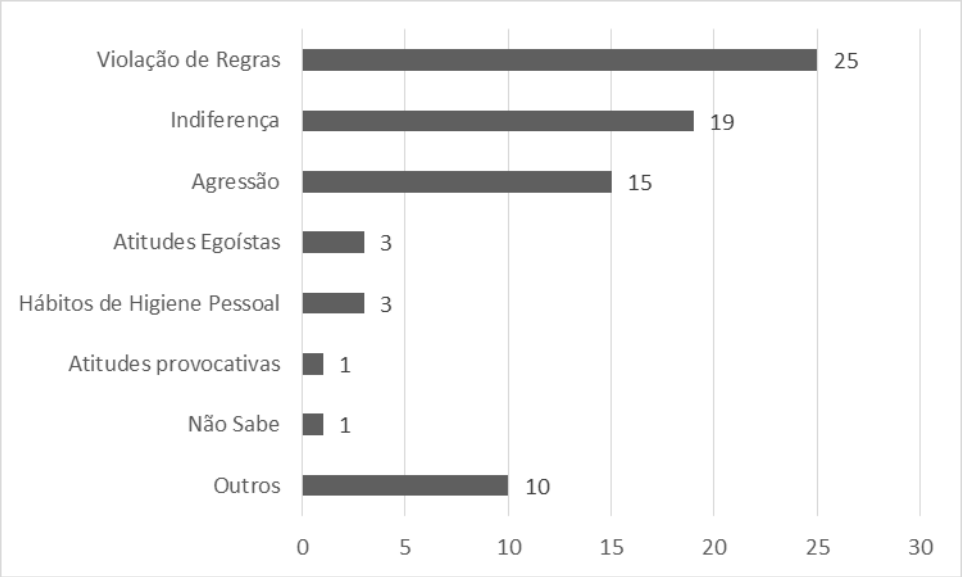
Figura 6 - Categorias de aceitação da turma A



Fonte: Elaboração da autora.

Nas categorias de rejeição (Figura 7), violação de regras (32% das vezes) foi o motivo mais citado, seguido por indiferença (25%) e agressão (19%). Com menor frequência, obteve-se: atitudes egoístas e hábitos de higiene pessoal (4% ambas); seguido por atitudes provocativas (1%). Em 13% das nomeações, os motivos foram muito genéricos, dificultando a compreensão das nomeações alegadas pelas crianças e, em 1% das nomeações, as crianças não souberam justificar as razões.

Figura 7 - Categorias de rejeição da turma A



Fonte: Elaboração da autora.

6.2.1.1 Avaliação das hipóteses funcionais dos comportamentos

Nesta turma são discutidos os comportamentos de três crianças, identificadas por C1 (*status* rejeitado), C2 (*status* popular) e C3 (*status* controverso). As demais crianças envolvidas nos exemplos serão identificadas aleatoriamente por letras do alfabeto. A Figura 8 a seguir representa a avaliação funcional do comportamento da criança C1, sendo descritos os determinantes antecedentes e consequentes dos comportamentos.

Figura 8 - Avaliação funcional da criança C1

Antecedentes	Respostas	Consequências
	Comportamentos agressivos.	Atenção da professora e de terceiros (SR+).
Exemplo 1: Na hora do recreio. As crianças estão sentadas tomando lanche (pão com manteiga e leite com achocolatado).	C1 começa a espalhar as migalhas do seu pão sobre a mesa.	A criança sentada ao lado de C1 chama a professora e fala: “olha só o que ela está fazendo”. A professora se aproxima de C1 e pede para ela comer direito.
	C1 belisca a criança, em seguida, pega as migalhas do pão e joga na criança.	A criança pede para C1 parar.
	C1 joga mais um pedaço na criança e começa a rir.	A criança chama novamente a professora. A professora chama atenção de C1.
	C1 diz que foi a criança quem	A professora vai para perto de

	começou.	outras crianças, se afastando de C1 (C1 é ignorada).

Fonte: elaboração da autora.

É possível perceber, a partir da Figura 8, que a criança C1 faz uso de comportamentos agressivos para obter atenção da professora e de terceiros. Esses comportamentos podem ser relacionados à categoria agressão, bastante presente em crianças com *status* rejeitado.

A Figura 9 a seguir representa a avaliação funcional do comportamento da criança C2, sendo descritos os estímulos antecedentes e consequentes dos comportamentos:

Figura 9 - Avaliação funcional da criança C2

Antecedentes	Respostas	Consequências
	Abraçar e convidar para brincar.	Interação social com outras crianças (SR+).

Exemplo 1: A professora pede para a turma fazer fila, pois acabou o horário do recreio. Um grupo de quatro meninas abraça C2 na fila.	C2 abraça as quatro meninas de volta.	As cinco crianças vão de mãos dadas até o pátio.
Exemplo 2: As crianças estão brincando com peças de encaixe de forma livre.	C2 anda até o baú com as peças e pega duas, depois caminha até uma das meninas da sua sala e pede para brincarem juntas.	A menina aceita e as duas começam a brincar com as peças.

Fonte: elaboração da autora.

É possível perceber, a partir da Figura 9, que os comportamentos emitidos por C2 tem a função de manter/iniciar interação social com as outras crianças da sua sala. Esses comportamentos podem ser relacionados à categoria Parceria e Amizade, presentes em crianças com *status* popular.

A Figura 10 a seguir representa a avaliação funcional do comportamento da criança C3:

Figura 10 - Avaliação funcional da criança C3

Antecedentes	Respostas	Consequências
Demanda para a sala de aula.	Chorar.	Atenção da professora e atenção do colega (SR+)

Exemplo 1: Brincadeira livre.	C3 se aproxima de um grupo de 5 meninos e diz que gostaria de brincar com eles de carrinho.	O grupo continua brincando (C3 é ignorado).

	C3 se aproxima de A1 e pede para brincar com ele.	A1 se afasta do grupo (C3 é ignorado).
	C3 começa a chorar.	A professora se aproxima de C3
A professora pergunta o motivo dele estar chorando.	C3 diz que A1 não quer brincar com ele.	A professora vai até A1 e pede para ele brincar com C3.
A1 se aproxima com cara de bravo de C3.	C3 para de chorar.	C3 e A1 brincam um tempo juntos.

Fonte: elaboração da autora.

É possível perceber, a partir da Figura 10, que C3 faz duas tentativas de aproximação para brincar com os colegas da sua turma, porém é ignorado. Nota-se que a aproximação foi realizada de maneira apropriada, entretanto, as crianças não demonstram desejo de brincar com ele. Nesse caso, seria interessante investigar melhor o motivo dessa recusa. A hipótese levantada é que C3 se utiliza do choro para conseguir primeiramente a atenção da professora e, assim, conseguir brincar com outra criança.

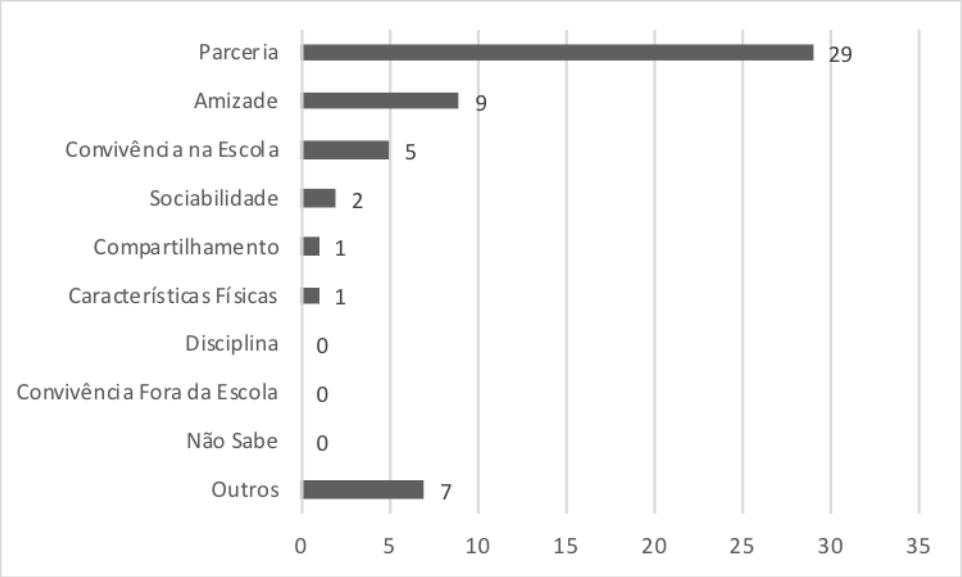
6.2.2 Turma B

A turma B é composta por 25 crianças e corresponde ao Jardim I. A turma apresenta picos de conversa após o término das atividades pela maioria dos alunos, sendo seguidos de repreensão pela professora.

Conforme o *status* sociométrico, a maioria das crianças encontra-se no *status* mediano (44%), seguido pelo *status* rejeitado (16%). Com menor índice, obteve-se as crianças populares (8%). O *status* negligenciado foi nulo e 32% das crianças não foram categorizadas.

Nas categorias de aceitação (Figura 11), a parceria foi o motivo mais mencionado na amostra (54% das vezes), seguida por amizade (17% das vezes). Com menor frequência, obteve-se: convivência na escola (9%); sociabilidade (4%); compartilhamento e características físicas (2% ambas). Em 13% das nomeações, os motivos foram muito genéricos, dificultando a compreensão das nomeações pelas crianças.

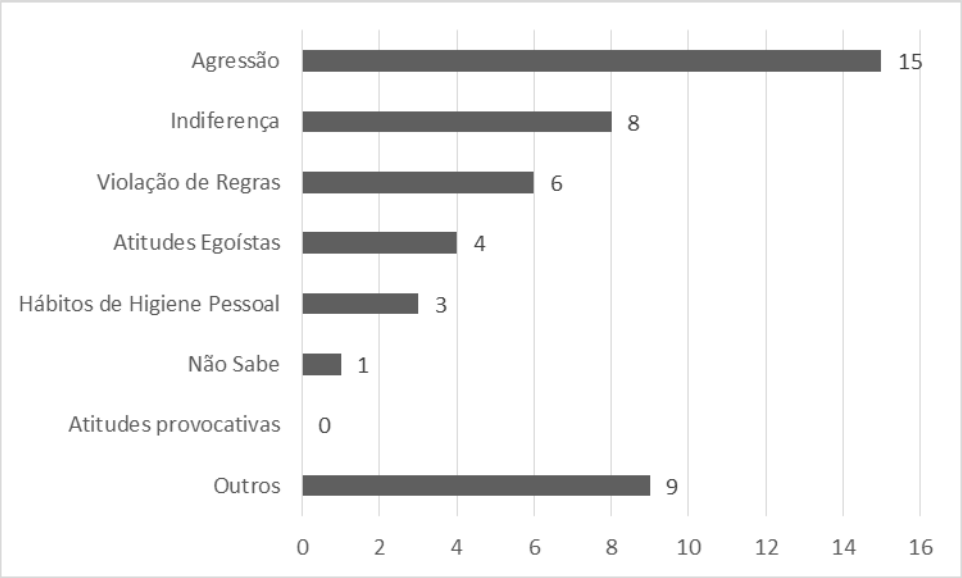
Figura 11 - Categorias de aceitação da turma B



Fonte: Elaboração da autora.

Nas categorias de rejeição (Figura 12), a agressão (33% das vezes) foi o motivo mais citado, seguida por indiferença (17%) e violação de regras (13%). Com menor frequência, obteve-se: atitudes egoístas (9%) e hábitos de higiene pessoal (7%). Em 20% das nomeações, os motivos foram muito genéricos, dificultando a compreensão das nomeações alegadas pelas crianças.

Figura 12 - Categorias de rejeição da turma B



Fonte: Elaboração da autora.

6.2.2.1 Avaliação das hipóteses funcionais dos comportamentos

Nessa turma foram discutidos os comportamentos de duas crianças, identificadas por C4 (*status* rejeitado) e C5 (*status* popular) e as demais crianças envolvidas nos exemplos serão identificadas aleatoriamente por letras do alfabeto. A Figura 13 a seguir representa a avaliação funcional do comportamento da criança C4:

Figura 13 - Avaliação funcional da criança C4

Antecedentes	Respostas	Consequências
Demanda que ele siga a regra dada pela professora à sala de aula.	Opor-se.	Obter atenção da professora (SR+).

Exemplo 1: A professora pede para todas as crianças guardarem a massinha.	C4 continua brincando com a massinha (ignora solicitação).	A professora se aproxima da criança e pede para guardar a massinha.
Exemplo 2: A professora pede para as crianças formarem fila para irem todas para o recreio.	C4 fica andando pela sala de aula e chutando as cadeiras (ignora solicitação).	A professora chama atenção da criança.

Fonte: elaboração da autora.

É possível perceber, a partir da Figura 13, que a oposição da criança C4 diante das regras estabelecidas no contexto escolar fazem com que ela tenha atenção da professora. O comportamento de oposição pode ser relacionado com a categoria de violação de regras, bastante comum em crianças com o *status* rejeitado.

A Figura 14 a seguir representa a avaliação funcional do comportamento da criança C5:

Figura 14 - Avaliação funcional da criança C5

Antecedentes	Respostas	Consequências
Demanda para sala de aula.	Conversar, tocar no braço, brincar e segurar na mão.	Aproximação de outras crianças (SR+).

Exemplo 1: Atividade com massinha em sala de aula.	C5 olha para uma das meninas (A2) que está sentada na sua frente e pergunta "O que foi?".	A2 olha para C5 e fala algo (não audível).
	C5 toca no braço de A2.	A2 sorri para C5.
	C5 começa a brincar de massinha e convida duas meninas (A3 e A4)	A3 e A4 dizem sim e as três crianças começam amassar suas

	para brincarem todos juntos.	massinhas.
	C5 dá a mão para A3.	A3 aperta a mão de C5.

Fonte: elaboração da autora.

É possível perceber, a partir da Figura 14, que a criança C5 emite comportamentos com a função de iniciar/manter interação com as outras crianças. Esses comportamentos de aproximação podem ser relacionados às categorias parceria, amizade e sociabilidade, presentes nas crianças com *status* popular.

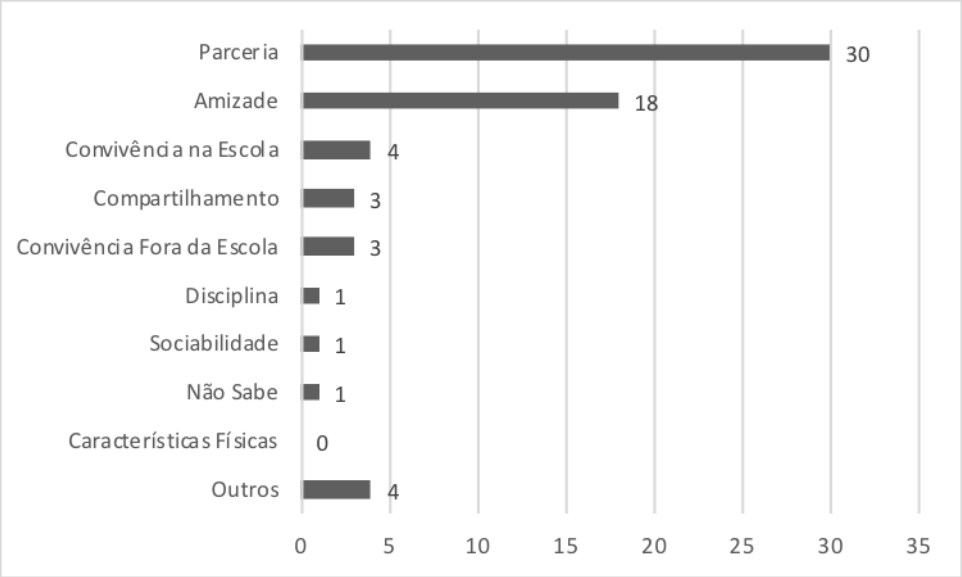
6.2.3 Turma C

A turma C é composta por 24 crianças e corresponde ao Jardim II. As crianças sentam, geralmente, em duplas. Os alunos costumam conversar bastante entre si.

Conforme o *status* sociométrico, a maioria das crianças encontra-se no *status* mediano (33%), seguido pelos *status* popular e rejeitado (21% ambos). Com menor índice, obteve-se as crianças controversas (8%). O *status* negligenciado foi nulo e 17% das crianças não foram categorizadas.

Nas categorias de aceitação (Figura 15), a parceria foi o motivo mais mencionado na amostra (46% das vezes), seguida por amizade (28%). Com menor frequência, obteve-se: convivência na escola (6%); compartilhamento e convivência fora da escola (5% ambas); e disciplina e sociabilidade (2% ambas). A categoria características físicas não apareceu. Em 6% das nomeações, os motivos os motivos foram muito genéricos, dificultando a compreensão das nomeações pelas crianças e, em 2% das nomeações, as crianças não souberam justificar as razões.

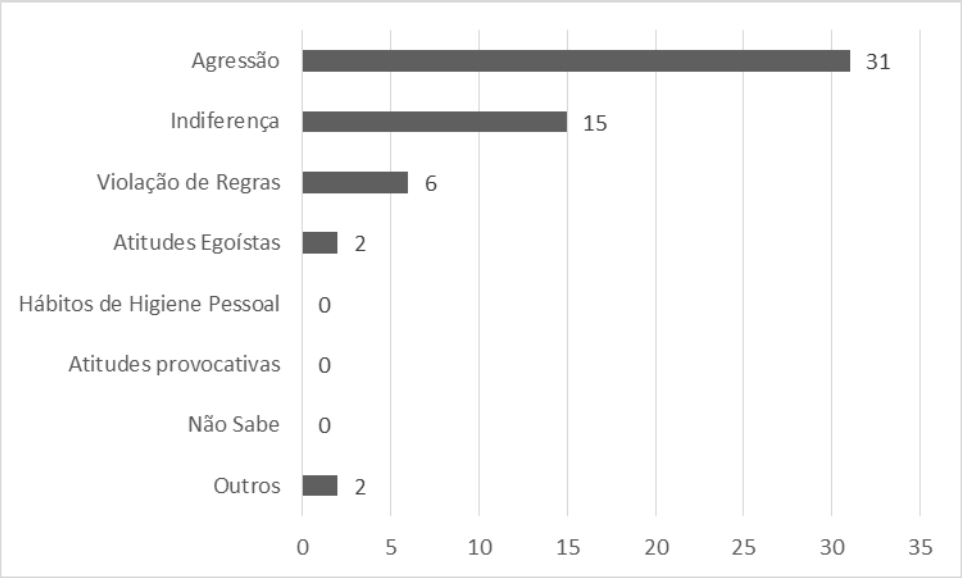
Figura 15 - Categorias de aceitação da turma C



Fonte: Elaboração da autora.

Nas categorias de rejeição (Figura 16), a agressão (55% das vezes) foi o motivo mais citado, seguida por indiferença (27%). Com menor frequência, obteve-se: violação de regras (9%); atitudes egoístas (4%); e pertences (2%). As categorias hábitos de higiene pessoal e atitudes provocativas foram nulas. Em 4% das nomeações, os motivos foram muito genéricos, dificultando a compreensão das nomeações pelas crianças.

Figura 16 - Categorias de rejeição da turma C



Fonte: Elaboração da autora.

6.2.3.1 Avaliação das hipóteses funcionais dos comportamentos

Nessa turma, foram discutidos os comportamentos de duas crianças, identificadas por C6 (*status* popular) e C7 (*status* controverso) e as demais crianças envolvidas nos exemplos serão identificadas aleatoriamente por letras do alfabeto. A Figura 17 e a Figura 18 a seguir representam a avaliação funcional do comportamento da criança C6:

Figura 17 - Avaliação funcional da criança C6

Antecedentes	Respostas	Consequências
	Sorrir, responder solicitações, convidar para brincar e oferecer lanche.	Interação social com pares (SR+).

Exemplo 1: Atividade com massinha em sala de aula. A criança A5 está sentada à mesa, localizada na frente de C6. A5 vira-se para C6 e diz: "Vamos brincar juntas?".	C6 sorri e responde: "sim".	As duas crianças começam a brincar juntas com a massinha.
	C6 aperta a massinha e diz que está fazendo uma pizza.	A5 diz que vai fazer igual e aperta a massinha também.
	C6 olha e diz: "Hum, parece gostosa".	As duas crianças começam a rir.
Exemplo 2: Durante o recreio, A6 terminando de tomar seu leite.	C6 diz para A6: "Vamos brincar?".	A6 responde: "Sim!" e se aproxima de L.
A6 abraça C6.	C6 sorri e abraça A6 de volta.	
	L se aproxima de A5 e diz: "quer um pedaço?" (pão que está na mão).	A5 diz que não.

Fonte: elaboração da autora.

Figura 18 - Avaliação funcional da criança C6

Antecedentes	Respostas	Consequências
	Seguir regras.	Elogios (SR+).

Exemplo 1: A professora com um livro na mão pede para todas as crianças fazerem silêncio.	C e A7 estão conversando. C6 coloca a mão na boca e diz para A7 virar para a frente.	A7 para de falar e vira em direção a professora. A professora olha para C6 e diz: "Muito bem".
Exemplo 2: C6 e outras crianças estão brincando pelo pátio. A professora se aproxima e pede para todos fazerem fila.	C6 caminha em direção a fila que começa a se formar. C8 que está próximo começa a chutar duas crianças.	A professora se aproxima de C8 e diz para parar.

Fonte: elaboração da autora.

É possível perceber, a partir da Figura 17 e da Figura 18, que os comportamentos de sorrir, responder cordialmente, oferecer lanche e convidar para brincar são emitidos com a função de iniciar/manter interações sociais com os pares – emissão de comportamentos de aproximação; os comportamentos de seguir regras são emitidos com a função de obter elogios.

A Figura 19 a seguir representa a avaliação funcional do comportamento da criança C7:

Figura 19 – Avaliação funcional da criança C7

Antecedentes	Respostas	Consequências
	Bater na orelha do amigo, tirar o tênis e cantarolar.	Atenção da professora e de terceiros (SR+).

Exemplo 1: A professora está lendo um livro para a classe.	C7 coloca os joelhos sobre a cadeira e encosta a cabeça na mesa. Depois levanta a cabeça, olha para os lados e levanta.	A professora pede para ele sentar.
Exemplo 2: A professora pede para todos desenharem os dois personagens da história (sobre dois gatos).	C7 caminha em direção ao colega A8 e bate na orelha dele com a mão.	A8 olha para C7, balança a cabeça e empurra a mão de C7. C7 volta para seu lugar.
	C7 senta na sua carteira e vira para trás. Pega o caderno do colega A9, o qual atrás dele e começa a folhear.	A9 pega uma caneca em sua mochila e começa a bater na mesa, fazendo movimento de vai e vem.
	C7 se levanta e anda em direção a mesa da professora e diz: "quero um lápis".	A professora entrega um lápis.
	C7 senta e grita "Não dá para apontar". Em seguida, tira o seu tênis e começa a passar a mão no pé.	A9 grita "Ele tirou o tênis".
	C7 sorri e continua passando a mão no pé.	Professora fala que C7 vai colocar de volta o tênis.
	C7 fala que o tênis estava sujo e coloca de volta.	
	C7 pega o lápis e olha para seu caderno e diz: "eu não sei fazer um gato".	A professora responde: "sabe sim".
	C7 permanece desenhando e canta "Parabéns pra você".	As crianças da sala começam a rir.

Fonte: elaboração da autora.

É possível perceber, a partir da Figura 19, que a criança C7, inicialmente, busca o colega de classe para interagir, porém não é correspondido. Logo depois, exibe comportamentos que denotam a função de chamar atenção, que em um primeiro momento ele obtém da professora e depois pela turma.

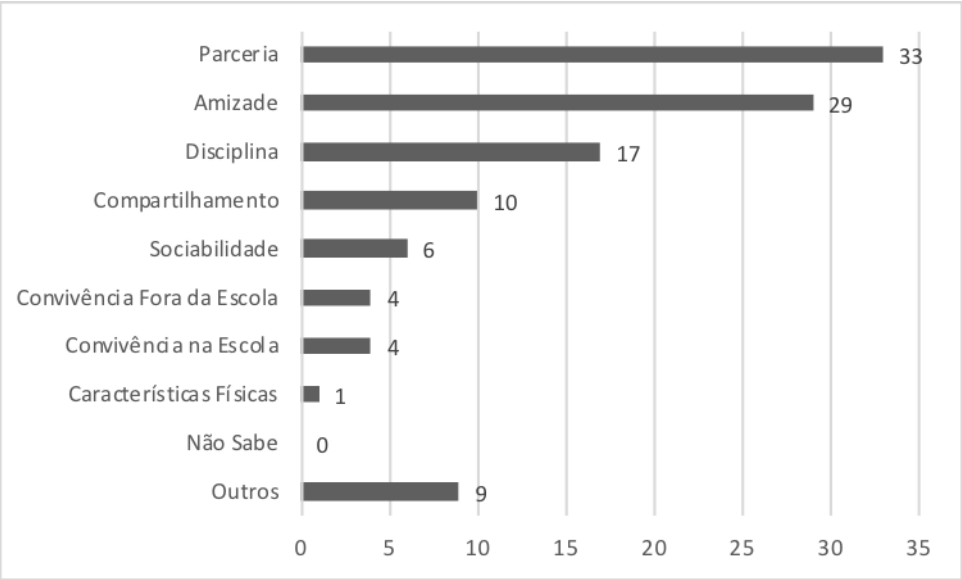
6.2.4 Turma D

A turma D tem 23 crianças e corresponde ao Jardim II. As crianças sentam ora em duplas, ora em grupos de 4 crianças. Os alunos falam bastante entre si e interagem regularmente com a professora.

Conforme o *status* sociométrico, a maioria das crianças encontra-se no *status* mediano (10%), seguido pelos *status* popular e rejeitado (3% ambos). Com menor índice, obteve-se as crianças controversas (1%). O *status* negligenciado foi nulo e, 6% das crianças não foram categorizadas.

Nas categorias de aceitação (Figura 20), a parceria foi o motivo mais mencionado na amostra (29% das vezes), seguida por amizade (26%) e disciplina (15%). Com menor frequência, obteve-se: compartilhamento (9%), sociabilidade (5%), convivência fora da escola e convivência na escola (4% ambas) e características físicas (1%). Em 8% das nomeações, os motivos foram muito genéricos, dificultando a compreensão das nomeações pelas crianças.

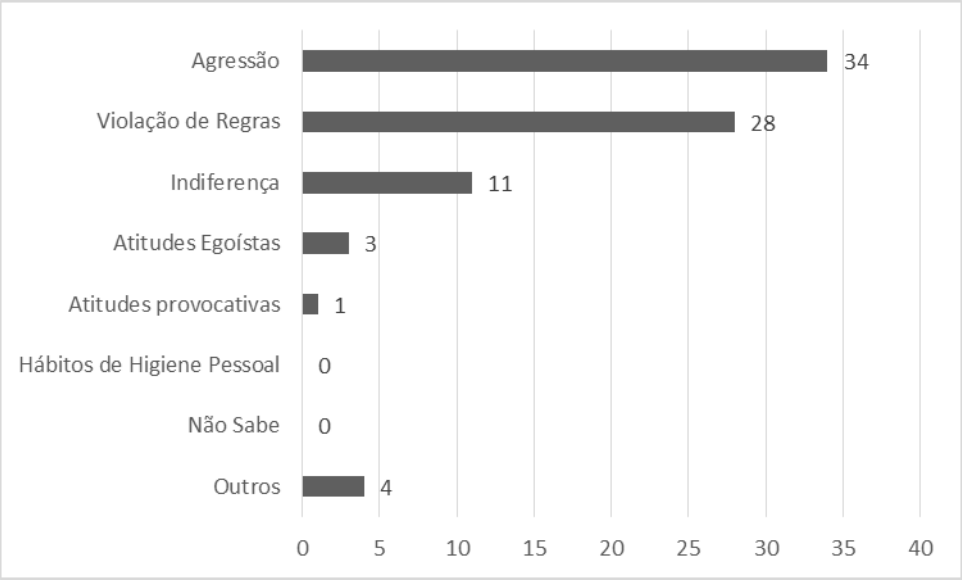
Figura 20 - Categorias de aceitação da turma D



Fonte: elaboração da autora.

Nas categorias de rejeição (Figura 21), a agressão (42% das vezes) foi o motivo mais citado, seguida por violação de regras (33%) e afastamento (14%). Com menor frequência, obteve-se: atitudes egoístas (4%), atitudes provocativas e pertences (1% cada uma). A categoria hábitos de higiene pessoal foi nula e, em 5% das nomeações os motivos foram muito genéricos, dificultando a compreensão das nomeações pelas crianças.

Figura 21 - Categorias de rejeição da turma D



Fonte: elaboração da autora.

6.2.4.1 Avaliação das hipóteses funcionais dos comportamentos

Nessa turma, foram discutidos os comportamentos de duas crianças, identificadas por C8 (*status* rejeitado) e C9 (*status* popular) e as demais crianças envolvidas nos exemplos serão identificadas aleatoriamente por letras do alfabeto. A Figura 22 a seguir representa a avaliação funcional do comportamento da criança C8:

Figura 22 -Avaliação funcional da criança C8

Antecedentes	Respostas	Consequências
	Mentir	Redução da bronca (SR-)

Exemplo 1: A professora se posiciona na frente da turma e solicita que todos façam fila (hora do recreio).	C8 anda na direção da fila e depois corre com um grupo de meninos até o pátio.	A inspetora se aproxima do grupo de meninos e pede para eles não correrem.

	C8 para de correr e, alguns segundos depois agarra a blusa do menino que está próximo.	O menino olha para a inspetora.
A inspetora se aproxima das duas crianças.	C8 olha para a inspetora e fala: “ele me empurrou”.	A inspetora diz: "não faz assim", olhando para as duas crianças.

Fonte: elaboração da autora.

É possível perceber, a partir da Figura 22, que a criança C8 mentiu para evitar levar uma bronca da inspetora. O comportamento de mentir, embora não esteja relacionado a nenhuma categoria especifica do presente estudo, é bastante comum em crianças com o *status* rejeitado.

A Figura 23 a seguir representa a avaliação funcional do comportamento da criança C9:

Figura 23 – Avaliação funcional da criança C9

Antecedentes	Respostas	Consequências
	Dar a mão para o colega da turma, seguir ordens da professora e falar com o colega.	Atenção (SR+).

Exemplo 1: A professora se posiciona na frente da turma e solicita que todos façam fila (hora do recreio). Um menino A10 da turma pega na mão de C9.	C9 dá a mão para o menino e vão juntos para fila.	As duas crianças permanecem de mãos dadas na fila e vão para o pátio.
	C9 vai lavar as mãos e A10 o acompanha.	A9 e A10 correm para o banheiro.
	C9 sai do banheiro e senta na mesma mesa que está sua turma.	A professora se aproxima e olha para seus alunos.
	C9 se levanta e vai até o balcão buscar seu lanche.	
	C9 pega apenas o pão e volta a sentar no mesmo lugar de antes.	
A professora fala alto para todos: "Deixa eu ver quem está falando de boca cheia".	C9 está mastigando seu pão, olha para trás e coloca o pão na mesa, ele olha em direção ao menino que está na sua frente e fala "A11".	A11 está conversando com outro colega. C9 pega seu pão e começa a comer.
A criança que está sentada ao lado de C9 começa a conversar com ele.	C9 aponta em direção a outra mesa, na qual um aluno de outra sala está sentado sozinho.	C9 fala para o colega "Não sei".
	C9 divide o seu pão em duas metades, começa a balançar ele no alto e depois morde um pedaço.	
C8 senta ao lado de C9.	C9 fala para C8: "eu sou seu amigo".	C9 sorri.
A professora começa a cantar "Comer comer".	C9 morde mais alguns pedaços do seu pão.	
Um menino da turma vai entra embaixo da mesa.	C9 olha para o menino e aponta com o dedo.	A professora se aproxima de C9.

	C9 olha para a professora.	A professora pede para a criança que está embaixo da mesa sentar direito.
O sinal toca indicando o término do recreio.	C9 permanece sentado comendo.	
Duas crianças se aproximam de C9.	C9 começa a conversar com as duas crianças.	
A professora se aproxima do grupo "Prontos!? Já comeram?".	C9 levanta e vai para fila.	

Fonte: elaboração da autora.

É possível perceber, a partir da Figura 23, que a criança C9 demonstra um comportamento receptivo quando o colega o aborda e vão juntos para o recreio, além de demonstrar que segue as solicitações dadas pela professora e interage de modo amigável com outros colegas da turma.

7. DISCUSSÃO

Neste estudo, buscou-se formular as avaliações funcionais sobre os comportamentos de pré-escolares nas interações sociais com seus pares, obtidos por meio da avaliação sociométrica e das avaliações funcionais. A finalidade dessas análises, além da categorização do *status* social, permitiu uma maior compressão dos repertórios comportamentais envolvidos em relação ao desenvolvimento das crianças nessa faixa etária, mostrando que o modo como elas interagem são produtos das relações que são estabelecidas.

Em relação as categorias de aceitação a revisão de Huber, Plotner e Schmitz (2019), a qual investigou a aquisição da competência social durante o desenvolvimento infantil, demonstrou que comportamentos como ajudar, confortar, informar e compartilhar contribuem na qualidade do relacionamento entre os pares e denotam gerar aproximação entre as crianças. Observa-se que essas características têm forte relação com alguns dos indicadores apontados na presente pesquisa, por exemplo, sociabilidade está relacionada com o comportamento de ajudar e confortar e o compartilhamento está relacionado com compartilhar.

Os dados relativos à categoria amizade podem complementar os estudos de Ladd (1990), Furman e Robbins (1985), nos quais afirmam que de maneiras únicas as amizades satisfazem necessidades de carinho, intimidade e companheiros confiáveis, além de promoverem sentimentos de autoestima e empatia.

A categoria parceria que envolve a convivência em brincadeiras e atividades no contexto escolar também foi a mais citada na pesquisa realizada por Castelli (2016). Nesse estudo, a autora propôs explorar o uso de um teste de preconceito implícito e o *status* sociométrico para a investigação do preconceito étnico em crianças. Os dados referentes à categoria disciplina também foram semelhantes com a pesquisa de Castelli (2016), porém com menores frequências.

As categorias convivência na escola e convivência fora da escola foram mencionadas em número menor. Isso sugere que o fato de conviver de alguma maneira com as crianças citadas é menos importante em comparação com as outras características que geram aceitação entre os pares.

A categoria características físicas, embora tenha sido citada em menor frequência no presente projeto, sugere que as características físicas consideradas como positivas entre as crianças geram aproximação entre elas. Esses achados corroboram com os resultados do estudo de Lee-Manoel, Morais, Bussab e Otta (2002), o qual avaliou a relação entre atratividade física, indicadores sociométricos e atributos comportamentais em pré-escolares e

encontrou correlações significativas entre atratividade física e escolha positiva entre os colegas.

No que se refere as categorias de rejeição, os resultados dessa pesquisa corroboram com os estudos que abordam a rejeição entre pares, apontando o predomínio da agressividade como motivo de rejeição pelos colegas (*e.g*. Nunes, 2017; Castelli, 2016; Izbick & Melo, 2012; Melo & Silvares, 2007; Silva e Lohr, 2001; Coie et al., 1982), além de indicarem uma forte relação entre essas duas variáveis (Bierman, 2004; Sandstrom & Coie, 1999; Newcomb et al. 1993).

A categoria violação de regras que envolve características ou engajamento em comportamentos incompatíveis as regras implícitas ou explícitas, dificultando a organização do ambiente durante as atividades do contexto escolar. Ela pode ser relacionada à categoria perturbação do ambiente (os comportamentos da criança nomeada interferem negativamente no andamento das atividades realizadas em sala de aula ou fora dela) de estudos anteriores desenvolvidos pelo grupo de pesquisa (Nunes, 2017; Izbicki & Melo, 2012). Dessa maneira, os resultados do presente estudo vão de encontro às pesquisas nacionais (*e.g*. Castelli, 2016; Izbick & Melo, 2012; Melo & Silvares, 2007; Silva & Lohr, 2001) que apontam a violação de regras como uma das justificativas mais citadas nas nomeações de crianças rejeitadas.

Os dados relativos às categorias indiferença, atitudes egoístas e atitudes provocativas são semelhantes aos da pesquisa realizada por Nunes (2017). A autora avaliou o *status* sociométrico e avaliação funcional de interações sociais das crianças do ensino fundamental I.

Na categoria hábitos de higiene pessoal, os resultados obtidos complementam os estudos de Lee-Manoel, Morais, Bussab e Otta (2002) e de Lerner e Lerner (1977), nos quais crianças menos atrativas denotam certo distanciamento por seus pares.

A categoria outros tanto na aceitação quanto na rejeição obtiveram valores significativos, entretanto, caso os motivos fossem analisados individualmente teriam valor muito baixo, além de serem justificativas genéricas, então optou-se nesse estudo por agrupá-los.

Em relação ao *status* social, os resultados obtidos no presente estudo estão em conformidade com os estudos da área (Nelson et al., 2016; Santos et al., 2014; Walker, 2009), as crianças da presente pesquisa encontram-se nos *status* popular, rejeitado e controverso. O *status* popular é referente às crianças que apresentam níveis elevados de sociabilidade e capacidades cognitivas e níveis mais baixos de agressão e isolamento em relação à média. Os motivos declarados pelos entrevistados para as nomeações positivas dos colegas que

compuseram a categoria de aceitação sugerem comportamentos socialmente habilidosos, os quais levam à resultados sociais positivos, essas perspectivas estando consolidadas na literatura (*e.g*. Nelson et al., 2016; Del Prette & Del Prette, 2005; Newcomb et al., 1993; Coie & Dodge, 1983). Os comportamentos relatados pelos pares embasaram as hipóteses funcionais sobre sua emissão e manutenção, sugerindo que esses comportamentos, em geral, são reforçados positivamente a partir da aproximação e da interação com os pares, além da atenção (em forma de elogios) obtida pela professora.

O *status* rejeitado é referente às crianças que são consideradas mais agressivas e menos sociáveis em relação à média. Os motivos declarados pelos entrevistados para as nomeações negativas dos colegas compondo a categoria de rejeição sugerem altos índices de agressividade no relacionamento com outras crianças, déficit em habilidades de comunicação e de resolução de problemas, essas perspectivas estando consolidadas na literatura (*e.g*. McQuade et al., 2016; Ettekal & Ladd, 2015; Izbicki & Melo, 2012; Orue & Calvete, 2011; Sena & Souza, 2010; Melo & Silvares, 2007; Rubin et al., 2006; Sisto, 2005; Bierman, 2004; Silva & Lohr, 2001; Dishion, Patterson, Stoolmiller & Skinner, 1991). Os comportamentos relatados pelos pares embasaram as hipóteses funcionais sobre sua emissão e manutenção, sugerindo que esses comportamentos, em geral, são reforçados positivamente pela atenção obtida pela professora e/ou pelos pares e reforçados negativamente com a retirada e/ou diminuição da situação aversiva (por exemplo, bronca da professora).

Em relação ao *status* controverso, são crianças que apresentam uma combinação de correlatos encontrados entre crianças populares e rejeitadas. Semelhantes às crianças populares, denotam maior sociabilidade e, similares às crianças rejeitadas, altos níveis de agressividade. Os motivos declarados pelos entrevistados sugerem tanto comportamento agressivo (por exemplo, bater, xingar e chutar) indicando rejeição quanto comportamentos sociais positivos (por exemplo, convidar para brincar e dar afeto) indicando aceitação, essas perspectivas estando consolidadas na literatura (*e.g*. Nelson et al, 2016; Walker, 2009; Newcomb et al., 1993). Os comportamentos relatados pelos pares embasaram as hipóteses funcionais sobre sua emissão e manutenção, sugerindo que esses comportamentos, independente de serem positivos ou negativos, em geral, são reforçados positivamente pela atenção obtida pela professora e/ou pares.

De maneira geral, esses achados indicam o que as crianças estabelecem como importante em seus relacionamentos, assim como potenciais ações a serem promovidas pelo professor para inclusão de todos no ambiente escolar.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo contribuiu para a elucidação dos correlatos comportamentais referentes às diferentes categorias sociométricas, realizando avaliações funcionais dos comportamentos envolvidos. Nesse sentido, essas informações colaboraram com a avaliação de necessidades, fornecendo subsídios para a tomada de decisões no que se refere à implementação de intervenções preventivas à violência escolar no contexto da Educação Infantil.

Os resultados alcançados evidenciam que a qualidade da amizade e a parceria durante as brincadeiras são indícios importantes de fatores de proteção no relacionamento entre pré-escolares. Desse modo, o planejamento de intervenções que visam a contemplar o fortalecimento e ampliação desses repertórios são essenciais. A agressividade, violação de regras e indiferença com o colega denotaram fatores de risco, sugerindo intervenções no âmbito das habilidade sociais (desenvolvimento de empatia, autocontrole e expressividade emocional e solução de problemas interpessoais).

O conhecimento relativo da participação dos professores como fonte de apoio e referência aos pré-escolares sugere a importância de uma instrumentalização e/ou aperfeiçoamento dos mesmos para lidarem com essas questões. Ao se apropriarem delas, eles podem agir de forma a possibilitar o melhor relacionamento entre os pares, por exemplo, dando modelos de como resolver conflitos, ser empático, se posicionar, escutar e se comunicar.

O atual estudo apresentou limitações: 1) em relação ao procedimento de observação, visto que as interações entre as crianças eram dinâmicas e, em alguns momentos, exigiam maior proximidade da pesquisadora para identificar os acontecimentos de forma mais detalhada para o registro; 2) sobre o desconhecimento da história de contingência das crianças observadas, fato que, em certos momentos, pode ter influenciado na elaboração das hipóteses funcionais. Recomenda-se, para investigações futuras, a identificação de características individuais das crianças, como o repertório de habilidades, o desempenho acadêmico e a manipulação de variáveis antecedentes e consequentes (análise funcional) como forma de testar as hipóteses levantadas nesse estudo.

A despeito das limitações mencionadas, considera-se que o estudo cumpriu seus objetivos ao formular hipóteses funcionais do relacionamento entre pré-escolares, contribuindo para o campo de pesquisa nessa área, ainda pouco frequente no cenário nacional.

9. REFERÊNCIAS BIBLIGRÁFICAS

Altschuld, J. W., & Kumar, D. D. (2010). *Needs assessment: an overview*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Bagwell, C. L., & Schmidt, M. E. (2013). Friendships in childhood and adolescence. *Guilford Press*.

Bartholomew, L. K., Parcel, G. S., Kok, G., Gottlieb, N. H., & Fernández, M. E. (2011). Planning health promotion programs: an intervention mapping approach (3ed.). São Francisco: Jossy Bass.

Bardin, L. *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70, 1977.

Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. Guilford Press.

Boivin, M. & Bégin. G. (1986). Temporal reliability and validity of three sociometric status assessments with young children. *Canadian Journal of Behavioural Science 18(2*), 167-172.

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. & Silvares, 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).

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18(4*), 557.

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.

Cordova, D., Estrada, Y., Malcolm, S., Huang, S., Brown, C. H., Pantin, H., et al. (2014) Prevention Science: An epidemiological approach. In Z. Sloboda & H. Petras (Eds.). *Defining prevention Science*. New York: Springer, 1-23.

Danna, M. F., & Matos, M. A. (2015). *Aprendendo a observar* (3a ed.). São Paulo, SP: Edicon.

Del Prette, Z. A. P., & Del, Prette, A. (2006). Treinamento de habilidades sociais na escola: o método vivencial e a participação do professor. In M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 143-160). São Paulo: Casa do Psicólogo

Del Prette, Z. A. P., Paiva, M. L. M. F., & Del Prette, A. (2005). Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. *Interações*, *10*(20), 57-72.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.

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.

Eggleston, A. M. (2015). *A cyberbullying needs assessment in a middle school population: identifying a direction for nurses*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Grand Valley, Michigan.

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.

Furman, W., Robbins, P. (1985). What´s the point: Issues in the select treatment objetives. In B. H. Schneider, K, H. Rubin, J. E. Ledingham (Eds.), *Chidren´s peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 41-56). Ney York: Springer-Verlag.

Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da educação infantil: ensinando crianças em uma sociedade diversificada* (6a ed.). Porto Alegre.

Gresham, F. M. (2001). Assessment of social skills in children and adolescentes. In W. W. Andrews, D. H. Saklofske (Orgs.). *Handbook of psychoeducational assessment: Ability, achievement, and behavior in children*. San Diego, CA: Academic Press.

Hawe, P., Deleling, D., & Hall, J. (1990). *Evaluating health promotion: A health workers guide*. MacLennan and petty, Sydney.

Horner, R. H. (1994). Functional assessment: Contributions and future directions. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*(2), 401-404.

Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development 53(1).*

Huber, L., Plötner, M. & Schmitz, J. Eur Child Adolesc Psychiatry (2019) 28: 443. https://doi.org/10.1007/s00787-018-1152-x

Hymel, S. (1983). Preschool Children's Peer Relations: Issues in Sociometric Assessment. *Merrill-Palmer Quarterly: Invitational Issue: Popular, Rejected, and Neglected Children: Their Social Behavior and Social Reasoning 29* (3), 237-260.

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).

Ladd, G. W. (1990). Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked by Peers in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment? *Child Development, 61,* 1081-1100.

Lansford, J. E., Dodge, K. A., Fontaine, R. G., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2014). Peer rejection, affiliation with deviant peers, delinquency, and risky sexual behavior. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(10), 1742-1751.

Larson, J., & Mark, S. (2014). Best practices in school violence prevention. In A. Thomas & P. Harrison (Eds.), Best practices in school psychology: Systems-level services (pp. 231–244). Bethesda: National Association of School Psychologists.

Lee-Manoel, C. L., Morais, M. L. S., Bussab, V. S. R., & Otta, E. (2002). Quem é bom (e eu gosto) é bonito: Efeitos da familiaridade na percepção de atratividade física em pré-escolares. *Psicologia Reflexão e Crítica, 15* (2), 271-282.

Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (1977). Effects of age, sex, and physical attractiveness on child-peer relations, academic performance, and elementary school adjustment. *Developmental Psychology, 13*(6), 585-590.

Lopes, L. W. R., Magalhães, C. M. C., & Mauro, P. I. (2003). Interações entre pré-escolares: possibilidades de análises. *Psicologia: ciência e profissão, 23*(4), 82-87.

Marks, P. E. L. (2017). Introduction to the special issue: 20th-century origins and 21st century developments of peer nomination methodology. In Peter E. L. Marks & Antonius H. N. Cillessen (Eds.), *New Directions in Peer Nomination Methodology. New Directions for Child and Adolescent Development, 157,* 7–19.

Marshall, S. J. (2007). *Interactions Among Italian Preschool-Age Children: Aggression, Victimization, and Sociometric Status* (Master of Science). Recuperado de https://scholarsarchive.byu.edu/etd/920/.

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: Guil-ford 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. & Silvares, E.F.M. (2007). Avaliação comportamental do desempenho social em uma sucursal da cliníca-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., Del Prette, G., Zamignani, D. R., Banaco, R. A., Neno, S., Tourinho, E. Z. (2010). Análise do Comportamento e Terapia Comportamental. In: E. Z. Tourinho e S. Luna (Orgs.), *Análise do comportamento: Bases históricas, conceituais e filosóficas* (pp.153-174). São Paulo: Roca.

Mikami, A. Y., Lerner, M. D., & Lun, J. (2010). Social context influences on children's rejection by their peers. *Child Development Perspectives, 4*(2), 123-130. doi: 10.1111/j.1750-8606.2010.00130.x

Mikami, A. Y., & Normand, S. (2015). The Importance of Social Contextual Factors in Peer Relationships of Children with ADHD. *Current Developmental Disorders Reports, 1*-8, 30-37.

Morais. M. L. S., 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.

Moreira, M. B., & Medeiros, C. A. (2007). *Princípios básicos de análise do comportamento.* Porto Alegre: Artmed.

Mrazek, P. J, & Haggerty, R. J. (1994). *Reducing risks for mental disorders: frontiers for preventive intervention research*. Washington: National Academies Press.

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. doi: 10.1007/s10802-012-9610-2

Murta, S. G., & Barletta, J. B. (2015). Promoção de saúde mental e prevenção aos transtornos mentais em terapia cognitivo-comportamental. In: C. B. Neufeld, E. Falcone, E., & B. Rangé, (Eds.). *Procognitiva, Programa de Atualização em Terapia Cognitivo-Comportamental* (pp. 9-62). Porto Alegre: Artmed.

Murta, S. G., Rodrigues, A. C., Rosa, I. O., Paulo, S. G., & Furtado, K. (2011). Avaliação de necessidades para a implementação de um programa de transição para a parentalidade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 27*(3), 337-346.

Naves, A. R. X. C., & Vasconcelos, L. A. (2008). O estudo da família: contingências e metacontingências. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 4, 13-25. doi: http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v4i1.841.

Nelson, D. A., Burner, K. C., Coyne, S. M., Hart, C. H., & Robinson. C. C (2016). Correlates of sociometric status in Russian preschoolers: Aggression, victimization, and sociability. *Personality and Individual Differences, 94*, 332–336.

Nelson, E. C., Agrawal, A., Pergadia, M. L., Wang, J. C., Whitfiel, J. B., Saccone, F. S., Kern, J.. Grant, J. D., Schrage, A. J., Rice, J. P., Montgomery, G. W., Heath, A. C., Goate, A. M., Martin, N. G., Madden. P. A. (2010). H2 haplotype at chromosome protects against childhood sexual abuse-associated risk for alcohol consumption and dependence. *Addict Biol*.

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.

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.

Nunes, M. F. (2017). *Status sociométrico e avaliação funcional de interações sociais em crianças do ensino fundamental I* (Dissertação de mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C., & Greene, R. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: a five-year longi-tudinal study. *Journal of consulting and clinical psychology*, *60*(1), 80-7.

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. doi: 10.1177/0265407510397982.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer Relations and Later Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children at Risk? Psychological Bulletin, 102, 357-389. http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.102.3.357.

Posavac, E. J., Carey, R. G., (2003). *Program Evaluation: Methods and Case Studies.* Pearson Prentice Hall.

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.

Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., Boelen, P. A. & Schoot. M. Van der (2011). Prospective Linkages Between Peer Victimization and Externalizing Problems in Children: A Meta-Analysis. *Agreessive Behavior*, 37, 215-222.

Rohrbach, L. A. (2014). Design of prevention interventions. In Z. Sloboda & H. Petras (Eds.). Defining Prevention Science (p. 275-292). Nova Iorque: Springer.

Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. (2009). Social withdrawal in childhood. Annual Review of Psychology, 60, 141–171. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163642.

Rubin, K. H., & Daniels-Beirness, T. (1983). Concurrent and Predictive Correlates of Sociometric Status in Kindergarten and Grade 1 Children. *Merrill-Palmer Quarterly, Invitational Issue: Popular, Rejected, and Neglected Children: Their Social Behavior and Social Reasoning ,29(3*), 337-351.

Sandstrom, M. J., Coie, J. D. (1999). A developmental perspective on peer rejection: mechanisms of stability and change. *Children Development*, 70 (4), 955-966.

Santos, A. J., Daniel, J. R., Fernandes, C., & Vaughn, B. E. (2014). Affiliative Subgroups in Preschool Classrooms: Integrating Constructs and Methods from Social Ethology and Sociometric Traditions. PLoS ONE 10(7). doi: 10.1371/journal.pone.0130932.

Sena, S. D. S., & Souza, L. K. D. (2010). Amizade, infância e TDAH. *Contextos Clínicos, 3*(1), 18-28.

Sloboda, Z. & Petras, H. (2014). *Defining Prevention Science*. Springer: New York

Silva, V. R. M. G., & Löhr, S. S. (2001). Indicadores de rejeição em grupo de crianças. *InterAÇÃO. 5*(1), 1-14.

Silva, F. R., & Assis, S. G. (2018). Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa, 44*, 1-13. doi: 10.1590/S1517-9702201703157305

Sisto, F. F. (2005). Aceitação-rejeição para estudar e agressividade na escola. *Psicologia em estudo, 10*(1), 117-125.

Skinner, B. F. (1967). *Ciência e Comportamento Humano* (J. C. Todorov, & R. Azzi, Trads.). Brasília: Editora Universidade de Brasilia. (Original publicado em 1953).

Steege, M. W., & Watson, T. S. (2009). *Conducting school-based functional behavioral assessments: A practitioner's guide*. Guilford Press.

Stelko-Pereira, A. C. (2012). *Avaliação de um programa preventivo de violência escolar: planejamento, implantação e eficácia*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Tourinho, E. Z. (2003). A produção de conhecimento em psicologia: A análise do comportamento. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(2), 30-41. doi: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932003000200006&lng=pt&tlng=pt

Walker, S. 2009. Sociometric stability and the behavioral correlates of peer acceptance in early childhood. *Journal of Genetic Psychology*, 170: 339–358. doi:10.1080/00221320903218364

Yudron, M. S. (2015) *Characterizing the Social Ecology of the Preschool Classroom and Exploring Its Relationship With Young Children's Long-Term Experience of Peer Rejection and Development of Social Competence* (Doctoral dissertation Harvard Graduate School of Education). Recuperado de https://dash.harvard.edu/handle/1/2351964.

10. APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA CLÍNICA
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*
(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 do relacionamento entre pré-escolares", a qual se refere a um projeto de mestrado em Psicologia Clínica da Universidade de São Paulo (USP).

Este estudo tem como objetivo identificar o *status* sociométrico entre crianças e formular as hipóteses funcionais sobre sua origem e manutenção. Os resultados contribuirão para uma melhor compreensão dos relacionamentos entre crianças, contribuindo, assim, para que futuros trabalhos sejam desenvolvidos para melhora das relações sociais na infância.

Todas as crianças matriculadas no Jardim I e no Jardim II, do período da tarde, serão convidadas para a primeira fase do estudo. Neste primeiro momento, as crianças serão entrevistadas individualmente sobre com quais colegas de sua sala gostam de brincar e com quais não gostam de brincar, e os motivos para essas escolhas. Essa 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. Caso a criança relate algum desconforto, a entrevista será interrompida imediatamente. A psicóloga responsável pela pesquisa se disponibilizará a conversar com a criança sobre esse desconforto em lugar reservado, desde que a criança aceite. Caso seja percebida a necessidade de acompanhamento psicológico, o responsável será chamado para conversar sobre o assunto e em conjunto decidir sobre o melhor encaminhamento, incluindo atendimento em serviços especializados.

A partir da entrevista, a pesquisadora irá selecionar algumas crianças para observar seu relacionamento com os seus colegas de turma, tanto no ambiente de sala de aula quanto em atividades fora da sala de aula. Essa observação será realizada de modo discreto, sem interação da pesquisadora com as crianças. Vale ressaltar que a equipe de pesquisa da qual a pesquisadora faz parte já participa da rotina da escola desde o 2º semestre de 2017, estando as crianças familiarizadas com a sua presença.

Entendemos que a participação de seu(sua) filho(a) e de outras crianças na pesquisa proporcionará benefícios futuros, em médio e longo prazos, dada a possibilidade de continuação de trabalhos nessa escola e em outras do município, desenvolvendo ações comprovadamente eficazes para prevenir a violência na escola e promover comportamentos pró-sociais em crianças e seus professores. O trabalho atual é essencial para que possamos definir juntamente com a escola e a família essas ações.

A participação no presente estudo oferece riscos mínimos para as crianças, semelhantes àqueles que elas estão expostas nas interações estabelecidas em sala de aula e na escola de maneira geral, considerando que elas expressam cotidianamente suas preferências por atividades e por parcerias com colegas. De qualquer forma, caso haja algum desconforto emocional diante de perguntas sobre as preferências que envolvem os colegas, nos dispomos a oferecer suporte psicológico, com profissionais qualificados, conforme mencionado acima. Destacamos ainda que as informações obtidas pela pesquisadora 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(sua) filho(a) nesta pesquisa. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa 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(a) pela pesquisadora ou pela escola.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo Bertolla
E-mail: mmelo@usp.br
Pesquisadora: Mariana Giannattasio Bozeda
E-mail: marianabozeda@usp.br
Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1721 – Bloco F - CEP 05508-030 / Cidade Universitária - São Paulo/SP.
Telefone (11) 3091-1947

* A pesquisadora se coloca à disposição para sanar quaisquer dúvidas acerca do estudo.
* O presente Termo de Consentimento foi elaborado em 2 (duas) vias, das quais uma ficará com o responsável pela criança participante e, a outra, com a pesquisadora.

Eu, _____ (nome do responsável/representante legal da criança), portador do documento de identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do estudo "*Status* sociométrico e avaliação funcional entre pré-escolares", de maneira clara e detalhada. As alternativas para a participação do(a)_____ (nome da criança) também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, então concordo em dar meu consentimento para a criança.

_____, _____ de _____ de 2018

_____
(Assinatura do responsável/representante legal)

Eu, Mariana Bozeda (pesquisadora responsável), obtive de forma apropriada e voluntária o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____
(Assinatura da pesquisadora responsável)

APÊNDICE B – Carta de apresentação para a escola

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A ESCOLA

Minha escola está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada: "*Status* sociométrico e avaliação funcional do relacionamento entre pré-escolares"; a qual refere-se a um projeto de mestrado em Psicologia Clínica da Universidade de São Paulo (USP), realizada pela aluna Mariana Giannattasio Bozeda, sob orientação da Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo Bertolla.

Este estudo pretende identificar o *status* sociométrico entre crianças e formular hipóteses funcionais sobre sua origem e manutenção. Para que este objetivo seja contemplado, será realizada uma entrevista individual com as crianças do jardim I e do jardim II, com intuito de verificar o *status* social delas. A partir dessa etapa, serão identificadas as crianças-alvo para que os comportamentos de interação com os pares sejam observados pela pesquisadora Mariana no ambiente escolar.

As pesquisadoras colocam-se à disposição para esclarecer eventuais dúvidas sobre o estudo. Os contatos são Mariana (marianabozeda@usp.br) e Márcia (mmelo@usp.br).

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

_____, _____ de _____ de 2018.

_____

Assinatura e carimbo do responsável da escola

APÊNDICE C- Roteiro para a entrevista sociométrica

Entrevistadora: (Antes de iniciar a entrevista, dispor todas as fotos das crianças da turma sobre a mesa). Faz de conta que vamos fazer uma brincadeira na quadra, mas você só poderá escolher três colegas da sua sala para brincar com você. **Quem** você escolheria primeiro? (Após a escolha, pedir para que a criança coloque sobre a foto a figura da face feliz). Escolha mais um colega. (Após a escolha). Agora escolha um último colega. (Deixar somente as fotos dos três escolhidos sobre a mesa). **Por que** você escolheu ..... (aponta para a primeira criança escolhida pelo entrevistado)? (Após o motivo dado para a indicação do 1º colega, perguntar o motivo para o 2º indicado, aguardar a resposta e perguntar o motivo para o 3º). Muito obrigada! A primeira parte da nossa atividade está completa.

Agora vamos para a 2ª e última parte.

Agora faz de conta que vamos fazer outra brincadeira na quadra, mas três colegas seus **não** poderão participar dessa brincadeira. **Qual** colega você **não** escolheria primeiro? (Após a escolha, pedir para que a criança coloque sobre a foto do colega a figura da face triste). E escolha mais um colega. (Após a escolha). Agora escolha um último colega. (Deixar somente as fotos dos três escolhidos sobre a mesa). **Por que** você escolheu ..... (aponta para a primeira criança escolhida pelo entrevistado)? (Após o motivo dado para a indicação do 1º colega, perguntar o motivo para o 2º indicado, aguardar a resposta e perguntar o motivo para o 3º). Terminamos nossa atividade e muito obrigada por sua participação!

ANEXO A – Entrevista sociométrica

Entrevista Sociométrica – Ficha individual

Criança entrevistada:	Turma: Entrevistadora:
Indicação de três crianças que você escolheria para brincar	Indicação de três crianças que você NÃO escolheria para brincar
1.	1.
Motivos:	*Motivos:*
2.	*2.*
Motivos:	*Motivos:*
3.	*3.*
Motivos:	*Motivos:*

ANEXO B - Formulário de observação

Formulário de Observação para Avaliação Funcional do Comportamento

(Steege & Watson, 2009)

Contexto: Participante:		Data: Horário:	
Minutos	**Eventos antecedentes**	**Respostas**	**Eventos consequentes**