

ANDREA STERNADT



**A RELAÇÃO ENTRE CONDUTA ANTI-SOCIAL
E REJEIÇÃO NA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Infância e Adolescência, Departamento de Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Professora Doutora Paula Gomide

CURITIBA

2001

ANDREA STERNADT

A RELAÇÃO ENTRE CONDUTA ANTI-SOCIAL E REJEIÇÃO NA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Infância e Adolescência, Departamento de Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Professora Doutora Paula Gomide

CURITIBA

2001

“...Mas não apenas o infrator pratica coerção social. Punimos crianças e criminosos na esperança de impedir repetições de condutas inaceitáveis...Porque muitas vezes coagimos uns aos outros, muitos de nós consideramos a punição ponto pacífico; não reconhecemos o imenso papel que ela desempenha em nossas interações”

(Sidman, 1995)

Agradeço a oportunidade de iniciar meu aprendizado nessa tarefa, ao mesmo tempo árdua e gratificante, que é a pesquisa científica. A todos que partilharam comigo dessa jornada, meu carinho e respeito.

Índice

Índice.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Introdução.....	1
O comportamento anti-social e a pré-escola.....	2
A avaliação da conduta de risco de comportamento anti-social, no ambiente pré escolar.....	6
A entrada da criança na escola e a rejeição dos pares como fator de risco de conduta anti-social.....	15
Objetivo de Pesquisa.....	26
Método.....	29
Resultados.....	36
Discussão.....	76
Referências Bibliográficas.....	92
Anexos.....	106

Resumo

Estudos longitudinais, como o realizado por Parke, O`neil, Spitzer, Isley, Welsh, Wang, Lee, Strand e Cup (1997), provam a necessidade de identificar, o mais cedo possível nas etapas do desenvolvimento, crianças com problemas no relacionamento com seus pares que as colocam em risco de futuro desajuste de conduta. A presente pesquisa investigou a correlação entre a rejeição dos pares e condutas de risco de comportamento anti-social, em uma população de vinte crianças pré-escolares, com idade entre 4 e 5 anos. A coleta de dados realizou-se através dos procedimentos: 1) observação direta do comportamento, durante brincadeira livre em sala de aula (crianças); 2) avaliação adaptada do status sociométrico (crianças); 3) instrumento de atribuição de comportamentos aos pares (crianças); 4) questionário adaptado sobre comportamento externalizante/anti-social dos alunos (professora). Observou-se correlação positiva entre a rejeição das crianças pelo grupo e os comportamentos "recusar", "discutir" e "ataque físico". A criança categorizada como popular apresentou os maiores índices de conduta pró-social do grupo (destacando-se "brincar junto" e "cooperar"), encontrando-se entre os alunos que dispenderam menos tempo em condutas anti-sociais. A partir dessas conclusões, resultados complementares foram discutidos, tendo como base o enfoque comportamental.

Abstract

Longitudinal studies, like the one made by Parke, O`neil, Spitzer, Isley, Welsh, Wang, Lee, Strand e Cup (1997), prove the necessity of identifying, as soon as possible in the development steps, children with their pairs what put them in a future risk of behaviour. The present research investigated the correlation between the rejection of the pairs and risk behaviour of antisocial behaviour, in a population of twenty kindergarten children, with ages between four and five years old. The data collect was made through those procedures: 1)direct behaviour observation during playing games in the classroom (children); 2)avaliation adaptaded of sociometric status (children) ; 3) tool of atribuation of behaviours to the pairs (children); 4)questionary adaptaded about externalizing behaviour / antisocial of the students (teacher). It was observed a positive correlation between children`s rejection by the group and the behaviours "refuse", "argue" and "phisical attack". The children characterized like popular showed the highest levels of prosocial behaviour (like "play together" and "cooperate") and the child was among the students that wasted less time in antisocial behaviour. From these conclusions, complementary results were discussed with comportamental focus as basis.

A relação entre conduta anti-social e a rejeição na criança pré-escolar

A violência, no Brasil, faz parte do cotidiano da população, sobretudo urbana, seja através da criminalidade assassina ou da violência oculta atrás dos muros das casas (violência sexual, brigas familiares e crianças espancadas). Esse assunto ocupa grande parte das manchetes dos jornais e revistas, assim como programas de televisão. A pesquisa “Infância na Mídia” (realizada pelo Instituto Ayrton Senna, pela Unicef e pela Andi- Agência de Notícias dos Direitos das Crianças), apresenta um aumento significativo no número de matérias sobre violência no ano de 1999, passando de quarto lugar, no segundo semestre de 1998, para a terceira posição, nos dois semestres de 1999. As mortes violentas são a primeira causa de falecimento entre os 5 e 45 anos (Chesnais, 1999). O noticiário sobre roubos, furtos e homicídios envolvendo jovens como vítimas ou agentes, ocupou 63,21% do espaço da mídia (Soub, 2000). De acordo com a autora, uma justificativa para esse crescimento, foi o aumento da sucessão de fatos envolvendo violência nas escolas, sendo registradas mais de seiscentas matérias sobre o assunto, nos veículos de comunicação.

A violência chegou às escolas. As condutas anti-sociais e o fracasso escolar, são os dois principais problemas encontrados pelas instituições de ensino (Palacios e Marchesi, 1995). Torna-se então necessário transformar a percepção da escola pela sociedade. Segundo Mayer (1995), a escola tem sido chamada mais e mais a exercer uma função central para a sociedade, ou seja, conhecer as várias necessidades da família e da comunidade. Palacios e Marchesi (1995) afirmam que, dificilmente a sociedade reconhece que as instituições escolares, mesmo que não intencionalmente,

influenciam o processo de socialização iniciado pela família, de forma a apoiá-lo ou corrigí-lo. Para Mayer (1995), a escola é um dos principais contextos de surgimento do comportamento anti-social, o que evidencia a necessidade da promoção de programas de prevenção, nesse tipo de instituição. Acredita-se, dessa forma, que a escola só poderá ser considerada como um ambiente fundamental no processo de socialização das crianças, quando assumir seu papel na prevenção à violência. Para tanto, é necessário o investimento em pesquisa que aumente o conhecimento científico sobre os primeiros sinais que favorecem o aparecimento do comportamento anti-social, nesse ambiente, possibilitando a criação de procedimentos de avaliação e intervenção .

O comportamento anti-social e a pré-escola

O comportamento anti-social costuma ser conhecido por uma série de comportamentos envolvendo principalmente a presença de altos níveis de agressividade, acompanhados de condutas que infringem regras sociais, ou seja, ações contra outras pessoas, como roubos, vandalismo, vadiagem, fugas de casa, ausência escolar, podendo ocorrer durante o transcorrer da infância e da adolescência (Kazdin & Johnson, 1994; Kazdin, 1987; Kazdin & Buela-Casal, 1988). Kazdin e Buela-Casal (1988) assinalam que esses comportamentos só podem ser considerados como indicadores de um transtorno de conduta quando apresentarem alta intensidade ou magnitude, assim como cronicidade (alta freqüência, por um período duradouro). A ocorrência isolada, mesmo em alta intensidade, de qualquer um dos comportamentos citados anteriormente, não é suficiente para o diagnóstico de conduta anti-social.

Patterson, Reid e Dishion (1992) propõe um conceito, no entanto, que evidencia a influência do meio ambiente na aquisição e manutenção deste tipo de comportamento, com base em vinte anos de estudo com famílias de indivíduos anti-sociais. Segundo os autores, podem ser chamados de “anti-sociais”, todos os comportamentos que são ao mesmo tempo aversivos e contingentes ao comportamento de outras pessoas. A palavra contingente refere-se à conexão entre o comportamento emitido pelo indivíduo (por exemplo, a criança) e as conseqüências produzidas por ele, no ambiente físico e social (membros da família, professora ou colegas da escola, por exemplo). O comportamento anti-social seria aprendido através da interação do indivíduo com seu ambiente.

Segundo Patterson, DeBaryshe e Ramsey (1989), a aprendizagem deste tipo de conduta pode ser entendida, dentro de uma perspectiva de história de aprendizagem. Para muitas crianças manifestações estáveis de comportamentos de risco para conduta anti-social começam a ocorrer nos primeiros anos de vida, mantendo-se durante a adolescência e idade adulta. Dentro da perspectiva de um continuum de aquisição e manutenção da conduta anti-social, cada etapa do desenvolvimento apresentaria comportamentos de risco específicos. Reid e Eddy (in Stoff, Breiling & Maser, 1997), afirmam que os primeiros comportamentos inadequados colocam a criança em risco para uma segunda etapa, que, por sua vez, oportuniza outras condutas inadequadas, e assim por diante. Com a ocorrência de cada comportamento antecedente de novas condutas disruptivas, aumenta o risco de um ajustamento pobre durante a idade adulta. Comportamentos de risco referem-se a atividades nas quais crianças e adolescentes engajam-se, aumentando, com isso, a probabilidade de conseqüências negativas do ponto de vista psicológico, social e de saúde (Dryfoos, 1989). Estas condutas, no

entanto, a curto prazo, seriam mantidas por suas conseqüências no ambiente. Segundo Skinner (1985) este tipo de comportamento é chamado de operante, ou seja, os operantes são classes de comportamento que apresentam um mesmo efeito sobre o ambiente. Segundo Baum (1999), o comportamento operante é contingente a uma dada situação: “ao longo do tempo, resultados bem-sucedidos (reforço) tornam algumas ações mais prováveis, e resultados malsucedidos (não-reforço ou punição) tornam outras ações menos prováveis. Gradualmente, o comportamento que ocorre nessas circunstâncias vai sendo modelado – transformado e elaborado.” (Baum, 1999, p.101)

No caso das crianças pré-escolares, os comportamentos de risco encontrados por Patterson, Reid e Dishion (1992), como: choramingar, chorar, gritar, bater, mau-humor, acessos de raiva, agitação, comportamento opositivo, baixo nível de concentração, começam a tornar-se efetivos para os objetivos da criança, dentro de casa e na escola, ainda que tenham como conseqüência eventos aversivos, como a punição. Sidman (1995) assinala a importância do uso de punição, ameaça de punição e reforçamento negativo, como os principais mecanismos de aprendizagem utilizados pelo ambiente (família, escola, amigos, etc). A criança aprende que seu próprio comportamento produz, em alguns momentos, punição, o que, inicialmente, baixa a probabilidade do comportamento aversivo voltar a ocorrer. No entanto, o uso de punição apresenta “efeitos colaterais”, aumentando a freqüência de agressão por parte da criança.

“Depois de ser punido, um sujeito fará qualquer coisa que possa, para ter acesso a outro sujeito que possa atacar...Ainda que aquele sujeito nada tenha a ver com a punição ocorrida” (Sidman, 1995, p.221-222).

Por outro lado, o processo de reforçamento negativo, pode ocorrer quando a criança que utiliza de comportamentos aversivos em sua interação com o ambiente, começa a ter como consequência de seu comportamento a remoção ou o impedimento de eventos perturbadores (comportamentos mantidos por contingências de esquiva). Como exemplo, a criança pode vir a conseguir evitar tarefas e obrigações diárias impostas pelos pais, professoras e colegas, devido ao seu “temperamento explosivo”. Segundo Patterson, Reid e Dishion (1992), a rejeição por parte dos pais, professores e dos colegas, é uma consequência desse tipo de interação e demarca-se como principal fator de risco apresentado pelo ambiente com o qual a criança interage, nos primeiros anos de vida.

Com relação ao ambiente escolar, Bendtro (1995), Kingery, Coggeshall e Alford (1998) e Shaw e Winslow (in Stoff, Breiling & Maser, 1997), demarcam a importância de identificar crianças de risco antes mesmo da primeira série do primeiro grau, proporcionando-lhes uma variedade de experiências corretivas na escola, junto às famílias e à comunidade. Pesquisa longitudinal realizada por Fischer, Rolf, Hasazi e Cummings (1984) com população não-clínica de idade entre 2 e 15 anos, sobre os comportamentos antecedentes de quadros psicopatológicos na adolescência e idade adulta, apontam para a continuidade de condutas externalizantes (relacionadas à conduta anti-social), principalmente em crianças de 3 a 6 anos. Os autores sugerem que esse seria um período “crítico” para o começo de comportamentos, principalmente para a agressividade, que terão um impacto no comportamento futuro. A presença desse tipo de conduta no início da vida demonstra ser mais resistente, enquanto sua ocorrência em pessoas com mais idade parece ser mais transitória.

Segundo, muitas das investigações que visam identificar os antecedentes iniciais do comportamento anti-social têm atentado para a pré-escola como um ambiente alternativo de cuidados infantis, cada vez mais influente na vida das crianças pequenas. Este novo ambiente pode contribuir com a manutenção de um manejo inadequado, utilizado pela família nuclear, ou então, proporcionar à criança, novos padrões de interação que favoreçam a aprendizagem de condutas pró-sociais. O impacto das interações coercitivas (como são chamadas por Sidman, 1995) recai principalmente na competência social da criança com seus colegas de mesma idade. Segundo Attili (1990), na vida moderna os primeiros relacionamentos com pares podem ser considerados um contexto de aprendizagem para o manejo de relações interpessoais no futuro. Conhecer e identificar condutas de risco de comportamento anti-social tem como objetivo, além da prevenção de conduta delinqüente e anti-social, a inibição de condutas incompatíveis a aquisição de habilidades de manejo de relacionamentos interpessoais. A pré-escola, aqui entendida como o período em que a criança frequenta a escola, antes de ingressar no ensino fundamental e médio, torna-se, fundamentalmente, o ambiente ideal para a realização da prevenção dos fatores de risco de conduta anti-social.

A avaliação da conduta de risco de comportamento anti-social no ambiente pré-escolar

Mesmo antes das pesquisas realizadas por Patterson, Reid e Dishion (1992) apontarem para um continuum de aquisição e manutenção do comportamento delinqüente e anti-social em vários ambientes sociais, investigações na área de criminologia já correlacionavam a conduta pré-escolar com o comportamento

delinqüente. Revisão de estudos sobre condutas de risco para comportamento delinqüente, em crianças, realizada por Loeber e Dishion (1983), demarca que um grande número de pesquisas longitudinais demonstram que 30% a 43% das crianças que envolvem-se em comportamento inadequado nas idades de 4 a 11 anos, continuam a apresentar esses mesmos comportamentos de quatro a nove anos mais tarde. Pode-se também considerar, com isso, que 57% a 70% das crianças irão se comportar de forma pouco adaptativa em seu contexto social, anos mais tarde. Porém, as investigações nessa área advertem que 12% a 27% das crianças que inicialmente não apresentaram comportamentos problema virão a apresentá-los com o passar dos anos. Segundo os autores, em números absolutos, a quantidade de indivíduos que entram mais tarde no processo de aquisição do comportamento anti-social, é equivalente ao número de crianças que o fazem já nos primeiros anos de vida. A idade mínima para medir-se condutas preditivas de delinqüência, nesses estudos, foi a de 13 anos. Os autores discutem a necessidade de estudos sistemáticos, com populações de menor idade, a fim de confirmar e identificar os fatores preditivos de conduta delinqüente, nos mais variados ambientes.

A literatura da área não define claramente uma idade ou período limite, a partir da qual o comportamento passe a ser considerado "patológico". A idade reduzida dessa população, parece ser um empecilho para a investigação dos comportamentos de risco, devido a dúvidas em relação ao comportamento da criança. Encontra-se dificuldades em diferenciação da conduta infantil típica da fase do desenvolvimento dos comportamentos que fazem parte de um padrão inadequado de interação, que começa já a se estabelecer.

Estudos apresentados por Schwartz e Johnson (1985) demonstram a alta correlação encontrada entre a idade das crianças e a ocorrência de problemas de comportamento. Crianças mais velhas apresentaram menor evidência de dificuldades de comportamento que crianças menores. Pesquisa realizada por Werry e Quay (1971), com pais e professores, investigou a presença de dificuldade de comportamento em uma amostra de crianças da pré-escola à terceira série do primeiro grau. Foi encontrada alta frequência de comportamentos como mau-humor, oposição a regras, excesso de necessidade de atenção por parte de adultos e outras crianças, agitação e timidez. Com relação ao comportamento agressivo, Schwartz e Johnson (1985) assinalam que crianças em situação de frustração, podem tornar-se agressivas com outras pessoas, batendo, arranhando, mordendo, dando ponta-pés, jogando objetos, além de outros tipos de comportamento. Para os autores, lidar com a agressividade é uma importante habilidade a ser aprendida na primeira infância. Dados empíricos coletados por Crowther, Bond e Rolf (1981) com 100 crianças de dois a cinco anos pertencentes a uma amostra não-clínica, demonstram que o comportamento agressivo está presente em todas as crianças, em algum grau, durante a interação com iguais. No período de 3 a 4 anos, no entanto, esse comportamento apresenta um pico: garotos apresentam comportamentos agressivos, aos 3 anos, durante 39,4% do tempo, enquanto as garotas, com essa mesma idade, dispõem com comportamentos agressivos, 27,6% do tempo; com quatro, os garotos começam a dispendem 26,8% de seu tempo com condutas agressivas e as garotas 12,6% de seu tempo com esse tipo de comportamento. A frequência de agressividade em crianças dessa idade, permaneceu estável: garotos (média de 25%) e garotas (média de 11,5%). Pode-se observar que, nessa amostra, o grau de agressividade é menor entre as meninas (dado

esse confirmado pelos estudos de Patterson, Reid e Dishion, 1992) e apresenta um declínio com o passar da idade.

Esse declínio pode ser entendido como consequência do período de transição pelo qual a criança atravessa em seus relacionamentos com outras crianças. Segundo Moreno e Cubero (1995) o relacionamento entre crianças de até três anos de idade costuma ser basicamente diádico, restringindo-se à interação entre duas crianças, utilizando-se freqüentemente de objetos para mediar essa interação. No caso da criança pré-escolar, as brincadeiras paralelas ou atividades solitárias ainda estão presentes, porém, a presença de comportamentos de colaboração e jogos sociais tornam-se cada vez mais freqüentes. Rubin, Maioni e Hornung (1976) investigaram o comportamento de brincar livre em crianças pré-escolares de 3 anos, em média, durante trinta dias consecutivos, dentro do ambiente escolar, com o objetivo de identificar padrões de brincadeiras mais freqüentes nessa população. Os resultados indicaram que os pré-escolares com mais idade (4 anos em média) engajaram-se com maior freqüência, em brincadeiras associativas (29,07%), cooperativas (9,28%), se comparados a seus pares mais jovens (3 anos, em média): brincadeiras associativas (22, 75%) e cooperativas (4,93%). A porcentagem de brincadeiras paralelas foi de 37,37%, comparada a 29,07%, apresentada pelos pares mais jovens.

Smith e Connoly (in Blurton-Jones, 1981) criticam as categorias de comportamento utilizadas por grande parte dos pesquisadores da área de desenvolvimento infantil. Os autores realizaram uma revisão da literatura sobre desenvolvimento de crianças de idade pré-escolar, a partir da perspectiva da etologia e apontam a necessidade de maior critério na elaboração das categorias comportamentais. Os procedimentos utilizados pelos autores foram: revisão de literatura na área de desenvolvimento

humano e pesquisa de campo. Crianças de três anos e nove meses (em média) foram observadas, registrando-se o desempenho das crianças em vinte e duas categorias de comportamento, previamente elaboradas. Os resultados demonstram diferenças em alguns comportamentos, relacionadas à idade. A frequência de falar com outras crianças e de brincadeira social foi maior no subgrupo de crianças mais velhas. A frequência de olhar fixo, choro, chupar o dedo, apontar e submissão-fuga foi maior no subgrupo de crianças mais novas. Outras diferenças relacionadas ao sexo das crianças também foram reconhecidas: a frequência de falar com outra criança e chupar o dedo foi maior entre as meninas. A frequência de barulhos de brincadeira e de brincadeira turbulenta, assim como o nível geral de atividade física, foi maior entre os meninos. Mais especificamente, os meninos mais velhos apresentaram um total de 21,4% desses comportamentos, enquanto os garotos mais novos, 14,8%. As meninas mais velhas apresentaram 8,5% de brincadeira turbulenta e atividade física, enquanto as meninas mais novas 10,4%. Blurton-Jones (1981) realizou pesquisa complementar analisando categorias de interação criança-criança, observando crianças de dois a quatro anos de idade em períodos de recreação livre. Foram realizadas quinze observações, de cinco minutos para cada criança, sendo correlacionados os dados entre as crianças de 2 e 4 anos. O autor também concluiu que as categorias sociais são muito mais comuns nas crianças de quatro anos do que nas de dois anos, (tanto para meninos como para meninas). As crianças de quatro anos apresentam um aumento, com a idade, de categorias como “brincar com” ou “brincar perto de” outras crianças, com exceção da categoria falar. Os dados mostram, então, que as crianças de quatro anos são mais próximas umas das outras, além de interagirem mais. Esses resultados são compatíveis aos encontrados por Smith e Connolly (in Blurton Jones, 1981). No entanto, a principal

contribuição desse estudo, está em uma nova perspectiva do comportamento agressivo. O estudo com crianças de 2 e 4 anos, não apresentou correlação entre as categorias: “brincadeira turbulenta” e “comportamentos agressivos”. Na interação com outras crianças, as crianças pré-escolares não buscam, inicialmente, dano de outras pessoas. Seria um tipo de agressão dita “instrumental”, a qual teria como objetivo o alcance de algum tipo de recompensa, como por exemplo, ser reconhecido como “mais forte” pelos colegas. O autor assinala que o comportamento agressivo é encontrado tanto em culturas ocidentais como orientais, e no caso dos animais, nas mais variadas espécies (desde os insetos até os primatas). Segundo Otta e Bussab (1998), os animais lutam porque essa é uma forma funcional de enfrentar problemas encontrados no ambiente.

A partir dos 4 e 5 anos, tanto o comportamento agressivo “normal”, como o mau-humor, agitação, comportamento opositivo, baixo nível de concentração (anteriormente citados como os principais fatores de risco para comportamento anti-social, relativos à conduta das crianças pré-escolares, segundo Patterson, Reid e Dishion ,1992), podem começar a se tornar “funcionais” no ambiente da criança, o que propicia um risco real para a entrada dessa criança na escalada do comportamento delinqüente e anti-social. Schwartz e Johnson (1985) descrevem a classe de comportamentos presentes no repertório das crianças “temperamentais” ou “mal-humoradas”, da seguinte forma: chorar, gritar, bater, esmurrar o chão, ou envolver-se em uma série de outros comportamentos que tem como objetivo demonstrar aos outros o desprazer da criança, com a situação vivida. A opinião dos autores é compatível com a perspectiva de “funcionalidade” encontrada nos estudos com população de risco (Patterson, Reid & Dishion, 1992), confirmando que esses comportamentos podem ser eliciados por

situações frustrantes e mantidos por conseqüências contingentes ao comportamento da criança.

Considerar ou não esses comportamentos infantis como “patológicos”, segundo Ross (1979) e Wenar (1982), depende fundamentalmente das expectativas sociais. Ross (1979) e Fischer et al. (1984), referem-se a evidências encontradas em estudos epidemiológicos de larga escala, sobre a alta prevalência de problemas de comportamento tanto entre amostras não-selecionadas na população em geral, quanto em amostras clínicas. Ross (1979) e Wenar (1982) definem a psicopatologia infantil como um desvio dos processos de desenvolvimento normais. Wenar (1982) assinala que o comportamento normal se diferencia do anormal com base em dois critérios: fixação e regressão. A fixação se refere a continuidade de alguns comportamentos em idades nas quais sua emissão não é considerada apropriada, e a regressão refere-se à presença de comportamentos imaturos (adequados para crianças mais novas), em crianças com mais idade. Schwartz e Johnson (1985) concluem, então, que a psicopatologia pode ser encarada como a “falha” de algumas crianças em realizar comportamentos que seriam esperados para uma dada idade. Os autores salientam, no entanto, que:

...crianças que apresentam comportamentos marcados por irregularidades, alta intensidade de mau-humor e uma tendência a esquivar-se e/ou adaptar-se lentamente a novas situações, não somente apresentarão dificuldades com a família, como podem estar em risco para o desenvolvimento de comportamentos patológicos, no futuro. (Schwartz & Johnson, 1985, p.111)

Dentro dessa perspectiva, Ross (1979), agrupa os distúrbios psicológicos infantis em duas principais categorias. O “comportamento excessivo” ocorre quando a criança

apresenta respostas ou de aproximação excessiva diante do ambiente, como a agressividade, por exemplo, ou de evitação excessiva, como o retraimento. Já o “comportamento deficiente”, ocorre quando há defasagem comportamental, observado em casos de déficit de atenção, por exemplo. Ross cita Kessler (1966) e Peterson (1961) que definem os comportamentos “externalizantes” como aqueles envolvidos em problemas de conduta, provocando grande sofrimento para as pessoas com as quais a criança se relaciona. Em contrapartida, as condutas “internalizantes” denotariam retraimento e desconfiança (ponto de vista diferenciado da proposta de Ross), provocando maior sofrimento para a própria criança.

Pode-se também considerar a descrição proposta pela psicopatologia. O DSM IV (ano) define três categorias principais de diagnóstico, não mutuamente excludentes, mais relacionadas à conduta anti-social, geralmente diagnosticados pela primeira vez na infância e adolescência: Transtorno Desafiador Opositivo, Transtorno de Conduta e Transtorno de Personalidade Anti-Social. O Transtorno Desafiador Opositivo (código 313.81), tem como principais atributos a presença de um padrão de comportamento negativista, hostil e desafiador durante pelo menos seis meses, durante os quais quatro ou mais características estão presentes: perda da paciência; discussão com adultos; desafio ou recusa ativa diante de solicitações ou regras dos adultos; perturbação deliberada de outras pessoas, freqüente responsabilização de outras pessoas por erros ou mau comportamento próprios; suscetibilidade em apresentar aborrecimento diante de outras pessoas; presença de sentimentos de raiva, vingança e ressentimento. Já o Transtorno de Conduta (código 312.8) refere-se, principalmente, a um padrão repetitivo e persistente de comportamento de violação dos direitos de outras pessoas, assim como de regras sociais importantes, compatíveis a cada faixa etária. Esse padrão

refere-se a comportamentos relacionados a agressão a pessoas e animais; destruição de propriedade e sérias violações de regras. O Transtorno de Conduta pode ser ainda especificado pela idade de início e pelo grau de gravidade que apresenta. Os critérios diagnósticos do Transtorno da Personalidade Anti-Social (código 301.7), relacionam-se a um padrão invasivo de desrespeito e violação dos direitos de outras pessoas, como: execução repetida de atos que constituem motivo de detenção; propensão para enganar, com uso de nomes falsos, mentiras ou atitudes inadequadas que visam obter vantagens pessoais ou prazer; impulsividade ou fracasso para planejamentos futuros; irritabilidades e agressividade, com repetidas lutas corporais ou agressões físicas; irresponsabilidade quanto a segurança própria e alheia; repetido fracasso em manter um trabalho fixo ou honrar obrigações financeiras; ausência do sentimento de remorso, com presença de indiferença ou explicações com pouco afeto, a respeito de maltrato, roubo ou desrespeito a outra pessoa. A idade mínima para a caracterização do Transtorno da Personalidade Anti-Social é 18 anos de idade. O Transtorno de Conduta pode ocorrer antes dos dez anos ou iniciar-se na adolescência e o Transtorno Desafiador Positivo, não apresenta especificação quanto a idade de ocorrência.

Todas essas classificações devem pressupor que trata-se de uma descrição de um fenômeno e não de um objeto ou entidade. Como demarca Ross (1979), o princípio classificatório deve ser organizado ao redor de comportamentos observáveis e as referências à etiologia, prognóstico, adaptação social, precisam ser explicitamente enunciadas como correspondentes de um comportamento particular ou então de uma classe de comportamentos. Segundo Roales-Nieto (1992), Skinner propôs uma nova concepção sobre psicopatologia. Skinner (1985) demarca que a conduta perigosa ou perturbadora (tomada como característica distinta da enfermidade mental), pode ser

aprendida. A conduta chamada “anormal” é idêntica em sua natureza da conduta que chamamos normal; dessa forma, a etiologia de grande parte das assim chamadas enfermidades mentais pode ser analisada e alterada, sem que desconsideremos os fatores genéticos e fisiológicos. A psicopatologia seria responsável pela análise das variáveis responsáveis pelo aparecimento e manutenção da conduta considerada anormal. Dessa forma, os fatores de risco encontrados no ambiente da criança (como a rejeição dos adultos e dos pares), tomam-se cruciais para a análise das condutas inadequadas da criança.

A entrada da criança na escola e a rejeição dos pares como fator de risco de conduta anti-social

Debaryshe e Frixell (1998) assinalam que à medida que a criança entra na pré-escola, inicia sua jornada fora de casa, gastando cada vez mais tempo e energia com os colegas. Deixando, gradualmente, seu ambiente familiar, as crianças acabam levando para a escola muito do que aprenderam em casa, inclusive suas experiências com raiva e agressão. Esse padrão irá inicialmente interferir em como a criança irá interagir com o ambiente escolar e como o ambiente escolar irá responder ao seu comportamento.

Esse torna-se um momento privilegiado, na medida em que a criança, pela primeira vez, começa a fazer parte de um grupo social mais extenso. Skinner (1985) demarca a força do grupo na aprendizagem e manutenção dos comportamentos: “...juntando-se a um grupo, o indivíduo aumenta seu poder de conseguir reforço... As conseqüências reforçadoras (adquiridas) pelo grupo excedem facilmente os totais das conseqüências

que poderiam ser conseguidas, pelos seus membros, se reagissem separadamente” (Skinner, 1985, p.298)

Nesse novo ambiente, um dos fatores que interferem no relacionamento com os colegas é a percepção das crianças sobre os mesmos . Evidências confirmam a influência da percepção das crianças sobre seus colegas no processo de socialização em sala de aula. Segundo Moreno e Cubero (1995), as percepções de crianças pré-escolares fazem com que os colegas sejam selecionados em preferidos e rejeitados, o que, acredita-se, definirá um contexto de relação diferenciado para cada uma dessas crianças.

Os estudos sobre condutas anti-sociais na pré-escola realizados nos E.U.A se concentram, em parte, na investigação da correlação entre a presença de comportamentos de risco e a rejeição por parte dos pares. Um procedimento freqüentemente utilizado em pesquisas nessa área, para caracterizar o ajustamento da criança dentro do grupo de pares é a definição do status sociométrico . Segundo Dodge, Price, Coie e Cristopoulos (1990), a avaliação positiva e negativa por parte dos pares, tem sido usada para esclarecer a adaptação da criança ao grupo de pares. As avaliações sociométricas realizadas em estudos sobre status entre pares, chegaram a cinco categorias (Coie, Dodge e Coppotelli,1982; Newcomb & Bukowski, 1983) : populares (bastante citadas positivamente pelos pares e não totalmente citadas negativamente pelo grupo), rejeitadas (bastante citadas negativamente pelos pares e não totalmente reconhecidas positivamente pelo grupo), medianas (moderadamente citadas, de forma positiva e negativa), negligenciadas (nem citadas positivamente, nem negativamente pelos pares) ou controversas (bastante citadas positivamente por alguns pares e bastante citadas negativamente por outros).

Os correlatos comportamentais dos vários status sociométricos são analisados por vários autores, principalmente com populações de crianças com mais idade que as crianças de “jardim de infância”. Dodge (1983) observou o desenvolvimento do status sociométrico em grupos de pares de garotos de sete e oito anos, visando identificar padrões de comportamento trazidos pelas crianças de cada uma das categorias de status social, em situações em que novos grupos de crianças estão iniciando. Para tanto, o autor observou, inicialmente, o comportamento de cada componente em um grupo formado com crianças que não se conheciam anteriormente à pesquisa, através de câmeras de vídeo, durante oito sessões, cada uma delas com uma hora de duração. Ao final das oito sessões, foram realizadas entrevistas para determinar-se o status sociométrico de cada criança, adquirido nas interações com o novo grupo. Também foi pedido que cada criança que avaliasse as condutas das crianças mais relacionadas às suas escolhas, através de fotos dos colegas do grupo e utilizando-se de uma escala de seis pontos, para a classificação desses comportamentos. Esses dados foram analisados juntamente com dados coletados a respeito da atração física. Os resultados demarcam que o comportamento agressivo, nessas crianças, leva à rejeição por parte do novo grupo. O grupo de garotos rejeitados foi o que apresentou o maior nível de agressividade física, além de insultos, ameaças, exclusão de pares de suas brincadeiras e provocação de brigas. Esse grupo foi reconhecido por seus pares como garotos muito agressivos, de pouca liderança e preparo para trocas. Garotos classificados por seus pares como rejeitados e negligenciados foram aqueles que mais se engajaram, durante o grupo, em comportamentos inapropriados (como atrapalhar a atividade de outras crianças ou subir na mesa). Estas crianças apresentaram freqüentes aproximações sociais de seus pares, principalmente nas primeiras sessões,

sendo, no entanto, aproximações durante curto espaço de tempo, seguidas, em níveis relativamente altos, de repulsa da parte dos pares; apresentaram também uma grande freqüência de brincadeira solitária e menor nível de comportamento de interação, brincadeira cooperativa e conversação com outras crianças . Essas crianças encontraram dificuldades em encontrar um parceiro mais fixo de brincadeira, só conseguindo definir colegas de jogo nas últimas sessões do grupo, fato esse reconhecido pelo autor como consequência das aproximações negativas ocorridas nas primeiras sessões. Os garotos populares apresentaram-se bastante contidos com relação a agressividade e foram recebidos mais positivamente pelas crianças das quais se aproximavam. Surpreendentemente, garotos considerados populares receberam respostas mais positivas por parte de seus pares, mesmo quando envolviam-se nas mesmas atividades inadequadas que os garotos rejeitados ou negligenciados.

Coie e Kupersmidt (1983) revelam resultados que complementam os de Dodge (1983), constatando que as crianças rejeitadas apresentam em seus repertórios a tendência de comportar-se agressivamente. Assim como na investigação realizada por Dodge, os garotos populares são mais reconhecidos por seus comportamentos de liderança e cooperação. Dados encontrados por Coie et al. (1982), já haviam apontado a relação entre agressividade e comportamento disruptivo e baixo nível de preferência social. Neste estudo, os atributos mais freqüentemente relacionados com alto nível de preferência social foram a "cooperação" seguida do comportamento de "dar suporte" afetivo e da "atratividade física". Coie e Kupersmidt (1983) compararam a presença de tipos de comportamentos dos alunos em grupos de crianças que já se conheciam e em novos grupos sociais (compostos por crianças que não se conheciam), associando esses resultados aos status social determinado em cada grupo, para cada uma das

crianças. Cada grupo estudado foi composto de quatro garotos (com idade de nove e onze anos): um rejeitado, um popular, um negligenciado e um mediano (status sociais apontados pelos pares, em seu grupo de origem), sendo metade dos grupos composta por crianças da mesma classe e metade composta por crianças de outras escolas (crianças desconhecidas). Semanalmente foi realizado um levantamento do status sociométrico obtido pelas crianças em cada grupo, obtendo-se, ao final, uma medida da consistência do status social entre pares, para os dois tipos de grupo (crianças conhecidas e desconhecidas). Assim como no estudo organizado por Dodge (1983), as sessões foram gravadas em vídeo e os comportamentos categorizados. Coie e Kupersmidt (1983), no entanto, ampliaram o estudo desenvolvido por Dodge (1983), ao encontrarem diferenças entre os comportamentos mais relacionados à aquisição e aqueles mais associados à manutenção do status social, afirmando a importância de distinguir-se esses dois momentos para a avaliação do status sociométrico e intervenções nessa área. As observações do comportamento das crianças, revelaram padrões de interação diferenciados entre as crianças nos grupos de crianças desconhecidas (aquisição) e de crianças conhecidas (manutenção). O padrão de comportamento das crianças rejeitadas, no entanto, manteve-se estabilizado nesses dois momentos: esses garotos mantêm sua má reputação entre as crianças, tanto no grupo de crianças conhecidas, como no de desconhecidas. Dessa forma, eles estarão menos aptos para trabalhar, jogar ou brincar com o resto do grupo durante atividades estruturadas. Mesmo os garotos negligenciados apresentam maior índice de comportamentos de liderança em grupos de crianças desconhecidas, o que sugere que esse grupo estaria mais habilitado a alterar seus padrões usuais de conduta, vindo a tornar-se mais assertivo em seus relacionamentos com outras crianças. Ladd (1983)

confirma que as crianças rejeitadas despendem menos tempo em interação pró-sociais e mais tempo em comportamentos agonísticos e sem ocupação definida, permanecendo por mais tempo olhando outras crianças brincarem que as crianças populares e medianas. Análises desse autor indicam que as interações das crianças rejeitadas ocorrem com mais frequência em grupos menores de crianças, grupos estes caracterizados principalmente pela presença de crianças mais jovens e/ou pouco populares. Já as crianças medianas e populares são consideradas como “amigas” por uma grande proporção de seus companheiros freqüentes de brincadeira, e tendem a apresentar maior proporção de amizades mútuas.

Grande parte das pesquisas sobre comportamento e status é realizada em grupos de crianças que possuem contato freqüente entre si (manutenção do status), e confirmam os padrões comportamentais apresentados pelas crianças rejeitadas. Dodge et al.(1990) investigou as díades agressivas, ocorridas durante brincadeiras entre garotos, percebendo que meninos rejeitados (de 6 a 8 anos) em suas classes escolares, tendem a envolver-se em trocas de agressividade mútua (altos níveis de agressividade, encontrados em cada membro diante do outro) com pares específicos. Estudo brasileiro realizado por Gomes da Silva (2000) em ambiente escolar, aponta algumas classes comportamentais “indicadoras de rejeição”: autoritarismo, conduta perturbadora, agressividade e conduta não-participativa. Segundo Coie e Kupersmidt (1983), os problemas sociais que a criança encontra na escola não são simplesmente resultado da composição do grupo ou reflexo das circunstâncias. Há sólida evidência que essas crianças continuarão tendendo a repetir os mesmos erros, vivenciando os mesmos problemas, mesmo diante de novas situações. Asher, Parkhurst, Hymel e Williams (in Asher & Coie, 1990) assinala que pode ocorrer uma variabilidade no nível

de solidão entre as crianças rejeitadas e que os amigos apresentam um papel crucial nessa variabilidade. Asher e Wheeler (1985), em estudo sobre a solidão das crianças, apontam, no entanto, que as crianças rejeitadas são as que mais indicam a presença de sentimentos de solidão ou insatisfação social em suas vidas (23% dos relatos). Em contrapartida, as crianças populares são as que menos relatam essas dificuldades (3% dos relatos). Os grupos de status intermediários apresentaram a presença desse tipo de relato, na seguinte proporção: 8% para as negligenciadas, 6% para as controversas e 8% para as crianças medianas.

Torna-se evidente, então, a necessidade da identificação precoce das condutas de risco de comportamento anti-social. Estudos com pré-escolares confirmam os resultados encontrados com crianças mais velhas quanto a comportamentos relacionados à rejeição dos pares. O uso de medidas de status sociométrico ou mesmo de procedimentos que exigem a discriminação de características comportamentais dos companheiros já são possíveis na idade pré-escolar. Lagattuta, Holls e Kartford (1997) e Laible e Thompson (1998) realizaram pesquisas na área do desenvolvimento infantil que confirmam a habilidade de crianças de quatro a seis anos em perceber comportamentos encobertos e eventos que precedem as emoções. Morais, Otta e Scalla (2000) investigaram correlatos entre escolhas positivas e negativas, com atribuições de características comportamentais, em crianças de cinco anos, em uma classe de pré-escola. Os resultados constataram que as crianças associaram a maioria das características comportamentais positivas (aceitação social, participação nas atividades, alegria, independência e não-agressividade) aos companheiros mais escolhidos positivamente, enquanto os companheiros mais rejeitados, receberam maior número de atribuições negativas (pouca participação, isolamento, agressividade,

dominador e medroso). Além desses dados, foram encontradas diferenças, quanto ao gênero das crianças escolhidas: as meninas foram mais selecionadas como populares, enquanto os meninos, considerados mais negligenciados, o que confirma os achados de outros estudos (Coie et al., 1982 ; Parke , O'neil, Spitzer, Isley, Welsh, Wang, Strand & Cupp, 1997; Hatzichristou & Hopf, 1996).

Três estudos de medida sociométrica com crianças pré-escolares são apresentados por Coie, Dodge e Kupersmidt (1990): Clifford (1963), Moore (1967) e Wasik (1987). Os dados coletados por Moore (1967) e Wasik(1987) apontam para alguns comportamentos negativamente correlacionados a preferências sociais: comportamento disruptivo (começar brigas, ser agressivo), dificuldade em seguir rotinas sociais (opositivo, comportamento de violação de regras), comportamento de ficar sozinho e comportamento de chorar excessivo. As duas primeiras classes de comportamento (disruptivo e com dificuldade em seguir regras) foram as mais fortemente correlacionadas ao comportamento de rejeição por parte dos pares, assim como constatado por Hayes (1978). De acordo com esse autor, as respostas sobre as razões que levaram as crianças pré-escolares a escolher as crianças que “mais gostavam” foram: características físicas (“ela é bonita”), admiração de habilidades físicas (“ela consegue bater forte na bola”), possessividade (“ele é meu amigo”) e outros tipos de respostas (“porque ele tem muitos brinquedos”).

Quanto ao padrão comportamental apresentado pelos pré-escolares, em suas interações iniciais com um novo grupo, Dodge, Schlundt e Delugach (1983) e Putallaz e Gottman (1981) descreveram dois tipos de táticas (de baixo-risco e de alto-risco), utilizadas pelas crianças nessas situações. Esses autores sugerem que as crianças impopulares (rejeitadas e negligenciadas) não tenham aprendido a progressão da

passagem de táticas de baixo-risco (costumeiramente utilizadas na primeira hora de brincadeira, segundo Dodge, Schlundt e Delugach, 1983) para o uso de táticas de alto-risco (utilizadas, mais freqüentemente, nas etapas posteriores de interação). A estratégia pouco efetiva utilizada por crianças rejeitadas, podem ser percebidas pelos pares e pelos adultos, como um comportamento disruptivo (presente nas duas etapas dos estudos desenvolvidos por Dodge, Schlundt & Delugach, 1983). Uma estratégia efetiva de início de contato com novas crianças, implicaria: atenção às respostas dos pares e a habilidade de recuo, se os pares não são receptivos, repetição de condutas utilizadas na atividade do novo grupo e, por fim, uma declaração a respeito de características do jogo/brincadeira ou sobre o grupo. Essas habilidades envolvem acurada percepção dos comportamentos dos pares, pouco presentes no repertório dessas crianças.

Visando mapear as orientações comportamentais e padrões de contato com pares de crianças pré-escolares (de idades entre dois anos e meio e cinco anos e meio) assim como levantar aspectos do contexto social no qual a interação entre as crianças tende a ocorrer, Ladd, Price e Hart (in Asher e Coie, 1990), analisaram o comportamento de 28 crianças em um "playground" escolar, em um estudo longitudinal que teve a duração de um ano. Para essa avaliação, foram realizadas três observações do comportamento das crianças (em três ocasiões durante o ano escolar), para que fosse conhecida a porcentagem de tempo que cada aluno despendia em comportamentos sociais ou não, além de observar a disposição e o grau de contato das crianças com os vários companheiros disponíveis no "playground". Somada aos dados do comportamento, foram registradas as identidades dos parceiros de interação das crianças, a fim de examinar: (1) a tendência temporal e as diferenças de sexo, em ambos os parceiros de

interação, e o contexto interpessoal que caracterizou os contatos entre as crianças; (2) o grau de estabilidade, durante o ano, dos padrões de contato com os pares e das diferenças individuais dos comportamentos das crianças, além de observar-se (3) em que proporção as diferenças individuais nas orientações de comportamento e padrões de contato com pares podem predizer o status social da criança, entre seus colegas de sala (através da administração de métodos sociométricos, com cada um dos alunos, em períodos específicos do ano). Os resultados confirmam a contribuição do comportamento das crianças para o status social destas no seu grupo de pares, além de constatar que a reputação desta criança influenciará seu comportamento subsequente. Os autores também constataram que ser rejeitado no começo e no meio do ano escolar está associado com o aumento de contatos com os pares em períodos subsequentes. Isso parece demonstrar que contatos freqüentes com os pares, realizados no começo do ano escolar, funcionariam para aumentar a “visibilidade” da criança no grupo de pares, mas este tipo de procedimento, realizado em outros períodos do ano, denotaria reputação negativa entre os pares, o que possivelmente interfere na habilidade de formar e manter relacionamentos interpessoais. A presença de companheiros relativamente freqüentes de brincadeira também está associada a uma melhor aceitação pelos pares. Esses dados novamente confirmam a importância, tanto do comportamento pró-social como anti-social, na formação e manutenção do status no grupo de pares.

A estabilidade e os correlatos comportamentais de aceitação dos pares foram examinados longitudinalmente (da pré-escola até o segundo grau), por Parke et al.(1997). Os resultados encontrados sugerem que as tendências agressivas dos garotos são mais estáveis que as das garotas, dados esses compatíveis com os dados

apresentados por Patterson, Reid e Dishion (1992). As tendências pró-sociais dos pares são mais estáveis também entre as garotas. Esses resultados reafirmam o comportamento agressivo, em altos níveis, como um comportamento de grande peso na estabilidade da rejeição dos pares, entre garotos de pouca idade. A probabilidade de presença de rejeição demonstrou ser estável, para garotos, durante o período da pré-escola até a entrada no segundo. Em contraste, a probabilidade das garotas serem constantemente rejeitadas é menor no período da pré-escola até a entrada no primeiro grau, aumentando significativamente na passagem do primeiro para o segundo graus.

Como visto até aqui, existe um grande número de razões, para estudar a interação entre os pares de crianças populares e impopulares. Um objetivo mais geral, seria o de melhorar o conhecimento a respeito das condições de socialização de crianças pequenas, que interferirá no nível de dificuldades interpessoais em suas vidas futuras. Por outro lado, essas informações podem vir a ser úteis na elaboração e avaliação de programas de intervenção com crianças impopulares. Por fim, um objetivo fundamental para a presente pesquisa é a necessidade de que desenvolvam-se investigações, que possibilitem, entre outras coisas, a generalização ou não dos resultados encontrados pela literatura americana. Os psicólogos que trabalham com crianças pré-escolares devem intensificar a identificação e intervenção precoce de crianças brasileiras, que apresentam fatores que as colocam em risco de relacionamentos interpessoais pobres e problemas de ajustamento. Caracterizar essa população é o primeiro passo no sentido de melhorar adaptação dessas crianças. O impacto desses procedimentos vai além dos muros da escola. Está-se falando de medidas preventivas para desajustes sociais graves. Segundo Coie e Koepl (in Asher e Coie, 1990) e Asher e Dodge (1986), insuficiente atenção tem sido dada à correlação entre agressividade e condutas

disruptivas e rejeição entre os pares, principalmente em crianças rejeitadas, a fim de melhor descrever seus comportamento e analisar possibilidades de intervenção.

Objetivo de Pesquisa

Essa pesquisa se propôs a investigar a ocorrência de correlação entre rejeição e conduta de risco de comportamento anti-social, numa população de crianças de quatro e cinco anos, em uma pré-escola de classe média-alta brasileira. Pretendem-se, portanto, verificar-se o nível de rejeição pelos colegas, aqui entendido como distância e (ou)recusa em compartilhar com certos colegas de turma de atividades de sala de aula e brincadeiras, durante o período de permanência na escola.

Optou-se por esse ambiente para a realização da presente pesquisa, pois acredita-se ser um dos mais propícios para a análise dos primeiros impactos advindos de uma maneira mais “compartilhada” de relacionar-se. Como visto, a pré-escola propicia um maior número de interações com iguais, bastante diferente do ambiente familiar, única possibilidade de relacionamentos para a criança, até então. A fim de analisar a correlação entre condutas de risco de comportamento anti-social e rejeição dos pares, utilizou-se várias fontes de informação: gravação em vídeo de brincadeira livre, dentro de sala de aula, com base na qual realizou-se posterior observação de eventos; levantamento com a professora, de conduta externalizante das crianças e avaliação de status sociométrico, seguida de citação, por parte das crianças, dos fatores comportamentais de seus pares. A escolha por essa metodologia, veio da adaptação dos procedimentos utilizados por Coie e Dodge (1988) e Achenbach (1991). Coie e Dodge (1988) avaliaram os métodos de coleta de dados utilizados em seu estudo,

concluindo que as três fontes de levantamento de dados: com os pares, com a professora e através de observadores do comportamento, identificaram igualmente a relação entre agressão e status, mesmo havendo maior concordância entre os dados obtidos através dos pares e da professora, que destes últimos com os resultados advindos da observação do comportamento. De acordo com Coie e Dodge (1988) e Atilli (1990), a avaliação sobre o comportamento social, realizada através dos pares e professora, provam ser os procedimentos mais viáveis sobre a competência social da criança, já que essa avaliação está baseada em julgamentos de características do comportamento realizados por pessoas que passam grande parte de seu tempo com as crianças alvo. As professoras estariam mais aptas a avaliar qualitativamente o comportamento de seus alunos. Os pares seriam capazes de realizar julgamentos sobre o comportamento de seus colegas, sendo a complexidade dessas avaliações proporcional, evidentemente, à idade da criança entrevistada. Estudos sobre julgamento e percepção social (Younger, Schwartzman e Ledingham, 1986; Coie e Pennington, 1976) demarcam que crianças de todas as idades definem muito bem comportamentos agressivos, o que valida a avaliação de condutas agressivas, por parte dos pares (tendo como critério principal de avaliação, as conseqüências negativas sobre o meio), tendo dificuldade de identificar condutas de isolamento, antes da primeira série. O uso de observação do comportamento das crianças foi utilizado a fim de conseguir-se uma medida válida dos contatos sociais realizados pelos sujeito. Acredita-se, assim como Coie e Dodge (1988), que a principal vantagem no uso da observação da conduta das crianças está no levantamento de uma estimativa objetiva da freqüência: do engajamento das crianças em certas atividades, do tempo em que passam sozinhas e envolvidas em brincadeiras pró-sociais ou anti-sociais com os

pares. Como não existe confirmação empírica sobre a correlação entre nível sócio-econômico e maior ou menor presença de condutas anti-sociais (Paterson, Reid & Dishion, 1992), optou-se pela realização dessa investigação em uma pré-escola de classe média-alta. Com relação aos procedimentos, utilizou-se adaptação de métodos sociométricos (Coie et al., 1982; Dodge et al., 1983; Asher & Coie, 1990) e instrumento de “levantamento sobre perfil de comportamento” (elaborado por Morais, Otta & Scalla, 2000). A utilização de procedimento sociométrico composto também por nomeações negativas, deve-se à pouca comprovação empírica do impacto negativo deste tipo de procedimento sobre a interação tanto de crianças mais velhas (Bell-Dolan, Foster e Sikora, 1989), como de crianças pré-escolares (Hayvren e Hymel, 1984). As técnicas sociométricas, segundo Asher (in Asher & Coie, 1990), costumam basear-se no método de nomeação dos pares, no qual é pedido às crianças que classifiquem os colegas de sala de acordo com um critério específico, como por exemplo, ser o colega preferido ou preterido de brincadeira. O escore de cada criança é baseado, então, no número de nomeações positivas ou negativas recebidas. Na presente pesquisa, as freqüências das nomeações positivas e negativas dos pares, foram posteriormente categorizadas, de acordo com procedimento proposto por Coie et al. (1982): popular, rejeitada, controversa, negligenciada e média.

Método

Participantes:

Vinte crianças, dez meninos e dez meninas, de uma classe de pré-escola municipal de uma pequena cidade no interior do Estado de Santa Catarina, com idade variando entre quatro e cinco anos (média de quatro anos e dois meses), com nível sócio-econômico médio-alto.

Instrumentos:

Foram utilizados quatro instrumentos de coleta de dados:

- 1) Instrumento de “Avaliação do Grau de Aceitação e Rejeição”, método sociométrico adaptado para crianças pequenas de procedimento citado por Asher (in Asher e Coie, 1990) e Dodge, Schlundt e Delugach (1983), a fim de levantar as preferências dos pares com as crianças. Este instrumento é composto por cartaz com seqüência de fotos 3x4 das crianças da turma de pré-escola, dispostas linearmente, em cinco colunas (Anexo I). Foi pedido a cada criança que indicasse três crianças com quem mais gostaria de brincar e três crianças que menos gostaria de brincar, com base nas fotos de seus colegas de sala.
- 2) Em seguida, utilizou-se, com as crianças, um “Questionário de Características Comportamentais: meninos e meninas pré-escola” instrumento elaborado por Moraes, Otta e Scalla (2000). Esse instrumento é composto de sete pranchas com figuras de crianças que ilustram características comportamentais diferentes. Cinco pranchas ilustram características comportamentais (muitos amigos/poucos amigos, provoca

brigas, briga pouco/ independente da professora/dependente da professora/ participa das atividades, participa pouco das atividades/ dá ordens, cumpre ordens) e duas, atributos afetivos (alegre, triste/ corajoso, medroso). O anexo II reproduz uma das pranchas utilizadas, representando dois atributos comportamentais da esfera afetiva. Cada prancha é dividida ao meio por uma linha vertical, obtendo-se duas colunas – esquerda e direita. Em cada uma das colunas, aparece um desenho com uma menina e outro com um menino, demonstrando cada atributo comportamental. Um dos lados da prancha ilustra uma característica de comportamento e o outro, sua oposta ou negativa. Ao se perguntar à criança a respeito de um atributo, cobriu-se a outra metade da folha, que ilustra o seu inverso.

3) Utilizou-se de um “Questionário sobre Comportamentos Externalizantes”, aplicado à professora das crianças, com o objetivo de identificar a presença de comportamentos externalizantes (equivalentes à descrição de conduta anti-social) em sala de aula, de cada uma das crianças da turma. Este questionário é composto de perguntas retiradas do “T.R.F: Teacher`s Report Form” elaborado por Achenbach (1991), relativas à classe de comportamentos externalizantes, proposta pelo autor. Nesse instrumento de avaliação da conduta infantil, as perguntas são agrupadas, sob títulos que refletem distinções de conduta detectadas em várias análises de problemas emocionais e de comportamento infantil. (Peterson,1961; Achenbach,1966; Miller,1967; Achenbach e Edelbrock, 1987). Os dois principais grupos de síndromes são os chamados “Comportamentos Internalizantes” e “Comportamentos Externalizantes”. Sob o título de “Comportamentos Externalizantes”, encontram-se as escalas de síndromes de Comportamento Delinqüente e Comportamento Agressivo. As condutas analisadas, encontram-se listadas, no questionário em anexo (Anexo III). O Questionário elaborado

na presente pesquisa, utiliza a mesma graduação da Escala de Likert, proposta por Achenbach (1991): 0 = para não verdadeira, 1= para algumas vezes verdadeira e 2= para muito verdade ou freqüentemente verdadeira. Foi pedido à professora considerasse como: “não-freqüente” (a não presença de comportamentos desse tipo, nas crianças); “as vezes freqüente” (a presença desse tipo de comportamento, uma vez por semana) e “muito freqüente” (a presença desse tipo de comportamento, de duas a três vezes por semana).

4) Observação Direta do Comportamento: Inicialmente, realizou-se uma observação cursiva em sala de aula, durante brincadeira livre, pelo período de 30 minutos. A partir da observação cursiva, foram elaboradas categorias de comportamento. Os comportamentos das crianças, foram, então, registrados em intervalos de vinte segundos. Os registros foram realizados a partir da observação de quatro filmagens, de períodos de trinta minutos de brincadeiras livres das crianças.

Categorias de Comportamentos Observados:

Pró-Social: **Brincar junto** (brincar com uma ou mais crianças; dividir/compartilhar objetos com outras crianças: pedir objeto de outra criança, oferecer objetos para outra criança, trocar objetos entre si; incluir brincadeiras turbulentas: onde a criança “brinca de luta”); **Cooperar** (ajudar outra criança ou a professora a realizar alguma atividade, com ou sem pedido de ajuda, desde que a outra pessoa aceite a ajuda: ajudar a tirar um livro da mochila; pegar do chão, a peça de outra criança, que caiu no chão, etc); **Seguir instruções** (desempenhar tarefas após instruções dadas pela professora ou por outra criança que tenha autorização para tal); **Prestar atenção** (olhar em direção à professora, quando ela está dando uma instrução); **Pedir ajuda** (solicitar verbalmente

ou por gestos, ajuda da professora ou de outra criança, quando ameaçado por outra criança ou quando em dificuldade para realizar a tarefa);

Anti-Social: **Tirar Objeto** * (x tira objeto de y e y não faz nada); **Recusar-se** (não dividir as peças com outras crianças; pegar todas as peças para si, cobri-las ou protegê-las com as mãos); **Ignorar Professor** (ignorar um chamado ou instrução realizado pela professora) ; **Ignorar Criança** (ignorar um chamado ou instrução realizado por outra criança); **Ser Autoritário** impor sua opinião, após expressão de opinião contrária por parte do grupo; falar de forma imperativa e direta para outra criança, ordenando que faça algo; **Protestar** (protestar diante de uma instrução realizada pela professora ou outra criança: argumentando, dizendo “não”, fazendo caretas, queixando-se em tom infantil); **Ataque Físico*** (x entra em contato físico efetivo com y e/ou o atinge com objetos. Inclui: apertar/beliscar, empurrar/puxar e bater com ou sem objetos); **Discutir** (discutir ou argumentar com outra criança, afastando-a de forma não-amigável); **Ameaça física e/ou verbal*** (x ameaça y com gestos, posturas ou expressões faciais, olhando fixamente –encarando ou ameaçando verbalmente de dano físico e/ou retirada de afeto); **Gabar-se** (exibir-se diante de outras crianças, realizando condutas inadequadas ao contexto da brincadeira: cantar, dançar, rir e falar alto, etc); As categorias (indicadas por *), foram retiradas de Otta e Souza (1999).

Procedimentos:

Inicialmente, entrevistou-se a professora titular do Jardim I, para a obtenção das respostas do “Questionário sobre Comportamentos Externalizantes” (equivalentes aos comportamentos de risco de conduta anti-social), presentes na conduta das crianças em sala de aula. Com relação as crianças, demarcam-se três etapas distintas de coleta de dados: A Observação Direta do Comportamento realizou-se, num primeiro momento, através de filmagem das crianças do Jardim I, em sua atividade de brincadeira livre, ocorrida sempre nos trinta minutos iniciais de aula, anteriores à realização de tarefas dirigidas pela professora. Foram realizados quatro filmagens, as quais serviram de base para a elaboração de parte das categorias comportamentais, a partir de observação cursiva. A partir destas categorias, foi possível a realização de uma posterior observação de evento, dessas mesmas fitas de vídeo. As observações foram realizadas por duas observadoras treinadas, apresentando 98,7% de concordância entre ambas. Aplicou-se, após a realização da observação direta do comportamento, mais dois procedimentos com as crianças: avaliação do status sociométrico e aplicação do “Questionário de Características Comportamentais: Meninos e Meninas de Pré-escola”. A avaliação do status sociométrico foi aplicada, em uma sala em separado, apresentou-se a cada criança, individualmente, um cartaz com fotos 3x4 de todas as crianças da turma de pré-escola. Em seguida, foi perguntado à criança: “qual o(a) colega que você mais gosta de brincar ? Em seguida, perguntou-se:” e depois deste(a), de quem você mais gosta de brincar ?”. Essa última pergunta foi, então, repetida, até obter-se os três colegas com quem o participante mais gosta de brincar. Perguntou-se, então “ agora me diga qual o(a) colega com quem você menos gosta de brincar” e repetiu-se a

pergunta até obter-se as três escolhas negativas. Todas as respostas foram registradas, a medida que as crianças respondiam às perguntas, o que implicava apontar as fotos dos colegas de turma. Os resultados foram analisados e as medidas de popularidade e impopularidade, foram derivadas a partir da soma do número de vezes cada criança foi escolhida positivamente ou negativamente. A determinação do status sociométrico, foi analisada, a partir do número de escolhas positivas e negativas que cada participante recebeu, obtendo-se duas medidas sociométricas derivadas (Peery, 1979): o *impacto social* (“visibilidade” da criança dentro do grupo), referente ao número absoluto de votos positivos e, somados ao número absoluto de votos negativos e a *preferência social*, referente ao número de votos positivos, menos o número de votos negativos. A *preferência social*, será positiva, se houverem mais escores positivos que negativos, e negativa, se houverem mais escores negativos, que positivos. Em seguida, os escores de preferência e impacto foram padronizados e as crianças foram classificadas em cinco grupos de status distintos, de acordo com o seguinte critério (Coie et al, 1982). O segundo procedimento realizado com as crianças, foi a aplicação do “Questionário de Características Comportamentais: Meninos e Meninas de Pré-escola”, onde apresentou-se para cada criança uma seqüência de pranchas. A cada prancha apresentada (Anexo II), cobriu-se uma das metades da folha, realizando-se, em seguida, a pergunta relativa a cada par de figuras. A medida que as perguntas foram sendo realizadas, apresentava-se o mesmo cartaz com fotos 3x4, utilizado no procedimento anterior, onde cada uma das crianças apontava os meninos e(ou) meninas que mais se pareciam com aquelas figuras, ou seja, as crianças que comportavam-se de forma idêntica às condutas expressas nas figuras; os nomes das crianças escolhidas foram registrados a parte. Foram as seguintes, as instruções para

cada prancha (a primeira pergunta referia-se à figura do lado esquerdo e a segunda era representada no lado direito): **Prancha 1-** “Estas crianças tem muitos amigos”/ “Estas crianças tem poucos amigos” (Anexo II); **Prancha 2-** “Estas crianças sorriem muito, estão quase sempre alegres”/ “Estas crianças sorriem pouco, às vezes choram, estão quase sempre tristes”; **Prancha 3-** “Estas crianças são muito agarradas à professora, ficam muitas vezes junto dela”/ “ Estas crianças são pouco agarradas á professora”; **Prancha 4-** “Estas crianças são mandonas. Vivem dando ordens”/ “Estas crianças são mandadas; quase sempre estão fazendo o que os outros mandam”; **Prancha 5-** “Estas crianças quase nunca fazem as atividades”/ “Estas crianças quase sempre fazem as atividades”; **Prancha 6-** “Estas crianças brigam muito. São brigüentas”/ “Estas crianças quase nunca brigam “; **Prancha 7-** “Estas crianças são corajosas; não tem medo de quase nada”/ “Estas crianças são medrosas; tem medo de muitas coisas”. A ordem de apresentação das pranchas foi aleatória, com exceção da primeira (“tem muitos amigos/poucos amigos”), que foi propositadamente apresentada nessa posição, por acreditar-se que ilustram uma característica de fácil compreensão para a criança. Após cada instrução, perguntou-se à criança:” Qual o seu/sua colega que mais se parece com essa criança ? Quando a instrução parecia não ter sido compreendida, repetia-se a questão.

Resultados

A presente pesquisa foi composta por três etapas distintas: observação direta do comportamento, aplicação de instrumentos de avaliação com a professora e, posteriormente, com as crianças. Inicialmente, serão apresentados os resultados da observação do comportamento das crianças em sala de aula, que foram analisados com base no número de ocorrências dos comportamentos durante observação e com base no tempo dispendido por cada criança, em condutas pró-sociais e anti-sociais. Em seguida, serão descritos os resultados obtidos na análise do status sociométrico com as crianças. A partir daí, serão apresentados os estudos realizados para a verificação da existência de correlação entre as variáveis “conduta anti-social” e “escolhas negativas” . Com base nesses estudos, serão analisados os comportamentos das crianças consideradas “rejeitadas”, “populares”, “controversas” e “medianas”, utilizando-se, para tanto, dos seus escores de condutas anti-sociais ou pró-sociais. Esses resultados serão comparados com os resultados da opinião da professora sobre a conduta externalizante das crianças, em sala de aula. Por fim, com base na análise da correlação entre as categorias comportamentais utilizadas no estudo e na apresentação dos resultados do “instrumento de atribuição de comportamentos aos colegas” de sala serão analisados os comportamentos anti-sociais que melhor explicam a rejeição por parte dos pares, nessa população.

Observação Direta do Comportamento das Crianças

* Análise da frequência absoluta dos comportamentos observados :

A Tabela 1 e 2 apresentam o desempenho individual dos alunos da turma, em cada uma das categorias pró-sociais e anti-sociais, durante brincadeira livre. A Tabela 1 descreve a frequência absoluta dos comportamentos pró-sociais . A Tabela 2 apresenta a frequência absoluta dos comportamentos anti-sociais.

Tabela 1: Frequência absoluta das condutas pró-sociais dos alunos.

ALUNO	COOPERAR	PRESTAR ATENÇÃO	BRINCAR JUNTO	SEGUIR INSTRUÇÕES	PEDIR AJUDA
Aluno 1	2	0	69	6	0
Aluno 2	0	0	15	2	0
Aluno 3	2	10	35	1	0
Aluno 4	5	1	69	1	0
Aluno 5	1	0	29	5	0
Aluno 6	3	2	50	1	0
Aluno 7	7	0	26	0	3
Aluno 8	0	0	2	2	0
Aluno 9	2	0	60	2	0
Aluno 10	2	2	47	0	0
Aluno 11	8	2	47	1	5
Aluno 12	24	15	36	2	1
Aluno 13	0	5	14	0	0
Aluno 14	10	8	0	2	0
Aluno 15	1	4	6	0	0
Aluno 16	6	6	18	0	1
Aluno 17	8	1	96	3	0
Aluno 18	1	0	53	0	0
Aluno 19	8	10	8	0	0
Aluno 20	0	1	13	0	0
TOTAL	90	67	693	28	10

Tabela 2: Frequência absoluta das condutas anti-sociais dos alunos e alunas do Jardim I

ALUNO	RECUSAR	GABAR-SE	PROTESTAR	IGNORAR PROFESSORA	IGNORAR CRIANÇA	SER AUTORITÁRIO	DISCUTIR	AMEAÇA FÍSICA-VERBAL	TIRAR OBJETO	ATAQUE FÍSICO
Aluno 1	0	0	1	0	0	0	2	1	0	4
Aluno 2	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0
Aluno 3	1	8	2	0	0	0	0	0	8	0
Aluno 4	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0
Aluno 5	0	0	2	0	4	0	0	0	1	0
Aluno 6	1	0	2	0	3	6	0	1	1	4
Aluno 7	1	6	9	0	5	1	2	0	3	5
Aluno 8	1	0	0	0	1	0	1	0	0	4
Aluno 9	0	1	8	0	9	0	0	0	1	3
Aluno 10	0	3	3	0	2	2	0	0	0	0
Aluno 11	1	2	20	0	0	1	1	1	1	1
Aluno 12	1	0	4	0	0	1	0	3	5	6
Aluno 13	15	14	4	0	6	4	0	5	8	9
Aluno 14	19	23	0	7	4	9	0	7	33	96
Aluno 15	8	0	0	0	0	0	0	0	1	5
Aluno 16	5	2	4	0	2	0	0	0	8	1
Aluno 17	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0
Aluno 18	0	5	5	0	1	0	0	0	0	0
Aluno 19	10	1	4	0	0	0	0	0	6	0
Aluno 20	0	12	0	0	5	3	2	4	0	0
TOTAL	63	81	75	7	44	27	8	22	76	138

A Tabela 1 e Tabela 2 serão analisadas, considerando-se os resultados apresentados na Tabela 1A (que apresenta a frequência absoluta e relativa de comportamentos pró-sociais e anti-sociais das crianças, durante observação direta do comportamento nos períodos de brincadeira livre; Anexo 4).

Segundo Tabela 1, a aluna 17 destaca-se pelo número de ocorrências de condutas pró-sociais: **“cooperar”** (8); **“prestar atenção”** (1); **“brincar junto”** (96) e **“seguir instruções”**(3). Outra aluna que apresentou altos índices de conduta pró-social, comparada ao grupo, foi a aluna 12, com: 24 ocorrências da conduta **“cooperar”**, 15 ocorrências de **“prestar atenção”**, 36 ocorrências de **“brincar junto”**, 2 ocorrências de **“seguir instruções”** e 1 ocorrência do comportamento de **“pedir ajuda”**. Os alunos que apresentaram menor frequência nas duas condutas pró-sociais mais presentes na amostra (**“brincar junto”** e **“cooperar”**) foram: o aluno 8, com duas ocorrências de **“brincar junto”** e frequência nula no comportamento de **“cooperar”**; o aluno 13, com quatorze ocorrências de conduta **“brincar junto”** e frequência nula no comportamento de **“cooperar”**; o aluno 14 com frequência nula no comportamento **“brincar junto”** e 10 ocorrências de **“cooperar”**; o aluno 15, com ocorrência apenas de **“brincar junto”** e seis ocorrências no comportamento de **“cooperar”** e o aluno 20, com frequência nula no comportamento pró-social **“cooperar”** e treze condutas de **“brincar junto”**.

Os resultados apresentados pelo aluno 14, na Tabela 2, chamam a atenção pela alta frequência de condutas anti-sociais, muitas delas apresentando o maior resultado de todo o grupo: 96 ocorrências do comportamento **“ataque físico”**, 33 ocorrências em **“tirar objeto”**, 23 ocorrências no comportamento de **“gabar-se”**, 19 ocorrências da conduta **“recusar”**, 7 ocorrências de **“ameaça física-verbal”** e 9 ocorrências de **“ser autoritário”**. Importante ressaltar que esse aluno foi o único a apresentar a conduta

“ignorar professora” (7 ocorrências). O aluno 20 também apresentou um total de 76 ocorrências de comportamentos anti-sociais, com frequências altas, se comparadas aos resultados das outras crianças da turma, nas condutas: **“gabar-se”** (12 ocorrências), **“ignorar crianças”** (5 ocorrências), **“ser autoritário”** (3 ocorrências), **“discutir”** (2 ocorrências) e de **“ameaça física”** (4 ocorrências). Dentre os alunos que apresentaram menor frequência de condutas anti-sociais, pode-se destacar as seguintes crianças: a aluna 2, com apenas uma ocorrência nos comportamentos de **“gabar-se”**, **“protestar”** e **“ignorar criança”**; a aluna 17, com três ocorrências de **“gabar-se”** e apenas uma ocorrência no comportamento de **“ignorar criança”**; aluno 4, com seis ocorrências do comportamento **“protestar”**; aluno 1, com uma ocorrência nos comportamentos **“protestar”** e **“ameaça física-verbal”**, duas ocorrências do comportamento **“discutir”** e quatro ocorrências no comportamento de **“ataque físico”**; aluno 5, com duas ocorrências no comportamento de **“protestar”**, quatro ocorrências do comportamento de **“ignorar criança”** e uma ocorrência para **“tirar objeto”**.

Dentre os resultados apresentados na Tabela 1A pode-se observar que houveram diferenças individuais na frequência apresentada pelas crianças durante a observação direta do comportamento. Algumas crianças apresentaram um número maior de comportamentos (entre pró-sociais e anti-sociais), durante brincadeira livre: aluno 14 (218 condutas), aluna 17 (112 condutas), aluna 12 (98 condutas), aluna 9 (86 condutas), aluno 13 (84 condutas) e aluno 4 (82 condutas). Outras crianças apresentaram um número baixo de ocorrências de comportamentos: aluno 8 (11 condutas) aluna 2 (20 condutas) e aluno 15 (25 condutas), o que demonstra haver variações, nessa população, quanto a frequência de comportamentos realizados, durante brincadeira livre.

A seguir, a Tabela 3 apresenta o total de condutas pró-sociais e anti-sociais realizadas pelos alunos.

TABELA 3: Total de ocorrência de condutas pró-sociais e anti-sociais dos alunos.

ALUNO	CONDUTAS	
	PRÓ-SOCIAL	ANTI-SOCIAL
Aluno 1	77	8
Aluno 2	17	3
Aluno 3	48	19
Aluno 4	76	6
Aluno 5	35	7
Aluno 6	56	18
Aluno 7	36	32
Aluno 8	4	7
Aluno 9	64	22
Aluno 10	51	10
Aluno 11	63	28
Aluno 12	78	20
Aluno 13	19	65
Aluno 14	20	198
Aluno 15	11	14
Aluno 16	31	22
Aluno 17	108	4
Aluno 18	54	11
Aluno 19	26	21
Aluno 20	14	26
TOTAL	888	541

Fonte: Tabela 1A.

Com base na Tabela 3, pode-se observar que o total de condutas apresentadas pelas crianças, durante observação direta, foi 1429 ocorrências, sendo 888 dessas ocorrências referentes a comportamentos pró-sociais e 541 das ocorrências referentes

a condutas anti-sociais. Isso significa que, do total de comportamentos realizados pelas crianças durante observação direta, 62,14% foram comportamentos pró-sociais e 37,86% condutas anti-sociais. Observando-se a distribuição de condutas pró-sociais e anti-sociais das crianças, destacam-se os desempenhos de dois alunos: aluno 14 (com 20 condutas pró-sociais e 198 condutas anti-sociais) e aluna 17 (com 108 condutas pró-sociais e 4 condutas anti-sociais).

A Figura 1 e Figura 2 especificam a ocorrência de cada uma dessas condutas anti-sociais e pró-sociais, durante todos os períodos de brincadeira.

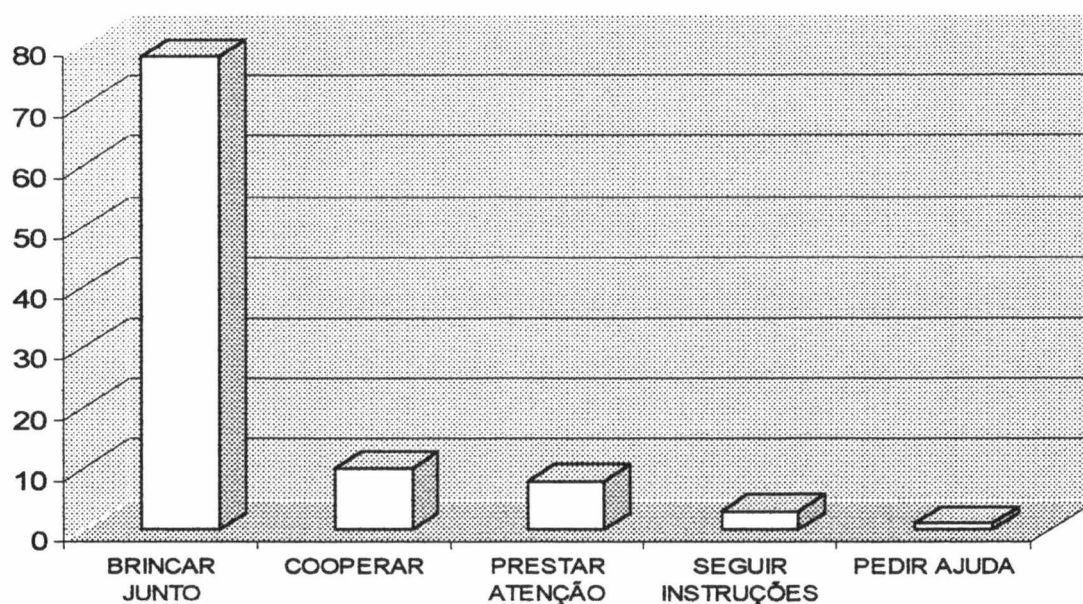


Figura 1: Frequência relativa de condutas pró-sociais dos alunos e alunas do Jardim I

Fonte: Observação direta do comportamento

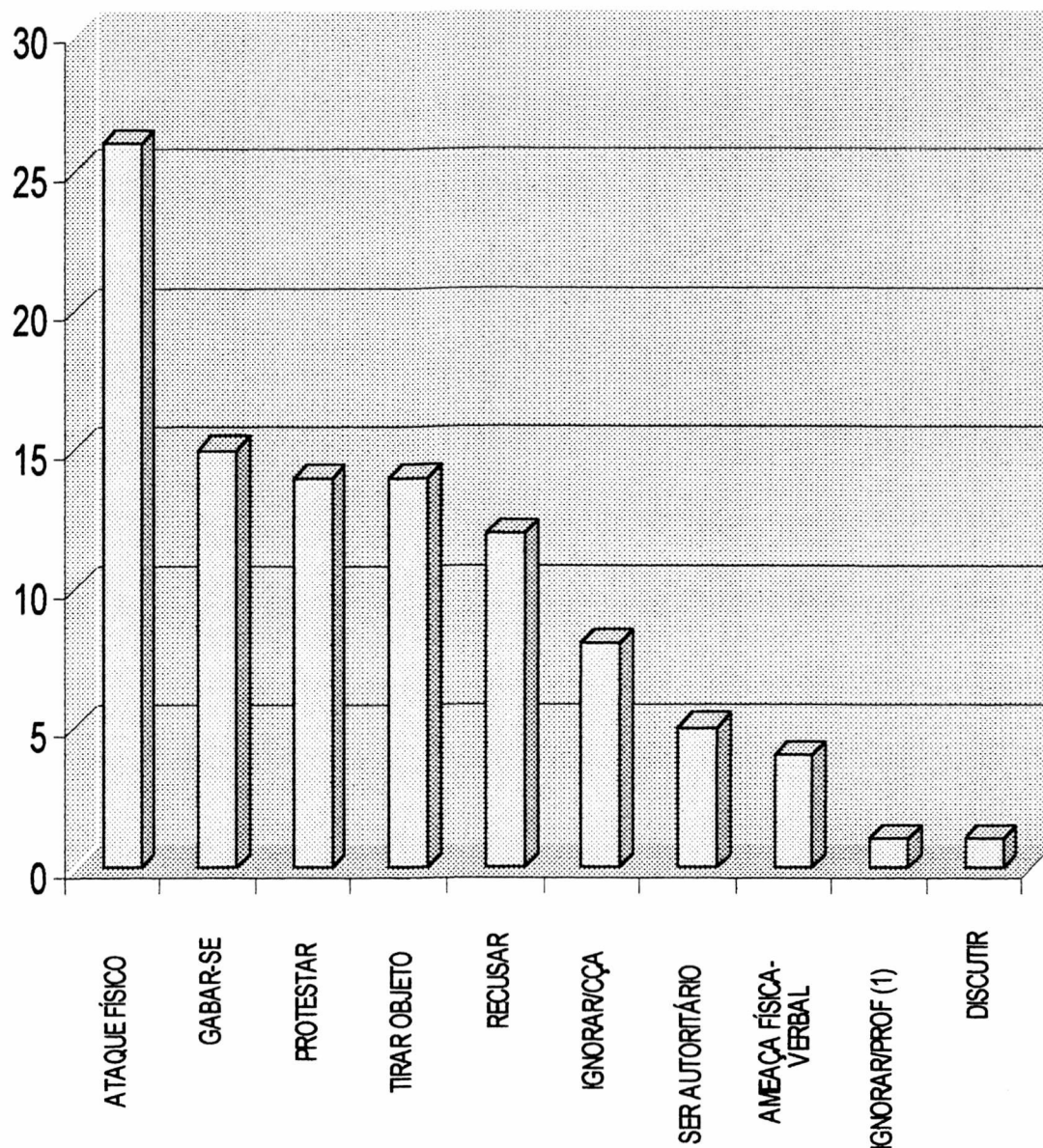


Figura 02: Frequência relativa de condutas anti-sociais dos alunos e alunas do Jardim I

Fonte: Observação direta do comportamento

(1) comportamento realizado apenas pelo aluno 14

Segundo Figura 1, a categoria pró-social: **“brincar junto”** (brincar com uma ou mais crianças; dividir/compartilhar objetos com outras crianças: pedir objeto de outra criança, oferecer objetos para outra criança, trocar objetos entre si; incluir brincadeiras turbulentas: onde a criança “brinca de luta”) foi a mais apresentada pelas crianças, em

termos de frequência absoluta (693 ocorrências, durante toda a observação), o que equivale a 78% das condutas observadas. Já a categoria anti-social: **“ignorar a professora”**, apresentada na Figura 2 foi a menos presente nessa amostra (apenas 7 ocorrências, realizadas apenas pelo aluno 14), relativa a 1% dos comportamentos apresentados pelas crianças. Os comportamentos **“cooperar”** e **“prestar atenção”**, de acordo com Figura 1, equivalem a 18% das condutas pró-sociais realizadas e as categorias **“seguir instruções”** e **“pedir ajuda”** referem-se apenas a 4% dos comportamentos pró-sociais realizados. Dentre as categorias anti-sociais, apresentadas na Figura 2, o **“ataque físico”** (x entra em contato físico efetivo com y e/ou o atinge com objetos. Inclui: apertar/beliscar, empurrar/puxar e bater com ou sem objetos) foi a categoria que ocorreu com mais frequência (138 ocorrências), o que equivale a 26% dos comportamentos, seguida das categorias: **“gabar-se”**, **“tirar objetos”** e **“protestar”**, todas com níveis próximos de ocorrência (81, 76 e 75 ocorrências), respectivamente 15%, 14% e 14%, das condutas observadas.

Considerando-se os dados apresentados na Figura 2, onde o **“ataque físico”** equivaleu a 26% dos comportamentos anti-sociais realizados, seguida das categorias: **“gabar-se”**, **“tirar objetos”** e **“protestar”**, respectivamente 15%, 14% e 14%, das condutas observadas, alguns alunos podem ser analisados, com base em seu desempenho nessas categorias. A Tabela 2 apresenta o aluno 13 que realizou 14 ocorrências no comportamento de **“gabar-se”**, 4 ocorrências na conduta **“protestar”**, 8 condutas de **“tirar objetos”** e 9 de **“ataque físico”**. O aluno 7 também se destaca por apresentar 6 ocorrências no comportamento de **“gabar-se”**, 9 ocorrências de **“protestar”**, 3 condutas de **“tirar objetos”** e 5 de **“ataque físico”**.

**Análise dos dados em função do tempo dispendido em condutas pró-sociais e anti-sociais:*

Após a análise da frequência com que as classes de comportamento ocorreram durante os períodos de brincadeira livre, realizou-se a análise da proporção de tempo que cada criança despendeu em comportamentos pró-sociais e anti-sociais, com base no cálculo que considerou a presença ou ausência de conduta pró-social ou conduta anti-social, para períodos de 20 segundos da observação de evento. Estes dados são apresentados na Tabela 4, da seguinte forma: apresentação das frequências absolutas, com base no tempo dispendido nessas condutas; frequências relativas em relação ao comportamento dos alunos e frequências relativas em relação ao comportamento de todo o grupo.

Tabela 4: Total dos comportamentos pró-sociais e anti-sociais, em função do tempo dispendido em cada um desses comportamentos.

	pró-social			anti-social			TOTAL
	freq.	% aluno	% grupo	freq.	% aluno	% grupo	freq.
Aluna 1	55	89	6	7	11	2	62
Aluna 2	50	93	5	4	7	1	54
Aluno 3	45	68	5	21	32	5	66
Aluno 4	63	93	7	5	7	1	68
Aluna 5	31	82	3	7	18	2	38
Aluna 6	43	67	5	21	33	5	64
Aluno 7	40	59	4	28	41	6	68
Aluno 8	50	93	5	4	7	1	54
Aluna 9	51	75	6	17	25	4	68
Aluna 10	54	84	6	10	16	2	64
Aluna 11	41	68	4	19	32	4	60
Aluna 12	68	82	8	15	18	3	83
Aluno 13	58	42	6	81	58	19	139
Aluno 14	35	29	4	87	71	20	122
Aluno 15	9	30	1	21	70	5	30
Aluno 16	40	62	4	24	38	5	64
Aluna 17	85	91	10	8	9	2	93
Aluno 18	51	82	6	11	18	2	62
Aluna 19	27	63	3	16	37	4	43
Aluno 20	20	38	2	32	62	7	52
Total	916		100	438		100	1354

Fonte: Dados de Observação Direta do Comportamento.

Os resultados da Tabela 4 podem ser, inicialmente, comparados com os escores apresentados na Tabela 2. Os aspectos analisados para os alunos 14 e 17, na Tabela 2, são confirmados na Tabela 4, ou seja, esses alunos apresentaram as freqüências mais altas de condutas anti-social e pró-sociais, respectivamente, e também dispenderam mais tempo nestas condutas, se comparados aos demais alunos da turma. De todas as condutas pró-sociais realizadas pelo grupo, durante os 120 minutos de observação direta, 10% foram realizadas pela aluna 17. Com relação ao aluno 14, 20% das condutas anti-sociais realizadas pelos alunos e alunas durante os 120 minutos de brincadeira livre, foram praticadas por esse aluno.

Outros dois alunos destacam-se quanto ao tempo dispendido em condutas pró-sociais e anti-sociais. A aluna 12 foi responsável por 8% do tempo dispendido em condutas pró-sociais pelo grupo de crianças. Já o aluno 13, envolveu-se em condutas anti-sociais no equivalente a 19% do tempo total de engajamento em comportamentos anti-sociais, das crianças do Jardim I. Interessante observar-se que os alunos 13 e 14 foram responsáveis por 39% do tempo dispendido por todo o grupo, em condutas anti-sociais.

Análise do Status Sociométrico:

O status sociométrico refere-se a uma categorização, proveniente de um cálculo, envolvendo as variáveis: escolha positiva (escore bruto), escolha positiva (escore padronizado "z"), escolha negativa (escore padronizado "z"), preferência social (escore padronizado "z") e "impacto social" (escore padronizado "z"). O Quadro 1 apresenta os

procedimentos propostos por Coie, Dodge e Coppoteli (1982), relativos ao status sociométrico, utilizados no cálculo dos dados apresentados na Tabela 5, onde encontram-se os escores das variáveis, citadas acima.

Quadro 1: Categorias de status sociométrico propostas por Coie et al. (1982) e procedimentos referentes à obtenção das mesmas.

Categorias	Procedimentos
<i>Popular</i>	Escore padronizado de preferência social maior que 1,0. Escore padronizado de escolha positiva maior que 0. Escore padronizado de escolha negativa menor que 0.
<i>Rejeitado</i>	Escore padronizado de preferência social menor que -1,0. Escore padronizado de escolha positiva menor que 0. Escore padronizado de escolha negativa maior que 0.
<i>Negligenciado</i>	Escore padronizado de impacto social menor que -1,0. Escore absoluto de escolha positiva igual a 0.
<i>Controverso</i>	Escore padronizado de impacto social maior que 1,0. Escore padronizados de escolha positiva e de escolha negativa, maiores que 0.
<i>Intermediário ou médio</i>	Escore padronizado de preferência social entre -0,5 e 0,5.

Tabela 8: Grau de aceitação e resultados da padronização "z", utilizados no cálculo do status sociométrico.

Alunos	escolhas positivas	escolhas positivas "z"	escolhas negativas "z"	preferência social "z"	impacto social "z"	status sociométrico - pares
Aluna 1	0	-1,30765	-0,56422	-0,51845	-1,47168	negligenciado
Aluna 2	2	-0,43588	-0,56422	0,19765	-0,87706	médio
Aluno 3	4	0,43588	-0,56422	0,61375	-0,28244	sem categorização
Aluno 4	3	0	-0,56422	0,4057	-0,57975	médio
Aluna 5	4	0,43588	-0,56422	0,61375	-0,28244	sem categorização
Aluna 6	3	0	-0,27488	0,19765	-0,28244	médio
Aluno 7	2	-0,43588	0,8825	-0,84261	0,60948	sem categorização
Aluno 8	4	0,43588	-0,27488	0,4057	0,01487	médio
Aluna 9	3	0	-0,85356	0,61375	-0,87706	sem categorização
Aluna 10	2	-0,43588	-0,27488	-0,0104	-0,57975	médio
Aluna 11	5	0,87176	-0,27488	0,61375	0,31217	sem categorização
Aluna 12	8	2,17941	0,01447	1,02986	1,50141	controverso
Aluno 13	1	-0,87176	0,30381	-0,63456	-0,28244	sem categorização
Aluno 14	1	-0,87176	3,48659	-2,92312	2,98796	rejeitado
Aluno 15	2	-0,43588	1,17184	-1,05066	0,90679	rejeitado
Aluno 16	2	-0,43588	-0,27488	-0,0104	-0,57975	médio
Aluna 17	9	2,6153	-0,85356	1,86206	0,90679	popular
Aluno 18	3	0	-0,56422	0,4057	-0,57975	médio
Aluna 19	2	-0,43588	-0,27488	-0,0104	-0,57975	médio
Aluno 20	0	-1,30765	0,8825	-1,25871	0,01487	rejeitado

A Tabela 6 descreve os escores absolutos e relativos das escolhas positivas e negativas, realizadas pelos pares, através de método sociométrico adaptado, onde buscou-se saber com cada criança, qual colega prefere ou pretere, durante as

brincadeiras. Essa tabela também cita as categorias de status sociométrico, referentes a cada um dos alunos (calculada a partir da Tabela 5 e Quadro 1).

Tabela 6: Escores Brutos de Escolhas Positivas e Negativas realizadas pelos alunos seguida do status sociométrico correspondente.

	escolhas positivas		escolhas negativas		status sociométrico-pares
	freq.	%	freq.	%	
Aluna 1	0	0	1	1,7	negligenciado
Aluna 2	2	3,4	1	1,7	médio
Aluno 3	3	5,1	1	1,7	sem categorização
Aluno 4	3	5,1	1	1,7	médio
Aluna 5	4	6,8	1	1,7	sem categorização
Aluna 6	3	5,1	2	3,4	médio
Aluno 7	2	3,4	6	10,2	sem categorização
Aluno 8	4	6,8	2	3,4	médio
Aluna 9	3	5,1	0	0	sem categorização
Aluna 10	2	3,4	2	3,4	médio
Aluna 11	5	8,5	2	3,4	sem categorização
Aluna 12	8	13,6	3	5,1	controverso
Aluno 13	1	1,7	4	6,8	sem categorização
Aluno 14	1	1,7	15	25,4	rejeitado
Aluno 15	2	3,4	7	11,9	rejeitado
Aluno 16	2	3,4	2	3,4	médio
Aluna 17	9	15	0	0	popular
Aluno 18	3	5,1	1	1,7	médio
Aluna 19	2	3,4	2	3,4	médio
Aluno 20	0	0	6	10	rejeitado
Total	59	100	59	100	

Através da Tabela 6 observa-se que os alunos categorizados como “rejeitados” apresentam níveis altos de escolhas negativas : aluno 14, com 68,42% ; aluno 15, com 26,31% e o aluno 20, com 21,05%, ao mesmo tempo que apresentam um número baixo de escolhas positivas (5,26%, 5,26% e 0%, respectivamente). O aluno 7, mesmo apresentando o mesmo número de escolhas negativas que o aluno 20 (21, 05%), foi escolhido por um colega, o que possivelmente impediu sua categorização como “rejeitado”. Com relação à aluna 17, seu índice de escolhas positivas (31,58%), seguido de um escore nulo de escolhas negativas, parece compatível com sua categorização como “popular” . A aluna 12, apresentou escore de 36,8% de escolhas positivas e 10,5% de escolhas negativas, o que pode justificar sua categorização como “controversa” e por fim a presença de apenas uma escolha por parte dos pares e de forma negativa, parece bastante compatível com a categorização “negligenciada”, indicada para a aluna 1. O status sociométrico “médio” foi apresentado por 40% das crianças, sendo a categoria mais presente nesse grupo. Importante citar que 30% da amostra, apresentou resultados incompatíveis com a classificação proposta por Coie et al. (1982).

Análise Estatística dos Resultados:

**** Condutas pró-sociais e anti-sociais de meninos e meninas:***

A Figura 3 apresenta as médias de freqüência relativa das condutas pró-sociais e anti-sociais, em função do tempo dispendido pelos meninos e meninas da amostra, em cada uma dessas condutas.

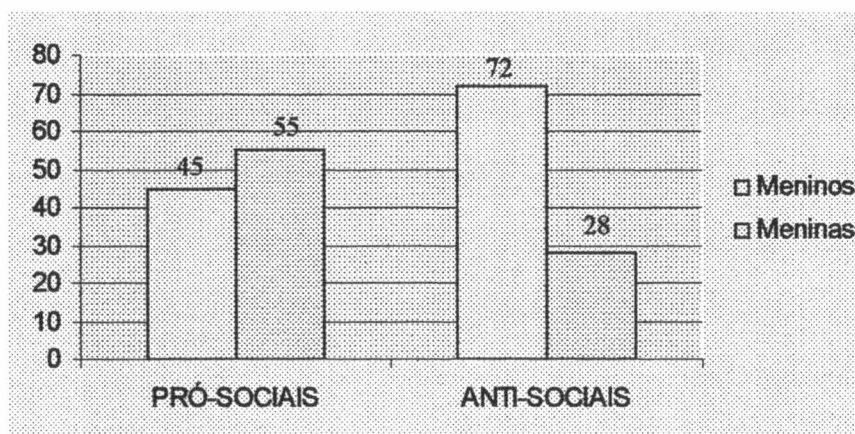


Figura 3: Frequência relativa das condutas pró-sociais e anti-sociais, em função do tempo dispendido nessas condutas.

De acordo com a Figura 3, pode-se observar, inicialmente, que a diferença das condutas anti-sociais entre meninos e meninas é bastante marcante (respectivamente 72% e 28%).

A fim de analisar estatisticamente estes dados, assim como as diferenças entre os escores pró-sociais de meninos e meninas, utilizou-se o teste “t”. Dessa forma, foram testadas as diferenças entre as médias dos dez meninos e meninas do grupo estudado.

Os resultados do teste “t” não apontaram diferença significativa entre a conduta média pró-social dos meninos (45) e das meninas (55), onde $t = -1,25$; $p = 0,1135$. Em relação à conduta anti-social, a média dos meninos (72) foi estatisticamente maior que as meninas (28), com $t = 2,01$; $p = 0,0296$.

Segundo o teste t, não houve diferença significativa (5%) entre a ocorrência média de condutas pró-sociais dos meninos e meninas. Isso significa que os meninos apresentam condutas pró-sociais numa mesma proporção que as meninas. Pode-se

concluir, com 95% de confiança, que os meninos da amostra apresentam maior ocorrência média de condutas anti-sociais que as meninas.

*** Diferença de escolhas (positivas e negativas) de meninos e meninas:**

Os resultados do teste “t” para a diferença entre a média das escolhas positivas entre meninos e meninas foi de $t = - 1,62 / p = 0,0607$, o que demarca que o número médio de meninos escolhidos pelas crianças é igual ao número médio de meninas escolhidas, com 5% de significância. Pode-se considerar, então, que os meninos são tão escolhidos quanto as meninas. Os resultados do teste “t” para a diferença entre a média entre as escolhas negativas/rejeições entre meninas e meninos foi de $t = 2,20; p = 0,0206$. De acordo com esses dados conclui-se, com 95% de confiança, que em média os meninos foram mais rejeitados pelos pares que as meninas da amostra.

*** Correlação entre Condutas Anti-sociais e Rejeição:**

O estudo das análises de Regressão e Correlação entre as variáveis Condutas Anti-Sociais e Rejeição, apontou como melhor procedimento estatístico, o modelo de Regressão Linear Múltipla. Nesse modelo, as dez categorias anti-sociais foram testadas para verificar quais delas estariam mais vinculadas à variável Rejeição.

O nível de rejeição, nessa turma de alunos, está fortemente correlacionado a três comportamentos: **“ataque físico”**, **“discutir”** e **“recusar”** ($r^2 = 0,8196; F = 24,23; p = 3,43 \times 10^{-6}$). As demais condutas anti-sociais não apresentaram correlação significativa.

Portanto, os comportamentos: **“ataque físico”** (x entra em contato físico efetivo com y e/ou retirada de afeto), **“discutir”** (discutir ou argumentar com outra criança,

afastando-a de forma não-amigável) e **“recusar”** (não-dividir as peças com outras crianças; pegar todas as peças para si, cobri-las ou protegê-las com as mãos) são responsáveis por 81,96% da rejeição sofrida por alguns alunos da turma. Dentre essas três categorias, o comportamento mais correlacionado com a rejeição é **“ataque físico”**. Analisando-se o coeficiente de explicação parcial (r^2) dessas variáveis $r^2 = 0,5164$ para **“ataque físico”**, $r^2 = 0,2963$ para **“discutir”** e $r^2 = 0,2281$ para **“recusar”**. Esses coeficientes representam em que grau cada uma das condutas anti-sociais seria responsável pela rejeição, caso as outras duas condutas, apresentadas acima, não sofresse variação.

A partir daí, realizou-se uma análise complementar das categorias anti-sociais. Uma vez que o **“ataque físico”** foi a categoria que apresentou maior correlação com a rejeição por parte dos pares, buscou-se analisar as correlações do comportamento **“ataque físico”** com as demais condutas anti-sociais.

As categorias que melhor se correlacionaram, com esta conduta, foram: **“ignorar professora”** ($r = 0,99$) e **“tirar objeto”** ($r = 0,92$). De acordo com esses dados, pode-se supor, inicialmente, que a criança que **“ataca fisicamente”** com maior frequência tende a **“tirar objeto”** e **“ignorar professora”**, com maior frequência. Porém, deve-se adequar essa afirmação ao fato de a conduta **“ignorar professora”** ter sido executada por um único aluno do grupo.

Opinião da Professora sobre Conduta Externalizante das Crianças:

A Tabela 7 apresenta a frequência relativa das respostas assinaladas pela professora titular, quanto ao comportamento negativo (externalizante) de seus alunos, em sala de aula, numa escala crescente de frequência de ocorrência, desse tipo de conduta. Foi pedido à professora considerasse como: **“não-freqüente”** (a não presença de comportamentos desse tipo, nas crianças); **“as vezes freqüente”** (a presença desse tipo de comportamento, uma vez por semana) e **“muito freqüente”** (a presença desse tipo de comportamento, de duas a três vezes por semana).

Tabela 7: Frequência absoluta das citações realizadas pela professora, sobre a presença de comportamentos negativos (externalizantes) de seus alunos, em sala de aula.

	T.R.F (professora)		
	conduta externalizante %		
	NÃO FREQUENTE	AS VEZES FREQUENTE	MUITO FREQUENTE
Aluna 1	96,88	3,12	0
Aluna 2	84,38	15,62	0
Aluno 3	96,88	3,12	0
Aluno 4	93,75	6,25	0
Aluna 5	96,87	3,13	0
Aluna 6	93,75	6,25	0
Aluno 7	68,75	31,25	0
Aluno 8	87,5	12,5	0
Aluna 9	90,62	6,25	3,12
Aluna 10	65,63	34,37	0
Aluna11	50	34,37	9,37
Aluna 12	81,25	18,75	0
Aluno 13	40,63	59,37	0
Aluno 14	12,51	28,12	59,37
Aluno 15	59,38	28,12	12,5
Aluno 16	68	31,3	0
Aluna 17	96,88	3,12	0
Aluno 18	93,75	6,25	0
Aluna 19	90,6	9,4	0
Aluno 20	53,13	43,75	3,12

Fonte: Questionários preenchidos durante entrevista com professora

Confirmando os dados de Observação do Comportamento, o aluno 14 foi considerado pela professora como o aluno que mais apresenta condutas externalizantes em sala de aula, condutas equivalentes ao comportamento anti-social. Segundo ela, esse aluno apresenta freqüência relativa de conduta externalizante: “as vezes” (28,12%) e “muito freqüentemente” (59,37%), num total de 87,49% de presença de conduta externalizante. As conclusões da Observação do Comportamento, foram também confirmadas através dos escores atribuídos pela professora aos alunos: 13 (“as vezes freqüente”: 59,37%); aluno 20 (“as vezes freqüente”: 43,75% e “muito freqüentemente”:3,12%). O aluno 15 foi citado pela professora, como apresentando condutas externalizantes da seguinte forma: “as vezes” (28,12%) e “muito freqüentemente” (12,5%), num total de 40,62%

Atribuição de Comportamentos aos colegas de sala:

A Tabela 8 apresenta os escores brutos dos comportamentos atribuídos às crianças, em entrevista com seus pares, onde utilizou-se instrumento elaborado por Moraes, Otta e Scalla (2000)

Tabela 8: Frequência absoluta dos Atributos Comportamentais apontados pelos colegas, para cada aluno da sala

	amigos		atividades		conduta		c/professora		autoritarismo		briga		sorriso	
	muitos	poucos	faz	n-faz	corajosa	medrosa	p.agarrada	m.agarrada	mandada	mandão	n-briga	briga	muito	pouco
Aluna 1		1			1			1		1	1		1	
Aluna 2	5	2	2		1	3	1		2		3		3	1
Aluno 3		1			1	1		2			1		1	
Aluno 4	2	1	3	1		1		1					2	
Aluna 5	5		3	1		1	1	1			1		2	1
Aluna 6	2		3				2	1	1		3		4	2
Aluno 7	1				1	3	1				2			1
Aluno 8	3	1	1	1		1	1				2			
Aluna 9	4			1	2		1	1			1		2	
Aluna 10	1	1			2			1	1					
Aluna 11	1	1	2	1	3		2				2		1	1
Aluna 12	4				2		1							
Aluno 13		1		1								1		1
Aluno 14		6	2	8	1	5	3	2		7		11		
Aluno 15	4	1	4	1	3	2	2	2	1	3	1	2	1	
Aluno 16		1	3			1		2						1
Aluna 17	2		3	1	2		1		1		3		2	
Aluno 18	1	1			2	1	1	1			3		1	
Aluna 19	2	1	1	1	1	1		8	1		1		2	
Aluno 20	1		1	2	1	2	2		1			2		

Fonte: Aplicação do Instrumento “Atributos Comportamentais”, crianças do Jardim I

Os comportamentos mais referidos às crianças rejeitadas foram: aluno 14, tem **“poucos amigos”** (6 citações), **“não faz as atividades”** (8 citações), **“medroso”** (5 citações), **“pouco agarrado à professora”** (3 citações), **“mandão”** (7 citações) e **“brigüento”** (11 citações). O aluno 15 foi reconhecido pelos colegas como: tendo **“muitos amigos”** (4 citações contra 1), por **“fazer as atividades”** (4 citações contra 1), **“corajoso”** (3 citações contra duas), ambivalente quanto a **“agarrado à professora”** (2 contra 2 citações), porém **“mandão”** (7%) e **brigüento** (11%). Já o aluno 20, é reconhecido como tendo **“muitos amigos”** (1 citação), **“não fazer as atividades”** (2 citações contra 1), **“medroso”** (2 citações contra 1), **“pouco agarrado à professora”** (2 citações), **“mandado”** ao invés de **“mandão”** (1 citação) e **“brigüento”** (2 citações).

A Figura 4 apresenta, mais claramente, os comportamentos relacionados às crianças que apresentaram os maiores índices de rejeição pelos pares (aluno 14, 15 e 20), seguidas dos comportamentos mais atribuídos pelos colegas, à colega categorizados como popular (aluna 17).

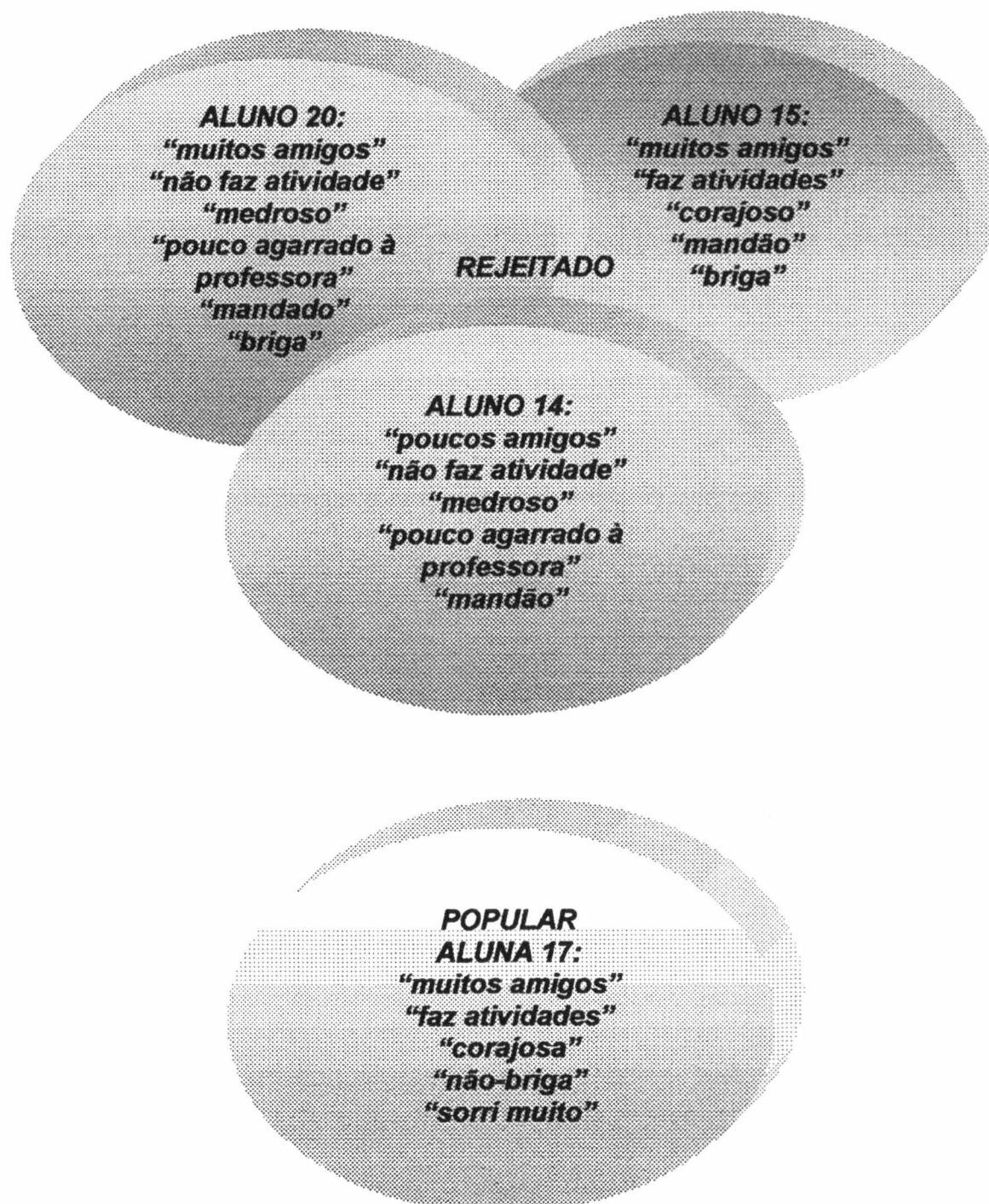


Figura 4 : Características comportamentais mais evidentes, segundo os pares, dos alunos categorizados como rejeitados e populares.

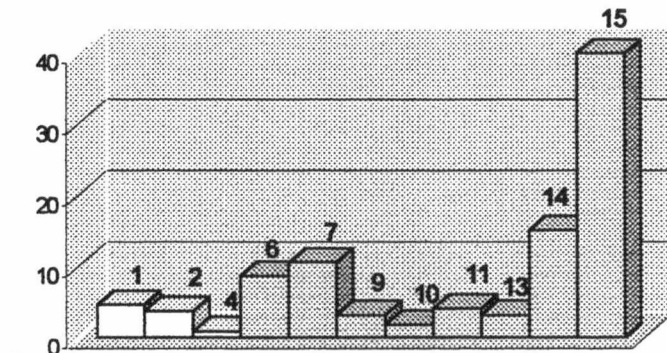
Análise do Comportamento das Crianças classificadas como “Rejeitadas”:

O Quadro 2 apresenta legendas explicativas que esclarecem as relações entre a numeração apresentada nas Figuras 5, 6, 7 e as categorias de comportamento às quais esses números estão relacionados. A Figura 5 apresenta uma visão geral do comportamento das crianças, que foram classificadas como “rejeitadas” (Coie et. al., 1982). Essa figura é constituída por uma seqüência de dois gráficos, onde são apresentados: os resultados dos comportamentos pró-sociais e anti-sociais ocorridos durante observação e apresentados de forma resumida na Tabela 1 e Tabela 2 (em freqüência absoluta, conforme a primeira análise realizada na presente pesquisa); no segundo gráfico, são apresentadas as freqüências relativas do total de tempo dispendido pela criança em condutas pró-sociais e anti-sociais, conforme Tabela 4, relativa ao pp. desempenho da criança, durante brincadeira livre. Dessa forma é possível, de um lado, analisar-se topograficamente os comportamentos realizados por essas crianças, durante brincadeira livre, e de outro, observar o tempo dispendido por essas mesmas crianças, com condutas pró-sociais e anti-sociais, o que esclarece o grau de envolvimento dos alunos nessas duas classes de conduta.

Quadro 2: Especificação das categorias pró e anti-sociais

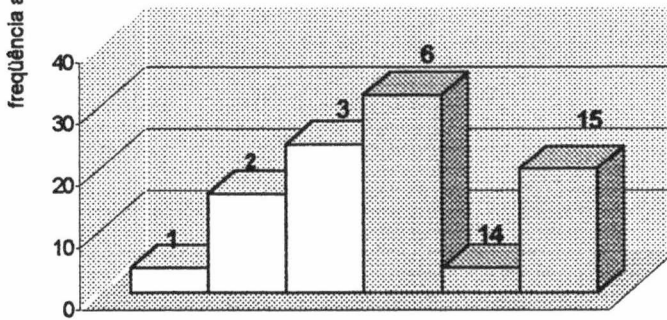
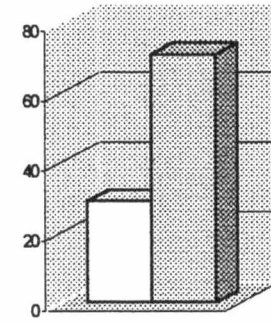
pró-social	1	cooperar
	2	prestar atenção
	3	brincar junto
	4	seguir instruções
	5	pedir ajuda
anti-social	6	recusar
	7	gabar-se
	8	protestar
	9	ignorar prof.
	10	ignorar/cça
	11	ser autorit.
	12	discutir
	13	ameaça verbal-física
	14	tirar objeto
	15	ataque físico

Comportamentos pró-social e anti-social, em função de sua ocorrência absoluta

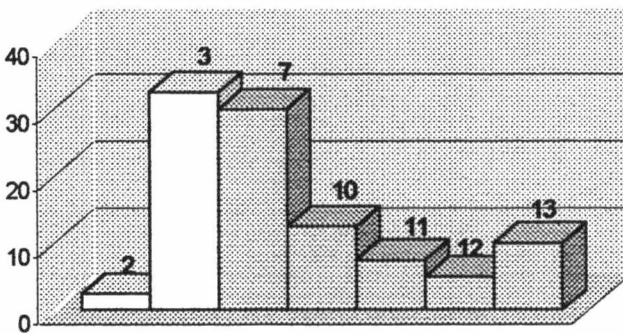
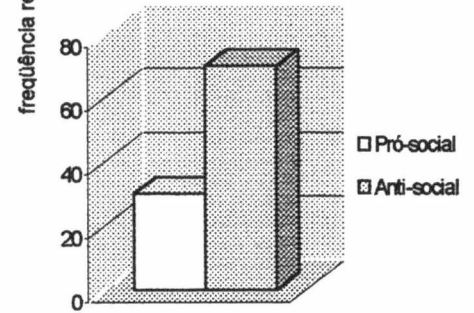


Aluno 14

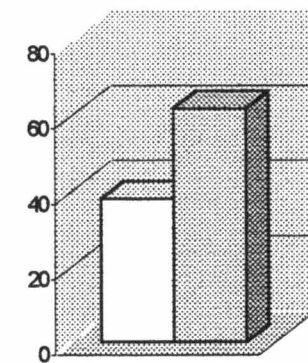
Comportamento pró-social e anti-social, em função do tempo.



Aluno 15



Aluno 20



Comportamentos

Comportamentos

Figura 5 ; Comportamentos apresentados pelas crianças rejeitadas. Painéis da esquerda apresentam a frequência absoluta dos comportamentos apresentados pelas crianças, durante observação direta. Painéis da direita apresentam a frequência relativa do tempo despendido pelas crianças na emissão de condutas pró e anti-sociais.

Pela análise da Figura 5, pode-se observar que o aluno 14 destaca-se por ter apresentado o maior índice de condutas anti-sociais de todo o grupo. Pode-se dizer, inicialmente, que esse aluno apresentou, no contato com seus colegas, quatro tipos de condutas principais: uma presença elevada de **“ataque físico”** (44%), o maior escore da amostra, seguida de **“tirar objeto”** (15,1%), mesmo índice nessa categoria apresentado pelo aluno 16, **“gabar-se”** (10,8%), o terceiro maior índice do grupo e **“recusar”** (8,7%). Observa-se que o tempo dispendido por esse menino em condutas anti-sociais é bastante alto se comparado ao tempo de envolvimento nesse tipo de comportamento realizado pelas demais crianças da amostra (Tabela 4 e Figura 5). O tempo que o aluno 14 passa realizando condutas anti-sociais (71%) é 42 pontos percentuais maior, que o tempo utilizado na realização de condutas pró-sociais (29%). Isso equivale a 20% do total de tempo dispendido por toda a classe, em condutas anti-sociais (Tabela 5).

Ao analisar-se as condutas pró-sociais do aluno 14, não se pode afirmar que elas sejam significativas, como inicialmente pode-se supor ao observar-se que os índices dessa criança estejam entre os cinco menores valores da turma. Segundo a Figura 5 (painel esquerdo), as categorias: **“cooperar”** (10 ocorrências); **“prestar atenção”** (8 ocorrências) e **“seguir instruções”** (2 ocorrências), isoladamente, também não destacam-se por seus resultados. É interessante observar, no entanto, que a categoria **“brincar junto”**, de acordo com Figura 1, a mais freqüente dentre as categorias pró-sociais nesse grupo de crianças, não tenha ocorrido durante a brincadeira do aluno 14 (Figura 5). Partindo-se da correlação existente entre algumas condutas anti-sociais e a rejeição por parte dos colegas, pode-se dizer que o índice elevado (o maior da amostra), porém

negativo, encontrado no item preferência social (Tabela 5), pode ser explicado principalmente pelo elevadíssimo escore encontrado para o comportamento “**ataque físico**”, seguido do resultado da conduta “**recusar**”, dentre os cinco maiores do grupo. A opinião da professora sobre o aluno 14 (59,37% de condutas externalizantes, duas a três vezes por semana) confirma os dados de observação direta do comportamento e a opinião dos pares (Tabela 7). Os colegas atribuíram ao aluno 14, as categorias que podem explicar as conseqüências do alto impacto social (2,98796) que os comportamentos anti-sociais apresentados por essa criança tem sobre a turma, resultado esse maior que o apresentado pela aluna popular (Tabela 5). Essas categorias seriam: ter poucos amigos, não fazer atividades (o que provavelmente afeta seu desempenho o que possivelmente interfere em sua relação com a professora), ser considerado medroso, pouco agarrado à professora (o que confirma a imagem de uma relação pouco produtiva com a professora), mandão e brigüento, estas última categoria mais atribuída pelos colegas (Tabela 8 e Figura 4). Uma relação conturbada com a professora, observada pelos colegas, confirma-se também pelo alto grau de oposição às regras, refletido na categoria “**ignorar professora**” (observação direta do comportamento) realizada apenas por este aluno, durante todo o período de brincadeira livre.

O aluno 15 apresentou escores totais de ocorrências de condutas pró-sociais e anti-sociais, bastante próximos (1,24% de condutas pró-sociais e 2,59% de condutas anti-sociais, segundo Tabela 4), apresentando ainda a menor variabilidade de condutas anti-sociais, comparando-o aos outros alunos “rejeitados” (Figura 5). Com relação ao tempo dispendido em condutas pró-sociais

e anti-sociais, no entanto, observa-se que do total de tempo utilizado pelo menino na brincadeira, 70% referiram-se à realização de condutas anti-sociais. As condutas anti-sociais que demarcaram seu desempenho, durante brincadeira livre, foram as seguintes: “**recusar**” (8 ocorrências), “**tirar objeto**” (1 ocorrência) e “**ataque físico**” (5 ocorrências) (Tabela 2). O índice da conduta “**recusar**” foi o maior da amostra e o “**ataque físico**”, o terceiro mais alto do grupo, o que confirma a correlação entre rejeição e essas condutas. Com relação às condutas pró-sociais, observa-se que essa criança passa 30% do tempo da brincadeira envolvida nesse tipo de conduta, principalmente “**brincando junto**” com os colegas, o que a diferencia das demais crianças rejeitadas, fundamentalmente do aluno 14. Apesar da opinião das crianças confirmarem um nível de preferência social negativo (-1,05066) e o impacto social ser elevado para o grupo (0,90679) (Tabela 5), devido possivelmente ao efeito no ambiente do envolvimento desse aluno em condutas anti-sociais, os colegas de turma atribuíram a esse garoto alguns comportamentos, diferenciados dos atribuídos aos outros alunos rejeitados. Segundo os pares, o aluno 15 tem “muitos amigos” (o que pode parecer incompatível com o grau de rejeição, porém pode estar relacionado a outros comportamentos), “faz atividades” (o que sinaliza uma relação pouco conturbada, em termos acadêmicos, com a professora), “corajoso” (não se sabe com base em que parâmetros é feita essa avaliação), porém “mandão” e “briguento” (Tabela 8 e Figura 4). Considerando-se a possível proximidade topográfica entre estas duas últimas categorias e os comportamentos “**ataque físico**” e “**recusar**”, presentes na observação direta do comportamento desse aluno, pode-se mais uma vez confirmar-se a correlação existente entre essas duas categorias e a rejeição pelos

pares. A opinião da professora sobre a conduta externalizante do aluno 15, também é compatível com essa correlação (12,5% de condutas equivalentes às anti-sociais, no ítem “muito freqüente”) (Tabela 7).

Ainda de acordo com a Figura 5, o aluno 20 apresentou seguintes condutas anti-sociais: **“gabar-se”** (12 ocorrências), **“ser autoritário”** (3 ocorrências), **“ignorar criança”** (5 ocorrências), **“discutir”** (2 ocorrências) e **“ameaça verbal-física”** (4 ocorrências). Ao observar-se o grau de envolvimento dessa criança com esses comportamentos percebe-se que o tempo dispendido com essas condutas é bem mais reduzido que o das crianças anteriores (62% do tempo dispendido com condutas anti-sociais). Por outro lado, 38% do tempo de brincadeira do aluno 20 foi utilizado em condutas pró-sociais, tendo apresentado 1 ocorrência de **“prestar atenção”** e 13 de **“brincar junto”** (Figura 5). O aluno 20 apresenta um índice mais elevado de **“brincar junto”** que o apresentado pelo aluno 15, porém este último apresenta duas condutas declaradamente pró-sociais (com base no perfil das condutas pró-sociais mais freqüentes nessa turma: Figura 1): **“cooperar”** e **“brincar junto”**, o que possivelmente interfere nos comportamentos atribuídos pelos colegas, porém não impede a rejeição por parte dos pares.

Os alunos 13 e 7 apresentaram uma variedade de condutas anti-sociais, incluindo escores mais elevados que os demais colegas nas condutas relacionadas à rejeição. Mesmo não apresentando a classificação “rejeitado”, proposta por Coie et. al. (1982), seria interessante analisar os resultados desses alunos, observando-se a Figura 6.

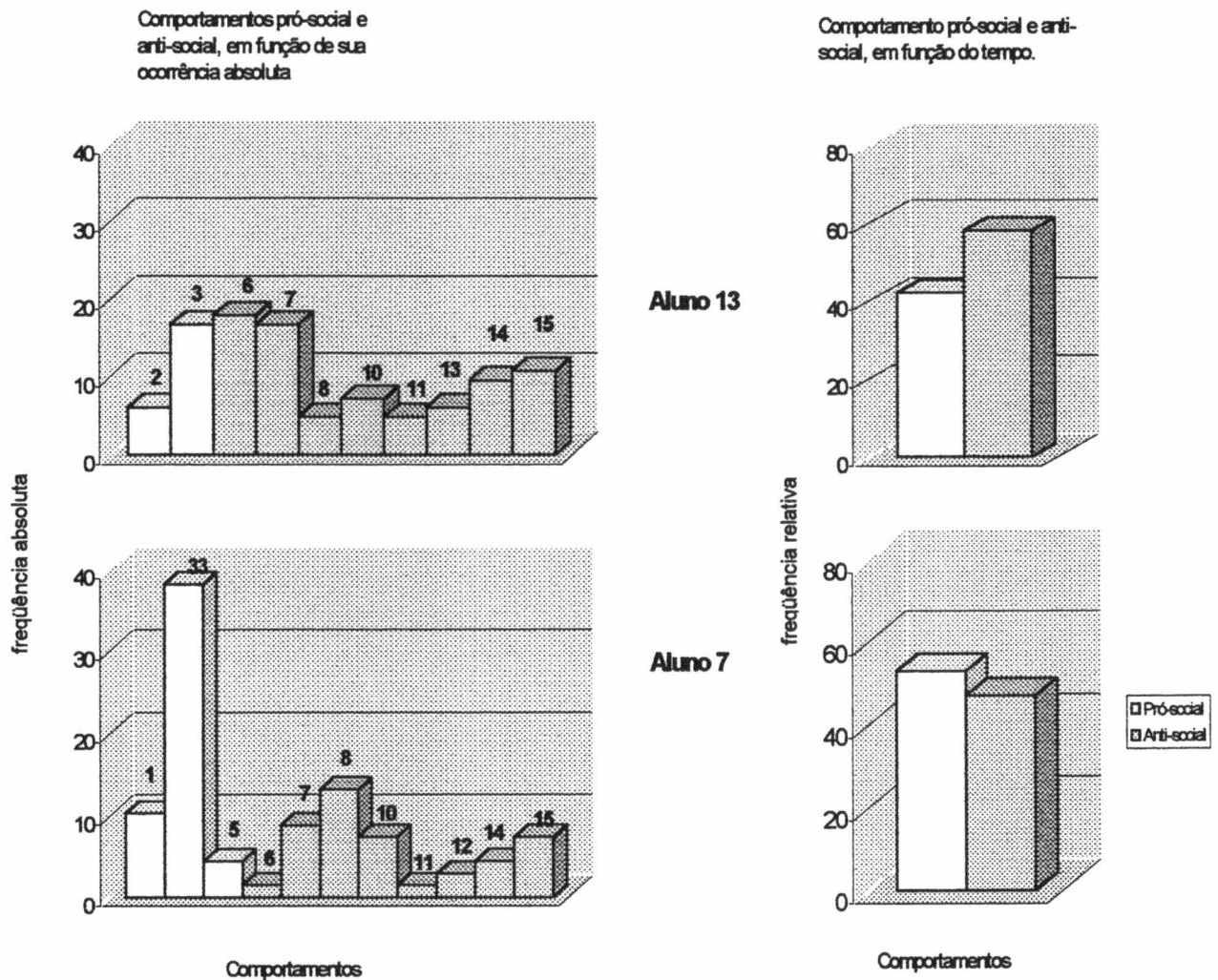


Figura 6: Comportamentos apresentados por três crianças que não foram classificadas como "rejeitadas", porém apresentam condutas anti-sociais que tenderiam a essa classificação. Painéis da esquerda apresentam a freqüência absoluta de todos os comportamentos apresentados pelas crianças, durante observação direta. Painéis da direita apresentam a freqüência relativa do tempo despendido pelas crianças na emissão de condutas pró e anti-sociais.

Observando-se o desempenho do aluno 13, algumas dúvidas podem ocorrer, quanto a sua não inserção na categorização de status sociométrico (seus escores não adaptaram-se à classificação proposta por Coie et al., 1982), sendo que os resultados apresentados por esse aluno tendem a posicioná-lo, inicialmente, na categoria "rejeitado". Ao analisar-se apenas a proporção de escolhas positivas e

negativas, recebidas dos colegas de turma (Tabela 6), pode haver uma tendência a percebê-lo como uma criança “rejeitada”, pois, apresentou apenas 1,7% de escolhas positivas em contraponto às 6,8% de escolhas negativas. Segundo a Tabela 8, essa criança apresenta alguns dos comportamentos atribuídos às crianças rejeitadas, com exceção de “sorrir pouco” (não referido à esse grupo de crianças): poucos amigos, não faz as atividades e briga. Parece que o fato dessa criança envolver-se freqüentemente em brincadeiras, só evidencia seus comportamentos pouco adaptativos, que ficam mais evidentes aos colegas de sala. O aluno 13 ainda apresentou o segundo maior total de freqüência absoluta de condutas anti-sociais (65 ocorrências, sendo precedido apenas pelo aluno 14; Tabela 3), tendo dispendido 58% do seu tempo de brincadeira realizando atitudes anti-sociais, o que equivaleu a 19% do tempo em que ocorreram condutas anti-sociais na sala de aula (sendo 20%, o escore do aluno 14; Tabela 4). Os índices “recusar”, “discutir” e “ataque físico”, correlacionados à rejeição, apresentaram respectivamente os valores: 17,9%, 0% e 10,7% (Tabela 1A).

Pode-se, no entanto, levantar algumas hipóteses que justificam a não classificação da aluno 13 como “rejeitado”. Analisando seu desempenho quanto à conduta pró-social, apenas dois comportamentos estiveram presentes durante a brincadeira livre: “prestar atenção” e “brincar junto”, apresentando, no entanto, índices relativamente altos de ocorrência: respectivamente 5 e 14 (Tabela 2 e Figura 6). Observando-se a Tabela 4, pode-se perceber que as crianças 14, 15 e 20 apresentam índices de envolvimento em condutas pró-sociais próximos, em menor ou maior grau, dos 42% do tempo dispendido pelo aluno 13 (Figura 6). No entanto, ao observar-se a porcentagem dispendida em condutas pró-sociais,

comparativa ao total do grupo, o aluno 13 foi responsável por 6% do tempo dispendido pelo grupo em condutas pró-sociais enquanto os alunos 14, 15 e 20 apresentaram respectivamente 4%, 1% e 2% do tempo em que o grupo envolveu-se nesse tipo de conduta. Pode-se supor, então, que o fato do aluno 13 realizar um número razoável de condutas pró-sociais, envolvendo-se nesse tipo de conduta, durante um tempo maior que o apresentado pelas crianças rejeitadas pode ter interferido indiretamente na classificação do aluno 13, quanto a seu status sociométrico (painel direito da Figura 6); apesar de os colegas de turma aceitarem pouco sua conduta, seu grau de rejeição não foi significativo. Segundo a professora (Tabela 7), esse aluno apresenta 59,37% de chances, “as vezes freqüente” de realizar condutas externalizantes, apresentando freqüência nula no ítem “muito freqüente”. No caso das crianças rejeitadas esse ítem apresentou valores consideráveis, assim como o total de condutas externalizantes, observando-se conjuntamente, os ítems “as vezes freqüente” e “muito freqüente” dos alunos 14, 15 e 20, demonstra uma grande variação na opinião da professora, referente ao aluno 13. Talvez ele seja considerado “levado”, mas como **“brinca junto”** com os colegas e, principalmente **“presta atenção”** (olhar em direção à professora, quando ela está dando uma instrução), seu comportamento anti-social seja menos considerado. Deve-se considerar, ainda, a possível influência da opinião da professora sobre as escolhas das crianças nessa idade.

O aluno 7, assim como o aluno 13, apresentou escores que não adaptaram-se à classificação de Coie et al. (1983). Dentre as condutas anti-sociais pode-se destacar os comportamentos de **“recusar”** (1 ocorrência), **“discutir”** (2 ocorrências) e **“ataque físico”** (5 ocorrências) (painel esquerdo da Figura 6).

Considerando-se a correlação destes três comportamentos com rejeição, pode-se analisar, inicialmente, o número de escolhas positivas e negativas recebidas por esse aluno: 3,4% e 10,2%, respectivamente, sendo a proporção de escolhas negativas bastante próxima da apresentada pelos alunos rejeitados 20 e 15. O grau de escolhas negativas não foi significativo para a categoria “rejeição” possivelmente pela influência indireta das condutas pró-sociais apresentadas pelo aluno: “**cooperar**” (7 ocorrências), “**brincar junto**”(38 ocorrências) e “**pedir ajuda**” (3 ocorrências), realizadas em um período de tempo maior (59% do tempo da brincadeira) que o dispendido em condutas anti-sociais (41%) (painel direito da Figura 6). O comportamento da criança parece ter sido bem identificado pela professora que percebe o aluno 7 (conduta externalizante “as vezes freqüente”: 31,25%; Tabela 7) como uma criança mais “bem comportada” que o aluno 13 (“as vezes freqüente”: 59,37%), o que pode estar relacionado também ao tempo de envolvimento em condutas pró-sociais e/ou à presença dos comportamentos “**cooperar**” (ajudar outra criança ou a professora a realizar alguma atividade, com ou sem pedido de ajuda, desde que a outra pessoa aceite a ajuda: ajudar a tirar um livro da mochila; pegar do chão a peça de outra criança, etc) e “**prestar atenção**” (olhar em direção à professora, quando ela está dando uma instrução). Dentre os comportamentos atribuídos ao aluno 7, pelos colegas, pode-se destacar: medroso e não briga (Tabela 8). A interferência da opinião da professora sobre a opinião das crianças também não pode ser descartada.

Observa-se a partir do perfil dos alunos apresentados anteriormente, que a presença dos comportamentos pró-sociais: “**cooperar**”, “**brincar junto**” e “**prestar atenção**”, parecem influenciar a opinião dos pares e da professora, a

respeito da conduta anti-social apresentada pela criança. Pode-se dizer que as crianças de risco são aquelas que apresentaram os comportamentos anti-sociais: **“recusar”, “discutir” e “ataque físico”** acompanhados de níveis elevados de escolhas negativas. A criança de maior risco (aluno 14) apresentou associado a esse quadro, a ausência da conduta pró-social mais realizada pelo grupo: **“brincar junto”**.

Análise do Comportamento das Crianças classificada como “Popular”:

A aluna 17 foi a única, entre as crianças da turma, a receber a classificação “popular”. A Figura 7 apresenta com mais detalhe os comportamentos apresentados por essa aluna, durante observação direta e o tempo dispendido em condutas pró-sociais e anti-sociais.

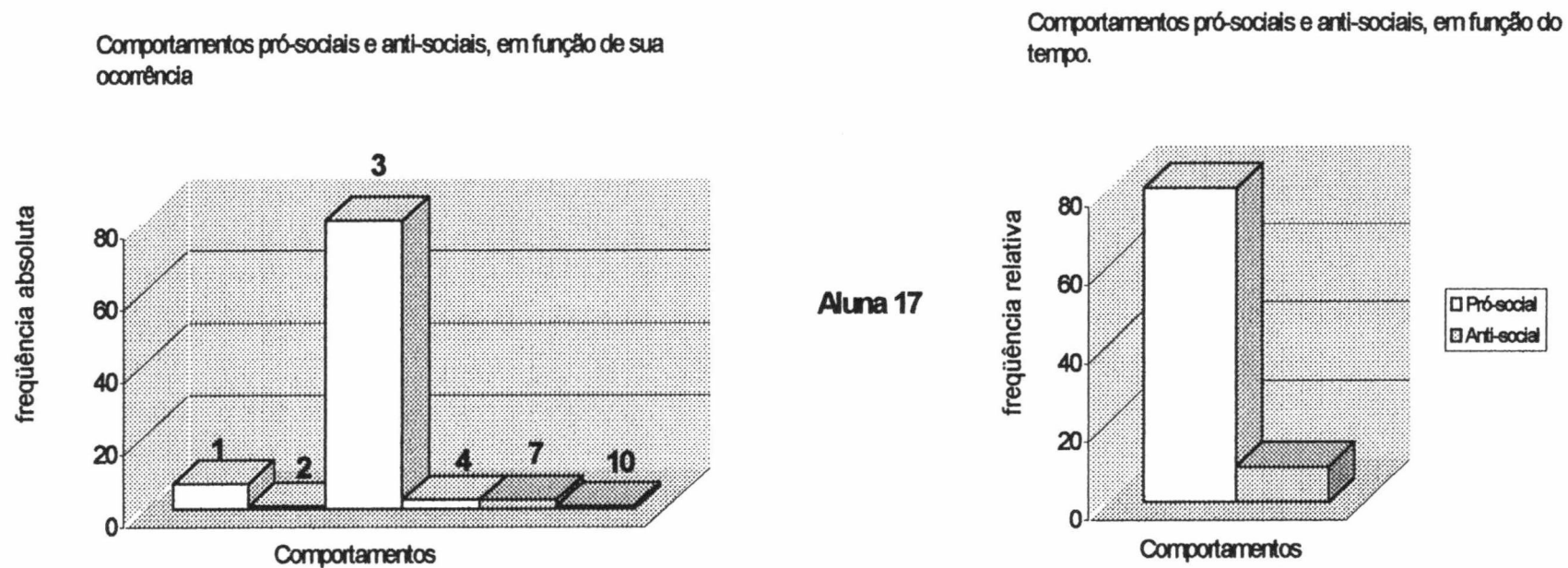


Figura 7 :Comportamento apresentado pela criança popular. Painel da esquerda apresenta a frequência absoluta de todos os comportamentos apresentados por essa criança, durante observação direta. Painel da direita apresenta a frequência relativa do tempo despendido pelas crianças na emissão de condutas pró e anti-social.

Segundo a Figura 7, a aluna 17, considerada popular de acordo com os cálculos de Coie et al.(1982), apresenta maior variabilidade entre os comportamentos pró-sociais e anti-sociais, apresentando 42,78 pontos percentuais de variação entre um tipo de conduta e outro. Os demais alunos e alunas, que foram considerados populares, em dois dos três critérios propostos pelos autores: 11, 3 e 5, apresentaram respectivamente as seguintes variações entre comportamento pró-social e anti-social: 12,22; 13,34; 12,78. Pode-se observar, ainda, variações quanto ao impacto social (Tabela 5) entre a crianças popular e as “populares em dois dos três critérios”. As crianças que não cumpriram com todos os requisitos para a categorização de populares, apresentam baixo escore padronizado de impacto social: aluno 3 (-0,33654); aluna 5 (-0,33654) e aluna 11 (0,30449), o que implica em pouca visibilidade social, ou seja, o comportamento dessas crianças teria pouco impacto, seria pouco considerado pelas demais crianças da sala. A aluna popular, apresenta um nível mais elevado de impacto social 9: aluna 17 (0,62501), porém não tão alto quanto os apresentados pelo aluno 14 (rejeitado) e a aluna 12 (controversa). Considerando-se os escores padronizados de comportamento externalizante, apontados pela professora, para os alunos: 3 (3,12), a aluna 5 (3,13) e aluna 11 (43,74), comparados com os recebidos pela aluna 17 (3,12), os índices de impacto social (visibilidade para os pares) são compatíveis com a percepção da professora sobre a presença de comportamentos anti-sociais, na criança. A percepção da professora sobre o comportamento externalizante parece conduzir a uma maior visibilidade social, por parte dos pares. Os resultados do comportamento

externalizante, no entanto, não são compatíveis com os apresentados na observação. Conforme Figura 7, as condutas pró-sociais realizadas pela aluna 17 foram: **“cooperar”** (8 ocorrências), **“prestar atenção”** (1 ocorrência), **“brincar junto”** (96 ocorrências) e **“seguir instruções”** (3 ocorrências), realizadas durante 91% do seu tempo de brincadeira. Os comportamentos atribuídos pelos colegas confirmam o perfil pró-social estabelecido por essa aluna, junto à turma: “muitos amigos”, “faz atividades”, “corajosa”, “não briga” e “sorri muito” (Figura 4). Mesmo não apresentando o mesmo impacto que as condutas anti-sociais, no ambiente, esses escores possivelmente estão correlacionados ao maior índice de preferência social (Tabela 5), apresentado por essa aluna (1,86206).

Discussão

Price e Dodge (1989) afirmam que o grau em que as crianças são aceitas ou rejeitadas pelos membros do seu grupo depende, em parte, da qualidade de seu comportamento nas interações com os pares. A correlação encontrada no presente estudo, entre as variáveis conduta de risco anti-social e rejeição, confirma essa perspectiva e abre a discussão sobre os primeiros impactos do comportamento de risco de atitudes anti-sociais, na vida social da criança.

Inicialmente, os comportamentos apontados pela literatura internacional como parte de um padrão de conduta mais presente em crianças “rejeitadas” aponta a agressividade como principal fator de rejeição dos pares. (Coie, Dodge, Price e Christopoulos, 1990; Coie e Dodge, 1988; Coie e Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983; Hayes, 1978).

Na presente investigação, os comportamentos de risco anti-social: “ataque físico” (x entre em contato físico efetivo com y e/ou o atinge com objetos. Inclui: apertar/beliscar, empurrar/puxar e bater com ou sem objetos), “recusar” (não dividir as peças com outras crianças; pegar todas para si, cobri-las ou protegê-las com as mãos) e “discutir” (discutir ou argumentar com outra criança, afastando-a de forma não amigável), realizados em conjunto foram as condutas mais correlacionadas com a rejeição por parte dos pares. Pode-se classificar a criança que apresentou esses três comportamentos como uma criança agressiva, o que confirma os dados da literatura. Estudo realizado por Gomes da Silva (2000), com estudantes com idade média de 10 anos, na cidade de Curitiba, também aponta

como principais condutas indicadoras de rejeição os comportamentos: autoritarismo, conduta perturbadora e agressividade. A autora confirma os dados da presente pesquisa, quanto a ocorrência de mais de um critério de rejeição, nos sujeitos com essa classificação. Segundo seu estudo, há uma grande tendência das crianças rejeitadas emitirem mais de uma classe de comportamentos passível de não aceitação pelos pares.

Coie e Koepl (1995) concluem que as crianças rejeitadas são mais disruptivas e agressivas e menos efetivas com seus pares, já que despendem grande energia com contatos aversivos. Os dados da presente pesquisa confirmam essa afirmação, já que as três crianças rejeitadas foram responsáveis por 44% do tempo dispendido por todo o grupo em condutas anti-sociais. Análises realizadas por Ladd (1983) e Vosk, Forehand, Parjer e Rickard (1982) assinalam que as crianças rejeitadas despendem menos tempo em condutas pró-sociais e mais tempo permanecendo desocupadas ou envolvidas em comportamentos auto-centrados, comparando-os às crianças populares e controversas.

As crianças rejeitadas são identificadas, ainda, pela pouca habilidade acadêmica e incipiente participação no grupo (Gomes da Silva, 2000; Patterson, Reid e Dishion, 1992). Ladd (1983) afirma que essas crianças, ao participarem das atividades, costumam associar-se a pequenos grupos, constituídos de crianças menores e/ou também impopulares.

Essas características não foram avaliadas na presente pesquisa. No entanto, pode-se observar que os resultados apresentados pelos alunos "rejeitados" destacam-se os escores do aluno 14. Além de apresentar índices altos de condutas anti-sociais, essa criança não apresentou o comportamento "brincar

junto” (categoria mais realizada pelo grupo). O aluno 15, por sua vez, apresentou um perfil opositivo e agressivo, com índices consideravelmente altos de conduta pró-social. O aluno 20 destaca-se por afirmar-se perante as outras crianças através da auto-exposição, sem considerar muitas vezes, as outras crianças, sendo autoritário, discutindo e ameaçando. Quanto às condutas pró-sociais, apresentou índices relativamente altos, com ausência da conduta “cooperar”. Pode-se considerar, com base nesses dados, a seguinte possibilidade: o risco do aluno 14 é maior que as demais crianças ?

Essa pergunta pode ser respondida a partir do parâmetro de “normalidade” proposto por Ross(1979). Considerando-se que o comportamento normal implica em julgamentos sociais, pode-se considerar que essas crianças apresentaram maior risco que as demais, por destoarem do padrão estabelecido por essa cultura. Em um ambiente onde o “brincar junto” foi mais freqüente, a presença de um padrão mais anti-social de conduta, demarca-se como “anormal”, principalmente por tratar-se de condutas disruptivas.

Os padrões de conduta apresentados pelos alunos 7 e 13, complementam essa análise. O aluno 13, por exemplo, mesmo apresentando comportamentos anti-sociais elevados, sem a presença da conduta pró-social “cooperar”, não foi considerado rejeitado. Os escores apresentados nas categorias “brincar junto” e “prestar atenção” foram mais elevados que os apresentados pelas crianças rejeitadas. O aluno 7 apresentou índices ainda maiores que as crianças citadas anteriormente (incluindo o aluno 13) nos comportamentos “brincar junto” e “cooperação”. O comportamento “brincar junto”, associado em um dos casos ao comportamento “prestar atenção” e em outro com “cooperar”, parecem ter

minimizado o impacto negativo das condutas anti-sociais sobre os pares, o que possivelmente influenciou no status sociométrico das crianças.

O comportamento de “brincar junto” demarca-se, então como a conduta mais freqüente nas brincadeiras e que mais interfere no status sociométrico, associada a níveis elevados de conduta anti-social. Mesmo considerando-se que as filmagens foram realizadas em “períodos de brincadeira livre”, a ocorrência tão elevada desta conduta em detrimento de brincadeiras isoladas pode ser explicada, como citado anteriormente, pelo período de desenvolvimento em que estas crianças se encontram. A literatura define, como visto, que a criança pré-escolar apresenta brincadeiras paralelas ou atividades solitárias, porém a presença de comportamentos de colaboração e jogos sociais tornam-se cada vez mais freqüentes. (Moreno e Cubero ,1995; Blurton Jones, 1981; Atili ,1990). Segundo Blurton-Jones (1981) as crianças a partir dos quatro anos apresentam um aumento de comportamentos de “brincar com” ou “brincar perto de” outras crianças.

Estudos com primatas demonstram, segundo Atili (1990), que a brincadeira entre pares certamente contribui para o desenvolvimento das relações sociais. A criança através da brincadeira aprende sobre seu ambiente, realiza comparações sociais com indivíduos que encontram-se num mesmo estágio do desenvolvimento, além de testar suas próprias habilidades. A autora demarca, no entanto, que na população pré-escolar tanto a brincadeira cooperativa como aquela que envolva agressividade apresentam funções importantes no desenvolvimento das crianças. Através da brincadeira “turbulenta” (sem causar dano a outra criança) os indivíduos testam a si próprios, aprendem a respeito da

reação das outras crianças e podem vir a adaptar seu comportamento de acordo com o meio. Entre babuínos de pouca idade, este tipo de brincadeira, por exemplo, treina os machos para as brigas em sua vida futura, assim como aprimora sua habilidade em perceber a habilidade de luta de seus oponentes. (Cheney, 1977). lidar com a agressividade é uma importante habilidade a ser aprendida na primeira infância .

Como visto anteriormente, dados empíricos coletados por Schwartz & Johnson (1985) com crianças de dois a cinco anos pertencentes a uma amostra não-clínica, demonstram que o comportamento agressivo está presente em todas as crianças, em algum grau, durante a interação com iguais. O mau-humor, oposição a regras, agressividade, esta última gerada muitas vezes por situações de frustração, são muito freqüentes nessa etapa da vida. Com relação aos comportamentos observados nas crianças da amostra, apenas uma análise complementar sobre a “funcionalidade” dos comportamentos anti-sociais dessas crianças no ambiente escolar permitiria uma avaliação mais pormenorizada das condutas agressivas, diferenciando-as em instrumentais ou mantidas por conseqüências contingentes ao comportamento da criança (Patterson, Reid e Dishion, 1992)

Além da categoria “rejeitado”, propostas por Coie et al. (1982), as crianças “populares” são as que apresentam maiores evidências empíricas sobre os comportamentos mais freqüentemente relacionados a seu status sociométrico. Existem controvérsias entre os autores sobre a definição das condutas mais presentes no repertório comportamental das crianças “controversas” e “negligenciadas”, quanto a distinção dos comportamentos realizados por crianças

dessas duas últimas categorias e o perfil da criança rejeitada, com escassez de estudos sobre a conduta das crianças “médias”. (Asher e Wheeler, 1985; Coie e Dodge, 1988; Coie e Kupersmidt, 1983; Ladd, 1983)

Em contraponto com as crianças rejeitadas, as crianças populares são mais escolhidas por apresentarem comportamentos pró-sociais. (Gomes da Silva, 2000) Comportamentos mais freqüentes, segundo este estudo, seriam: bom humor, participação, não agressão, habilidades acadêmicas e motoras. Dodge (1983) também reconhece a criança pró-social como aquela que evita brigar, ao contrário da criança rejeitada. Hubbard e Coie (1994) assinalam que as crianças populares, quando interagem com os pares, identificam, experimentam e expressam emoções com mais facilidade que as demais crianças. Ladd (1983) afirma que há maior reciprocidade nas relações das crianças populares, agindo de forma mais pró-social com crianças não familiares (Coie e Kupersmidt, 1983). Os comportamentos atribuídos pelos pares à criança popular, coletados na presente investigação, são muito próximos aos apresentados pela literatura: “muitos amigos”, “faz atividades”, “corajosa”, “não briga” e “sorri muito”. Os comportamentos “brincar junto” e “cooperar” foram os mais freqüentes na observação direta do comportamento da aluna popular (aluna 17).

Ao observar-se a distribuição das categorias sociométricas, em função do gênero das crianças do grupo, pode-se constatar um maior número de comportamentos anti-sociais e a presença de um maior grau de rejeição entre os meninos. Dados empíricos confirmam a relação entre comportamento anti-social e gênero. (Kazdin e Bucla-Casal, 1998; Patterson, Reid e Dishion, 1992; Loeber, R. e Dishion, T., 1983; Mayer, 1995; Patterson, DeBaryshe e Ramsey, 1989).

Interessante observar-se, também, que os meninos que são mais rejeitados nesse grupo não são menos aceitos que as meninas, ou seja, o grau de aceitação dos garotos é equivalente ao grau de aceitação das meninas. Com relação a esses dados, pode-se levantar alguns questionamentos. O padrão de conduta mais pró-social, apresentado pelas meninas e por alguns meninos, não influenciou os colegas a conferirem a essas crianças, níveis mais altos de escolha positiva. Os resultados apresentados pela aluna 17 não confirmam, no entanto, esse perfil. Essa aluna apresentou períodos de tempo bastante altos, no seu envolvimento com condutas pró-sociais, seguidos de índices baixos na proporção de tempo dispendido com condutas anti-sociais. Já a aluna 12 apresenta escores muito próximos aos da aluna 17, não sendo no entanto, considerada popular por seus pares. Isso confirma as proposições de Masters e Furman (1981) que sugerem, em seu estudo, que outros comportamentos considerados “neutros” por grande parte dos pesquisadores, apresentam correlações com a presença de popularidade. Segundo esses autores, as crianças certamente interagem mais com colegas que gostam mais, porém apenas quando estes utilizam formas não-punitivas de relacionamento, o que definiria bem mais o perfil da criança popular, do que apenas a demarcação de seu comportamento social (como mais pró-social). A reciprocidade entre o “dar e receber” dos colegas, segundos os autores, parece exercer um forte apelo na opção por aquele colega específico para a brincadeira. Essas variáveis, assim como a análise de uma possível relação entre a popularidade e o número de contatos com outras crianças, nível de conversação, imitação, são propostas, pelos autores, para futuros estudos de correlação.

A necessidade de instrumentos de avaliação pode ajudar os pesquisadores a desenvolver intervenções mais sensíveis aos déficits e necessidades individuais da criança, segundo Mize e Ladd (in Asher e Coie, 1990). De acordo com os autores, a principal tarefa na investigação do ambiente social, é a de mapear os contatos sociais dos sujeitos e arrecadar informações sobre o relacionamento entre os vários membros do ambiente. O uso de várias fontes de acesso às informações sobre a criança são de fato importantes (Howes e Hamilton, 1992; Ladd, Price e Hart, in Asher e Coie, 1990; Asher, 1983; Parke, O'neil, Spitzer, Isley, Welsh, Wang, Lee, Strand e Cupp, 1997) para a confirmação do impacto da conduta da criança, em vários contextos, ou então, em vários indivíduos de um mesmo contexto. Para a coleta de dados da presente pesquisa foram utilizados dois tipos de procedimentos, combinados, freqüentemente utilizados na investigação dos ambientes sociais: entrevista e observação direta do comportamento. Segundo Ladd, Price e Hart (in Asher e Coie, 1990) a entrevista, quando comparada à observação direta do comportamento, apresenta maior índice de utilização. As informações sobre o comportamento dos sujeitos seriam menos acuradas, devido principalmente à omissões ou distorções. Por outro lado, os métodos de entrevista apresentam algumas facilidades, como: a possibilidade de mapear a conduta do sujeito através da percepção de vários informantes ou mesmo captar a percepção do sujeito sobre seus companheiros. Na presente pesquisa a entrevista foi utilizada com o primeiro desses objetivos, no "procedimento" sobre a opinião da professora sobre os alunos e com o segundo objetivo, na entrevista de avaliação do status sociométrico, com as crianças.

Acredita-se, no entanto, que o principal instrumento de coleta utilizado neste estudo foi a “observação direta do comportamento”. O instrumento utilizado com a professora, para a avaliação da conduta externalizante dos alunos e alunas, mostrou-se preciso principalmente na identificação dos alunos 14 e 20, descritos como “rejeitados”, porém indica-se o uso desse procedimento, em mais de um momento de avaliação. Sendo assim será possível a correlação entre as opiniões da professora em mais de um período do ano. Com relação aos dados coletados através do instrumento de atribuição de comportamentos, realizado com as crianças, confirma-se os resultados encontrados por Younger, Schwartzman e Ledingham(1986), que concluíram haver um efeito da idade do observador, na percepção da criança de certas condutas em seus pares. Sendo assim, as crianças em idade pré-escolar estão aptas à percepção de condutas anti-sociais e não de condutas pró-sociais. O uso isolado de medidas informativas sobre a conduta da criança ou mesmo de caráter sociométrico, sem a presença da observação direta do comportamento dos alunos, não são suficientes para a realização de correlações claras entre os resultados, o que dificulta o uso dos mesmos como subsídio de futuros programas de intervenção.

Com relação à objetividade dos dados coletados, uma análise complementar serão definidas algumas questões a partir da análise do método sociométrico proposto por Coie et. al. (1982). Nesse estudo, os autores, inicialmente realizaram a identificação da opinião das crianças da amostra, sobre quais condutas estariam mais ou menos relacionadas aos variados “status sociométricos” propostos (popular, rejeitado, controverso, mediano e negligente). Acredita-se que dados de “observação direta do comportamento” seriam mais consistentes, o que

aumentaria a confiabilidade do procedimento o qual embasa. Quanto a população utilizada, nesse estudo, foram utilizadas crianças de duas escolas do mesmo distrito (com mesma faixa etária) o que não possibilita a ampliação das conclusões encontradas para outras populações, com idades diferentes. Numa segunda etapa do estudo, os crianças foram questionadas a respeito de sua opinião (gostar mais/gostar menos) sobre crianças que apresentassem uma série de 24 comportamentos. O tempo utilizada para esse procedimento não fica evidente no artigo, porém, supõe que a variável fadiga, tenha influenciado os resultados encontrados. Com relação à análise de regressão simples entre os 24 comportamentos selecionados para o questionamento das crianças, houve apenas uma correlação “média” (0,78%) entre “condutas disruptivas no grupo” e “gostar menos”, por parte das crianças. Todas as demais condutas apresentaram correlação “fraca” ou “nula”. Ainda assim, o índice geral de correlação apresentou um decréscimo, quando relacionado a crianças com mais idade. A análise da regressão múltipla realizada com as variáveis preferência social e impacto social apresentaram, média correlação. Sendo assim, os critérios adotados na definição das categorias de status sociométrico possuem pouca consistência, o que faz com que novas possibilidades de avaliação da opinião dos pares sejam propostas e novos estudos sejam realizados.

Observando-se os níveis de impacto social, apresentado pelos alunos, pode-se perceber que o aluno 14, que apresentou maior nível de condutas anti-sociais, apresentou também o maior índice de impacto social da amostra. Em segundo lugar esteve a aluna 12, que apresentou níveis de condutas anti-sociais que possivelmente interferiram em seu processo de escolha pelos pares, recebendo o

título de “controversa” :índices próximos de escolha e rejeição; altamente agressiva, ao mesmo tempo que altamente pró-social, segundo Coie e Dodge (1988). Em terceiro lugar encontram-se empatados o aluno 15 (rejeitado) e a aluna 17(popular). Em seguida encontra-se o aluno 7, com índices consideráveis de conduta anti-social. Esses dados demarcam que o impacto social das crianças que apresentam mais condutas inadequadas é maior que as que apresentam um padrão mais pró-social de comportamento, junto aos pares.

Para justificar essa conclusão pode-se pensar, inicialmente, que as crianças nessa idade apresentam modos característicos de realizar a escolha dos pares: reconhecem de forma mais acurada as condutas ditas anti-sociais do que as pró-sociais (Younger, Schwartzman e Ledingham, 1986); orientam-se primeiramente em termos da percepção das conseqüências negativas concretas das condutas de risco, do que pelas intenções do agir inadequado (Coie e Pennington,1976) e são influenciadas principalmente pelo tipo de interação existente entre o par e o sujeito que escolhe ou rejeita (Masters e Furman, 1981).

De uma forma ou outra, as crianças inadequadas tem sua conduta realçada no contexto pré-escolar, o que possivelmente interfere no comportamento das demais crianças da turma. As condutas anti-sociais, como tendem a incomodar mais, podem ser mais reconhecidas pelas professoras, que, sem intenção, pode demarcar a ocorrência dessa conduta, reforçando mais estes comportamentos que os pró-sociais. A concordância entre os dados da opinião da professora, com os dados de observação e opinião dos pares, no caso das crianças rejeitas do presente estudo, demarca a confiabilidade da percepção da professora quanto a comportamentos de risco anti-social, nessa população. Vosk, Forehand, Parjer e

Rickard (1982) assinalam que as crianças pouco populares são percebidas como depressivas ou disruptivas pelas professoras.

Segundo Coll, Pallacios e Marchesi (1995), mesmo na pré-escola, relações que ocorrem em situações de um a um e de pequenos grupos são cada vez mais escassas, o que impede uma observação mais acurada do comportamento das crianças. Além de impedir o reforçamento diferencial do comportamento pró-social, é bem possível que os contatos entre a professora com algumas crianças se estabeleçam apenas em situações coercitivas, o que aumentaria a probabilidade de manutenção desse tipo de relação.

Outra possibilidade ainda seria a das professoras estarem favorecendo a aprendizagem por observação, das conseqüências punitivas de condutas anti-sociais em sala de aula, ensinando às crianças uma percepção social que apenas discrimina o comportamento inadequado, sem que a criança possa vir a perceber as razões da conduta do companheiro. Ao ensinar o aluno a discriminar os verdadeiros desencadeadores dos comportamentos emitidos pela criança que apresenta conduta inadequada, aumenta-se a probabilidade de interações mais adequadas entre os pares. Acredita-se que, nesse caso, outras variáveis podem estar influenciando a atuação das professoras junto aos alunos, como o nível de tolerância da mesma em relação principalmente à agressividade, seu histórico pessoal de coerção, entre outros. A necessidade de treinamento das professoras é salientada por Howes e Hamilton (1992), que assinalam que condutas como: sensibilidade quanto ao comportamento das crianças, além de um maior envolvimento na relação com os alunos, são habilidades aprendidas que podem influenciar positivamente o desenvolvimento infantil.

Coll, Pallacios e Marchesi (1995) assinalam ainda que as próprias instituições de ensino apresentam muitas dificuldades com relação ao tema conduta anti-social. De acordo com os autores, ao enfrentar a inadequação social, a escola costuma passar por algumas etapas. Inicialmente os professores observam como algumas crianças tornam-se, com o passar do tempo, atrevidas e agressivas e observam, como em idades precoces, pode-se prever a delinqüência de alguns alunos. Como não conhecem as causas ou mecanismos do progresso da inadequação, não costumam agir positivamente. O desconhecimento do tema leva o educador a agir "intuitivamente", o que normalmente implica em agir com base em sua experiência. Ações bem intencionadas não atingem os objetivos o que costuma provocar impotência por parte do educador. Diante da impotência a instituição costuma defender-se. Diante da impossibilidade de mudar a trajetória desses alunos a escola tenta controlá-los, isolá-los ou, em último caso, expulsá-los, com base em justificativas razoáveis como o bem estar de alunos e professores, reclamações de pais, etc.

Essas afirmações são confirmadas por Patterson, Reid e Dishion (1992) e Caspi, Elder e Bem (1987), que estudaram o impacto da conduta anti-social e da rejeição, no curso de vida das crianças, principalmente dos garotos com problemas de conduta. Esses autores, assim como Asher, Parkhurst, Hymel e Williams (in Asher e Coie, 1990) e Lochman e Conduct Problems Prevention Research Group (1995) destacam a importância de deter-se o processo de cronicidade da rejeição. Segundo Lochman et al. (1995) é importante que se categorizem as crianças com problemas de conduta em dois grupos: de alto risco e de baixo risco. Esses autores apresentaram em seu estudo, níveis de predição

de continuidade da conduta anti-social 3,5 mais altos para crianças com alto risco. Na presente pesquisa, acredita-se que o aluno 14, encontre-se no grupo de alto risco (devido principalmente ao grau de rejeição dos pares), enquanto os alunos 15 e 20, encontram-se no grupo de baixo risco. Essas conclusões, no entanto, devem ser confirmadas, com novas avaliações, em períodos alternados de tempo.

A presente pesquisa teve como objetivo principal propor a realização de uma investigação, utilizando-se das variáveis conduta de risco de comportamento anti-social e rejeição, com uma população que costuma provocar muitas controvérsias, no meio científico: a criança pré-escolar. Utilizando-se de um número pequeno de crianças, referente ao número de alunos de uma turma de Jardim I, o perfil das análises realizadas conferiu um aspecto clínico a esse estudo. É necessário, então, que se tenha sempre clareza das limitações de generalização dos resultados impostas pelo tamanho e pouca diversidade da amostra em questão.

Há um consenso com relação aos pesquisadores da área quanto a necessidade de intervenções e estratégias preventivas, com esse tipo de população, como o estudo longitudinal realizado por Parke, O`neil, Spitzer, Isley, Welsh, Wang, Lee, Strand e Cupp (1997). O valor de intervenções na mais tenra idade, para a prevenção do comportamento anti-social e delinqüência, fica evidente na revisão realizada por Ziegler, Taussing e Black (1992). Estudos longitudinais de programas de intervenção com crianças pequenas mostram o poder dessas intervenções na redução dos níveis subseqüentes do comportamento anti-social e delinqüente. Mize e Ladd (in Asher e Coie, 1990) acreditam que os anos pré-escolares podem ser um período estratégico para a intervenção, provavelmente o melhor período da carreira escolar da criança para o

favorecimento da aprendizagem de competência social. Os autores confirmam, no entanto, alguns dos problemas encontrados quando se trabalha com essa população. Entre os problemas discutidos pelos autores demarca-se, como citado anteriormente, a necessidade de considerar-se a instabilidade do comportamento infantil desse período do desenvolvimento infantil, o que dificulta, entre outras coisas, a determinação de um diagnóstico preciso, tanto no que se refere a conduta normal, como patológica.

Acredita-se, no entanto, que a principal problemática é cultural. Carvalho e Beraldo (1989) assinalam que o mito da incompetência infantil (criança como um organismo incompleto, relativamente incompetente e inadequado, que se transformará em um ser completo quando se tornar adulta) e do “futurismo” (a infância como um período de “promessa”, de um vir a ser, com a preocupação centrada na previsão dos resultados) estão ainda muito presentes na comunidade científica, quando trata-se do estudo com crianças de tenra idade. Com a mudança crescente desse paradigma (que considera cada vez mais a importância da interação criança-criança, por exemplo) e a utilização de procedimentos adequados à faixa etária estudada, a definição das crianças que apresentam condutas de risco, pode vir a ser muito útil para o contexto escolar e como visto, indiretamente para o contexto social mais amplo.

Para tanto, são necessários esforços no sentido da realização de novas pesquisas na área, principalmente com crianças pré-escolares, em contextos que extrapolem a realidade familiar. Carvalho e Beraldo (1989) discutem a crescente onda de estudos sobre interação criança-criança considerando que fatores sociais vem interferindo com o desenvolvimento de pesquisas na área. Segundo as

autoras, a participação crescente da mulher no mercado de trabalho impõe a necessidade de soluções para o cuidado das crianças pequenas, pelo qual a família nuclear se vê impossibilitada de responsabilizar-se integralmente. Como resultado dessa realidade confirma-se a importância do cuidado institucional ou comunitário das crianças, numa retomada da situação de convivência intensa entre crianças de idades cada vez mais precoces. Segundo Campbell e Cluss (1997) muitos pesquisadores do desenvolvimento social tem expandido o foco de observação da “família” durante a primeira infância, começando a considerar a criança bem pequena como membro de um grupo de pares e do contexto social que a cerca. Essa perspectiva deriva do reconhecimento, por parte da comunidade científica, de que a criança, no início de sua vida, aprende sobre ela mesma e o mundo na interação tanto com os pais e irmãos, como com outros adultos e crianças que compõem sua comunidade. Realizar investigações que considerem a contribuição dessas populações, implica, acima de tudo, numa mudança de paradigma sobre a contribuição da escola na educação das crianças.

“A educação não deve limitar-se apenas à transmissão de conhecimentos fundamentais: leitura, escrita, aptidão à abstração matemática, conhecimento de línguas estrangeiras, etc. Ela inclui, também, o aprendizado de regras de comportamento em sociedade, do respeito pelo outro, pelas instituições e pelas leis, o conhecimento dos direitos e deveres do cidadão, o incentivo à inovação e à vida associativa e política local. Essas matérias são, igualmente, dimensões essenciais.” (Chesnais, 1999, p. 66).

Referências Bibliográficas

Achenbach, T.M. (1991). Manual for the Teacher's Report Form and 1991. Profile.

Burlington, V.T: University of Vermont Department of Psychiatry.

Achenbach, T.M. (1966) The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study. Psychological Monographs, 80 (615).

Achenbach, T.M & Edelbrock, C (1987) The classification of child psychology; A review and analysis of empirical efforts. Psychological Bulletin, 85, 1275-1301

Asher, S.T. (1983) Social Competence and Peer Status: Recent Advances and Future Directions, Child Development, 54, 1427-1434.

Asher, S.T. (1990) Recent advances in the study of peer rejection. In S. Asher & J. Coie Peer rejection in childhood. New York: Cambridge University Press, 1990.

Asher, S.T. & Coie, J.D. (1990) Peer rejection in childhood. New York: Cambridge University Press

Asher, S.R. & Dodge, K.A. (1986) Identifying Children Who Are Rejected by Their Peers. Developmental Psychology, 22(4), 444-449.

Asher, S.R. & Wheeler, V.A . (1985), Children's Loneliness: A Comparison of Rejected and Neglected Peer Status, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53(4), 500-505.

Attili, G. (1990). Successful and Disconfirmed Children in the Peer Group: Indices of Social Competence within an Evolutionary Perspective. Human Development, 33, 238-249.

Baum, W. M.(1999). Compreender o Behaviorismo: ciência, comportamento e cultura. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.

Bell-Dollan, D.J., Foster, S.L., Sikora, D.M., Effects of Sociometric Testing on Children's Behavior and Loneliness in School. Developmental Psychology, 25(2), 306-311.

Bendtro, L. (1995). Beaking the Cycle of Conflit. Educational Leadership, 5, 52-56

Blurton-Jones, N. (1981) Brincadeira e Interação Social em Crianças de Idade Pré-Escolar. In N. Blurton-Jones, Estudos Etológicos do Comportamento da Criança. São Paulo: Editora Pioneira.(1981)

Blurton-Jones, N. (1981) Categorias de Interação Criança-criança In N. Blurton-Jones Estudos Etológicos do Comportamento da Criança. São Paulo: Editora Pioneira.(1981)

- Carvalho, A .M. A. & Beraldo, K.E.A. (1989) Interação Criança-Criança: Ressurgimento de uma área de Pesquisa e suas Perspectivas. Caderno de Pesquisa, 71, 55-61.
- Caspi, A., Bem, D.J. & Elder, G.H. (1987) Moving Against the World: Life-Course Patterns of Explosive Children, Developmental Psychology, 23 (2), 308-313.
- Campbell, S., Cluss, P. (1997) Peer Relationships of Young Children with Behavior Problems In Peer Relationships and Social Skills in Childhood. Ed. Kenneth H. Rubin and Hildy S. Ross. Springer-Verlag. New York.
- Cheney, D.L. (1977) The acquisition of rank and development of reciprocal alliances among free-ranging baboons. Behavioral Ecology and Sociobiology, 2, 303-318.
- Chesnais, J. C. (1999). A violência no Brasil. Causas e recomendações políticas para a sua prevenção. Ciência & Saúde Coletiva, 4(1): 53-69.
- Clifford, E. (1963) Social Visibility. Child Development, 34,799-808.
- Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1988) Multiple Sources of Data on Social Behavior and Social Status in the School: A Cross-age Comparison. Child Development, 59, 815-829.

Coie, J., Dodge, K. & Coppotelli, H. (1982) Dimensions and types of social status: a cross-age perspective. Developmental Psychology, 16, 557-570

Coie, J.D., Dodge, K.A. & Kupersmidt, J.B. (1990) Peer group behavior and social status. In Peer Relationships and Social Skills in Childhood. Ed. Kenneth H. Rubin and Hildy S. Ross. Springer-Verlag. New York.

Coie, J.D. & Kupersmidt, J. (1983). A behavioural analysis of emerging social status in boys' groups. Child Development, 54, 1400-1416

Coie, J.D. & Koepl, G.K. (1995). Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive rejected children. In Peer Relationships and Social Skills in Childhood. Ed. Kenneth H. Rubin and Hildy S. Ross. Springer-Verlag. New York.

Coie, J.D. & Pennington, W. (1976) Children's perceptions of deviance and disorder. Child Development, 47, 400-413.

Coll, J. Palácios & A. Marchesi (org) Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas (1995)

Crowther, D. Bond, E. & Rolf , F.(1981) Childhood temperament In S. Schwartz & J.H. Johnson Psychopathology of Childhood. New York: Pergamon Press.

(1985)

DeBaryshe, B.D & Frixell, D. (1998) Developmental Perspective of Anger.

Psychology in the Schools, 35(3), 205- 215

Dodge, K. (1983) Behavioral and antecedents of peers social status. Child Development, 54, 1386-1399

Dodge, K. A , Price, J.M., Coie, J.D. & Cristopoulos, C. (1990). On the Development of Agressive Dyadic Relationships in Boys Groups. Human Development, 33, 260-270.

Dodge, K. A , Schlundt, D.C. & Delugach, J.D. (1990). On the Development of Agressive Dyadic Relationships in Boys Groups. Merrill-Palmer Quarterly, 29 (3), 309-336.

Dryfoos, J.L. (1989) Adolescents at Risk: Prevalence and Prevention. New York: Oxford University Press.

_____ (1995) Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-DSM IV. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fischer, M., Rolf, J., Hasazi, J.E. & Cummings, L. (1984) Follow-up of a Preschool Epidemiological Sample: Cross-Age Continuities and Predictions of Later Adjustment with Internalizing and Externalizing Dimensions of Behavior. Child Development, 55, 137-150.

Gomes da Silva, V.R.M. (2000) Indicadores de Rejeição em Grupo de Crianças. Monografia de Mestrado. UFPR, Curitiba.

Hatzichristou, C. & Hopf, D. (1996) A Multiperspective Comparison of Peer Sociometric Status Groups in Childhood and Adolescence. Child Development, 67, 1085-1102.

Hayes, S. (1978) Peer reinforcement and sociometric status Child Development, 36, 124-128.

Hayvren, M. & Shelley, H.(1984) Ethical Issues in Sociometric Testing: Impact of Sociometric Measures on Interaction Behavior. Developmental Psychology, 20(5), 844-849.

Howes, C. & Hamilton, C.E. (1992) Children`s Relationships with Caregivers: Mothers and Child Care Teachers, Child Development, 63, 859-866.

Howes, C. & Matheson, C. (1992) Sequences in the Development of Competent Play With Peers: Social and Social Pretend Play. Developmental Psychology, 28(5), 961-974

Hubbard, J.A. & Coie, J.D. Emotional Correlates of Social Competence in Children's Peer Relationships. Merrill-Palmer Quartely, 40 (1), 1-20.

Kazdin, A. E.(1987) Treatment of Antisocial Behavior in Children: Current Status and Future Directions, Psychological Bulletin, 102 (2), 187-203.

Kazdin, A.E & Buela-Casal, G. (1988) Conducta Anti-social: Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia. Madrid: Ediciones Pirámide S.A.

Kazdin, A.E. & Johnson, B. (1994) Advances in Psychoterapy for Children and Adolescents: Interrelations of Adjustment, Development and Intervention. Journal of School Psychology, 32 (3), 217-243.

Kessler, J.W. (1966) Psychopatology of Childhood,. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

Kingery, L.T., Coggeshall, W. & Alford, D. (1998) Violence at School. Psychology in the School, 35(3), 247-258.

Ladd, G.W. (1983) Social Networks of Popular, Average and Rejected children in School Settings, Merrill-Palmer Quartely, 29 (3), 283-307

- Ladd, G.W., Price, J.M. & Hart, C.H.(1990) Preschooler`s behavioral orientations and patterns of peer contact: Predictive of peer status? In S. Asher & J. Coie Peer rejection in childhood. New York: Cambridge University Press, 1990
- Laible, S.T. & Thompson, A. (1998) Childhood social interactions. Merrill-Palmer Quartely, 37, 126-130
- Lagattuta, R. Holls, S.T. & Kartford, S. (1997) Conflits between children. Merrill-Palmer Quartely, 36, 108-112.
- Lochman, J.E. & The Conduct Problems Prevention Research Group (1995) Screening of Child Behavior Problems for Prevention Programs at School Entry, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63 (4), 549-559.
- Loeber, R. & Dishion, T (1983), Early Predictors of Male Delinquency: A Review, Psychological Bulletin, 94(1), 68-99
- Masters, J.C. & Furman, W. (1981) Popularity, Friendship and Peer Interaction. Developmental Psychology, 3, 344-350.
- Mayer, G.R. (1995). Preventing Antisocial Behavior in the Schools. Journal of Applied Behavior Analysis, 28, 467- 478.

- Miller, L.C. (1967) Louisville Behavior Checklist for males, 6-12 years of age. Psychological Reports, 21, 885-896.
- Mize, J & Ladd, G.W. (1995) Toward the development of successful social skills training for preschool children. In S. Asher & J. Coie Peer rejection in childhood. New York: Cambridge University Press, 1990
- Moore, S.G. (1967) Correlates of peer acceptance in nursery school children. In W.W.Hartup & N.L. Smothergill (Eds) The young child. Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Morais, M. L.S., Otta, E. & C.T. Scalla (2000) Status Sociométrico e Avaliação de Características Comportamentais: Um estudo de Competência Social em Pré-escolares, Manuscrito submetido à publicação, Universidade de São Paulo.
- Moreno, C. & Cubero, R. (1995) Relações Sociais nos Anos Pré-escolares: Família, Escola, Colegas. In C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (org) Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas (1995)
- Newcomb, A.F & Bukowski, W.M (1983) Social Impact and Social Preference as Determinants of Children's Peer Group Status. Developmental Psychology, 19 (6), 856-867.

Otta, E. & Bussab, V. S. R. (1998) Vai encarar ? Lidando com a agressividade.

São Paulo: Moderna.

Otta, E. & Souza, I.J.F.C.(1999).Crianças alfa e crianças ômega: um estudo sobre papéis desempenhados num grupo de pré-escola. In A.M. Carvalho (org.) O mundo social da criança: natureza e cultura em ação. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Palacios, J. & Marchesi, A. (1995) A escola perante a Inadequação Social. In C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (org) Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas (1995)

Patterson, G.R. , DeBaryshe, B.D. & Ramsey, E. (1989). A Development Perspective on Antisocial Behavior. American Psychologist, 44 (2), 328-335

Patterson, G. R., Reid J. & Dishion, T. (1992) Antisocial Boys. Eugene, Oregon: Castalia Publishing Company

Parke, W., O`neil, E.M., Spitzer, Q. Isley, D. Welsh, U.P., Wang, A ., Lee, Y., Strand, S.R. & Cupp, D. (1997) Preschooler`s Socially Competent Peer Interactions. Child Development, 70(2), 456-470.

Peterson (1961), D.R. Behavior problems of middle childhood. Journal of Consulting Psychology, 25, 205-209.

Peery, J.C.(1979) Popular, amiable, isolated, rejected: a reconceptualization of sociometric status in preschool children. Child Development, 50, 1231-1234.

Price, J. & Dodge, K. (1989). Peer's contributions to children's social maladjustment. In Berndt, T. & Ladd, G. Peer relationships in child development. USA: A. Wiley Interscience Publication.

Putallaz, M.(1983) Predicting Children's Sociometric Status from Their Behavior. Child Development, 54, 1417-1426.

Putallaz, M. & Gottman, J.M. (1981) Social skills and group acceptance. Child Development, 51, 120-127.

Reid, J.R. & Eddy, J.M. (1997) The Prevention of Antisocial Behavior: Some Considerations in the Search for Effective Interventions. In D.M. Stoff, J. Breiling & J.D. Maser, Handbook of Antisocial Behavior, John Wiley & Sons, Inc. EUA (1997)

Roales-Nieto, J.G. (1992), Repercusiones de la Obra de B.F.Skinner en Psicopatología y Medicina Conductual. In J.G. Roales-Nieto, M.C. Luciano

Sorian & M. Perez Álvares, Vigência da Obra de Skinner, Universidad de Granada(1992)

Ross, A . (1979) Distúrbios Psicológicos na Infância. São Paulo: Mc Graw Hill do Brasil Ltda.

Rubin, K.R., Maioni, T.L. & Hornung, M. (1976) Free Play Behaviors in Middle- and Lower-Class Preschoolers: Parten and Piaget Revisited, Child Development, 47, 414-419

Schwartz, S. & Johnson, J.H. (1985) Psychopathology of Childhood. New York: Pergamon Press

Shaw , D.S. & Winslow, E.B. (1997) Precursors and Correlates of Antisocial Behavior From Infancy to Preschool In D.M. Stoff, J. Breiling & J.D. Maser, Handbook of Antisocial Behavior, John Wiley & Sons, Inc. EUA (1997)

Smith, P.K. & Connolly, K. (1997) Brincadeira e Interação Social em Crianças de Idade Pré-Escolar. In N. Blurton-Jones Estudos Etológicos do Comportamento da Criança. São Paulo: Editora Pioneira.(1981)

Skinner , B.F.(1985) Ciência e comportamento humano. Trad. João Todorov e Rodolpho Azzi. São Paulo: Ed. Martins Fontes.

Sidman, M. (1995). Coerção e suas Implicações. Campinas, São Paulo: Editorial Psy

Soub, T. (2000). Violência: A Escola na fronteira do inferno. E a mídia com isso?.
Infância na Mídia: uma pesquisa/coordenação da pesquisa Marco Túlio Alencar.
Brasília: ANDI – Agência de Notícias dos Direitos da Infância, Instituto Ayrton
Senna (Série Mobilização Social)

Vosk, B., Forehand, R., Parker, J.B. & Rickard K. A (1982) A Multimethod
Comparison of Popular and Unpopular Children. Developmental Psychology,
18(4), 571-575.

Wasik, B.H. (1987) Sociometric measures and peer descriptions of kindergarten
children: A study of reliability and validity. Journal of Clinical Child Psychology,
16, 218-224.

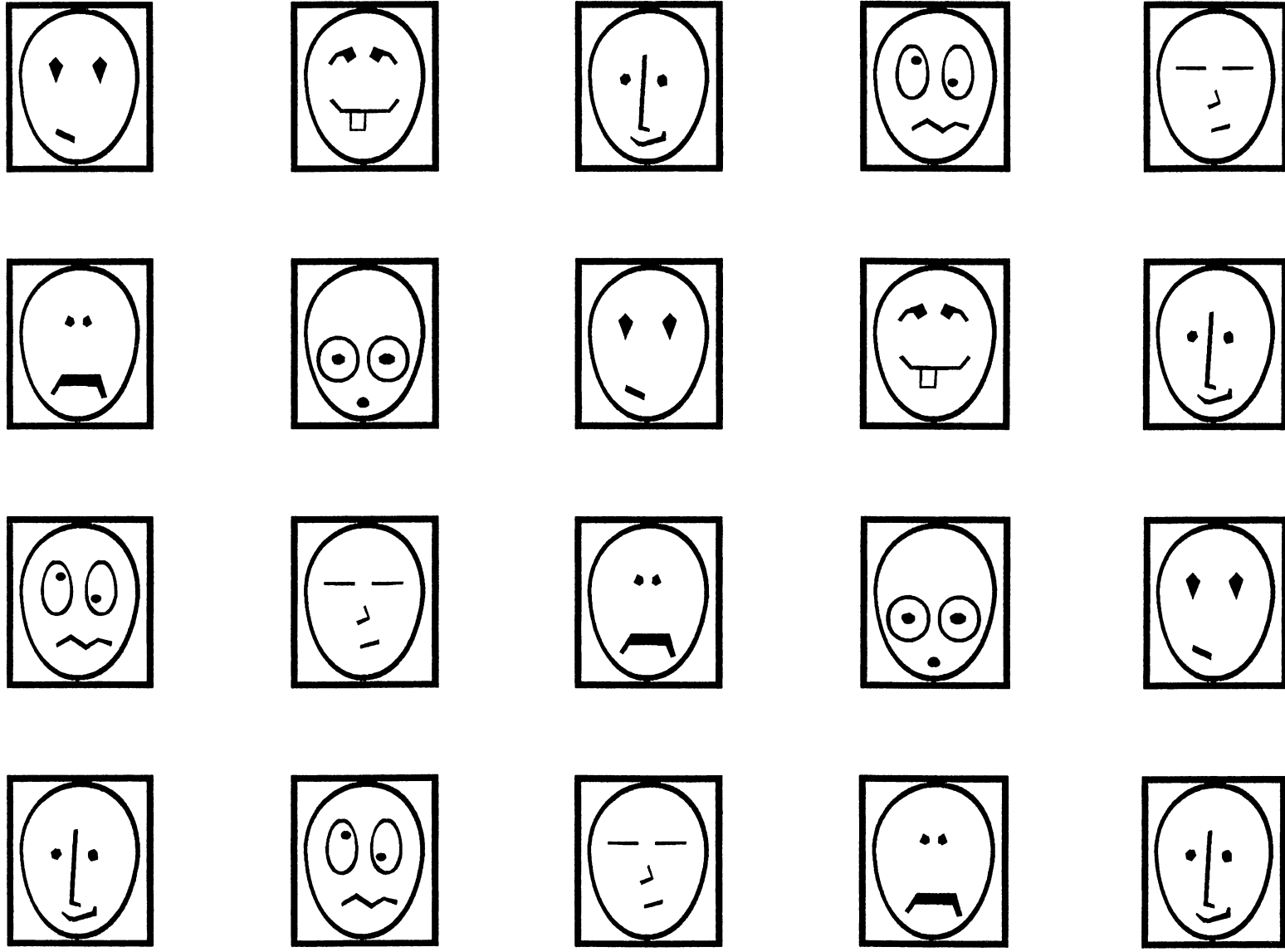
Wenar, C. (1982). Developmental psychopathology: its nature and models. Journal
of Clinical Child Psychology, 11, 192-201.

Werry, C & Quay, D. (1971), How to help children with commom problem. In S.
Schwartz & J.H. Johnson Psychopathology of Childhood. New York: Pergamon
Press. (1985)

Younger, A .J., Schawartzman, A . E. & Ledingham, J. E. (1986) Age-Related Differences in Children`s Perceptions OF Social Devance: Changes in Behavior or in Perspective?. Developmental Psychology, 22(4), 531-542.

Ziegler, F., Taussing,C. & Black, K (1992) Early childhood intervention: A promising preventative for juvenile delinquency. American Psychologist, 47(8), 997-1006.

Anexos



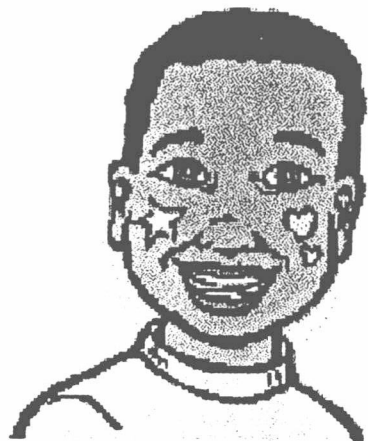
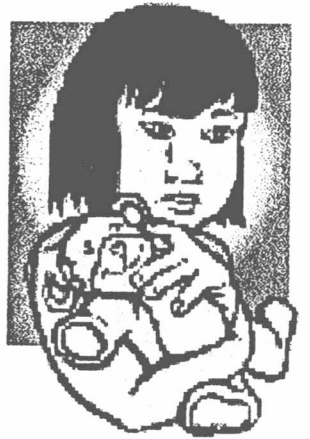
QUESTIONÁRIO DE CARACTERÍSTICAS

COMPORTAMENTAIS

meninos e meninas pré-escola

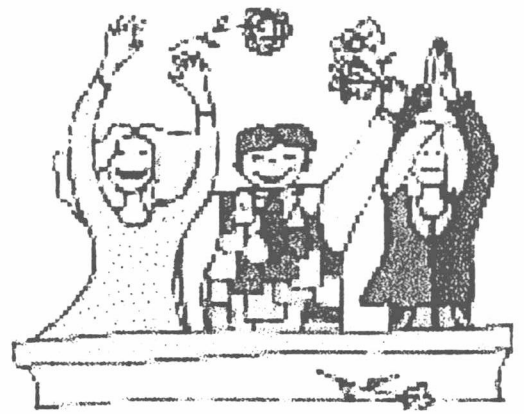
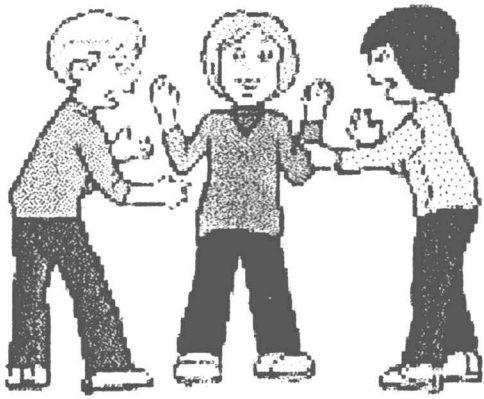














Anexo III

Questionário para Professora, sobre comportamento de seus alunos

ASSINALE APENAS UMA RESPOSTA PARA CADA PERGUNTA (NUMA ESCALA DE 0 A 2) QUE MAIS CORRESPONDA AO COMPORTAMENTO DO SEU ALUNO, NO AMBIENTE ESCOLAR.

Escala: 0. Não verdadeira 1. Algumas vezes verdadeira 2. Muito verdadeira ou Frequentemente verdadeira

Nome da criança:.....
Idade:.....

1. Discute muito	
2. Não parece sentir-se culpado (a), depois de comportar-se mau	
3. Gaba-se, mostra-se vaidoso	
4. Anda com colegas que são bagunceiros	
5. Mentira ou conta histórias sem fundamento	
6. Manifesta crueldade, intimidação ou maldade para com os outros	
7. Prefere estar com crianças mais velhas	
8. Exige muita atenção	
9. Perturba a disciplina de sala de aula	
10. Destroi suas próprias coisas	

11. O seu trabalho é desorganizado	
12. Destrói coisas que pertencem a outras crianças	
13. Sente-se magoado(a) quando o(a) criticam	
14. Tem dificuldade em seguir instruções	
15. Rouba	
16. É desobediente na escola	
17. Pragueja ou utiliza linguagem obscena	
18. Fica ciumento(a) com facilidade	
19. Parece preocupado com sexo	
20. Mete-se em muitas brigas	
21. Apresenta inexplicáveis ausências das aulas	
22. Ataca fisicamente outras pessoas	
23. Grita muito	
24. Mostra-se demasiado ansioso(a) por agradar	
25. Exibe-se ou faz palhaçadas	
26. É teimoso, mau-humorado(a) ou irritável	
27. Tem mudanças súbitas de humor	
28. Fala demais	

29. É muito brigüento	
30. Tem crises de fúria, comportamento exaltado	
31. Ameaça as pessoas	
32. Fala muito alto	