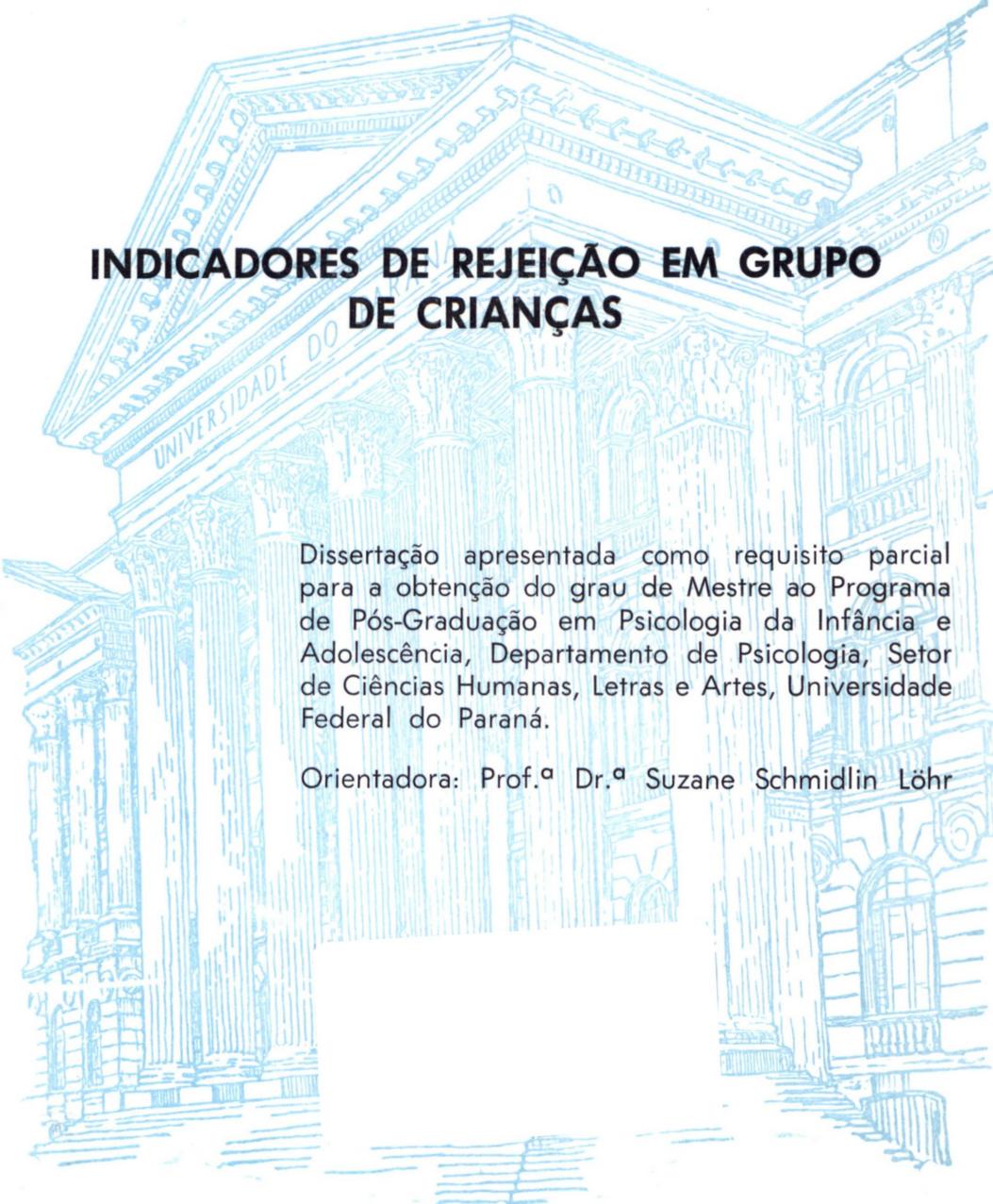


VERA REGINA MIRANDA GOMES DA SILVA



INDICADORES DE REJEIÇÃO EM GRUPO DE CRIANÇAS

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: Prof.^ª Dr.^ª Suzane Schmidlin Löhr

CURITIBA
2000

VERA REGINA MIRANDA GOMES DA SILVA

INDICADORES DE REJEIÇÃO EM GRUPO DE CRIANÇAS

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: Prof.^ª Dr.^ª Suzane Schmidlin Löhr

CURITIBA

2000

“Ninguém educa ninguém... ninguém se educa a si mesmo... os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”
(Freire, 1970, p. 64)

“Nem todas as relações humanas são sociais... porque nem todas se fundam na operacionalidade da aceitação mútua”
(Maturana, 1978, p. 26)

“Vivamos nosso educar de modo que a criança aprenda a aceitar-se e a respeitar-se... porque assim aprenderá a aceitar e a respeitar os outros”.
(Maturana, 1998, p.30)

DEDICATÓRIA

A todas as pessoas que interessam-se em promover caminhada de maior aceitação entre as crianças.

AGRADECIMENTOS

- Ao meu pai (in memorian), lição sempre viva de amor à família e ao trabalho que, certamente adoraria compartilhar comigo este momento.
- À minha mãe, Olga, que me auxiliou com toda a sua disponibilidade, carinho, atenção e estímulo para que eu chegasse até aqui.
- À minha família (Luiz, Cíntia e Camila) que aceitou minhas ausências e meu excesso de tarefas, procurando conciliar os papéis de mãe, esposa e pesquisadora.
- Às diretoras da escola, que permitiram a realização desta pesquisa através de sua confiança em meu papel profissional.
- Às crianças da 4ª série A e B, que comigo cooperaram e a todos os pais que aceitaram que seus filhos viessem a participar desta proposta.
- Às minhas queridas amigas, que contribuíram com suas leituras, sugestões e estímulos, especialmente à Andréa, Rosa Zagonel, Yarema e Teresinha.
- À Professora Dra. Paula Gomide pelas suas valiosas e precisas colocações, desde o início do projeto.
- Ao professor Dr. Luiz Fernando R. Bonin, pelas valiosas orientações e indicações bibliográficas.
- À prima Vanessa que tão gentil e prontamente auxiliou-me na sua área de domínio.
- À Ângela, pela realização de todos os dados referente aos procedimentos estatísticos, com sua agilidade e competência.
- À Luciana e Márcia da “Artes e Criações”, por todo carinho e criatividade, em toda a digitação, nas diversas fases do trabalho.

- A todos os meus colegas e professores do mestrado pelas suas observações, críticas e contribuições.

- Agradecimento especial à minha orientadora, Professora Dra. Suzane S. Lühr, pelo privilégio de ter sido sua orientanda. Seus ensinamentos, bem como seu acolhimento, estímulo e aceitação contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional. Sou grata pela sua humanidade e competência em cada etapa.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS.....	IX
ÍNDICE DE TABELAS.....	X
ÍNDICE DE QUADROS.....	XI
ÍNDICE DE ANEXOS.....	XII
RESUMO	XIII
ABSTRACT	XIV
APRESENTAÇÃO.....	XV
CAPÍTULO I – RELACIONAMENTO SOCIAL DA CRIANÇA	1
CAPÍTULO II – POPULARIDADE, REJEIÇÃO ENTRE PARES E SUAS CONSEQUÊNCIAS	18
CAPÍTULO III - MÉTODO.....	32
1 PARTICIPANTES / CONTEXTO.....	32
1.1 Critérios para seleção.....	33
2 MATERIAL.....	33
2.1 Votação às avessas	33
2.2 Ficha do Professor	34
2.3 Passa a bola.....	34
3 PROCEDIMENTOS.....	34
3.1 Votação às avessas	35
3.2 Ficha do Professor	37
3.3 Passa a bola.....	38
4 METODOLOGIA ESTATÍSTICA	39
CAPÍTULO IV - RESULTADOS	40
1 VOTAÇÃO ÀS AVESSAS.....	41

2 FICHA DO PROFESSOR.....	50
3 PASSA A BOLA	54
CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	60
1 VOTAÇÃO ÀS AVESSAS.....	60
2 FICHA DO PROFESSOR.....	64
2.1 Comparação entre a ficha do professor e a votação às avessas.	66
3 PASSA A BOLA	67
CAPÍTULO VI - CONCLUSÃO	71
REFERÊNCIAS	78
ANEXOS.....	92

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – REJEIÇÃO PARA <i>JOGAR</i> , POR SEXO, ENTRE AS CRIANÇAS.	42
FIGURA 2 – REJEIÇÃO PARA <i>TRABALHAR</i> , POR SEXO, ENTRE AS CRIANÇAS.....	43
FIGURA 3 - REJEIÇÃO PARA <i>JOGAR E TRABALHAR</i> , ENTRE AS CRIANÇAS - TOTAL GERAL.....	45
FIGURA 4: INTER-RELAÇÃO ENTRE OS INDICADORES DE REJEIÇÃO PARA <i>JOGAR E TRABALHAR</i>	50
FIGURA 5 - REJEIÇÃO PARA <i>TRABALHAR</i> , POR SEXO, SEGUNDO PERCEPÇÃO DE PROFESSORES.....	51
FIGURA 6 - COMPARAÇÃO ENTRE A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES E DAS CRIANÇAS QUANTO À REJEIÇÃO PARA <i>TRABALHAR</i>	52
FIGURA 7A - ESCOLHA DO SEXO MASCULINO PELO PRÓPRIO SEXO E PELO SEXO OPOSTO – TOTAL GERAL.....	56
FIGURA 7B - ESCOLHA DO SEXO FEMININO PELO PRÓPRIO SEXO E PELO SEXO OPOSTO - TOTAL GERAL.....	57
FIGURA 8A - COMPARAÇÃO DOS INDICADORES DE ESCOLHA – TOTAL.....	58
FIGURA 8B - ESCOLHA EM RELAÇÃO AO PRÓPRIO SEXO	58
FIGURA 3A - REJEIÇÃO PARA <i>JOGAR E TRABALHAR</i> , ENTRE AS CRIANÇAS - SEXO MASCULINO.....	120
FIGURA 3B - REJEIÇÃO PARA <i>JOGAR E TRABALHAR</i> , ENTRE AS CRIANÇAS - SEXO FEMININO	121

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO POR SEXO, RAÇA E IDADE.	40
TABELA 2 - REJEIÇÃO PARA JOGAR E PARA TRABALHAR EM RELAÇÃO AO PRÓPRIO SEXO E AO SEXO OPOSTO - TOTAL GERAL.....	44
TABELA 4 - REJEIÇÃO PARA JOGAR, POR SEXO, ENTRE AS CRIANÇAS E ANÁLISE ESTATÍSTICA.....	119
TABELA 5 - REJEIÇÃO PARA TRABALHAR, POR SEXO ENTRE AS CRIANÇAS E ANÁLISE ESTATÍSTICA.....	119
TABELA 6 - REJEIÇÃO PARA TRABALHAR, POR SEXO, SEGUNDO PERCEPÇÃO DE PROFESSORES.....	119
FIGURA 3A - REJEIÇÃO PARA JOGAR E TRABALHAR, ENTRE AS CRIANÇAS - SEXO MASCULINO.....	120
TABELA 8 - DISTRIBUIÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO, POR TURMA.....	123
TABELA 9 - REJEIÇÃO PARA JOGAR, POR SEXO, EM CADA TURMA E ANÁLISE ESTATÍSTICA.....	123
TABELA 10 - REJEIÇÃO PARA TRABALHAR, POR SEXO, EM CADA TURMA E ANÁLISE ESTATÍSTICA.....	124
TABELA 11 - REJEIÇÃO PARA TRABALHAR, POR SEXO, EM CADA TURMA E ANÁLISE ESTATÍSTICA - PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES.....	125
TABELA 12 - ESCOLHA EM RELAÇÃO AO SEXO - TURMA A.....	126
TABELA 13 - ESCOLHA EM RELAÇÃO AO SEXO - TURMA B.....	127

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1: DEFINIÇÃO DOS INDICADORES DE REJEIÇÃO.....	41
QUADRO 2: COMPARATIVO DA ORDEM DAS REJEIÇÕES APONTADAS PELAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO À PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES.....	53
QUADRO 3: DEFINIÇÃO DOS INDICADORES DE ESCOLHA	54
QUADRO 4: CRIANÇA REJEITADA ESCOLHENDO REJEITADA.	59
QUADRO 5: CATEGORIAS COMPARATIVAS DE REJEIÇÃO (CASOS INDIVIDUAIS).....	113
QUADRO 6 - COMPARAÇÃO ENTRE AS TURMAS A E B, POR SEXO EM RELAÇÃO A REJEIÇÃO PARA JOGAR.....	124
QUADRO 7 - COMPARAÇÃO ENTRE AS TURMAS A E B, POR SEXO EM RELAÇÃO A REJEIÇÃO PARA TRABALHAR.....	125
QUADRO 8 - COMPARAÇÃO ENTRE AS TURMAS A E B, POR SEXO EM RELAÇÃO A REJEIÇÃO PARA TRABALHAR – PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES	126
QUADRO 9 - COMPARAÇÃO ENTRE AS TURMAS A E B, POR SEXO EM RELAÇÃO A ESCOLHA	127

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO	93
ANEXO II - AUTORIZAÇÃO DOS PAIS PARA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO.....	95
ANEXO III - VOTAÇÃO ÀS AVESSAS	97
3.A CÉDULA DA VOTAÇÃO ÀS AVESSAS	97
3.A.1 Quem você não escolhe para jogar.....	97
3.A.2 Quem você não escolhe para trabalhar.....	99
3.B CATEGORIZAÇÃO E NÚMERO BRUTO DAS RESPOSTAS.....	101
3.B.1 Quem não escolho para jogar	101
3.B.2 Quem não escolho para trabalhar	105
3.C CATEGORIAS COMPARATIVAS DE REJEIÇÃO PARA JOGAR E TRABALHAR (CASOS INDIVIDUAIS).....	109
ANEXO IV – FICHA DO PROFESSOR.....	114
ANEXO V – PASSA A BOLA.....	116
5 A. CATEGORIZAÇÃO E NÚMERO BRUTO DAS RESPOSTAS.....	116
5 A.1 – Quem eu escolho para jogar a bola.....	116
ANEXO VI – RESULTADOS ESTATÍSTICOS	118
6.A. COMPARAÇÃO ENTRE O TOTAL GERAL E O SEXO.....	118
6.B. COMPARAÇÃO ENTRE AS TURMAS “A” E “B”	122

Gomes da Silva, V.R.M. (2000). *Indicadores de rejeição em grupo de crianças*. Dissertação de mestrado. UFPR, Curitiba.

RESUMO

O tema rejeição vem motivando inúmeros pesquisadores, devido à íntima relação entre a rejeição dos pares e dificuldades de ajustamento futuro. Estudar tal tema pode contribuir para a detecção de fatores desencadeadores de rejeição, propiciando em decorrência, intervenções preventivas. A presente pesquisa objetivou detectar os indicadores de rejeição entre crianças de 4ª série de uma escola particular de Curitiba(n=52). Entende-se, no presente estudo, “indicadores de rejeição” como critérios que levam crianças a excluírem umas às outras de suas atividades de jogo e de trabalho, dentro do contexto escolar. No estudo foram utilizados instrumentos dirigidos a coleta de dados das crianças (“votação às avessas” e “passa a bola”) e outro visando a obtenção de dados por parte dos professores (“ficha do professor”). A análise e cruzamento dos dados obtidos permitiu constatar que a hipótese primeira da pesquisa de que os critérios de rejeição estariam apoiados em algum estigma ligado à aparência física, ou dificuldades acadêmicas, não foi confirmada. As crianças tendem a rejeitar os seus pares com base em comportamentos inadequados emitidos por estes (autoritarismo, conduta perturbadora), percepção esta, reforçada pelos dados obtidos dos professores. Em contrapartida, as crianças tendem a escolher seus pares devido à emissão, em alta frequência, de comportamentos pró-sociais por parte destes.

**Gomes da Silva, V.R.M. (2000). *Rejection indicators in group of children.*
Master course dissertation. UFPR, Curitiba.**

ABSTRACT

The subjection of rejection has been of interest to several researchers due to the close relationship evidenced between peer rejection and future maladjustment. Studying such theme may contribute to the detection of the factors that generate rejection, therefore allowing for a preventive intervention. The present study aimed at detecting rejection indicators among children of the 4th grade at a private school in Curitiba. In this study, "rejection indicators" are to be understood as criteria leading children to mutually exclude themselves from activities of game and work, within the school context. The study involved the use of tools for children data collection ("reverse voting" and "pass the ball") and another one aiming at the obtention of data by the teachers ("teacher's form"). Data analysis and contrast led to the conclusion that the first hypothesis of the study – that rejection criteria were supported by some stigmatisation related to physical aspect or school difficulties – was not confirmed. Children tend to reject their peers based on inadequate behaviors by the latter (authoritarianism, disruptive conduct), which perception is enforced by data from the teachers. On the other hand, children tend to select their peers when the latter present a high rate of pro-social skills.

APRESENTAÇÃO

Trabalhar com crianças iniciou-se, pouco antes de minha graduação, quando fui convidada como estagiária a realizar aplicações de provas piagetianas e, este meu primeiro local de estágio “coincidentalmente” acabou sendo posteriormente o contexto onde vim a realizar a presente pesquisa, quase dezenove anos depois.

Posteriormente, em minha trajetória como psicóloga, no contexto escolar, sempre estive atenta a casos de rejeição, existentes em algumas turmas nas escolas onde atuei. Ouvia pedidos de professores e da coordenação para que eu auxiliasse em alguns casos. Após observações realizava intervenções, geralmente grupais, mas estas não possuíam caráter preventivo já que, após as situações difíceis, é que se elaborava um plano de ação apropriado. A detecção de segregação de algumas crianças no contexto de sala de aula gerava ansiedade nos professores que sentiam-se impotentes, não sabendo como melhor conduzir a situação. Observações e acompanhamentos das crianças vítimas da segregação, apontavam para prejuízos em seu desempenho acadêmico e/ou social, que poderiam estar relacionados com vivências de relacionamento entre as crianças, em sala de aula ou em momentos lúdicos extra-classe.

Preocupada com os problemas referidos anteriormente, passei a empreender pesquisa bibliográfica a respeito. Li sobre a importância do grupo de pares, e da aceitação necessária ao bom ajustamento sócio-afetivo presente e futuro. Também consultei várias pesquisas existentes sobre

atratividade física e sua relação com rejeição. A vivência acumulada em anos de atuação enquanto psicóloga escolar conduziu-me a questionamentos a cerca dos fatores que levam as crianças a excluírem umas às outras de seu convívio. Uma hipótese explicativa de tais comportamentos de exclusão era que os critérios de rejeição referiam-se a algum preconceito quanto à aparência física, raça, dificuldades acadêmicas, entre outros. Verificar esta hipótese requeria a sistematização de uma pesquisa e a perspectiva de realização do Mestrado em Psicologia da Infância e Adolescência veio então, de encontro a uma motivação anterior.

Meu próprio engajamento no programa de Mestrado objetivou sistematizar e aprofundar conhecimentos que me permitissem, posteriormente, passar a compreender a problemática da rejeição. Percebo que a compreensão apropriada dos fatores desencadeadores de rejeição seja a primeira etapa necessária para o desenvolvimento de programas de prevenção (para escola e para pais), que venham a contribuir para uma melhor adaptação social e emocional da criança, com repercussões na sua vida futura.

CAPÍTULO I

RELACIONAMENTO SOCIAL DA CRIANÇA

É apenas na relação com outros seres humanos que o homem desenvolve sua individualidade e sociabilidade. Para Mira Y López (1970) “viver é con – viver, viver em companhia”. Sérgio (1997) afirma que para ser totalmente humano o homem tem que se submeter às relações que estabelece, o que é também apontado em Elias (1994), ao citar que a criança precisa da sociedade e dos relacionamentos para se tornar fisicamente adulta. Todas as referências anteriores podem ser sintetizadas com a afirmação de Carvalho (1998), ressaltando que qualquer aspecto do desenvolvimento deve ser compreendido com um fenômeno social, que ocorre no contexto de relações com outros seres humanos.

Para que o desenvolvimento infantil, visto como um fenômeno social seja efetivado, Hartrup (1986) in Bee (1996), menciona dois tipos básicos e diferentes de relacionamentos que uma criança precisa ter: o vertical, que envolve o apego a uma pessoa com maior poder social ou conhecimento, como um progenitor ou professor, e o horizontal, que pressupõe relações com companheiros da mesma idade e igual poder social. As experiências do tipo vertical proporcionam segurança, proteção e garantem a sobrevivência, enquanto as horizontais criam oportunidades para vivências de cooperação, competição e intimidade. Pode-se dizer que o relacionamento vertical cria oportunidades de modelos de conduta, ao mesmo tempo em que constrói as

regras que norteiam a vida futura da criança. Nas relações horizontais a criança tem a possibilidade de colocar em prática as novas habilidades adquiridas por observação e orientação dos adultos.

A infância constitui a etapa da vida em que todo este aprendizado se inicia. Logo após o nascimento, o bebê necessita de, pelo menos uma pessoa adulta, para que possa sobreviver e é exatamente nesta relação diádica da qual o bebê faz parte, que ele participa como membro do seu primeiro grupo social. A família atua, então, no processo de socialização primária e, com o desenvolvimento e a ampliação das relações, outros grupos, além da família, vão fazendo parte da história do sujeito.

É na relação com os demais que, aos poucos a criança vai construindo seu **AUTOCONCEITO**, o qual irá influir na maneira de lidar com as diferentes situações que a vida lhe impõe.

Argyle (1976) estabelece diferenciação entre os conceitos de eu, me, auto-imagem e auto-estima. Para este autor, o "eu" é usado nos seus dois componentes principais: o eu é o sujeito consciente, ativo no comportamento, que toma decisões; o me refere-se à parte social do eu, como os outros reagem às minhas características pessoais como sendo uma espécie particular de pessoa, é construído nas relações pessoais e vai estruturando a auto-estima e a auto-imagem. Perceber como os outros nos vêem leva a uma nova consciência de nós mesmos e conseqüentemente à elaboração de nossos autoconceitos, o que exige descentramento para pensar sobre si sob o ponto de vista de outros, complementa De Vries. (1998).

A **AUTO-ESTIMA** para Argyle (1976) é a extensão em que uma pessoa tem atitudes favoráveis do “eu” em relação ao “me”. Briggs (1986) afirma que auto-estima é uma mola que pode impulsionar para o êxito, se for positiva, e para o fracasso, se for negativa e conclui que a auto-estima é um auto-respeito que se baseia em duas convicções principais: Eu posso ser amado/ eu tenho valor. Vale ressaltar que a auto-estima, quando realista e positiva, será um dos fatores que contribuirá para o sucesso nos empreendimentos e relacionamentos.

Argyle (1976) destaca quatro aspectos indispensáveis na “origem do eu”, os quais podem vir a ser considerados **FATORES VITAIS AO DESENVOLVIMENTO DO AUTOCONHECIMENTO**: 1)Reações dos outros: a criança inicialmente só pode ver a si própria pelos reflexos que produz nos outros. Olhando as reações dos outros vai descobrindo quem é. A auto-estima elevada é resultado dos reflexos, de feedbacks positivos recebidos pela criança, em nível verbal e não-verbal; 2)Comparações com outros: geralmente as comparações se dão nos grupos de referência de semelhantes.Nestes grupos a criança obtém informações sobre seu próprio desempenho. Padrões de sucesso e fracasso são definidos em tais comparações. O grupo de iguais é um poderoso agente socializador além da família, pois afeta atitudes, crenças, valores, permite observar o desempenho de papéis e a eles reagir. Na relação com companheiros vivencia-se “igualdade” que não é alcançada nas relações adulto-criança. Além disto, aprendem-se habilidades sociais, de cooperação, a fazer amigos, aliados, confidentes; 3)Efeitos dos papéis desempenhados: ser de determinada idade,

sexo, agir de acordo com esse papel. A auto-imagem consiste tanto em papéis quanto em traços e combinações que se manifestam no desempenho de papéis; 4) Identificação com modelos: ao desejar tornar-se parecido com o modelo, a criança pode adquirir novos padrões comportamentais. Quando o modelo é recompensador, poderoso, tem prestígio, é mais provável que a identificação ocorra.

Para Skinner (1982) o **AUTOCONHECIMENTO** é de origem social e, só quando o mundo privado de uma pessoa se torna importante para os demais é que ele se torna importante para ela própria. Segundo este autor, uma pessoa que se “tornou consciente de si mesma” está em melhor posição de prever e controlar seu próprio comportamento.

Faltaria, à criança rejeitada, autoconhecimento suficiente para que ela desenvolvesse autocontrole apropriado de seu comportamento, emitindo assim comportamentos que desencadeiam conduta de esquiva por parte dos pares? Ou as crianças em geral (pares da criança alvo da rejeição) já trazem estereótipos cristalizados culturalmente, que impedem sua aproximação de pessoas que não correspondem aos pré-requisitos previamente e culturalmente estabelecidos?

Argyle (1976), em revisão de estudos na área, aponta para o fato de que as pessoas que se aceitam, aceitam também os outros.

Maturana (1998) focaliza o amor como a emoção fundamental que torna possível ao ser, tornar-se “homem”, “humano”. Quando este autor fala do amor, refere-se à emoção aonde há a aceitação do outro. Para ele só há

relação social quando há amor, aceitação, respeito. Quando isto não ocorre, há a rejeição, gera-se a separação e a destruição, nega-se o outro como legítimo na convivência. Maturana descreve o mundo desejado como aquele em que as crianças crescem e tornam-se pessoas que se aceitam e se respeitam e, a partir desta atitude, aceitam e respeitam os outros. Maturana (1998) prossegue evidenciando que “adoecemos se não nos querem, se nos rejeitam, se nos negam ou se nos criticam de um modo que nos parece injusto”. (Maturana, 1998, p.85).

Percebe-se portanto, que Argyle (1976) acentua a importância da empatia e da preocupação com o ponto de vista do outro. Briggs (1986) por sua vez evidencia a importância do respeito a si e ao outro, enquanto Maturana (1998) vale-se do “amor” enquanto aceitação de si e dos demais. Parece que, em comum, todos os autores enfatizam o ver o outro, preocupar-se com ele e respeitá-lo. Se este aspecto constituísse presença universal nas relações, em vez de um sonho ideal, provavelmente muitos dos casos de rejeição deixariam de existir.

Deve-se, no entanto lembrar que o comportamento segue as leis do aprendizado, segundo as quais, os organismos tendem a repetir condutas que sejam seguidas por algo agradável e diminuem a emissão de comportamentos cuja consequência não seja tão positiva. Apresentar empatia pelo outro, aceitá-lo de forma incondicional, nem sempre é seguido de reforço pelo grupo de pares. Quando uma pessoa é estigmatizada, os que dela se aproximam e tentam dar-lhe apoio, muitas vezes passam também a sofrer de forma generalizada, os efeitos do estigma.

Argyle (1976) considera que **AUTO-IMAGEM** refere-se à parte descritiva, àquilo que o indivíduo percebe, acha que é, enquanto que a auto-estima designa o quão favoravelmente o sujeito se vê e que não é importante aquilo que você é, mas aquilo que você acha que é, pois o que pensamos de nós mesmos determina em certo grau o que somos. Estamos diante das "profecias auto-realizadoras" citadas em Allport (1962). Esses componentes formam um sistema cognitivo que exerce um efeito sobre o comportamento. Para se chegar à conceituação unificada do "eu" passa-se por uma tarefa cognitiva semelhante à formação de conceitos.

Argyle (1976) menciona que, por volta dos 10 aos 12 anos uma criança já adquiriu vários elementos de auto-imagem; ela tem uma imagem física, idade, sexo e outros papéis, introjetou as reações dos outros, fez comparações com companheiros e irmãos e formou identificações com pais e modelos. Segundo Gesell e Ames (1956) referenciados em Argyle (1976) a **criança de 10 anos** parece ser um produto acabado do trabalho manual da natureza. Nas óticas de Carmichael (1978), Savastano (1986) e Bradley (1994) é forte seu desejo de "status" em um grupo onde busca obter aprovação e impressão favorável dos demais.

Este processo de construção da auto-imagem depende da comunidade da qual a criança faz parte. São os outros indivíduos que vão favorecendo a criança no desenvolvimento do comportamento verbal e, dentro deste os comportamentos governados por regras. Para a autora Matos (1995), pode-se dizer que na relação com o ambiente o indivíduo vai construindo regras, inclusive relativas a si próprio e que estas passam a

influenciar a sua forma de lidar com as situações que o dia-a-dia lhe impõe. Para melhor compreensão do processo de desenvolvimento da auto-imagem, assim como da auto-estima, faz-se necessário examinar como as relações se constroem.

Argyle (1976) e Tajfel (1982, 1983) afirmam que toda pessoa durante sua vida está constantemente sendo categorizada pelos demais (pela sua aparência, força, sexo, habilidades, inteligência, características de personalidade, pelos papéis que assume, entre outros). Suas ações provocam reações nos outros e isto transmite informações sobre si. Deste modo vai aprendendo a prever como será categorizada e poderá se ver nesses termos (auto-imagem). Outro aspecto importante da auto-imagem é a **imagem corporal**, que designa o grau de satisfação ou insatisfação da pessoa em relação ao seu corpo físico.

A maioria dos encontros ou desencontros entre pessoas começa com o contato visual. Isto favorece, num certo sentido, segundo Davis (1979) aquele que olha, pois ele não precisa assumir responsabilidade pelo contato. Davis (1979) menciona que nos primórdios da raça humana, antes da evolução da linguagem, o homem se comunicava através do único meio de que dispunha: o não verbal. De certa forma, o comportamento humano não-verbal é extremamente parecido com o comportamento não verbal dos animais, sobretudo dos primatas.

Na comunicação não verbal, a ênfase recai sobre o observado, de forma que a **APARÊNCIA FÍSICA** assume grande importância, constituindo

fonte de estímulo para a percepção e para as relações interpessoais. Omote (1991) endossa o parecer de Argyle (1976) de que, enquanto interagem, as pessoas olham principalmente para os rostos, umas das outras. A primeira impressão é particularmente importante na formação de impressões e, uma das primeiras observações sobre os outros se dá através da aparência física. Goffman (1992) aponta para outros elementos além dos rostos que são definidores nas relações. Refere-se ao termo “fachada pessoal” para aspectos do equipamento expressivo do sujeito, que incluem: vestuário, sexo, idade, características raciais, altura, aparência, atitudes, padrões de linguagem, expressões faciais, gestos corporais. Em outra obra do mesmo autor (Goffman, 1975), há menção ao rosto como a máscara que se mostra ao mundo. Podemos concluir, então, que o rosto pode ser considerado o item mais importante no estudo das influências da aparência física. É possível entender então, porque tantos pesquisadores no exterior e no Brasil utilizaram-se e utilizam-se de fotografias, geralmente de rostos, quando pretendem estudar fatores de aproximação ou de afastamento entre as pessoas. (Miller, 1979; Barocas & Vance, 1974; Dion & Berscheide 1974; Lerner, 1977; Elovitz & Salvia, 1982; Verna et al. 1982; Omote, 1991 e 1997; Ritts, Patterson & Tubbs, 1992).

Hatfield & Sprecher (1986) definem **ATRATIVIDADE FÍSICA** como a concepção de um ideal de aparência que dá grande prazer aos sentidos. Omote (1991) afirma que a maioria das investigações tem procurado estudar os efeitos da atratividade de uma pessoa sobre a percepção e o julgamento que os outros fazem acerca de variadas características daquela pessoa, bem

como efeitos sobre a interação com ela. De um modo geral, grande parte das investigações realizadas demonstram que a alta atratividade física está associada a outras condições favoráveis. Elovitz & Salvia (1982) constataram que até psicólogos escolares (de sua amostragem) possuíram altas expectativas acadêmicas, intelectuais, emocionais e sociais em relação aos alunos mais atrativos. Demonstraram também que estes profissionais tenderam a decisões preconceituosas, recomendando ingresso em classe especial mais freqüentemente diante de laudos com fotos de crianças de baixa atratividade física. Outros estudos concluíram aspectos similares no que tange aos professores e expectativas de alunos de atratividade física elevada em relação aos de baixa atratividade física.

Miller, 1970; Barocas & Vance, 1974; Coie, Dodge & Coppotelli, 1982; ; Omote, 1991 e 1997 estudaram a relação entre a atratividade física e desempenho acadêmico, inteligência, habilidades sociais, expectativas, fantasias quanto a adjetivos pessoais e ajustamento social, visando verificar o quanto a atratividade positiva ou negativa baseada na aparência física interfere nos demais aspectos e conseqüentemente, no desempenho acadêmico e social. Richardson (1971) pesquisou preferências de crianças sobre outras portadoras de deficiências físicas, por considerar que a deficiência física é o estigma mais sério nas escolhas infantis. Concluiu que há hierarquia de preferência seguindo os tipos mais visíveis de deficiência. Ao final, ressaltou que as crianças que são atípicas na aparência física, pele, cor, intelecto, aspectos sensoriais ou comportamentais apresentam desvantagem entre seus pares e entre os adultos.

Além destas pesquisas sobre a relação entre atratividade e preconceito, diversos foram os autores que propuseram-se a estudar fatores e conceitos ligados à distância social (Allport, 1962; Sartre, 1963; Bem, 1973; Reigh & Adgogk, 1976; Tajfel, 1982; 1983; Duckitt, 1992; Crochik, 1995; Yzerbyt, Rocher & Schadron, 1996; Worchel & Rothgerber, 1996). Através dos conceitos de estereótipo, estigma e preconceito pode-se analisar as diferentes formas de rejeição existente entre as pessoas.

O **ESTEREÓTIPO** (visto apenas em seu prisma negativo, segundo o senso comum) tem um funcionamento similar ao de um carimbo onde, uma vez “carimbados” os membros de determinado grupo como possuidores deste ou daquele “atributo”, deixam de avaliar os demais pelas qualidades e passam a julgá-los apenas pelo seu rótulo. (Programa Nacional de Direitos Humanos, 1998). Com base em estereótipos, as pessoas pré-julgam outras, emitem conceitos próprios sem mesmo conhecê-las.

Goffman (1975) vale-se da denominação **ESTIGMA** para referir-se a um atributo depreciativo que se confere a alguém. O estigma leva a considerar que o outro é inferior, que está em desvantagens, que possui uma discrepância entre sua identidade social real e sua identidade social virtual. Entende-se por identidade social virtual aquilo que se julga que o outro deva ser. Este autor menciona três tipos de estigma: os relativos ao corpo, ao caráter, e aqueles ligados à raça, nação e religião. “Acredita-se que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazem-se discriminações, e muitas vezes sem pensar, reduz-se suas chances de vida” (Goffman, 1975, p. 15).

A definição apresentada para preconceito, agrupa considerações de Mattar (1954), Allport (1962) , Klineberg (1968) in Tajfel (1983), Mailhiot (1991) e Crochik (1995), onde: **PRECONCEITO** é um falseamento da realidade, um julgamento antecipado que se faz, valendo-se de critérios valorativos. Esta atribuição valorativa leva o indivíduo a uma atitude favorável (de aceitação e proximidade) ou desfavorável (de rejeição e distanciamento) e, não se baseia na reflexão nem na evidência de atributos reais, mas em crenças simplistas generalizantes e errôneas (estigma). Todo este pré-julgamento gera redução de alguém a algum aspecto que passa, então, a caracterizá-lo (raça, sexo, ocupação, idade, etnia, religião, entre outros).

Duckitt (1992) conclui que a forma ideal para entender e explicar o complexo fenômeno do preconceito, consiste em adotar uma abordagem integrada, que implique nos quatro fatores de análise: processo psicológico, grupo social, questões interpessoais e diferenças individuais. Fatores estes, que se complementam.

Crochik (1995), por sua vez, analisa os fatores que levam alguém a ser ou não preconceituoso, relacionando a gênese deste comportamento ao processo de socialização da pessoa, fruto de sua cultura e de sua história de aprendizagem. Deste modo, o preconceito não é, portanto, inato. A criança pode de fato perceber que o outro é diferente dela, mas isso não impede o seu relacionamento com ele. Crochik (1995) ressalta fatores da vida da criança que favorecem ou não o desenvolvimento de preconceitos: a possibilidade de ter experiências, refletir sobre si mesma e sobre os outros

nas relações sociais, aspectos estes facilitados ou dificultados pela família, escola e meios de comunicação de massa.

Como se pode perceber, diversos autores adotam diferentes terminologias, mas a maioria deles inclui que ser aceito pelos demais, por seus atos e por sua aparência, é extremamente importante para o desenvolvimento social e individual harmonioso da criança e do adolescente, já que a maior parte das pessoas deseja ser aceita pelo seu grupo de iguais.

Os grupos aos quais pertencemos possuem crenças explícitas ou implícitas que regulam atitudes e comportamentos através da recompensa ou da punição social. Os grupos fornecem um quadro de referência pelo qual comparamos e avaliamos nossas reações às coisas, nos fornecem óculos através dos quais olhamos para o mundo. Qualquer grupo ao qual o indivíduo se refere para comparar, julgar e decidir sobre suas opiniões e conduta é considerado como seu **GRUPO DE REFERÊNCIA**.

Carlos (1998) tece importantes reflexões sobre o processo grupal. Afirma que todos temos alguma experiência de participação grupal, formal ou informal e que estas “vivências deixam marcas mais ou menos profundas, dependendo da forma como se dá a nossa inserção e as relações que se desenvolvem”. (Carlos, 1998, p.199). O **GRUPO** está associado a laço, coesão, a uma intermediação, segundo Carlos (1998), entre o “indivíduo” e a “massa”. Inclui pluralidade de sujeitos que estabelecem contato e têm algo em comum. É no grupo que as pessoas vivem relações de poder, competição, cooperação, decisões, conflitos e que experimentam o

pertencimento e/ou a exclusão, é um “laboratório no qual qualidades e fraquezas pessoais vão se revelando” (Falcone, 1995).

O grupo, segundo Skinner (1985) pode reforçar diferentes condutas dos seus membros. Pode apoiar o indivíduo por falar a verdade, ajudar outros, retribuir favores ou reforçar condutas antagônicas a estas. Novamente aqui, o mesmo autor sugere que obtém-se algum progresso na explicação da participação em grupo pela análise da imitação pois, em geral, “comportar-se como os outros se comportam tem grande probabilidade de ser reforçado” (Skinner, 1995, p.298). Desidério (1983) ressalta que a força da convivência é modeladora de atitudes.

Há outro princípio de grande relevância: “se é sempre o indivíduo que se comporta, não obstante é o grupo que tem o efeito mais poderoso. Juntando-se a um grupo o indivíduo aumenta seu poder de conseguir reforço... As conseqüências reforçadoras pelo grupo excedem facilmente os totais das conseqüências que poderiam ser conseguidas pelos seus membros se reagissem separadamente” (Skinner, 1985 p.298).

Há basicamente dois tipos de conseqüências para os comportamentos, as reforçadoras e as punitivas. O reforço social, de que trata Skinner (1985), só existe em referência aos outros e pode ser exemplificado como atenção, aprovação e afeição. Estímulos aversivos também são administrados numa relação interpessoal, na forma de desaprovação, desprezo, ridículo, insulto, entre outros. Isto gera, em alguns casos, comportamentos por parte do sujeito alvo de tais estímulos, que

propiciam a retirada da estimulação aversiva, podendo agir, como reforço negativo.

Para Catania (1999) o comportamento que é socialmente transmitido só sobrevive por causa de suas conseqüências, as quais estão relacionadas às contingências em que a conduta é emitida. Menciona diversos tipos de contingências sociais que se constituem em **APRENDIZAGEM SOCIAL**: o aprender sobre os outros, o aprender com os outros (valendo-se da observação, da linguagem, da imitação) e o aprender sobre si próprio.

López (1995) referencia-se à socialização como o processo interativo necessário para a satisfação das necessidades da criança e para a assimilação da cultura. Sob o ponto de vista da criança, a socialização pressupõe aquisição de valores, normas, costumes, papéis, conhecimentos e condutas que a sociedade lhe transmite e lhe exige. A socialização envolve, portanto, a aquisição das condutas consideradas desejáveis, bem como a evitação daquelas julgadas anti-sociais.

O autor Bem (1973) usa a terminologia "**CRENÇAS**" e sugere que as primeiras crenças que as crianças aprendem se dão através de sua interação com o ambiente e de suas experiências sensoriais. Aos poucos suas crenças, ainda primitivas baseiam-se na autoridade externa: o que seus pais dizem é verdadeiro. Com o desenvolvimento, embora se mantenham muitas "crenças primitivas" o sujeito vai aprendendo a considerar que suas experiências sensoriais podem ser falíveis e que deve ser cauteloso ao acreditar nas autoridades externas. Desta forma, quando começa a inserir

uma premissa consciente e explícita entre a palavra de uma autoridade e sua crença, passa às “crenças de ordem superior”. Tal autor afirma que as crenças e atitudes fundamentam-se nas quatro atividades do homem: pensar, sentir, comportar-se e interagir com os outros.

As crenças parecem refletir as regras que a sociedade impõe ou outras que o indivíduo cria para si e formam a compreensão que ele tem de si e do seu meio, referem-se a um valor, a uma preferência que podem levar o indivíduo a considerar a igualdade, a liberdade, a coragem, ou a desigualdade, a restrição e a dependência como lemas, fazendo com que aja segundo tais premissas.

Sob a perspectiva behaviorista, Matos (1995) e Baum (1999) definem as crenças como as **REGRAS** que, na história de aprendizado do indivíduo vão moldando a compreensão que ele tem do seu meio, agindo, portanto, como estímulo discriminativo para sua conduta.

Conforme exposto inicialmente, o processo de aprendizagem social inicia-se no seio familiar e, posteriormente, outros adultos e crianças passarão a compor o universo de relações dos indivíduos. Considera-se, deste modo, a família e a escola como as duas maiores “agências de socialização” na vida dos pequenos. (Patterson, Reid & Dishion, 1992)

As escolas são importantes na socialização e constituem uma “sociedade em miniatura”, onde os companheiros se influenciam mutuamente (Mussen et al., 1999). O **contexto escolar** é o “lugar privilegiado de interação

com os iguais” (López, 1995), onde as crianças realmente contatam com seus pares em maior escala. É então, a ESCOLA que intervem, não só na

“transmissão do saber científico, organizado, mas também nos processos de socialização, individualização, como no desenvolvimento das relações afetivas, habilidade de participação em situações sociais, aquisição de destrezas, desenvolvimento do papel social, de condutas pró-sociais e da própria identidade pessoal.”

(Cubero e Moreno, 1995, p.254)

Mayer (1995) cita a escola como sendo um dos importantes contextos de surgimento do comportamento anti-social e evidencia a necessidade de se promover programas de prevenção à violência dentro deste estabelecimento.

Para Carvalho & Beraldo (1989) a **INTERAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA** é, desde muito cedo, uma atividade de alta prioridade motivacional, tanto em contraste com a interação com objetos como com a interação com adultos.

Diversos foram os estudiosos que ressaltaram a importância das relações com pares no desenvolvimento infantil (Asher & Gottman, 1981; Master & Furman, 1981; Dodge, Schlundt, Schoken & Delugach, 1983; Carvalho & Beraldo, 1989; Rubin, 1990; Carvalho, 1992; Cubero & Moreno, 1995; Bee, 1996; Harris, 1999).

Harris (1999) chega, inclusive, a supervalorizar a relação entre os pares afirmando que não são os pais que socializam as crianças, mas sim as próprias crianças.

CAPÍTULO II

POPULARIDADE, REJEIÇÃO ENTRE PARES E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Os problemas sociais comumente referem-se às relações entre as pessoas, envolvendo dificuldades de comunicação, integração e cooperação. A maior parte dos seres humanos deseja ser escolhida e aceita pelos outros, fazer parte de grupos sociais e, sabe-se que indivíduos que são aceitos e que se aceitam têm maior probabilidade de virem a aceitar e respeitar os outros (Argyle, 1976 e Briggs, 1995). Em suma, toda criança anseia profundamente ser incluída. Não ser aceito pelos grupos é um fenômeno que a comunidade tende a denominar de “**REJEIÇÃO**”, e que gera muitas dificuldades aos indivíduos alvo da mesma. Inúmeros são os estudos que, direta ou indiretamente, abordam a rejeição entre os pares (Gottman, Gonso & Rasmussen, 1975; Ames, Ames & Garrison, 1977; Peery, 1979; Masters & Furman, 1981; Putallaz & Gottman, 1981; Coie, Dodge & Coppotelli, 1982; Vosk, Forehand, Parker & Richard, 1982; Dodge, 1983; Dodge, Schlundt, Schoken & Delugach, 1983; Rubin, 1990; Putallaz, 1983; Hartrup & Rubin, 1986; Putallaz & Wasserman, 1989; Price & Dodge, 1989; Rubin, 1990; Coie, Coie, Dodge & Kupersmidt, Coie & Koepl, 1995; Cassidy, Kirsh, Scolton & Parke, 1996; Downey, Lebolt, Rincón & Freitas, 1998).

Para Desidério (1983) todo o tipo de relacionamento pressupõe a polaridade aproximação-afastamento e, certamente, isto ocorre também entre as crianças. O maior laboratório de aprendizagem social destas, se dá com

seus pares, pois é com estes que vivenciam relações de igualdade de poder, de experiência e de interesses, aprendem como dividir, “negociar, cooperar, competir... a fazer amigos e aliados... a assumir diferentes posições... cedendo, rendendo-se...” Minuchin (1988, p.63).

Mussen e colaboradores (1995) afirmam que a compreensão que a criança tem do comportamento social e do modo que deve relacionar-se com os outros é em grande parte, transmitida pelos companheiros, e não pelos adultos. Tais estudiosos complementam alegando que o grupo de companheiros orienta e treina habilidades e que “as crianças influenciam-se mutuamente, servindo como modelos, reforçando, punindo e interpretando comportamentos” (Mussen et al, 1995, p.484). Esta afirmativa mostra-nos que as respostas positivas ou negativas dos companheiros são poderosas fontes de retroalimentação para as crianças.

Briggs (1986) menciona que, em seus esforços para gostar de si mesma, toda criança busca a aprovação e retroalimentações positivas e complementa que para sentir-se amada a criança deve conhecer a aceitação daqueles que a cercam. E, é isto, justamente, o que a criança rejeitada não vivencia.

Bee (1996), inicia suas considerações sobre o tema **POPULARIDADE E REJEIÇÃO** afirmando que crianças negligenciadas ou rejeitadas são mais propensas à depressão e solidão do que as aceitas. Llaro, Cots & Casas (1992) afirmam que crianças rejeitadas evidenciam maior vulnerabilidade a

problemas psicopatológicos severos em comparação com as crianças isoladas.

Crianças rejeitadas são extremamente vulneráveis a dificuldades de ajustamento na infância, adolescência e vida adulta (condutas anti-sociais, delinquência, solidão, depressão, suicídio, neuroses e psicoses), sendo que a relevância do tema provavelmente tem contribuído para tantos autores empreenderem pesquisas nesta direção. Patterson, DeBaryshe & Ramsey (1989), Price & Dodge (1989), Asher, Parkhurst, Hymel & Williams (1995) estabelecem forte relação entre rejeição e disfunções diversas.

Integrando diversos pesquisadores que estudaram tais aspectos (Ames, Ames & Garrison, 1977; Master & Furman, 1981; Asher & Gottman, 1981; Vosk, Forehand, Parker & Rickard, 1982; Puttalaz, 1983; Asher & Dodge, 1986; Hartrup & Rubin, 1986; Berndt & Ladd, 1989; Bukowski & Hoza, 1989, Asher & Coie, 1996), serão diferenciados os conceitos de crianças populares, rejeitadas e impopulares:

CRIANÇAS POPULARES são aquelas que apresentam aceitação social e status positivo em todas as idades e revelam comportamentos positivos, como: ajuda, respeito às regras, amizade, não punição, não agressividade em relação aos demais e consideração pelos desejos dos companheiros. Recebem e dão reforçamento positivo e emitem e recebem menos punição dos demais. Possuem então, mais interações positivas e menos problemas de conduta e hiperatividade. São vistas pelos outros como desejáveis para trabalhar, sentar perto, brincar e, conseqüentemente, são

mais habilidosas para interagirem com seus iguais. Tendem a manter visão positiva de si mesmas, como competentes a nível interpessoal, pois empregam estratégias efetivas.

Em contrapartida, as **CRIANÇAS REJEITADAS**, rechaçadas ou de status negativo são avaliadas negativamente por seus iguais, evitadas por eles e tendem a ser mais agressivas (agressividade reativa), disruptivas, não cooperativas, a violar regras e desorganizar o grupo com mais frequência. Empregam comportamentos que provocam rejeição manifesta por seus pares.

As **CRIANÇAS IMPOPULARES** recebem e emitem mais punição aos outros, desaprovação, insultos, brigas, destruição e agressão em atos e palavras. Dispendem mais tempo com interações negativas, são mais depressivas e possuem nível menor de realizações, já que precisam empreender muito mais estudo para obter melhor performance.

Asher & Williams (1987) in Coie (1995) pontuam questões essenciais relativas à aceitação ou rejeição social entre os pares. Sugerem que crianças que possuem **ACEITAÇÃO SOCIAL** ou que podem ser consideradas “boas amigas” apresentam as seguintes características positivas: são divertidas, confiáveis, parecidas com o colega, facilitam ao outro atingir seus objetivos, fazem com que o indivíduo sintam-se bem consigo próprio e influenciam os demais de modo considerado adequado pelo sujeito.

Mussen e colaboradores (1995) referem-se ao termo “comportamento pró-social” para designar ações sociais positivas, incluindo o altruísmo, a

ajuda, o compartilhar, a atenção e a solidariedade. Evidenciam que o desenvolvimento de tais comportamentos é de grande importância para relacionamentos positivos entre as pessoas.

Asher & Williams (1987) procuram responder o porquê algumas crianças agressivas não são rejeitadas e levantam **RAZÕES PROVÁVEIS PARA A REJEIÇÃO**: ser mandona e dominadora, não ter bom humor, influenciar os outros de modo inaceitável, agir com desonestidade e egocentrismo e não ser digna de confiança. Percebe-se aqui, que a descrição das condutas que geram rejeição é exatamente oposta à que leva à aceitação social.

Leite (1979) afirma que a simpatia ou antipatia não resultam de elementos cegos ou gratuitos, mas da percepção de características efetivamente observadas nas pessoas, quando estas encontram-se em interação. As próprias crianças, a partir dos oito anos já valem-se de adjetivos abstratos com referência a traços, motivos, crenças, valores e atributos e conseguem influir motivos para o comportamento dos demais (Mussen et al., 1995).

Bee (1996) ressalta que nem todas as crianças agressivas são rejeitadas e, quando elas também carecem de habilidades sociais positivas compensadoras tendem a ser abertamente rejeitadas pelos companheiros. Em contrapartida, Patterson, Reid & Dishion (1992) estão convencidos de que uma vez estabelecido o comportamento de agressividade na criança, devido ao controle ineficaz dos pais, ela apresentará a conduta agressiva

com os seus companheiros, será rejeitada por eles e levada, cada vez mais ao único grupo que a aceitará, e que, normalmente são outras crianças agressivas e/ou delinqüentes. Verifica-se pela comparação entre Bee e Patterson e seus colaboradores que a criança rejeitada por condutas inadequadas acaba obtendo aprovação social e status apenas junto a outros, também excluídos e, neste contexto, ela não vivencia a exclusão e sim, o pertencimento.

Argyle (1976) sugere que a base das escolhas entre crianças é semelhante a que se dá entre adultos: freqüência de interação, interesses e idades semelhantes, classe, coeficiente intelectual.

Muitos são os estudos sobre a ATRATIVIDADE / APARÊNCIA FÍSICA e sua relação com: rejeição, desempenho acadêmico, raça, inteligência, habilidades sociais, expectativas, fantasias quanto a adjetivos pessoais, ajustamento social (Miller, 1970; Barocas & Vance, 1974; Lerner & Lerner, 1977; Coie, Dodge & Coppotelli, 1982; Verna, 1982; Omote, 1991; Ritts, Patterson & Tubbs, 1992, Weber, Daher, Menezes, Quarezemin & Silva, 1992).

A popularidade interpessoal é comumente verificada através de **RECURSOS SOCIOMÉTRICOS** conforme abordam Carmichael (1978) e Argyle (1976). Asher & Dodge (1986) valem-se deste instrumento para distinguir quais as crianças consideradas escolhidas, rejeitadas e negligenciadas pelo grupo. Vários pesquisadores valeram-se de instrumento sociométrico como recurso complementar às suas pesquisas (Ames et al.,

1977; Masters & Furman, 1981; Coie, Dodge & Coppotelli, 1982; Puttalaz, 1983; Puttalaz & Wasseman, 1989; Foster, Martinez & Kulberg, 1996).

Alves (1974) e Monteiro (1993) propõem o teste sociométrico como um instrumento de auxílio que estuda a estruturas sociais em função das escolhas e rejeições manifestadas no seio de um grupo. Tal recurso consiste em agrupar as escolhas positivas (encaradas como proximidade, atração desejo de compartilhar) e as negativas (rejeição, distância, recusa a compartilhar). Pode-se aplicar em crianças, adolescentes ou adultos, indagando-se: “quem gostaria ou não de ter por companheiro para brincar, estudar, trabalhar, sentar perto, viajar”. Comumente verificam-se as justificativas questionando-se sobre o porquê das escolhas e/ou pede-se para que o sujeito escolha em ordem de importância, do mais ao menos preferido.

Dodge (1983) alerta pesquisadores sobre um problema comum em certos estudos. O uso somente de critério positivo de relação confunde dois grupos de crianças de baixo status: aquelas que não são preferidas e as altamente desgostadas com aquelas que não são preferidas nem desgostadas (isto é, confunde-se “rejeitadas com negligenciadas”). Segundo Dodge (1983) ressalta, o pesquisador deve ter clareza nos seus objetivos de estudo para formular a pergunta adequada aos seus propósitos.

Peery (1979) propõe um modelo conceitual onde agrupa as categorias obtidas através de instrumentos sociométricos, em quatro quadrantes: no quadrante superior encontram-se, à esquerda as “rejeitadas”, à direita, as “populares”. Ambas possuem alto impacto social, sendo que as primeiras

possuem negativa preferência, enquanto as populares possuem positiva preferência. O quadrante inferior situa na direita as “isoladas” (baixo impacto social e negativa preferência) e “amigáveis”, na esquerda (baixo impacto social e positiva preferência social).

Steiner (1972) em seu estudo sobre a **CRIANÇA ISOLADA** define que esta não recebe escolhas, não impressiona seus pares por nenhum atributo social, afetivo, intelectual, físico ou pela combinação de dois ou mais destes. Segundo Llarío et al. (1992) esta criança, passa despercebida pelo grupo e sua característica dominante parece ser a ansiedade frente às situações sociais associada a déficits de execução. Já a criança rejeitada é aquela percebida pelos outros e carregada de valências negativas.

Asher & Dodge (1986) diferenciam **CRIANÇAS NEGLIGENCIADAS** como aquelas que têm falta de amigos e não são particularmente desgostadas (tidas como “isoladas” para alguns autores) e as **REJEITADAS** como aquelas altamente desgostadas. Coie, Dodge & Coppotelli (1982) acrescentam as **POPULARES**, como as altamente preferidas; as **MEDIANAS** que são moderadamente preferidas e as **CONTROVERTIDAS**, como aquelas altamente preferidas por alguns e altamente desgostadas por outros.

No que tange à identificação da rejeição é relevante distinguir, de acordo com Asher & Coie (1995), a rejeição continuada da rejeição temporária. Certamente, o pior prognóstico, conforme também ressalta Bee (1996) é para aquelas crianças que são rejeitadas por um período longo. No entanto, de todas as denominações Coie & Dodge (1983) afirmam que a

criança rejeitada é a que apresenta a maior possibilidade de pertencer a um mesmo status, mesmo com o passar dos anos.

Coie & Koepl (1995) afirmam que a agressão e a disruptividade são os dois maiores **DETERMINANTES DA REJEIÇÃO** e por isto, empreenderam pesquisas para verificar o papel da agressividade e do comportamento disruptivo na rejeição entre os pares e, na amostra estudada, encontraram 30% a 33% de rejeição para crianças com agressividade e 36% a 38% de rejeição para as crianças disruptivas ou de comportamento inapropriado. Coie (1995) chega a ressaltar que, grande parte da rejeição se constitui por comportamentos visíveis, observáveis.

Price & Dodge (1989) constatam altos níveis de condutas inapropriadas, provocativas e agressivas em crianças rejeitadas. Attili (1990) correlaciona choros, comportamento disruptivo, ruidoso e atitudes controladoras como muitos freqüentes em crianças que são “desconfirmadas” pelos pares.

Coie & Koepl (1995) também mencionam que crianças controladoras e dominadoras não influenciam os seus pares de modo aceitável. Adorno e colaboradores (1965) apontam como características do sujeito autoritário: interesse pelo poder e por status; gastos excessivos de energia na manutenção do controle; atuação anti-democrática; tendência a atitude preconceituosa; rejeição ao diferente; carência de auto-observação para perceber os próprios limites e as possibilidades alheias. É fácil deduzir que crianças com essas características tendam a ser excluídas do grupo.

Ross (1979) ao considerar os **DISTÚRBIOS PSICOLÓGICOS INFANTIS**, agrupa-os em duas categorias: comportamento excessivo (respostas de aproximação excessiva, como agressividade e respostas de evitação excessiva, como o retraimento) e comportamento deficiente (quando há déficit comportamental, observado em casos de desatenção e baixo desempenho acadêmico, por exemplo). Ross (1979) menciona Kessler (1966) e Peterson (1961) para dizer que ambos os autores costumam fazer a pergunta "quem sofre mais? A criança ou as outras pessoas?" E, quando é o ambiente quem sofre mais, os problemas são de conduta, externalizados e em contrapartida, quando é a criança que sofre mais, os impulsos são inibidos e os problemas então, internalizados. Ross (1979) referencia-se ao modelo de Becker e Krug (1964) sobre o comportamento da criança, onde consideram-se "problemas de conduta", a criança desafiante, hostil, emocionalmente exigente e "problemas de personalidade", a que denota retraimento e desconfiança.

Arón e Milicic (1994) situam os problemas de ajustamento social infantil em dois grandes grupos: as tímidas, inibidas e isoladas e aquelas impulsivas, agressivas ou anti-sociais. Para Novaes (1994) os distúrbios psicossociais expressam basicamente dificuldades de relacionamento com o meio, com os grupos sociais e consigo próprio.

Percebe-se que, embora os autores utilizem-se de diferentes denominações há em comum a menção a condutas voltadas ao ambiente e voltadas ao próprio sujeito. Pode-se citar a conduta anti-social como

representante de “comportamento externalizado”, que incomoda o ambiente (segundo Ross, 1979).

Kazdin & Buela-Casal (1998) definem **CONDUTA ANTI-SOCIAL** como atos de agressão, crueldade e violência às pessoas, animais e objetos e qualquer conduta que pressuponha o infringir das regras sociais com ou sem ação contra os demais. Tais estudiosos afirmam que crianças com condutas anti-sociais são rejeitadas pelos amigos, carecem de habilidades sociais além de não submeterem-se facilmente à autoridade dos adultos e terem dificuldade em demonstrar cortesia e em promover interações positivas.

Patterson, De Baryshe & Ramsey (1989) citam como sendo três os fatores de risco para o desenvolvimento da conduta anti-social: ineficácia parental, fracasso acadêmico e rejeição entre pares. Mayer (1995) refere-se aos possíveis contextos determinantes do comportamento anti-social como sendo: a casa, a comunidade e especialmente a escola.

Harris (1999) ressalta a criança ativamente rejeitada como incapaz de quebrar o ciclo do status negativo, o qual constitui um círculo vicioso onde, cada vez mais mostra-se inadequada e intensifica a rejeição. Tal autora complementa alegando que a rejeição tem efeitos permanentes na vida emocional da criança que correspondem a percepção de que: “Você foi julgado por um Júri formado por seus pares e foi considerado deficiente” (Harris, 1999, p.232).

Identificar crianças que persistem em padrões comportamentais desadaptativos pode ser importante diagnóstico para investigar habilidades

sociais e capacitá-las a prevenir possíveis rejeições, conforme defendem Asher e Coie (1995).

Arón & Milicic (1994) ressaltam que o ensino de comportamentos sociais ocorre na sala de aula como um currículo oculto, mesmo quando o professor não o faz deliberadamente.

Price & Dodge (1989) propõem **INTERVENÇÕES** que mudem o estereótipo que o grupo faz sobre comportamentos negativos da criança e, para isto sugerem como o procedimento efetivo aquele que: modifica as percepções da criança pelos pares, ensina habilidades sociais e comportamentos favoráveis para que ela obtenha sucesso e aceitação social. As intervenções devem: criar oportunidades para que os membros do grupo observem a criança rejeitada desempenhando comportamentos pró-sociais, permitir à criança rejeitada agir adequadamente. Isto tudo mudaria a percepção negativa do grupo sobre a criança e dela sobre ela própria, conferindo-lhe "reputação social favorável" (maior aceitação e influência social).

Conforme Mussen e colaboradores (1995) ressaltam, as crianças rejeitadas podem ser treinadas nos tipos de habilidades que favoreçam o estabelecimento de melhores relações sociais, podem aprender respostas pró-sociais de simpatia, cooperação, generosidade, divisão, ajuda, entre outras.

Caballo (1996) define como "treinamento em habilidades sociais" o conjunto de procedimentos que procura ensinar os indivíduos a

comportarem-se adequadamente em situações sociais. Já, o autor Goleman (1995) refere-se a “programas de alfabetização emocional” àqueles que objetivam melhorar a competência social.

Dentro do treinamento em **HABILIDADES SOCIAIS**, Caballo (1996) e Del Prette & Del Prette (1999), propõem basicamente, as etapas: avaliação das situações e do próprio comportamento (nos aspectos verbais e não verbais) e a prática de novos e adequados comportamentos nas interações da vida real.

Deste modo, dentre as propostas de intervenção para crianças rejeitadas, é comum, como já referido anteriormente, o **TREINAMENTO EM HABILIDADES SOCIAIS**. Os autores Arón e Milicic (1994), Asher & Coie (1995), Caballo (1996), Del Prette & Del Prette (1999), consideram que tais intervenções buscam favorecer a interação, desenvolver cooperação, participação e comunicação.

Llario, Cots & Casas (1992) comprovam que crianças rejeitadas beneficiam-se mais de um programa de treinamento em habilidades sociais baseado em técnicas cognitivas (auto-instruções e soluções de problemas) enquanto as crianças isoladas obtêm melhores resultados com um tratamento que vise praticar habilidades sociais.

Conforme exposto anteriormente, as conseqüências da rejeição para o desenvolvimento psicológico de crianças e adultos motiva pesquisadores a empreenderem estudos sobre comportamentos inapropriados que geram

rejeição, bem como a buscar as habilidades pró-sociais requisitadas a uma boa inter-relação e que contribuem para a prevenção em saúde mental.

Sidman (1995) faz um alerta sobre a necessidade de se preservar o futuro e a sobrevivência do homem, sugerindo que a adoção de atitude de maior atenção à criança, enquanto “ser em formação”, cria oportunidades para melhoras nas relações entre as pessoas, contribuindo, portanto, para prevenir e/ou minimizar sofrimentos e/ou dificuldades.

Cientistas sociais e comportamentais, conforme mencionam Argyle (1976) e Lindgren (1982) indagam-se sobre o que pode ser feito para descobrir o que determina a aproximação e o afastamento e incentivar relações interpessoais mais positivas entre as pessoas.

Considerando as implicações da exclusão por parte dos pares no desenvolvimento emocional das crianças, assim como os dados relativos a características do rejeitado que possam favorecer a rejeição, estrutura-se o presente estudo.

CAPÍTULO III

Conforme refere-se na apresentação inicial deste trabalho a motivação para o estudo da rejeição é grande e antiga. A presente pesquisa objetiva detectar critérios que levam crianças a rejeitarem seus pares dentro do contexto escolar, em atividades grupais relacionadas à tarefa ou jogo.

Será descrita a metodologia empregada, compreendendo os sujeitos participantes, o material e os procedimentos utilizados, visando a obtenção e o levantamento dos dados.

Certamente sabe-se que, cada tomada de decisão relativa à metodologia escolhida sempre remete a possibilidades, limitações e contribuições.

MÉTODO

1 PARTICIPANTES / CONTEXTO

A amostra consistiu de 52 **estudantes**, de ambos os sexos, de uma escola particular de Curitiba, com idade média de **10 anos**, cursando a 4ª série (das turmas A e B), pertencentes a um nível sócio-econômico médio e de raça branca.

O contexto escolhido foi a **escola**, visto ela representar o lugar onde a criança desenvolverá relações com pares, passando a ocupar posição no grupo, defrontando-se com as semelhanças e as diferenças individuais, em

diversos aspectos, o que pode levar ao pertencimento ou à rejeição frente ao grupo.

1.1 Critérios para seleção

O critério adotado consistiu em incluir todos os alunos matriculados nesta série, das duas turmas existentes na escola (período matutino e vespertino).

A faixa etária escolhida foi a que compreendeu a idade média de 10 anos pois, nesta idade a criança revela maior habilidade crítica, de leitura e escrita, e já possui maior condição para fornecer e justificar respostas escritas às perguntas formuladas.

2 MATERIAL

Os instrumentos descritos foram utilizados para a obtenção dos dados do presente estudo.

2.1 Votação às avessas

As crianças recebem instrução para votarem, devendo registrar na “cédula eleitoral”, quem não escolhem para jogar e para fazer trabalho em grupo . (Ver modelo da cédula no anexo III). Os objetivos deste instrumento são: a) detectar as crianças menos escolhidas pelo grupo; b) levantar as justificativas (critérios) para as suas rejeições.

OBS: Este instrumento foi submetido à pré-testagem anterior para verificação de sua funcionalidade e compreensão por parte de crianças desta faixa etária.

2.2 Ficha do Professor

Os professores preenchem ficha sobre comportamentos apresentados pelos seus alunos, individualmente (ver anexo IV). Os objetivos desta ficha são: a) verificar percepções de cada professor sobre características individuais de crianças que sejam passíveis de rejeição entre seus pares; b) comparar crianças menos escolhidas, suas condutas e as condutas listadas pelo professor; c) detectar o grau de concordância entre alunos e professores.

2.3 Passa a bola

As crianças formam um círculo e devem jogar a bola para outra criança do mesmo círculo. Ao jogar a bola verbalizam um atributo positivo para aquela que selecionaram para receber a bola. Os objetivos deste instrumento são: a) verificar quais as crianças menos escolhidas pelo grupo através de um recurso não-verbal; b) comparar se as rejeições são as mesmas detectadas na “votação às avessas”; c) detectar critérios de escolha através dos atributos verbais que forem apresentados; d) comparar se os critérios de escolha são opostos aos critérios de rejeição listados anteriormente.

3 PROCEDIMENTOS

Antes de iniciar a aplicação dos procedimentos, as crianças levaram comunicação aos pais a fim de esclarecer sobre o projeto de pesquisa e solicitar autorização para a sua participação (anexos I e II).

3.1 Votação às avessas

Em sala de aula vazia foram montadas duas cabines para a eleição e uma urna para o depósito das respostas. Estas cabines garantem o sigilo, a veracidade, a tranquilidade e evitam a contaminação e possíveis comentários. Na frente da cabine houve a inscrição “cabine” e na sua parte interna foram fixados os seguintes lembretes: “Fique a vontade e com sinceridade e tranquilidade dê as suas respostas”, “Suas respostas ficarão em segredo – ninguém saberá o que você respondeu”.

Antes da votação começar, a pesquisadora desenvolveu com as crianças o preparo prévio para a atividade. Foram dados vários exemplos de perguntas e de possíveis justificativas: Que comidas mais gostam e por quê? Que animais não querem ter em casa e por quê? A turma respondeu e foi estimulada a pensar nos motivos de suas respostas: “A aranha... porque pica, é perigosa, pode matar. O rato... porque é sujo, transmite doenças”. Ressaltou-se a importância das justificativas aonde “porquê é ruim” não esclarece, é preciso dizer “porque é ruim”, “o que o bicho faz que é ruim”, etc. Não foram dados exemplos relativos às pessoas para não contaminar a atividade a ser realizada.

A turma permaneceu em atividade na sua sala e os alunos, 2 a 2, saíram da sala de aula e se dirigiam à sala vazia em frente (preparada previamente com as 2 urnas, uma em cada canto, canetas azuis, folha para preenchimento, onde permaneceu a pesquisadora).

As crianças foram advertidas de que as perguntas da cabine referiam-se à sua turma, mas não foi lido o conteúdo da folha a ser preenchido.

Ao chegar à cabine cada sujeito leu individualmente a cédula e, na medida em que terminou de responder, dobrou e colocou a ficha na urna, voltando à sua sala. A pergunta referiu-se a “quem você não escolhe para jogar” e os motivos pelos quais você não escolhe. Havia espaço na cédula para a indicação de 3 nomes (anexo III – 3.A.1).

Procurou-se não realizar a votação em horário anterior ao recreio, visando evitar comentários entre as crianças sobre suas respostas.

Antes das crianças iniciarem a votação a pesquisadora orientou à turma quanto ao sigilo do processo, convidando todos a participarem de “um jogo do segredo”, devendo evitar comentários a respeito das respostas e das justificativas dadas a estas.

Passados 3 dias desta fase, procurando assim evitar contaminação das respostas, procedeu-se a segunda fase do processo. As instruções e os exemplos da segunda fase foram lembrados. A pergunta agora referiu-se a “quem você não escolhe para fazer um trabalho de grupo” e os motivos pelos quais não escolhe estas três pessoas. (Ver modelo da cédula da 2ª fase em anexo III – 3.A.2).

As justificativas das não escolhas designadas pelas crianças foram listadas, agrupadas e apresentadas a oito juízes sendo: três doutoras em psicologia, duas psicólogas clínicas, uma pedagoga e duas mestradas em psicologia, todas com experiência prática e/ou teórica em comportamento

infantil. A todos os juízes apresentou-se os possíveis nomes das categorias e as condutas a elas correspondentes. Os juízes posicionaram-se quanto a propriedade da categorização apresentada. As categorias em que houve consenso entre os juízes foram mantidas. Nas categorias em que não houve consenso, procedeu-se nova organização. A esta categorização (anexo III – 3B) denominou-se: Indicadores de rejeição (para jogar e para trabalhar).

3.2 Ficha do Professor

As categorias extraídas da “votação às avessas” subsidiaram a construção da ficha do professor. Este instrumento refere-se a uma ficha a ser preenchida pelo professor regente e pelos professores especiais, objetivando detectar suas percepções sobre as crianças, individualmente. Para isto o professor deveria analisar a existência ou não de condutas, consideradas pelos pares, como passíveis de rejeição. A cada professor, em separado, explicou-se a ficha a ser preenchida e entregou-se em paralelo a ficha avulsa com a definição operacional de cada categoria. Exemplo: será considerado “autoritário”: quem quer ser o chefe, não aceita opinião dos outros, etc. O professor assinalou a ficha seguindo o critério: 0: quando o comportamento não ocorrer; 1: quando o comportamento ocorrer pouco; 2: quando o comportamento ocorrer freqüentemente; 3: quando o comportamento ocorrer sempre.

Após esclarecimentos, apresentação da ficha e da folha explicativa o professor realizou seu preenchimento (anexo IV).

3.3 Passa a bola

Antes da execução do jogo, elaboraram-se crachás e no dia da sua realização procedeu-se primeiramente a distribuição destes. Cada criança usou o crachá correspondente ao seu número da chamada. A pesquisadora em frente da turma sorteou um crachá antes de distribuí-los e a criança sorteada deveria iniciar o jogo.

As crianças foram orientadas a andar por uma sala vazia, distanciando-se de seus amigos. Após um tempo pediu-se que dessem as mãos, formando um círculo. A criança sorteada dirigiu-se ao centro do círculo com uma bola na mão: poderia dar uma volta de modo a olhar para todos ao seu redor e escolher a quem jogaria a bola e dizer, então, o nome da pessoa para quem jogaria a bola e, ao arremessar a bola, deveria emitir um elogio referente a esta pessoa (algo bom que esta pessoa possui, alguma qualidade dela). Ao receber a bola a criança que estava no centro voltava a ocupar o seu lugar no círculo. A criança que recebia a bola dirigia-se ao centro para realizar seu arremesso associado aos elogios. O número de rodadas da brincadeira foi equivalente ao número de crianças inclusas na atividade. Nenhuma orientação foi dada quanto à possibilidade ou não de repetição de crianças para jogar a bola.

A atividade foi filmada visando a análise dos aspectos verbais e não verbais e contou com o auxílio de dois observadores, atentos a todo o processo. As justificativas de escolhas das crianças foram registradas, agrupadas e submetidas à análise de oito juízes: três doutoras em psicologia,

duas psicólogas clínicas, uma pedagoga e duas mestrandas. Considerando-se o consenso, foi possível construir a categorização (anexo IV) desta atividade que passou a ser denominada posteriormente: Indicadores de escolha.

4 METODOLOGIA ESTATÍSTICA

Recorreu-se à análise descritiva dos dados através de tabelas, quadros e gráficos.

Para a comprovação dos objetivos levantados no trabalho foram utilizados os testes não-paramétricos “Comparação entre duas Proporções” (através do *software* “*Primer of Biostatistics*”), “Qui-Quadrado com correção de Yates” e “Exato de Fisher” (pelo *software* “*Epi-Info*”) para amostras independentes.

O nível de significância (ou probabilidade de significância) mínimo adotado foi de 5%.

Obs.: Embora tenha sido realizado estudo estatístico prévio onde se concluiu não ser significativo os dados separados entre as turmas A e B, encontra-se em anexo (anexo VI B) todas as análises estatísticas realizadas em cada turma, em cada um dos instrumentos (com suas tabelas e quadros respectivos).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

A tabela 1 apresenta a distribuição demográfica da população estudada.

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO POR SEXO, RAÇA E IDADE

VARIÁVEIS	NÚMERO	PERCENTUAL
TOTAL	52	100,0
SEXO		
• Masculino	23	44,2
• Feminino	29	55,8
RAÇA		
• Branca	52	100,0
IDADE (meses)		
• Média \pm desvio padrão	119,8	\pm 4,4
• Mínima e máxima	113,0	e 128,0
IDADE (anos)		
• Média \pm desvio padrão	10,0	\pm 0,4
• Mínima e máxima	9,4	e 10,7

Análise Estatística \rightarrow Sexo: $z = 0,987$; $p = 0,324$.

Verifica-se que houve número um pouco maior de representantes do sexo feminino (56,8%) em relação ao sexo masculino (44,2%).

A população foi totalmente da raça branca e a idade média foi de 10 anos e 08 meses.

1 VOTAÇÃO ÀS AVESSAS

O quadro 1 visualiza as oito categorias de rejeição, seguidas pela sedimentação de suas respectivas definições operacionais e das justificativas fornecidas pelas crianças.

CATEGORIAS DE REJEIÇÃO	DEFINIÇÕES OPERACIONAIS	JUSTIFICATIVAS (respostas fornecidas pelas crianças)
Autoritário	Postura "ditatorial" na relação com os demais	<i>Metido, mandão, exibido, dá ordens, julga-se o melhor, o único que sabe.</i>
Perturbador	Condutas que incomodam o ambiente, incluindo agitação, irritabilidade e pessimismo	<i>Faz bagunça, brinca muito, conversa muito, nervoso, reclamão, provocativo, chato, incomoda, perturba.</i>
Não Participativo	Omissão à participação em atos e idéias	<i>Não brinca, não joga, não trabalha, não faz nada, não dá idéias.</i>
Agressivo	Agressividade em atos e palavras	<i>Briga, xinga, diz palavrões, bate, empurra</i>
Transgressor	Desrespeito a normas, regras e combinados	<i>Promete e não cumpre, dá o cano, não respeita regras.</i>
Não Amigo	Atitudes de egocentrismo e ausência de afetividade, afinidade e convivência em relação às pessoas	<i>Não empresta suas coisas, não é meu amigo, não gosta de mim, fala mal dos outros.</i>
Inábil Acadêmico e/ou Motor	Carência de habilidades cognitivas e acadêmicas que envolvem dificuldades de memória, motricidade, atenção, inteligência, ritmo de reação	<i>Letra feia; não capricha;, lento; idéias absurdas; esquecido; desligado; não sabe: jogar, chutar, brincar; corre pouco.</i>
Estigmatizado	Características alvo de possíveis estigmas, relativas a aparência, problemas físicos e não esclarecimentos para exclusão	<i>Gordo, deficiente físico, tem problemas, prefiro o mesmo sexo, não gosto dele.</i>

QUADRO 1: Definição dos Indicadores de Rejeição.

A figura 1 permite a visualização da frequência de crianças rejeitadas em relação a categoria em que seu comportamento pôde ser agrupado.

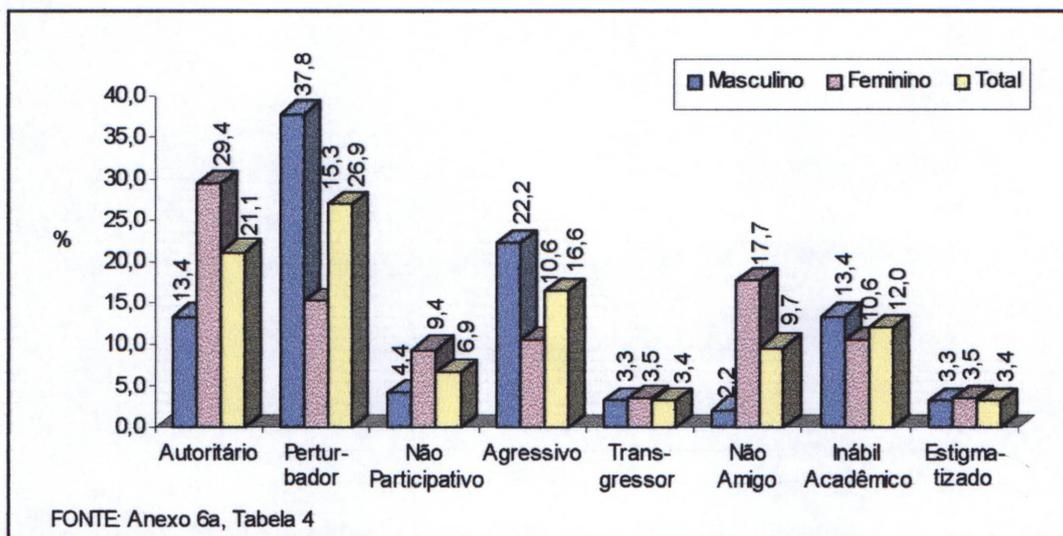


FIGURA 1 – REJEIÇÃO PARA JOGAR, POR SEXO, ENTRE AS CRIANÇAS.

Na comparação do sexo, em relação à rejeição para jogar, os meninos que se enquadraram nas categorias “perturbador” (37,8%) e “agressivo” (22,2%) são os mais rejeitados. Em contrapartida, as meninas que obtêm os maiores índices de rejeição são aquelas referidas nas categorias “autoritário” (29,4%), “não amigo” (17,7%) e “perturbador”(17,3%).

No total geral, as categorias “perturbador” (26,9%), “autoritário” (21,1%), “agressivo” (16,6%) e “inábil acadêmico” (12,0%) são aquelas que suscitam maior rejeição nas atividades lúdicas (para jogar).

A figura 2 evidencia a rejeição para trabalhar.

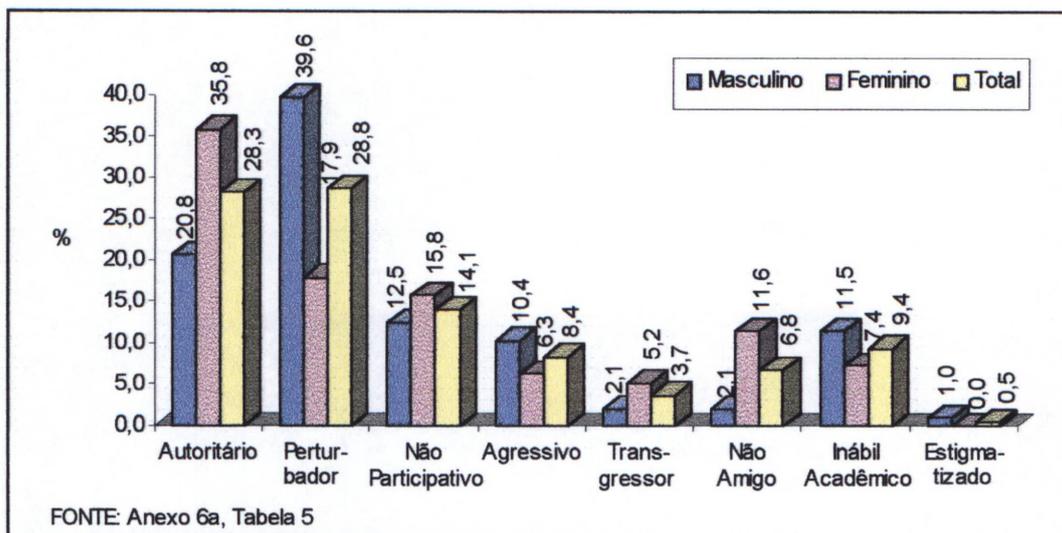


FIGURA 2 – REJEIÇÃO PARA TRABALHAR, POR SEXO, ENTRE AS CRIANÇAS.

Segundo a figura 2, os índices totais comparativos entre meninos e meninas aponta que as categorias “perturbador” (28,8%) e “autoritário” (28,3%), são as maiores responsáveis pela rejeição entre os pares para atividades acadêmicas (trabalhar).

A justificativa mais freqüente para rejeitar um menino para o desenvolvimento de trabalhos, incide em comportamentos que foram agrupados na categoria “perturbador” (39,6%), seguido da categoria “autoritário” (20,8%). Nas meninas, são apontadas as mesmas categorias: “perturbador” e “autoritário”, porém com posições invertidas, ou seja, as meninas rejeitam mais as crianças “autoritárias” (35,8%) e a seguir as “perturbadoras” (17,9%) para realizar trabalho grupal.

A tabela 2 compara as rejeições para jogar e trabalhar, referenciando a criança em relação ao seu próprio sexo e ao sexo oposto.

TABELA 2 - REJEIÇÃO PARA JOGAR E PARA TRABALHAR EM RELAÇÃO AO PRÓPRIO SEXO E AO SEXO OPOSTO - TOTAL GERAL

REJEIÇÃO	MASCULINO		FEMININO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
JOGAR	66	100,0	60	100,0	126	100,0
• Masculino	42	63,6	07	11,7	49	38,9
• Feminino	24	36,4	53	88,3	77	61,1
TRABALHAR	62	100,0	63	100,0	125	100,0
• Masculino	37	59,7	14	22,2	51	40,8
• Feminino	25	40,3	49	77,8	74	59,2

Jogar → $\chi^2_{calc} = 33,56$; $p < 0,00001$;

Trabalhar → $\chi^2_{calc} = 16,63$; $p = 0,00004$.

Observando a tabela, conclui-se que, de modo geral, as meninas rejeitam tanto para jogar (88,3%) ($p < 0,00001$) como para trabalhar (77,8%) ($p = 0,00004$) as próprias meninas, tendo mais inclinação à rejeição pelo mesmo sexo que os meninos, que o fazem em 63,6% para jogar e 59,7% para trabalhar.

A figura 3 demonstra a rejeição para jogar e trabalhar entre as crianças, considerando o total acumulado nos dois sexos.

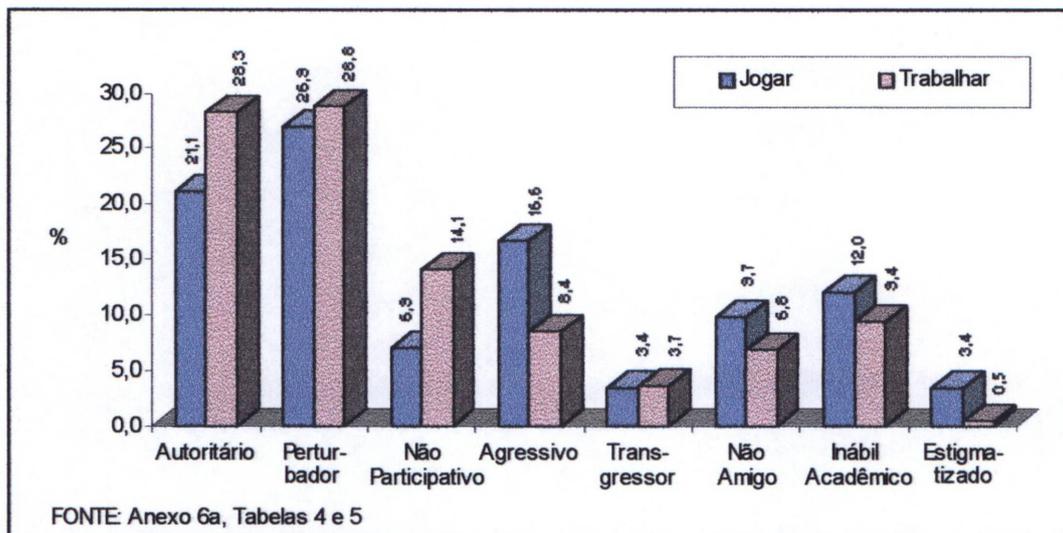
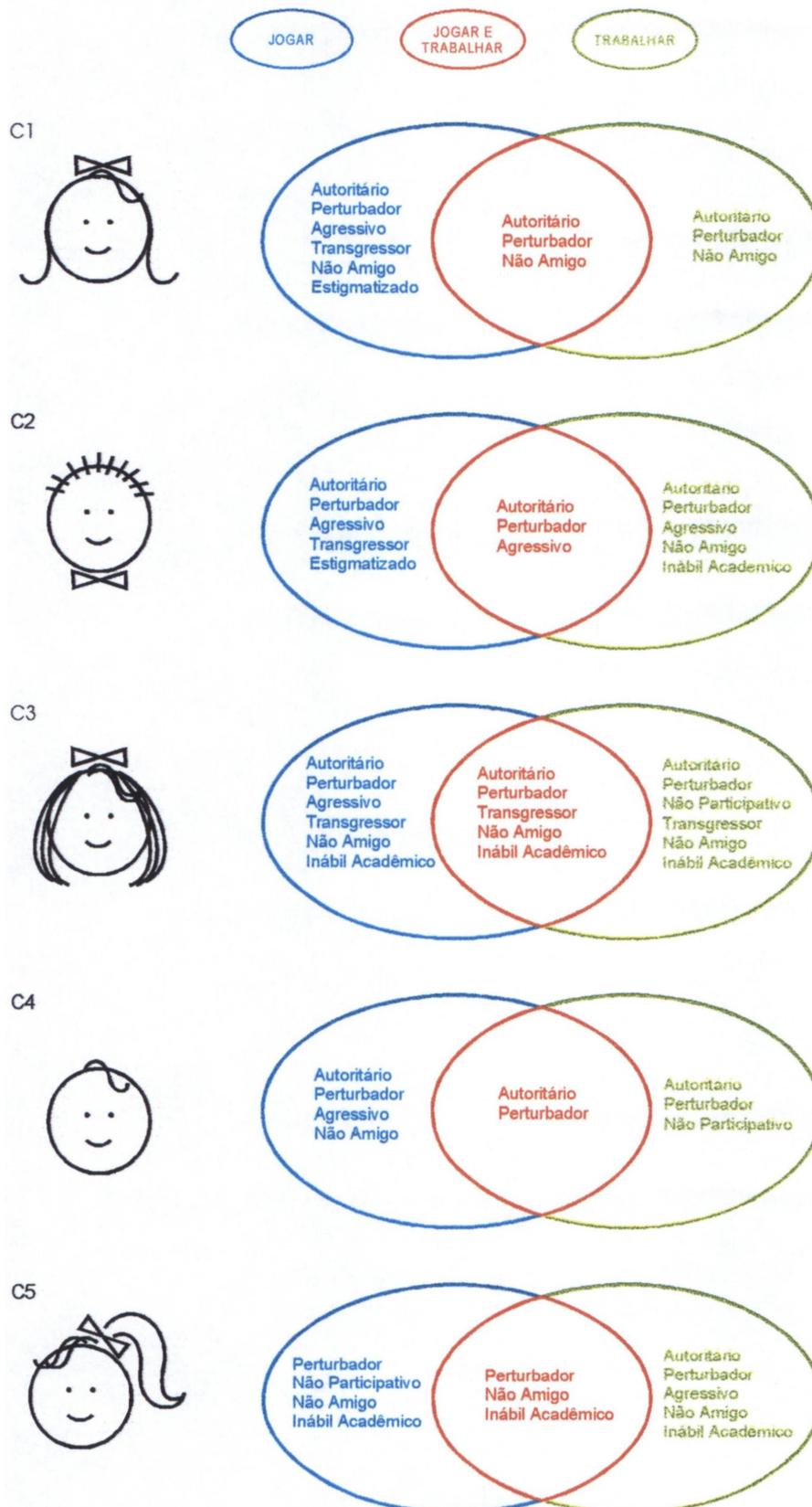


FIGURA 3 - REJEIÇÃO PARA JOGAR E TRABALHAR, ENTRE AS CRIANÇAS - TOTAL GERAL

Percebe-se que para jogar e trabalhar rejeitam-se crianças, principalmente, que evidenciam comportamentos enquadrados nas categorias “autoritário” (21,1% para jogar, 28,3% para trabalhar) e “perturbador” (26,9% para jogar e 28,8% para trabalhar).

A figura 4 procura configurar individualmente, as crianças que obtiveram escores mais elevados de rejeição para jogar e/ou trabalhar. Os dados quantitativos de cada criança descrevendo os resultados parciais e totais obtidos em cada categoria, podem ser consultados no quadro 5 (anexo III – 3C).

CRIANÇAS



C6



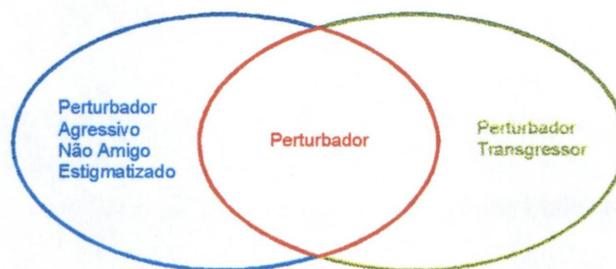
C7



C8



C9



C10



C11



C12



C13



C14



C15



C16



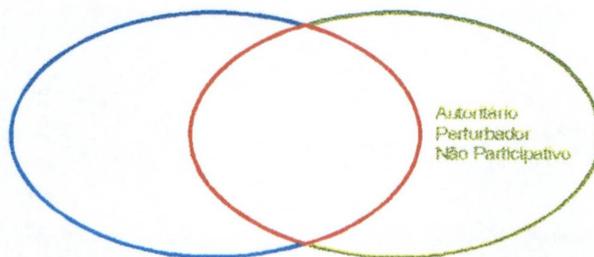
C17



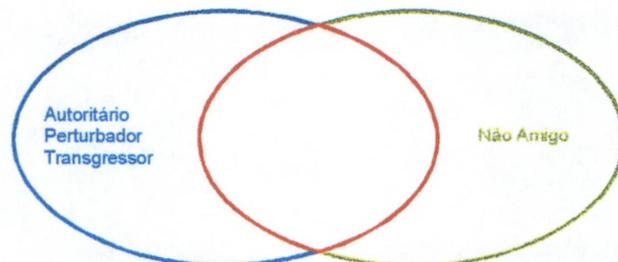
C18



C19



C20



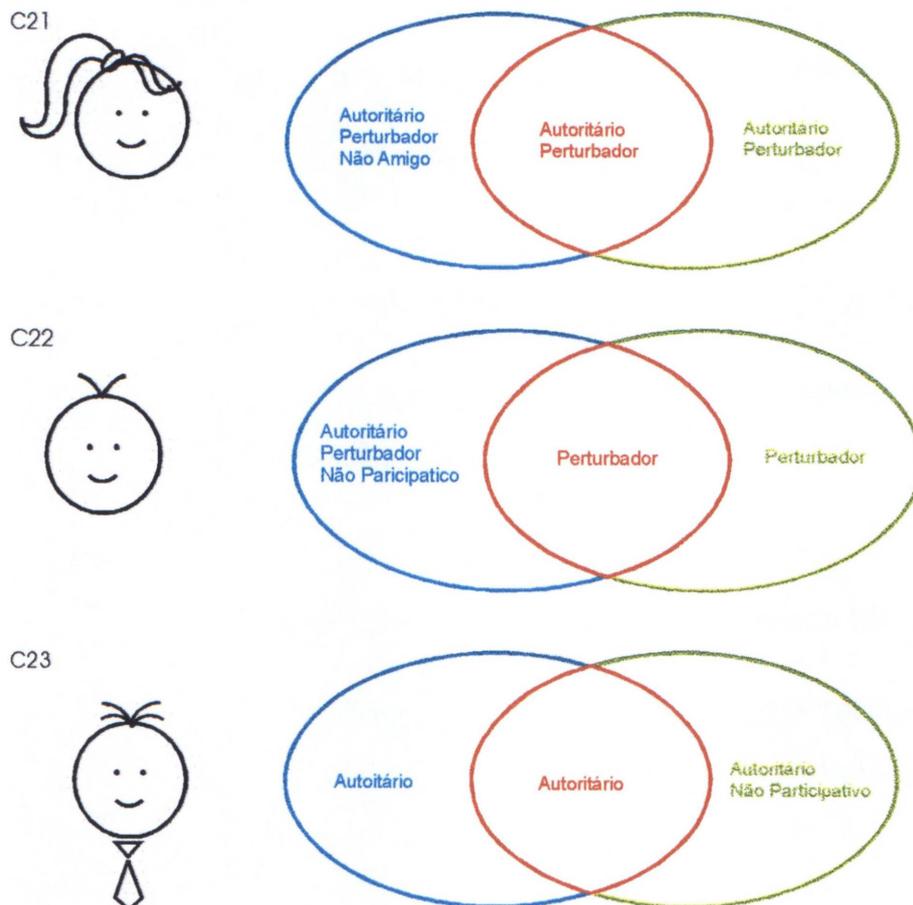


FIGURA 4: INTER-RELAÇÃO ENTRE OS INDICADORES DE REJEIÇÃO PARA JOGAR E TRABALHAR

Das 23 crianças mais rejeitadas que aparecem representadas na figura 4, 9 são do sexo feminino (39,13%) e 14 do sexo masculino (60,86%). Há pelo menos uma categoria comum entre 21 dos casos apresentados (91,3%) e em 14 há 2 ou mais categorias comuns (60,86%), o que revela que os sujeitos rejeitados o são, em mais de uma categoria.

2 FICHA DO PROFESSOR

A figura 5 demonstra a percepção dos professores sobre as crianças, avaliando a conduta das mesmas, agrupadas em categorias que podem constituir os indicadores de rejeição entre crianças.

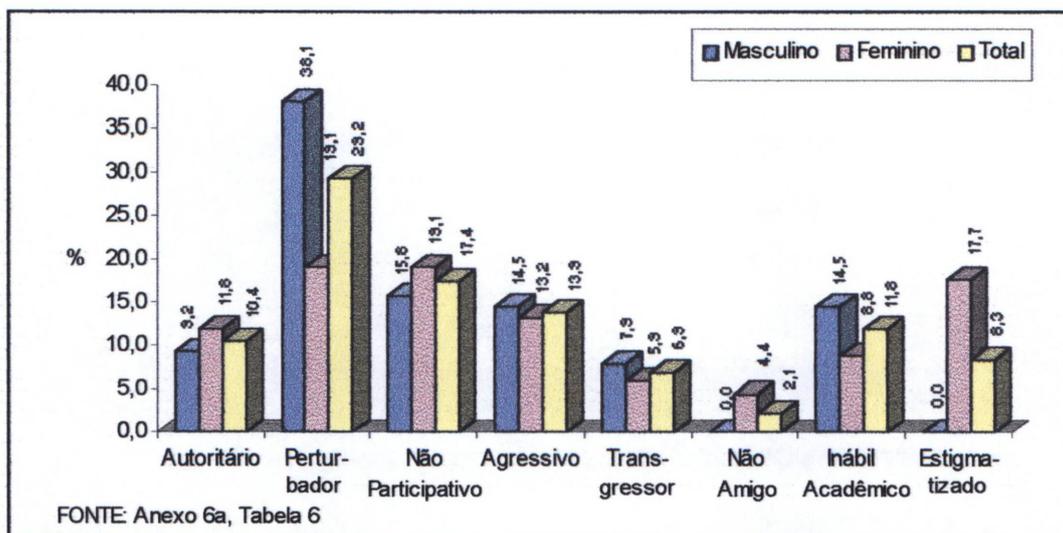


FIGURA 5 - REJEIÇÃO PARA TRABALHAR, POR SEXO, SEGUNDO PERCEPÇÃO DE PROFESSORES

Os professores relatam perceber como crianças rejeitadas pelo grupo, quando do sexo masculino, as crianças que apresentam comportamentos agrupados na categoria “perturbador” (38,1%), seguido da categoria “não participativo” (15,8%). Já, quanto ao sexo feminino, as categorias de maior incidência para a rejeição são pertencentes às designações “perturbador” e “não participativo”, ambas com percentual de 19,1%.

A somatória dos resultados dos dois sexos aponta a categoria “perturbador” como o indicador mais intruso de rejeição, quando se trata de uma proposta de trabalho a ser realizada de forma grupal.

A figura 6 integra a comparação entre a percepção dos professores (detectada pela ficha do professor) e das crianças (detectada pela votação às avessas) quanto à rejeição para trabalhar.

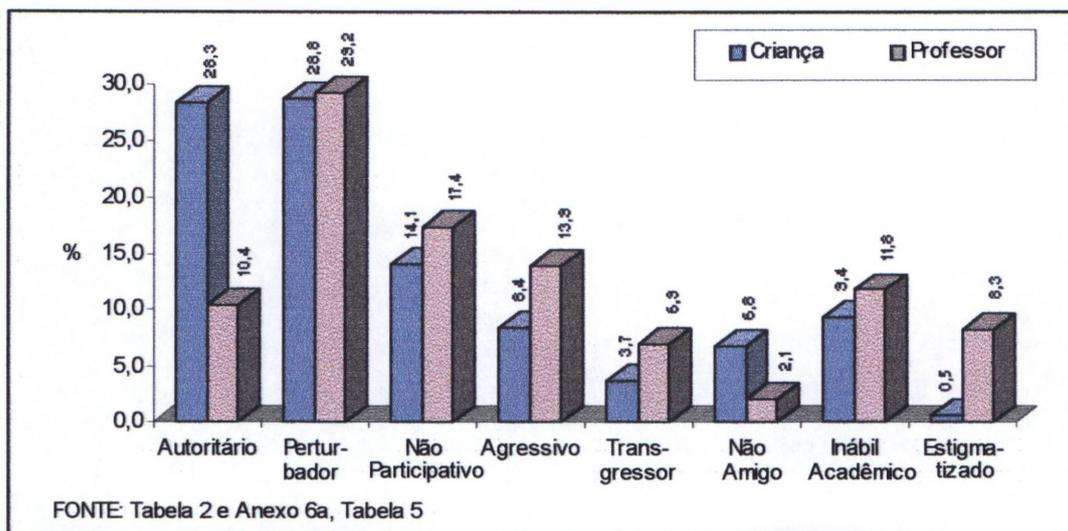


FIGURA 6 - COMPARAÇÃO ENTRE A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES E DAS CRIANÇAS QUANTO À REJEIÇÃO PARA TRABALHAR

Ao observar-se a figura 6, evidencia-se que crianças e professores consideram a categoria “perturbador” como a mais relacionada com a rejeição na realização de trabalhos acadêmicos grupais, inclusive com percentuais muito aproximados (28,8% para crianças e 29,2% para professores), evidenciando ser esta categoria um forte indicador de rejeição entre crianças. No entanto, professores percebem a estigmatização muito mais do que as próprias crianças.

O quadro 2 representa a comparação entre a ordem de posição de rejeição obtida pela crianças em relação à percepção dos professores (pela ficha do professor), onde C1 equivale à posição primeira de rejeição entre as crianças, obtida na votação às avessas.

Posição de Rejeição segundo Crianças	Categoria Comum a crianças e professores	Posição de rejeição segundo percepção de professores
C1	Autoritário Perturbador	6 ^a
C2	Saiu da escola	
C3	Autoritário Não participativo Transgressor Inábil	3 ^a
C4	Perturbador Não participativo Inábil	1 ^a
C5	Não há	9 ^a
C6	Autoritário Perturbador	2 ^a
C7	Perturbador Não participativo Agressivo Inábil	1 ^a
C8	Autoritário	9 ^a
C9	Perturbador	5 ^a
C10	Autoritário Perturbador Não participativo	6 ^a
C11	Perturbador Transgressor Inábil	7 ^a
C12	Perturbador Agressivo	4 ^a
C13	Perturbador Não participativo	5 ^a
C14	Perturbador	7 ^a
C15	Autoritário Perturbador Agressivo	6 ^a
C16	Agressivo	4 ^a
C17	Não participativo	8 ^a
C18	Perturbador Não participativo Inábil	5 ^a
C19	Autoritário Perturbador	6 ^a
C20	Perturbador	7 ^a
C21	Não há	6 ^a
C22	Não há	9 ^a
C23	Não participativo	9 ^a

QUADRO 2: COMPARATIVO DA ORDEM DAS REJEIÇÕES APONTADAS PELAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO À PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES.

Conforme é possível verificar, há concordância nas percepções das condutas que geram rejeição segundo professores e crianças. Há exceções

em apenas dois casos, C25 (ocupa 4ª posição para os professores e é mais rejeitada pelas próprias crianças) e C34 (ocupa 5ª posição para os professores e é menos rejeitada pelas crianças).

No geral, conclui-se que as crianças que obtiveram altos índices de rejeição entre os pares, denotaram escore elevado também segundo a percepção dos professores.

3 PASSA A BOLA

O quadro 3 visualiza as categorias de escolha, seguidas pela sedimentação de suas definições e das justificativas fornecidas pelas crianças.

CATEGORIAS DE ESCOLHA	DEFINIÇÕES OPERACIONAIS	JUSTIFICATIVAS (fornecidas pelas crianças)
1. Qualidades Pessoais	Atributos positivos que delega-se às pessoas de modo bastante subjetivo, valorativo, sem esclarecimento do comportamento específico do sujeito observado.	<i>Amigo, sincero, amável, simpático, amoroso.</i>
2. Comportamentos Operacionalizáveis	Comportamentos operacionalizados, que descrevem atividades do sujeito.	
2.A Bom Humor	Atitudes que transmitem bom humor, que descontraem o ambiente.	<i>Engraçado, não leva as coisas a mal, divertido, brincalhão.</i>
2.B Participação	Atitudes de inclusão, de envolvimento ativo e participativo no contexto.	<i>Brinca comigo, joga comigo, ajuda.</i>
2.C Não agressão	Condutas não agressivas e de respeito em relação aos demais.	<i>Não briga, me respeita.</i>
3. Habilidades Acadêmicas, Motoras e Intelectuais	Presença de habilidades relativas à área acadêmica, intelectual ou motora.	<i>Esperto, sabe jogar, bom jogador, inteligente.</i>

QUADRO 3: DEFINIÇÃO DOS INDICADORES DE ESCOLHA

A tabela 3 apresenta as comparações entre as escolhas feitas ao seu próprio sexo, ao sexo oposto e no total geral.

TABELA 3 - ESCOLHA EM RELAÇÃO AO PRÓPRIO SEXO E AO SEXO OPOSTO - TOTAL GERAL

INDICADORES DE ESCOLHA	MASCULINO		FEMININO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
MASCULINO	28	96,6	05	10,6	33	43,4
• Qualidades Pessoais	08	27,6	02	4,3	10	13,2
• Comportamentos	15	51,7	03	6,3	18	23,6
Operacionalizáveis						
• Bom Humor	06	20,7	01	2,1	07	9,2
• Participação	08	27,6	01	2,1	09	11,8
• Não Agressão	01	3,4	01	2,1	02	2,6
• Habilidades Acadêmicos e Motoras	05	17,3	-	-	05	6,6
FEMININO	01	3,4	42	89,4	43	56,6
• Qualidades Pessoais	-	-	25	53,2	25	32,9
• Comportamentos	01	3,4	14	29,8	15	19,8
Operacionalizáveis						
• Bom Humor	01	3,4	08	17,0	09	11,9
• Participação	-	-	05	10,7	05	6,6
• Não Agressão	-	-	01	2,1	01	1,3
• Habilidades Acadêmicos e Motoras	-	-	03	6,4	03	3,9
TOTAL	29	100,0	47	100,0	76	100,0

Geral → $\chi^2_{\text{calc}} = 50,44$; $p < 0,00001$;

Masculino → Masculino x Feminino → Feminino: $z = 0,695$; $p = 0,487$;

Masculino → Masculino x Masculino → Feminino: $z = 7,110$; $p < 0,0001$;

Feminino → Masculino x Feminino → Feminino: $z = 7,110$; $p < 0,0001$.

Vale ressaltar que meninos e meninas escolhem principalmente devido a algum comportamento operacionalizável, como bom humor, participação ou não agressão (23,6%) e depois por qualidades pessoais, que não viabilizam uma operacionalização objetiva (13,2%).

De modo geral, os meninos escolhem os meninos (96,6%) ($p=0,0001$) principalmente pelas qualidades pessoais (27,6%) e pela participação (27,6%).

Quando analisa-se apenas as escolhas de meninos pelo sexo e compara-se com os meninos que escolhem o sexo oposto, verifica-se o predomínio para os do mesmo sexo (96,6% x 10,6%) ($p=0,0001$), sendo que os atributos mais freqüentes citados para a escolha são as qualidades pessoais e a participação, ambos com 27,6%. O mesmo é observado nas meninas, que tendem a escolher crianças do mesmo sexo (3,4% x 89,4%) ($p<0,0001$), apoiando suas escolhas em qualidades pessoais (53,2%). (Figuras 7a e 7b).

As figuras 7a e 7b comparam as escolhas das crianças pelo mesmo sexo e pelo sexo oposto.

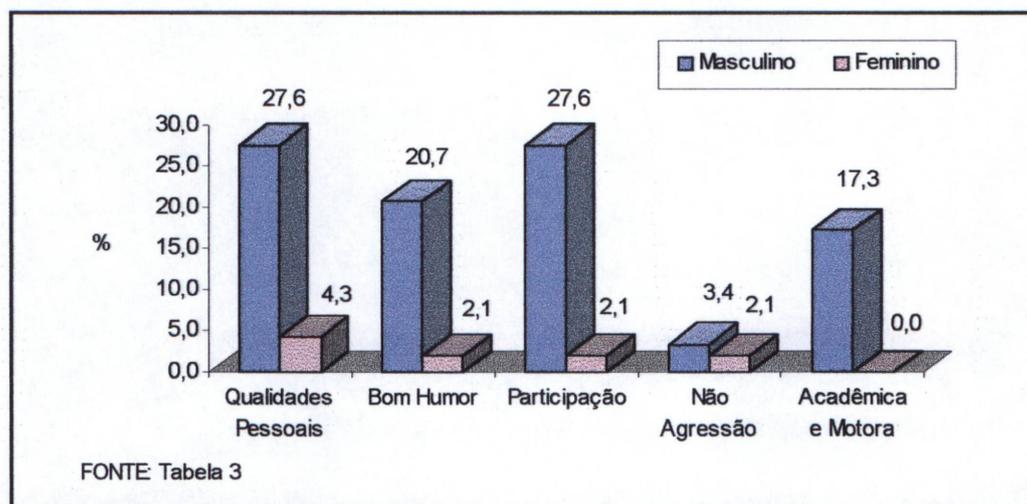


FIGURA 7A - ESCOLHA DO SEXO MASCULINO PELO PRÓPRIO SEXO E PELO SEXO OPOSTO – TOTAL GERAL

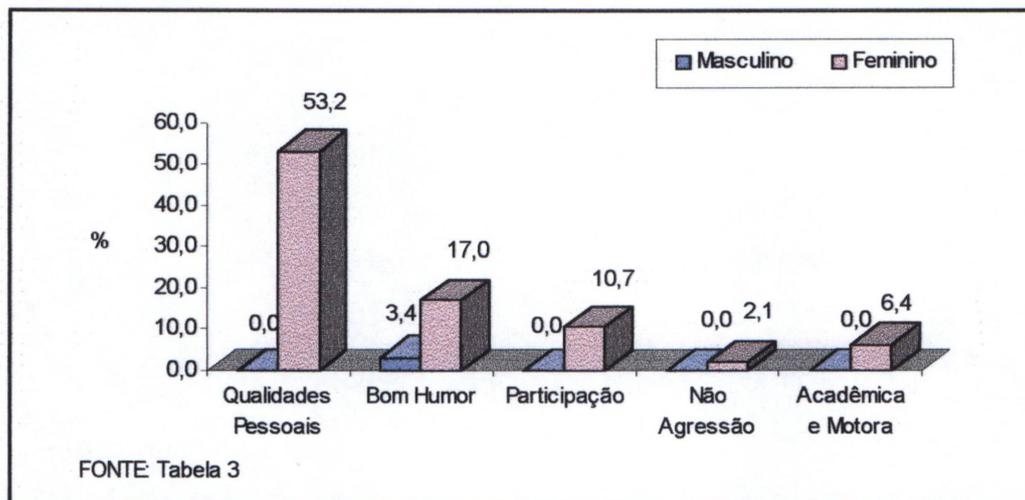


FIGURA 7B - ESCOLHA DO SEXO FEMININO PELO PRÓPRIO SEXO E PELO SEXO OPOSTO - TOTAL GERAL

As meninas escolhem os meninos (10,6%) mais do que os meninos escolhem meninas (3,4%). Os meninos escolhem aqueles do seu próprio sexo, tanto por “qualidades pessoais” (27,6%) como pelo comportamento operacionalizável de “participação” (27,6%).

As meninas escolhem as próprias meninas muito mais expressivamente por “qualidades pessoais” (53,2%), do que por qualquer outro indicador.

A figura 8a realiza comparação entre os três indicadores.

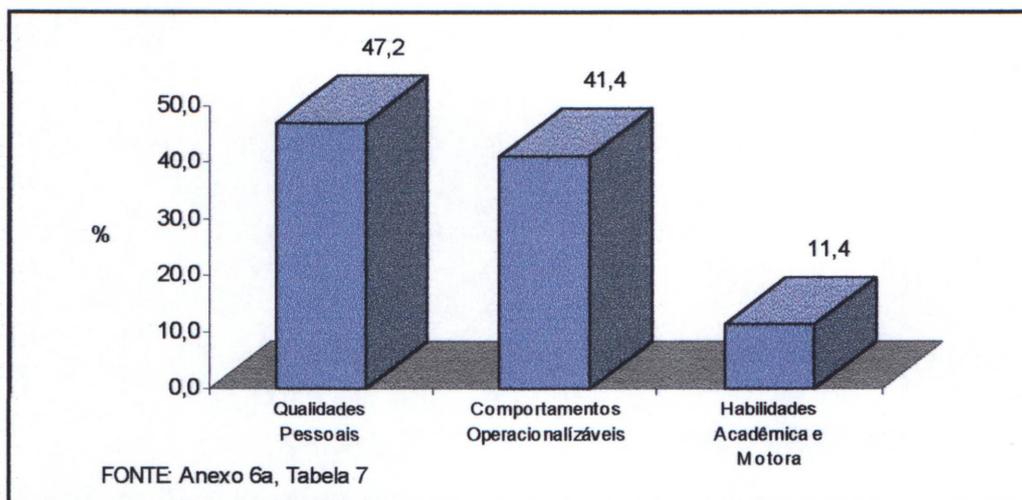


FIGURA 8A - COMPARAÇÃO DOS INDICADORES DE ESCOLHA – TOTAL

Conforme pode-se detectar através desta representação, escolhem-se colegas, principalmente por qualidades pessoais (47,2%) – designações mais subjetivas – e por comportamentos operacionalizáveis (41,4%) – designações mais objetivas.

A figura 8b demonstra as escolhas das crianças em relação aos representantes de seu próprio sexo.

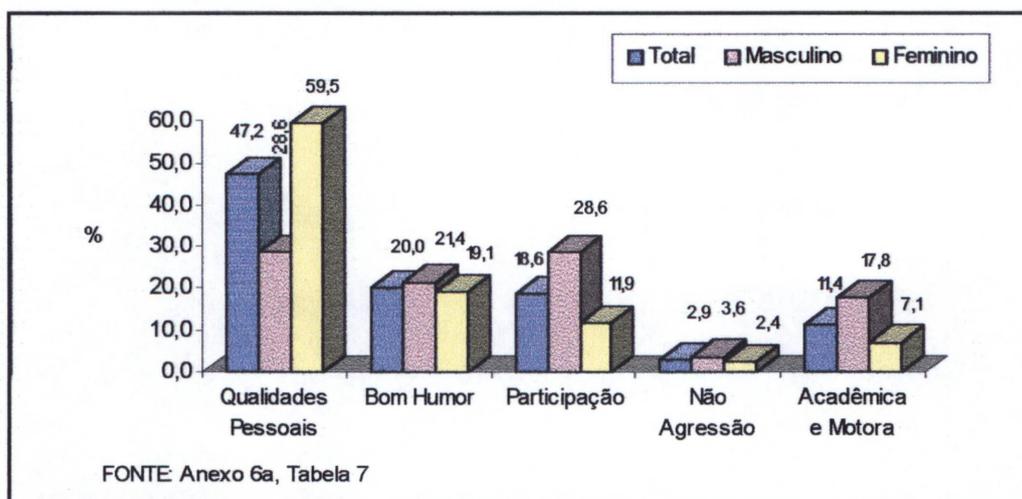


FIGURA 8B - ESCOLHA EM RELAÇÃO AO PRÓPRIO SEXO

De modo geral, ao analisar os indicadores de escolha dentro do mesmo sexo, ou seja, meninos escolhendo meninos e meninas escolhendo meninas e comparar a distribuição do sexo, verifica-se que as escolhas das meninas apoiam-se em qualidades pessoais muito mais do que as dos meninos (28,6% x 59,5%) ($p=0,022$).

O quadro 4, a seguir, demonstra casos individuais onde criança rejeitada (na votação às avessas) escolhe criança rejeitada (no passa a bola).

CRIANÇA QUE ENVIOU BOLA	CRIANÇA QUE RECEBEU BOLA
C15	C3
C11	C6
C12	C16
C16	C11
C7	C4
C13	C18

QUADRO 4: CRIANÇA REJEITADA ESCOLHENDO REJEITADA.

Das 23 crianças mais rejeitadas na votação às avessas para jogar e trabalhar, 4 não receberam bola, 1 saiu da escola e 6 receberam bola (são escolhidas para jogar) de crianças que foram rejeitadas (26%). Houve apenas uma exceção em que a criança obteve escore elevado de rejeição entre colegas (C13), mas recebeu bola de outras crianças, que não as rejeitadas.

As crianças mais rejeitadas, dentro desta análise, são as consideradas mais rejeitadas na “votação às avessas”, já que suas posições concentram-se da 3^a a 23^a.

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1 VOTAÇÃO ÀS AVESSAS

As análises qualitativas das respostas das meninas que não deram justificativa clara para sua rejeição, apontou unanimidade na explicação: “não quero escolher fulano porque ele é menino”, evidenciando a justificativa através da variável “sexo”. Percebe-se ainda que meninas tendem a rejeitar mais outras crianças, inclusive quando do próprio sexo (77,8% para trabalhar e 88,3% para jogar), em relação aos meninos (59,7% para trabalhar e 63,6% para jogar).

No entanto, meninos e meninas se referenciam grandemente ao seu próprio sexo para estabelecer seus padrões de rejeição, 75,4% para jogar e 68,8% para trabalhar.

Harris (1999) aponta a auto-categorização como responsável pelas preferências de companheiros do próprio sexo desde a escola maternal, isto é, porque sou deste sexo eu o prefiro. Complementa ainda Harris (1999), concluindo que a segregação sexual ganha impulso na infância e que após a puberdade começará a desaparecer.

Conforme figura 3, as categorias de rejeição: perturbador, autoritário, agressivo, inábil acadêmico e não participativo são as que obtêm escores mais elevados, para ambas as atividades, (jogar e trabalhar) apontando estas

categorias como indicadores de rejeição entre pares quando comportamentos desta natureza são emitidos. Para atividades envolvendo trabalho grupal, a porcentagem de rejeição para o “não participativo” é maior (14,1%) do que para jogar (6,9%), possivelmente porque fazer trabalho em grupo, tem conotação acadêmica e o desempenho será certamente quantificado pelo professor, posteriormente. Condutas “agressivas” são mais rejeitadas para jogar (16,6%) do que para trabalhar (8,4%), assim como a categoria “não amigo” é alvo de maior rejeição no jogo (9,7%) do que no trabalho (6,8%).

Coie & Koppl (1995) fazem menção ao comportamento disruptivo e sua relação com a rejeição entre os pares e, pode-se aqui fazer analogia entre a categoria perturbador e o comportamento disruptivo, embora a literatura não seja suficientemente explícita para operacionalizar o termo “disruptivo”.

A categoria “autoritário” obtém segunda posição de destaque nas rejeições (28,3% para trabalhar e 21,1% para jogar) e, segundo Adorno et al. (1965) e Coie & Koepl (1995) as crianças controladoras e dominadoras gastam muita energia na manutenção do seu status e do controle, não são tão divertidas nos relacionamentos, agem de modo auto-centrado e não influenciam seus pares de modo aceitável.

Coie & Koepl (1995) concluem que crianças rejeitadas são mais disruptivas e agressivas e menos efetivas com seus pares, já que dispendem grande energia com contatos aversivos. Estas observações conduzem a um círculo vicioso de difícil discriminação do fator iniciante, ou seja, as crianças

rejeitadas são mais disruptivas e agressivas em respostas à rejeição, ou por apresentarem tais condutas tendem a ser rejeitadas pelo grupo?

Quanto à hipótese inicial de que as crianças rejeitam umas às outras em função de algum estigma, a mesma não se confirma, já que na categoria “estigmatizado” excluem-se 3,4% para jogar e apenas 0,5% para trabalhar, dados estes, irrelevantes em comparação aos percentuais das demais categorias.

Evidencia-se deste modo, que os **indicadores de rejeição podem ser agrupados em categorias e associam-se muito a mais comportamentos inapropriados** emitidos pela criança alvo da exclusão, o que coincide com dados da literatura. Price & Dodge (1989) afirmam que o grau em que as crianças são aceitas ou rejeitadas pelos membros de seus grupos dependem em parte da qualidade de seu comportamento nas interações com os pares.

Relacionando os resultados da pesquisa com o conceito de estigma, como um atributo depreciativo onde o outro é considerado inferior e visto por sua identidade social virtual (como o outro deveria ser) e não real (como o outro é), levanta-se uma questão polêmica: será que falta às crianças uma percepção que lhes permita enxergar o colega como um todo, possuidor de qualidades e defeitos? Ou seja, será que em decorrência da atribuição de um estigma, a criança alvo da rejeição deixa de ser vista no todo, com suas qualidades e defeitos? Por exemplo, não se escolheu um colega autoritário, (21% para jogar e 28,3% para trabalhar), mas será que ao excluí-lo, as crianças que o rejeitaram centram sua análise apenas neste aspecto de sua

conduta, elevando-a e desconsiderando outros aspectos de sua conduta, como, além dele agir de modo um tanto "ditador", por não ouvir e aceitar opiniões (aspecto negativo) pode também ser visto como participativo e interessado (aspecto positivo)? Esta é uma questão cuja resposta permanecerá em aberto, já que, nem a literatura nem a presente pesquisa puderam investigar tais dados, o que sugere estudos futuros.

Observa-se certa constância na exclusão, mesmo quando na variação do contexto da interação (para jogo ou para trabalho). Rejeita-se tanto para o jogo como para o trabalho o sujeito que demonstra atitudes autoritárias, perturbadoras e agressivas, condutas estas, que levam os demais a esquivarem-se dos portadores de comportamentos destes três tipos, considerados por Ross (1979) de comportamentos externalizantes, que incomodam o ambiente.

Conforme visualizado na figura 4, é extremamente comum aos sujeitos rejeitados, o serem em mais de um critério de rejeição (91,3%), o que aponta que há grande tendência, na maioria, a emitirem mais de uma classe de comportamentos passível de não aceitação pelo grupo de pares. Um dado interessante a ser observado refere-se a que, dos 23 casos de crianças mais rejeitadas, 14 evidenciam de 2 a 4 categorias comuns para jogar e trabalhar, mostrando que a rejeição pelos pares se mantinha nas diferentes atividades e contextos.

Price & Dodge (1989) constatarem altos níveis de condutas inapropriadas provocativas e agressivas em crianças rejeitadas. Ross (1979)

também categoriza as crianças portadoras de problema de conduta como aquelas desafiantes, hostis e exigentes, situando-as na classificação: comportamento excessivo (respostas de aproximação), que são os comportamentos mais justificados pelas próprias crianças, da presente pesquisa por incomodarem o ambiente.

Coie & Koppl (1995), em sua amostra de pesquisa, encontram índices elevados de comportamento inapropriado em crianças rejeitadas e concluem que crianças rejeitadas são mais disruptivas e agressivas e menos efetivas com seus pares, já que dispendem grande energia com contatos agressivos.

Conforme a literatura nos mostra a conduta anti-social é caracterizada por ações de agressão, desrespeito a regras, não submissão à autoridade, aspectos estes que, de certo modo estão inseridos nas categorias autoritária, perturbadora e agressiva. Vale ressaltar que muitos são os estudos que apontam para o fato da conduta anti-social na criança, possivelmente percebida através dos altos escores de rejeição (frequentes, constantes e duradouros) em seu desenvolvimento, acarretar em sérias dificuldades futuras de sociabilização e adaptação efetiva na vida adulta. (Patterson, Debaryshe & Ramsey, 1989; Price & Dodge, 1989; Patterson, Reid & Dishion, 1992; Mayer, 1995; Kazdin & Buela Casal, 1998).

2 FICHA DO PROFESSOR

A percepção dos professores acerca de quais crianças de sua turma são rejeitadas pelos pares, aponta para as crianças classificadas como “perturbadoras”, como as mais rejeitadas. A classificação perturbadora

concentra 29,2% das razões para a rejeição, sendo o primeiro motivo, tanto para meninos (38,1%), como para as meninas (19,1%).

Os achados do estudo refletem dados da literatura, em que as crianças com condutas externalizantes tendem a ser mais observadas pelos professores devido ao fato de perturbarem o ambiente (Ross, 1974). São também estas condutas as que mais suscitam encaminhamentos para intervenção, conforme levantamento de Gomes da Silva e Sternadt (1999) em escolas da região de Curitiba. Maturano, Linhares e Parreira (1993) relatam que, estas mesmas características, (agitação e comportamento de externalização) são detectadas em crianças encaminhadas para atendimento.

Arbol & Arangurem (1995) in Coll, Palácios & Marchesi (1995) discutem a importância de detectar o risco de crianças virem a desenvolver inadaptação social (oposição a norma social), indicando para as crianças de risco, medidas preventivas, enquanto que as crianças inadaptadas devem ser submetidas a intervenções.

A presente pesquisa, ao classificar crianças na categoria "perturbadora", possibilita a detecção de crianças de risco para inadaptação social, favorecendo intervenção preventiva, ou quando o problema já estiver instaurado, curativa. Em qualquer dos casos, o estabelecimento de uma análise funcional identificando os antecedentes, bem como as conseqüências que contribuem para a manutenção do comportamento, permitirá a decisão da estratégia mais apropriada, conforme sugerem Brioso & Sarriá (1995).

2.1 Comparação entre a ficha do professor e a votação às avessas.

A comparação entre estes dois instrumentos permite observar que, as crianças rejeitam seus pares que apresentam comportamentos perturbadores (28,8%) e os professores percebem que as crianças com estas categorias (23,2%) são as que mais geram rejeição por parte dos seus iguais.

A conduta autoritária incomoda muito mais as crianças (28,3%) do que é percebida pelos professores (10,4%) como inapropriada no contexto acadêmico. Pode-se levantar a hipótese de que entre os pares, que sentem-se em igual poder hierárquico, a conduta ditatorial tende a ser vista como inaceitável, pois se pressupõe que todos desfrutam de igual status. Condutas classificadas como “mandão”, “exibido”, que dá ordens, que julga que “tudo sabe”, podem não ser bem vindas, uma vez que conduzem à supremacia de um membro do grupo ante os demais.

A porcentagem da categoria “não participação” é similar entre professores (17,4%) e alunos (14,1%). No entanto, o comportamento agressivo é percebido mais fortemente pelos professores (13,9%) do que pelos alunos (8,4%).

A própria comparação entre a posição de rejeição segundo a ótica dos professores e das crianças (dos 23 casos de maior incidência de rejeição) aponta para concordância dos resultados, tanto entre as crianças como entre os professores. Uma vez que as classificações apontam para comportamentos externalizados, constata-se que os mesmos devem ocorrer

nas crianças alvo de rejeição, em índice significativo mesmo para diferentes observadores, com distintos graus de relacionamento com as crianças – alvo.

3 PASSA A BOLA

As meninas valorizam em suas escolhas muito mais as qualidades pessoais (53,2%) do que os meninos (27,6%), o que evidencia que as meninas focalizam principalmente as características da relação mais subjetivas, enquanto que os meninos pontuam preferencialmente aspectos mais objetivos da relação inter-pessoal, como bom humor, participação e não agressão.

Integrando os sexos, no entanto, meninos e meninas escolhem seus pares por qualidades pessoais (47,2%) e por comportamentos operacionalizáveis (41,4%).

As categorias utilizadas pelas crianças como indicadores de escolha referem-se a condutas pró-sociais que são facilitadoras das relações interpessoais, como: ser amigo, sincero, amável, entre outras.

Outro aspecto observado durante a realização desta atividade, é a distribuição espacial das crianças na sala. Tanto na turma A como na B, os meninos posicionam-se todos para um lado e as meninas todas para o outro, não havendo meninas e meninos intercalados. Conforme já referenciado anteriormente a “segregação sexual” nesta idade é bastante comum e, só futuramente, meninos e meninas se integram, formando um grupo misto e distribuído de modo mais equitativo.

A atividade "passa a bola" é um recurso de julgamento público onde o sujeito expõe verbalmente sua escolha e as justificativas a esta escolha. "Votação às avessas" é um recurso de julgamento privado, onde o sujeito de forma sigilosa tece suas rejeições e as razões destas. É possível que, frente aos adultos (pesquisador, filmador e observadores que representam uma autoridade), pessoas de diferente poder e experiência, as crianças não fossem tão sinceras como o seriam em situação de menor exposição, onde talvez, não sentissem um compromisso social em se posicionar publicamente. Esta variável pode ter tolhido o desejo de alguns de escolher elementos do sexo oposto. Observa-se que as poucas crianças que ousam jogar a bola para o outro sexo são punidas através de comentários verbais, o que possivelmente impede novas crianças de fazerem o mesmo posteriormente. Desidério (1983) diz que a aptidão ao contato é em parte nossa e que podemos aprimorá-la. Aprimorar alguma habilidade, envolve, antes de tudo, a capacidade de discriminá-la, descrevê-la e delinear objetivos de mudança. E, muitos dos comportamentos apontados pelas crianças como desencadeadores de rejeição pelos pares, foram definidos operacionalmente, de forma clara e objetiva, favorecendo intervenções futuras, visando prevenção. Entretanto, nas classes mais subjetivas, que foram agrupadas sob a denominação "qualidades pessoais", percebe-se que um trabalho preventivo só poderá se empreendido, após maior operacionalização das mesmas. Reportando-se a Ross (1979), a estabilidade emocional está ligada à calma, cooperatividade, a ser amoroso e afirmativo, atribuições estas que, de certo modo estão incluídas em praticamente os dois grandes indicadores

de escolha da recente pesquisa, exceto em habilidades acadêmicas e motoras. Os pesquisadores Banco, Pontual & Mettel (1984), Furman & Gavin (1989), Attili (1990), Asher & Williams (1995) estudaram comportamentos pró-sociais e os consideram como atitudes positivas de participação, cooperação, bom-humor e que promovem interações favoráveis.

Relacionando-se a contribuição destes autores citados a presente pesquisa, afirma-se que os fatores que levam as crianças a escolherem pares, associam-se a condutas pró-sociais e são estas, justamente que neutralizam os comportamentos negativos, por facilitarem o relacionamento interpessoal positivo entre as pessoas. Deste modo, volta-se a salientar que os indicadores de escolha (qualidades pessoais; comportamentos operacionalizáveis de bom humor, participação, não agressão e habilidades acadêmicas, intelectuais e motoras) são realmente opostos aos indicadores de rejeição (autoritarismo, conduta perturbadora, não participação, agressão, transgressão, atitude não amiga, inabilidade acadêmica/motora e tendência a estigmatizar).

Segundo dados levantados por Steiner (1972) “as crianças, como o adulto, formam suas impressões a respeito do outro selecionando e interpretando os estímulos... preferem um companheiro porque é bom, amigo, comportado, honesto, educado, não dá ordens e rejeita um colega porque ele é chato, enjoado, bobo, metido, mau elemento”. (Steiner, 1972, p.136). Muitas das justificativas formuladas pelas crianças entrevistadas por Steiner (1972), coincidem inclusive, com as respostas obtidas nesta pesquisa, já que estas justificativas procuram descrever condutas adequadas

que o outro apresenta (e me fazem elogiá-lo, incluí-lo) ou inadequadas, que me geram recusa e rejeição à escolhê-lo.

No entanto, Steiner (1972) faz uma afirmativa de que “a criança é capaz de tecer, mesmo simples e estereotipados, julgamentos que se referem ao colega não como a um todo, mas a dados atributos que as impressionam mais”. (Steiner, 1972, p. 136). Tal citação não parece condizente com os dados aqui levantados, já que, a presente pesquisa evidencia que as rejeições, por parte dos pares estão, na maioria das vezes, atreladas a atributos que geralmente correspondem a comportamentos inapropriados percebidos claramente no contexto de suas interações e que tornam determinadas crianças, alvo de rejeição.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÃO

*“O inadaptado é feito, ninguém nasce inadaptado”
(Arbol e Arangurem, 1995, p.169)*

A frase acima citada reflete bem a inadaptação social como decorrência de um processo inapropriado de desenvolvimento da criança.

Vários foram os estudos já mencionados anteriormente que propuseram-se a investigar a rejeição entre os pares, justamente pela elevada vulnerabilidade destas crianças a dificuldades de ajustamento presente e futuro. Faz-se extremamente relevante descobrir o que gera rejeição para buscar habilidades favoráveis a uma boa “interação” e prevenir e/ou minimizar problemas sócio-afetivos na vida adulta.

Os dados desta presente pesquisa revelam que os comportamentos que, quando presentes, podem levar a criança a ser rejeitada pelos pares estão associados principalmente a autoritarismo, conduta perturbadora, agressiva e de não participação. Passa-se a designar estas classes comportamentais como “indicadores de rejeição”.

Na direção oposta, a presente pesquisa aponta um rol de comportamentos que levam as crianças a aproximarem outras de si. A esta classe de comportamentos, denomina-se “indicadores de escolha”. Estes últimos referem-se justamente a condutas pró-sociais que vêm a neutralizar comportamentos inadequados. Sendo assim, crianças escolhem seus pares

segundo comportamentos operacionalizáveis de bom humor, participação, não-agressão; qualidades pessoais favoráveis que estes apresentem, como ser bondoso, amigável, simpático, ser possuidor de habilidades acadêmicas, motoras e intelectuais, necessárias à atividade em questão.

A autora Harris (1999) chega a afirmar que “não são os músculos de ferro que fazem um líder, nem mesmo num grupo de meninos, mas as qualidades pessoais, a imaginação, a inteligência, o senso de humor que podem granjear notas”. (Harris, 1999, p.230). Tal explanação vai de encontro aos dados levantados, onde se valoriza muito o que o outro faz que a criança admira ou o que o outro faz que a criança percebe como incômodo, para si.

A hipótese inicial de que no grupo de crianças estudado, as reações estariam associadas a categorias pré-definidas (algum estigma), então não se confirma. No entanto, provalvemente, recursos mais específicos devem ser empregados para se descartar integralmente esta hipótese. Levanta-se ainda outro questionamento: as crianças não estariam dando maior atenção a comportamentos inadequados quando estes são emitidos previamente por crianças anteriormente estigmatizadas, tornando-se mais simples dizer que essa rejeição apóia-se no estigma?

A presente pesquisa, por não objetivar realizar estudos de caso, não possui dados suficientes para responder com precisão tal questão. No entanto hipotetiza-se que crianças possuidoras de indicadores de rejeição relativos a comportamentos externalizantes somados a aspectos relativos à

aparência física, parecem ser muito mais vulneráveis à rejeição (exemplo: criança autoritária e gorda, perturbadora e feia).

O que faz as pessoas se aproximarem ou se afastarem, ou que, por sua vez, caracteriza a escolha ou a rejeição entre os pares, encontra-se nas condutas favoráveis ou desfavoráveis que as crianças apresentam nas suas relações.

Pode-se dizer que são os excessos ou déficits comportamentais, de que nos fala Ross (1979), emitidos pela criança vítima de exclusão que tornam-na mais ou menos aceita em seu grupo de pares. Tendo a clareza sobre os comportamentos favoráveis e desfavoráveis, pode-se delinear planos de intervenção para psicólogos e professores em sala de aula. Planos estes, que subsidiarão condutas pró-sociais a serem desenvolvidas e/ou fortalecidas pelas crianças em seu grupo e com potencial de generalização para os demais ambientes em que a criança venha a se inserir.

Faria (1998) exalta a necessidade de encorajar o modo de estar e ser saudáveis, o mais cedo possível, afirmando não haver lugar melhor para isto do que na escola. Concorde-se com esta linha de análise, a qual conduz à prevenção psicológica no âmbito escolar.

Considerando, por exemplo, que “autoritarismo” é uma classe comportamental que constituiu um forte indicador de rejeição, poder-se-ia pensar em implementar atividades que auxiliassem os sujeitos a experimentar uma liderança democrática, por exemplo.

Carvalho (1998) propõe que qualquer aspecto do desenvolvimento seja compreendido no contexto de relações com outros seres humanos e enfatiza a necessidade de observação do todo, cuidando para não se realizar recortes no comportamento individual, enxergando a presença ou ausência de competências no indivíduo. Dentro de seu convite à reflexão, constata-se que a presente pesquisa acaba realmente detectando condutas individuais que a criança rejeitada ou escolhida apresenta, analisando-as em relação ao seu funcionamento grupal. No entanto, ao delinear os indicadores de rejeição e de escolha, considera-se o contexto em que eles ocorrem. Além disto, a medida em que estes sejam compreendidos, conforme já mencionado anteriormente, pode-se realizar intervenções que objetivem o fortalecimento das classes pró-sociais e a redução das condutas inadequadas. Ações dirigidas visando desenvolver e/ou fortalecer os comportamentos pró-sociais e diminuir ou extinguir condutas inapropriadas envolvendo, assim o contexto maior e, certamente, também incluindo condutas de professores e do próprio ambiente que seriam consideradas favoráveis ou desfavoráveis à rejeição e à escolha entre os pares.

Para Desidério (1983)

“... a convivência oferece condições de... reajustar-mo-nos, pois é através dela que colhemos as conseqüências de nossos atos. O outro, na relação, é nosso continente e, portanto, uma espécie de espelho através do qual

enxergamos mais nitidamente alguns de nossos aspectos. Através do contato, melhoramos e nos situamos perante nós mesmos e os outros como aprendizes”.

(Desidério, 1983, p.58).

Desta maneira, aquelas crianças mais rejeitadas podem ter oportunidade para aprender sobre elas próprias através destas rejeições: que comportamentos estão apresentando para que seus pares as excluam de suas atividades lúdicas e acadêmicas? Ou então, que comportamentos adequados podem vir a apresentar para serem escolhidas?

Ninguém nasce rejeitado, mas experimenta a rejeição nos seus relacionamentos e isto é passível de mudança. A expectativa é de que as mudanças ocorram, o quanto antes na vida da criança para que este processo de rejeição não deixe suas marcas profundas a ponto da criança vir a apresentar grandes dificuldades de adaptação sócio-afetiva em sua vida enquanto adolescente e adulto. A literatura já referenciada no início deste trabalho, aponta que vivências intensas, persistentes e freqüentes são extremamente nocivas para a saúde emocional das pessoas.

Detectando os comportamentos pró-sociais que facilitam a aceitação e o bom relacionamento entre as pessoas, estes podem ser utilizados quase como “antídotos” na redução ou prevenção dos comportamentos de risco para a delinqüência, a saber: agressividade, oposição, hiperatividade, entre outros.

A pesquisa abre novos estudos e aprofundamentos que venham a delinear propostas de prevenção nas relações professor-aluno, aluno-aluno, e até entre crianças e pais, objetivando melhoras nas relações afetivas e no aproveitamento acadêmico. Vê-se citação em Maluf (1991), fazendo menção às necessidades dos professores serem melhor instrumentalizados para lidar de modo mais competente com as dimensões afetiva e cognitiva de seus alunos.

Sugere-se novos estudos com crianças de escola pública, mesma idade e escolaridade, para se comparar estes resultados e, também adaptação para aplicação em crianças pré-escolares. Tendo estes dados referentes a uma população diversificada e a uma clientela maior poder-se-ia então, pensar em generalizar os resultados para a população infantil, caso estes se confirmassem.

Na visão de diversos autores, cita-se Mayer (1995); Patterson, Debaryhe & Ramsey (1989); Patterson, Reid & Dishion (1992) as relações sociais são aprendidas principalmente nos contextos familiar e escolar, através das interações com pais, colegas e professores.

De Vries & Zan (1998) sugerem que a interação com companheiros é benéfica para a socialização, mas que nem sempre a educação é organizada para oferecer as experiências favoráveis à competência social.

Esta pesquisa evidencia que crianças, emitindo classes comportamentais consideradas "indicadores de rejeição" (autoritarismo, conduta perturbadora e agressividade) são aquelas que mais sofrem o

afastamento dos seus pares. Por outro lado crianças escolhidas, o são, justamente por apresentarem comportamentos pró-sociais.

Segundo Patterson, Reid & Dishion (1992) a família pode treinar a criança a condutas apropriadas ou inapropriadas e, passar a desenvolver um “padrão educativo”. Os autores entendem por padrão educativo favorável, aquele que pressupõe comandos e solicitações claros, respostas positivas e ações cooperativas, conseqüências negativas para condutas inadequadas, envolvimento, monitoramento e disciplina.

O autor Castillo (1999) propõe, inclusive, uma “educação para a amizade”, que oportunize a pais e professores desenvolverem nas crianças habilidades sociais no contato, pois crianças que interagem valendo-se de comportamentos pró-sociais têm menor risco de rejeição.

Programas, como os propostos por Patterson, Reid & Dishion (1992) Arón & Milicic (1994) e Castillo (1999) podem representar algumas alternativas de auxílio, de caráter preventivo, para a criança vir a apresentar, na escola ou na família, formas mais adaptativas de convívio social. Constituindo, portanto, em uma contribuição para a prevenção em saúde mental.

A presente pesquisa espera, de algum modo, contribuir para este vasto campo que é o desenvolvimento social da criança e sensibilizar para novos estudos e intervenções de caráter psico-educativo e preventivo.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W.; Brunswick, E. F.; Levinson, D. J. & Sanford, R. N. (1965). *La personalidad autoritaria*. Buenos Aires: Editorial Proyección.
- Allport, G. W. (1962). *La natureza del prejuicio. Argentina*. Buenos Aires : Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Alves, D. J. (1974) *O teste sociométrico*. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Globo.
- Ames, R.; Ames, C. & Garrison, W. (1977). Children's causal ascriptions for positive and negative interpersonal outcomes. *Psychological Reports*, 41, 595 – 602.
- Arbol, L. R. & Aranguren, L. L. (1995). A escola perante a inadaptação social. In César Coll, Jesus Palácios & Álvaro Marchesi. *Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Argyle, M. (1976) A Interação Social: *Relações interpessoais e comportamento social*. Trad. de Márcia Nunes. Rio de Janeiro: Zahar.
- Arón, A. M. & Milicic, N. (1994) *Programa de desenvolvimento de habilidades sociais*. Trad. Jonas P. dos Santos. São Paulo: Editorial Psy II.
- Asher, S. & Dodge, K. A. (1986) Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22, 444 – 449.

- Asher, S.; Parkhurst, J.; Hymel, S. & Williams, G. (1995). Peer rejection and Loneliness in childhood. In S. Asher E J. Coie. *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Asher, S. & Coie, J. (1995) *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Asher, S. & Gottmann, J. (1981). *The development of children's friendships*. New York: Cambridge University Press.
- Attili, G. (1990). Successful and disconfirmed children in the peer group : Indices of social competence within and evolutionary perspective. *Human Development*, 33, 238 – 249.
- Banco, A. U. A. & Mettel, T. P. L. (1984). Comportamento pró-social : Um estudo com pré-escolares. *Psicologia USP*, 10 (1), 43 – 61.
- Barocas, R. & Vance, F. (1974). Physical appearance and personal adjustment counseling. *Journal of counseling psychology*, 21, 96 – 100.
- Baum, W. (1999). *Compreender o Behaviorismo*. Trad. de M. Teresa Silva, M. A. Matos, Susan Tomanari. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- Bee, H. (1996). *A criança em desenvolvimento*. 7ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bem, D. J. (1973). *Convicções, atitudes e assuntos humanos*. Trad. de Carolina Bori. São Paulo: EPU.

- Berndt, Th. J. & Ladd, G. (1989). *Peer relationships in child development*. USA, A. *Wiley Interscience publication*.
- Bradley, J. (1994). *Compreendendo seu filho de 10anos*. Clínica Tavistock. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Briggs, D. C. (1986). *Criança Feliz : O desenvolvimento da autoconfiança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brioso, A. & Sarriá, E. (1995). Distúrbios de Comportamento. In Cesar Coll, Jesus Palacios, Álvaro Marchesi. *Desenvolvimento Psicológico e educação. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Buzowski, W. & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship. In Berndt & G. Ladd. *Peer relationships in child development*. USA: A. Wiley Interscience Publication.
- Caballo, V. E. (1996). *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. 1ª edição. Trad. Marta Claudino. São Paulo: Santos Livraria Editora.
- Carlos, S. A. (1998) O Processo Grupal. In M. Jacques; M. Strey; N. Bernardes; P. Guareschi; S. Carlos & T. Fonseca. *Psicologia Social Contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Carmichael, L. (1978) Manual de Psicologia da Criança. Volume 9 – Socialização II. *Organização*. Editora Brasileira. Tradução de Samuel Pfromm Netto, São Paulo: EPU.
- Carvalho, A. M. A. (1998) Etologia e Comportamento Social. In Lídio Souza, M. De Fátima Q. & M. Margarida Rodrigues (Org.). *Psicologia: reflexões (im) pertinentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, A. M. A. & Beraldo, K. (1989) Interação criança – criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de pesquisa*, 71, 55 – 61.
- Carvalho, A. M^a. (1992) Seletividade e vínculo na interação entre crianças. São Paulo. *Tese de livre docência* – Universidade de São Paulo
- Cassidy, J.; Kirsh, S.; Scolton, K. & Parke, R. (1996) Attachment and representations of peer relationships. *Developmental Psychology*, 32, 892 – 904.
- Castillo, G. (1999) Educação para a amizade. Trad. Roberto Martins. São Paulo. Quadrante.
- Catania, C. A. (1999) *Aprendizagem: comportamento, linguagem cognição*. Trad. de Deisy Souza. 4^a edição. Porto Alegre: Arte Médica Editora.
- Coie, J.; Dodge, K. & Coppotelli, H. (1982) Dimensions and types of social status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology*. 18, 557-570.

- Coie, J.; Dodge, K. & Kupersmidt, J. (1995) Peer group behavior and social status. In S. Asher & J. Coie. *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Coie, J. & Koepl, G. (1995) Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive rejected children. In S. Asher & J. Coie. *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press, 1995
- Coie, J. (1995) Toward a theory of peer rejection. In S. Asher & J. Coie. *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Crochik, J. L. (1995) Preconceito : *Indivíduo e Cultura*. São Paulo: Robe Editorial.
- Cubero, R. & Moreno, M. C. (1995) Relações sociais nos anos escolares: família, escola, companheiros. In César Coll, Jesus Palácios & Álvaro Marchesi. *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Davis, F. (1979) *A Comunicação não verbal*. São Paulo: Summus.
- Del Prette, Z. & Del Prette, A. (1999) Psicologia das Habilidades Sociais. *Terapia e Educação*. Petrópolis: Editorial Vozes.
- Desidério, F. (1983) *Convívio*. Petrópolis: Vozes.
- De Vries, R. & Zan, B. (1998) *A ética na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Dion, K. & Berscheid, E. (1974) Physical attractiveness and peer perception among children. *Sociometry*, 37, 1- 12.
- Dodge, K. (1983) Behavioral and antecedents of peers social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.
- Dodge, K. ; Schlundt, D.; Schocken J. & Delugach, J. (1983) Social competence and children's sociometric status: the role of peer group entry strategies. *Merill Palmer Quarterly*, 29, 309 – 336.
- Downey, G.; Lebolt, A. Rincón, C. & Freitas A. (1998) Rejection sensitivity and children's interpersonal difficulties. *Child Development*, 69, 4, 1074 – 1091.
- Duckitt, J. (1992) Psychology and prejudice : A historical analysis and integrative framework. *American Psychologist*, 47, 1182-1193.
- Elias, N. (1994) *A sociedade dos indivíduos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro : Zahar.
- Elovitz, G. & Salvia, J. (1982) Attractiveness as a biasing factor in the judgments of school psychologists. *Journal of school psychology*, 20, 339-345.
- Falcone, E. M. De O. (1995) Grupos. In B. Rangé. *Psicoterapia Comportamental e Cognitiva*. Campinas Psy.
- Faria, M. C. de S. (1998) *Apologia da saúde na escola*. IV Congresso Galaico Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. Almeida, Gomes, Albuquerque & Caíres Editores, 216 –221.

- Foster, S.; Martinez, C. & Kulberg, A. (1996) Race, ethnicity and children's peer relations. *Advance in clinical child psychology*, 18, 133-168.
- Freire, P. (1970) Educação bancária e educação libertadora. In M. Helena S. Patto (org). *Introdução à Psicologia Escolar* (1981) São Paulo T. A. Queiroz.
- Furman, W. & Gavin, L. A. (1989) Peer influence on adjustment and development. In Th. Berndt & Gary Ladd. *Peer relationships in child development*. USA: A. Wiley Interscience Publication.
- Goffman, E. (1975) Estigma : *notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Goffman, E. (1992) *A representação do eu na vida cotidiana*. 5ª ed. Tradução de Célia Raposo. Petrópolis: Vozes. (233 p.).
- Goleman, D. (1995) *Inteligência emocional*. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Gomes da Silva, V. R. M. & Sternadt, A. (1999) *Levantamento inicial sobre procedimentos relativos a famílias em escolas públicas e particulares de Curitiba*. Curitiba. (Projeto não publicado).
- Gottmann, J.; Gonso, J. & Rasmussen, B. (1975) Social interaction, social competence and friendship in children. *Child Development*, 46, 709 – 718.
- Harris, J. R. (1999) *Diga-me com quem anda...* Trad. De Anna Barreto. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Hartrup, W. & Rubin, Z. (1986) *Relationships and development*. USA: Lawrence Erl Baum Associates Publishers.

- Hatfield, E. & Sprecher, S. (1986) *Mirror, mirror... the importance of looks in everyday life*. New York University of New York Press.
- Kazdin, A. E. & Buela-Casal, G. (1998) *Conduta Anti-social. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Ediciones Pirâmide S.A.
- Leite, D. M. (1981) Educação e relação interpessoais. In M. Helena S. Patto (Org.). *Introdução à Psicologia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Lerner, R. M. & Lerner, J. (1977) Effects of age, sex and physical attractiveness on child – peer – relations, academic performance and elementary school adjustment. *Developmental psychology*, 13, 585-590.
- Lindgren, H. C. & Byrne, D. (1982) *Psicologia : Personalidade e comportamento social*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora.
- Llario, M. D. G., Cots, M. D. L. & Casas, A. M. (1992) Comparacion de dos programas para el entrenamiento de las habilidades sociales de los escolares rechazados y olvidados. In Trinida Bonet. *Problemas Psicologicos en la infancia. Programas de intervencion*. Valência: Promolibro Cinteco.
- López, F. (1995) Desenvolvimento social e da personalidade. In César Coll, Jesus Palacios, Álvaro Marchsi. *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Mailhiot, G. B. (1991) *Dinâmica e Gênese dos Grupos*. 7ª ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades.
- Maluf, M. R. (1991) As causas do fracasso escolar na perspectiva de professores e alunos de uma escola de 1º grau. *Psic. teórica e pesquisa*. Brasília. (vol. 7; pag. 3, 263-271).
- Masters, J. & Furman, W. (1981) Popularity, individual friendship selection and specific peer interaction among children. *Developmental Psychology*, 17, 344 – 350.
- Matos, M. A. (1995) Behaviorismo metodológico e behaviorismo radical. In B. Rangé (Org.) *Psicoterapia comportamental e cognitiva*. Pesquisa, prática, aplicações e problemas. São Paulo: Editorial Psy.
- Mattar, M. O. (1954) O preconceito e sua força desagregadora na vida social. Curitiba. *Tese de concurso à livre docência em Psicologia* - U.F.P.R.
- Maturana, H. (1998) *Emoções e Linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: U.F.M.G.
- Maturano, E. M.; Linhares, M. B. M. & Parreira, V. L. C. (1983) Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar. *Medicina de Ribeirão Preto*. : 26, nº 2; pág. 161-175; abr/jun.
- Mayer, G. R. (1995) Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of applied behavior analysis* : 28, 467-478; nº 4.

- Miller, A. G. (1970) Role of physical attractiveness in impression formation. *Psychon. Sci*, 19, 241-243.
- Minuchin, S. (1988) *Famílias funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mira y López, E. (1970) *Psicologia Geral*. 4ª edição São Paulo: Melhoramentos.
- Monteiro, R. (Organiz) (1993) *Técnicas fundamentais do psicodrama*. 1ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Mussen, P. H.; Conger, J. J.; Kagan, J. & Huston, A. C. (1995) *Desenvolvimento e personalidade da criança*. 3ª ed. Trad. M. Lucia Rosa. São Paulo: Harbra.
- Novaes, M. H. (1994) Distúrbios psicossociais do escolar. In José Conceição (coord.) *Saúde escolar*. São Paulo: Sarvier Ed. de Livros Médicos.
- Omote, S. (1991) Avaliação de atratividade física facial : delineamento de um procedimento. Efeitos da atratividade física facial de crianças sobre a percepção de outras qualidades delas. *Psicologia, teoria e pesquisa*. Brasília, 7, 285-302.
- Omote, S. (1997) Atividade física facial e prognóstico. *Psicologia, teoria e pesquisa*. Brasília, 13, 113 – 117.
- Patterson, G. R.; DeBaryshe, B. & Ramsey, E. (1989) A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329 – 335.

- Patterson, G. R.; Reid, J. B. & Dishion, T. J. (1992) *Antisocial boys*. EUA: Castalia Publishing Company.
- 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, Th & Laad, G. *Peer relationships in child development*. USA: A. Wiley Interscience publication.
- Programa Nacional de Direitos Humanos. (1998) *Brasil, Gênero e raça: todos pela igualdade de oportunidades. Teoria e prática*. Brasília, MTB, Assessoria internacional (81 pg).
- Putallaz, M. (1983) Predicting children's sociometric status from their behavior. *Child Development*, 54,1417 – 1426.
- Putallaz, M. & Gottman, J. (1981) Social skills and group acceptance. In S. Asher; J. Gottman. *The development of children's friendships*. USA: Cambridge University Press.
- Putallaz, M. & Wasserman, A. (1989) Children's naturalistic entry behavior and sociometric status : a developmental perspective. *Developmental Psychology*, 25,297 – 305.

- Reigh, B. & Adgogk, C. (1976) *Valores, atitudes e mudança de comportamento*. Trad. de Eduardo D'Almeida. São Paulo: Zahar Editores.
- Richardson, S. A. (1971) Handicap, appearance and stigma. *Soc.Scie. e méd.*, 5, 621 – 628.
- Ritts, V.; Patterson, M. L. & Tubbs, M. E. (1992) Expectations, impressions and judgments of physically attractive students : a review. *Review of educational research*, 62, 413-426.
- Ross, A. (1979) *Distúrbios psicológicos na infância*. São Paulo: MC Graw Hill do Brasil Ltda.
- Rubin, K. (1983) Symposium social competence and peer status. *Child Development*, 54, 1383 – 1385.
- Rubin, K. (1990) Peer relationships and social skills in child hood : an international perspective. *Human Development*, 33, 221 – 224.
- Sartre, J. P. (1963) *Reflexões sobre o racismo*. 3ª ed. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- Savastano, H. ;Andrade, O.; Bastian, E.; Kubota, N.; Marcondes, R. S. & Mendes, D. (1986) *Seu filho de 0 a 12 anos*. 5ª ed. São Paulo: Ibrasa.
- Sério, T. M. A. P. (1997) A concepção de homem e a busca de auto conhecimento. Onde está o problema? In R. BANACO (Org). *Sobre comportamento e cognição*. São Paulo: Arbytes.

- Sidman, M. (1995) *Coerção e suas implicações*. Tradução de M. Amália Anderly & Teresa Sério. São Paulo: Editorial Psy.
- Skinner, B. F. (1982) *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Skinner, B. F. (1985) *Ciência e comportamento humano*. Trad. de João Todorov e Rodolpho Azzi. 6ª edição. São Paulo: Ed. Martins Fontes.
- Steiner, M. H. C. F. (1972) Contribuições ao estudo da criança isolada . *Tese de doutorado*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Tajfel, H. (1982) Grupos Humanos e Categorias Sociais : *Estudos em psicologia social*. 1º volume. Trad. de Lígia Amâncio. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tajfel, H. (1983) Grupos Humanos e Categorias Sociais : *Estudos em psicologia social*. 2º volume. Tradução de Ligia Amâncio. Lisboa: Livros Horizonte.
- Verna, G. B. (1982) A study of the nature of children's race preferences using a modified conflict paradigm. *Child development*, 53, 437-445.
- Vosk, B.; Forehand, R.; Parker, J. & Richard, K. (1982) A multimethod comparison of popular and unpopular children. *Developmental Psychology*, 4, 571 – 575.
- Weber, L.; Daher, B.; Menezes, M.; Quarezemin, R. & Silva, S. B. (1982) *O hábito faz o monge?* Documenta CRP-08, ano II, 3, 85-95.

Worchel, S. & Rothgerber, H. (1996) Changing the stereotype of the stereotype. In R. Spears.; P. Oakes; N. Ellemers & A. Haslam. *The social psychology of stereotyping and group life*. Cambridge Blackwell publishers.

Yzerbyt, V.; Rocher, S. & Schadron, G. (1996) Stereotypes as explanation : a subjective essentialistic view of group perception. In R. Spears; P. Oakes; N. Ellemers & A. Haslam. *The social psychology of stereotyping and group life*. Cambridge Blackwell publishers.

ANEXOS

ANEXO I - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Curitiba, abril de 1999

Senhores Pais,

Conforme é de praxe nos Mestrados, cada aluno deve realizar sua pesquisa em local de sua escolha e o **projeto de tese** da Psicóloga e Mestranda Vera Regina Miranda Gomes da Silva (vinculada à Universidade Federal do Paraná – Mestrado de Psicologia da Infância e da Adolescência) será desenvolvido na Sede do **Colégio**.

A proposta será voltada aos alunos das 4^a séries do Ensino Fundamental e os trabalhos serão realizados sempre na própria escola e em grupo. Este projeto terá por objetivo básico, num primeiro momento, compreender o comportamento e os relacionamentos das crianças dentro desta faixa etária. Num segundo momento, serão utilizadas estratégias visando melhorar o relacionamento intergrupar, se necessário.

Os pais são livres para aceitar ou recusar que seus filhos participem desta pesquisa. Vale ressaltar que o projeto foi apresentado à coordenação do Mestrado, à orientadora da tese e à direção da Escola e que contou com a autorização de todos.

Atenciosamente,

Responsável pelo projeto:

Psic. Vera Regina Miranda Gomes da Silva

Responsável pela orientação do projeto:

Psic. Dra. Suzane Löhr

Responsável pelo Colégio:

Diretora do colégio

**ANEXO II - AUTORIZAÇÃO DOS PAIS
PARA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO**

Curitiba, abril de 1999.

Senhores Pais,

Conforme carta referenciada acima, será realizado em nosso colégio o projeto da Psicóloga Vera Regina Miranda Gomes da Silva junto ao Mestrado de Psicologia da Infância e da Adolescência da Universidade Federal do Paraná. A pesquisadora responsável atua como psicóloga escolar em nossa escola há 10 anos, o que lhe confere credibilidade e vínculo junto às nossas crianças.

Para que seu filho(a) participe do projeto, favor expressar seu consentimento, preenchendo o anexo abaixo e destacando-o para devolução à Coordenação, o quanto antes.

Grata,

A Direção.

DESTACAR E DEVOLVER NA COORDENAÇÃO

Autorizo meu (minha) filho(a) _____

a participar da pesquisa para o Mestrado de Psicologia da Infância e da Adolescência da Universidade Federal do Paraná, sob a responsabilidade da Psicóloga Vera Regina Miranda Gomes da Silva.

Assinatura: _____

Nome do responsável: _____

Data: _____/04/1999.

ANEXO III - VOTAÇÃO ÀS AVESSAS

3.A CÉDULA DA VOTAÇÃO ÀS AVESSAS

3.A.1 Quem você não escolhe para jogar

Quem eu sou? () menino/homem () menina/mulher

Quem você não escolhe para jogar?

	NOMES	MOTIVOS: Por quê?
01		
02		
03		

3.A.2 Quem você não escolhe para trabalhar

Quem eu sou? () menino/homem () menina/mulher

Quem você não escolhe para fazer um trabalho de grupo com você?

	NOMES	MOTIVOS: Por quê?
01		
02		
03		

3.B CATEGORIZAÇÃO E NÚMERO BRUTO DAS RESPOSTAS

3.B.1 Quem não escolho para jogar

QUEM NÃO ESCOLHO PARA JOGAR

AUTORITÁRIO 37 respostas	Metido	10
	Quer ser o chefe	0
	Se acha o bom, o máximo, o melhor	6
	Só ele sabe, quer tudo de seu jeito, faz tudo sozinho	4
	Não aceita opinião dos outros	6
	Se acha sexual	1
	Exibido	3
	Mandão	13
	Dá ordens	0
	Teimoso	0
PERTURBADOR 47 respostas	Engraçado	1
	Faz bagunça	2
	Ri	1
	Faz piadas	2
	Faz gracinhas	2
	Faz cócegas	1
	Brinca muito	3
	Reclamão	3
	Queixa-se	0
	Critica quando erram ou não sabem	0
	Não aceita perder	4
	Nervoso	1
	Chorão	1
	Enche	1
	Idiota	1
	Chato	6
	Pentelho	1
	Irritado	1
	Agitado	1
	Conversa muito	1
	Fala muito	0
	Pede comida	0
	Alegre demais	1
	Bobalhão	1
	Agitado, não pára	0
	Nojento	1
	Tarado	0
	Incomoda, perturba	5
	Mimado	0
	Fominha	1
	Não se conforma	1
	Estraga o jogo	0
Mal humorado	1	
Irritante, implicante, impaciente	3	
Não leva a sério	0	

NÃO PARTICIPATIVO 12 respostas	Não brinca, não joga	7
	Não ajuda	0
	Não participa, não trabalha	0
	Não dá opiniões, idéias	0
	Não faz nada	0
	Não sabe trabalhar em grupo / brincar	1
	Tímido, quieto	2
	Desanimado	2
	Deixa outros levarem tudo	0
	Não oferece sua casa	0
	A mãe faz tudo	0
AGRESSIVO 39 respostas	Briga	10
	Briga quando erram ou não sabem	0
	Xinga	7
	Diz palavrões	1
	Bate	4
	Violento	1
	Provoca	1
	Encrenqueiro	0
	Estraga coisas	0
	Empurra	1
	Joga muito forte	1
	Mete-se em confusão	1
	Chuta	1
	Bravo	0
	Grosso	0
	Estraga o jogo, as coisas	1
Grita	0	
TRANSGRESSOR 06 respostas	Não respeita as regras	2
	Promete e não cumpre	0
	Fica devendo o dinheiro do trabalho	0
	Não respeita	0
	Pega coisas sem pedir, não devolve	0
	Inventa	1
	Falso	1
	Se faz de burro	1
	Dá o cano	0
	Trapaceia	1

NÃO AMIGO 17 respostas	Gosta de coisas que não gosto	1
	Não é meu amigo	3
	Ele não gosta de mim	2
	Não me dou bem com ele	2
	Tive experiência ruim com ele	0
	Egoísta	1
	Não é legal	1
	Não empresta suas coisas	1
	Fofoqueiro	1
	Tem outro par	1
	Não se dá comigo	1
	Não passa a bola	1
	Fala mal dos outros	2
INÁBIL ACADÊMICO 21 respostas	Letra feia	0
	Não capricha	0
	Lento	3
	Tem idéias absurdas	0
	Não faz nada certo, faz tudo errado	1
	Joga mal	1
	Pensa em outros assuntos	0
	Esquecido, desligado	0
	Burro	1
	Não sabe jogar, chutar	9
	Não sabe brincar	2
	Não consegue pegar a bola	2
	Corre pouco	2
Suas idéias não servem	0	
ESTIGMATIZADO 06 respostas	Gordo	1
	Deficiente físico, problemas físicos	1
	Tem problemas, dificuldades	0
	Prefiro mesmo sexo – meninas – meninos	3
	Não gosto dele	1
Total máximo de respostas		175

3.B.2 Quem não escolho para trabalhar

QUEM NÃO ESCOLHO PARA FAZER TRABALHO

AUTORITÁRIO 54 respostas	Metido	3
	Quer ser o chefe	2
	Se acha o bom, o máximo, o melhor	6
	Só ele sabe, quer tudo de seu jeito, faz tudo sozinho	12
	Não aceita opinião dos outros	9
	Se acha sexual	0
	Exibido	0
	Mandão	20
	Dá ordens	1
	Teimoso	1
PERTURBADOR 55 respostas	Engraçado	0
	Faz bagunça	5
	Ri	2
	Faz piadas	2
	Faz gracinhas	2
	Faz cócegas	0
	Brinca muito	7
	Reclamão	3
	Queixa-se	0
	Critica quando erram ou não sabem	0
	Não aceita perder	0
	Nervoso	5
	Chorão	0
	Enche	0
	Idiota	3
	Chato	4
	Pentelho	0
	Irritado	0
	Agitado	0
	Conversa muito	4
	Fala muito	1
	Pede comida	1
	Alegre demais	0
	Bobalhão	0
	Agitado, não pára	2
	Nojento	0
	Tarado	1
	Incomoda, perturba	5
	Mimado	0
	Fominha	0
	Não se conforma	0
Estraga o jogo	0	
Mal humorado	1	
Irritante, implicante, impaciente	6	
Não leva a sério	1	

NÃO PARTICIPATIVO 27 respostas	Não brinca, não joga	0
	Não ajuda	4
	Não participa, não trabalha	7
	Não dá opiniões, idéias	5
	Não faz nada	4
	Não sabe trabalhar em grupo / brincar	2
	Tímido, quieto	2
	Desanimado	0
	Deixa outros levarem tudo	1
	Não oferece sua casa	1
	A mãe faz tudo	1
AGRESSIVO 16 respostas	Briga	5
	Briga quando erram ou não sabem	1
	Xinga	1
	Diz palavrões	1
	Bate	1
	Violento	1
	Provoca	1
	Encrenqueiro	1
	Estraga coisas	0
	Empurra	0
	Joga muito forte	0
	Mete-se em confusão	0
	Chuta	0
	Bravo	1
	Grosso	1
	Estraga o jogo, as coisas	1
Grita	1	
TRANSGRESSOR 07 respostas	Não respeita as regras	0
	Promete e não cumpre	2
	Fica devendo o dinheiro do trabalho	1
	Não respeita	1
	Pega coisas sem pedir, não devolve	1
	Inventa	0
	Falso	0
	Se faz de burro	0
	Dá o cano	2
Trapaceia	0	

NÃO AMIGO 9 respostas	Gosta de coisas que não gosto	2
	Não é meu amigo	2
	Ele não gosta de mim	1
	Não me dou bem com ele	2
	Tive experiência ruim com ele	1
	Egoísta	0
	Não é legal	2
	Não empresta suas coisas	3
	Fofoqueiro	0
	Tem outro par	0
	Não se dá comigo	0
	Não passa a bola	0
	Fala mal dos outros	0
INÁBIL ACADÊMICO 18 respostas	Letra feia	1
	Não capricha	2
	Lento	2
	Tem idéias absurdas	5
	Não faz nada certo, faz tudo errado	0
	Joga mal	0
	Pensa em outros assuntos	1
	Esquecido, desligado	4
	Burro	0
	Não sabe jogar, chutar	1
	Não sabe brincar	1
	Não consegue pegar a bola	0
	Corre pouco	0
Suas idéias não servem	1	
ESTIGMATIZADO 01 resposta	Gordo	0
	Deficiente físico, problemas físicos	0
	Tem problemas, dificuldades	1
	Prefiro mesmo sexo – meninas – meninos	0
	Não gosto dele	0
Total máximo de respostas		187

**3.C CATEGORIAS COMPARATIVAS DE REJEIÇÃO PARA JOGAR E
TRABALHAR (CASOS INDIVIDUAIS)**

CATEGORIAS COMPARATIVAS DE REJEIÇÃO

CRIANÇAS	SEXO	TOTAL DE REJEIÇÕES	NÃO ESCOLHAS PARA JOGAR (nº parcial e total / categorias)	NÃO ESCOLHAS PARA TRABALHAR (nº parcial e total / categorias)
C1	Fem.	31	Total:15 06 – Autoritário 02 – Perturbador 03 – Agressivo 01 – Transgressor 01 – Não Amigo 02 – Estigmatizado	Total:16 14 – Autoritário 01 – Perturbador 01 – Não Amigo
C2	Masc.	25	Total:10 03 – Autoritário 04 – Perturbador 01 – Agressivo 01 – Transgressor 01 – Estigmatizado	Total:15 06 – Autoritário 05 – Perturbador 02 – Agressivo 01 – Não Amigo 01 – Inábil Acadêmico
C3	Fem.	22	Total:9 01 – Autoritário 01 – Perturbador 03 – Agressivo 01 – Transgressor 02 – Não Amigo 01 – Inábil Acadêmico	Total:13 01 – Autoritário 02 – Perturbador 03 – Não Participativo 01 – Transgressor 04 – Não Amigo 02 – Inábil Acadêmico
C4	Masc.	19	Total:10 01 – Autoritário 05 – Perturbador 01 – Agressivo 01 – Não Amigo 02 – Inábil Acadêmico	Total:9 02 – Autoritário 04 – Perturbador 02 – Não Participativo 01 – Inábil Acadêmico
C5	Fem.	17	Total:8 02 – Perturbador 02 – Não Participativo 02 – Não Amigo 02 – Inábil Acadêmico	Total:9 01 – Autoritário 03 – Perturbador 01 – Agressivo 03 – Não Amigo 01 – Inábil Acadêmico
C6	Masc.	15	Total:6 01 – Autoritário 01 – Perturbador 01 – Não Participativo 02 – Agressivo 01 – Transgressor	Total:9 02 – Autoritário 04 – Perturbador 01 – Não Participativo 02 - Agressivo
C7	Masc.	14	Total:7 03 – Perturbador 04 - Agressivo	Total:7 02 - Autoritário 02 – Perturbador 01 – Não Participativo 01 – Agressivo 01 – Inábil Acadêmico
C8	Fem.	14	Total:10 05 – Autoritário 01 – Perturbador 02 – Agressivo 01 – Não Amigo 01 – Inábil Acadêmico	Total:4 01 – Autoritário 01 – Perturbador 01 – Agressivo 01 – Não Amigo

C9	Masc.	13	Total:9 05 – Perturbador 02 – Agressivo 01 – Não Amigo 01 – Estigmatizado	Total:4 03 – Perturbador 01 - Transgressor
C10	Masc.	13	Total:4 01 – Autoritário 01 – Perturbador 01 – Não Participativo 01 – Agressivo	Total:9 06 – Autoritário 02 – Perturbador 01 – Não Participativo
C11	Masc.	12	Total:6 02 – Perturbador 04 – Inábil Acadêmico	Total:6 01 – Autoritário 02 – Perturbador 01 – Transgressor 01 – Não Amigo 01 – Inábil Acadêmico
C12	Masc.	12	Total: 6 03 – Perturbador 01 – Agressivo 01 – Inábil Acadêmico 01 – Estigmatizado	Total:6 02 – Perturbador 02 – Agressivo 02 – Inábil Acadêmico
C13	Masc.	11	Total:6 01 – Perturbador 01 – Agressivo 01 – Transgressor 03 – Inábil Acadêmico	Total:5 01 – Autoritário 02 – Perturbador 01 – Não participativo 01 – Agressivo
C14	Masc.	11	Total:2 02 – Perturbador	Total:9 06 – Perturbador 01 – Não participativo 02 – Inábil Acadêmico
C15	Fem.	11	Total:4 02 – Autoritário 02 – Não Amigo	Total:7 01 – Autoritário 03 – Perturbador 01 – Não Participativo 01 – Não Amigo 01 – Agressivo
C16	Masc.	11	Total:9 02 – Autoritário 03 – Perturbador 04 - Agressivo	Total:2 01 – Agressivo 01 – Inábil Acadêmico
C17	Fem.	10	Total:4 01 – Autoritário 01 – Perturbador 01 – Transgressor 01 – Não Amigo	Total:6 01 – Perturbador 03 – Agressivo 02 – Não Participativo
C18	Masc.	10	Total:4 01 – Autoritário 01 – Perturbador 01 – Transgressor 01 – Não Amigo	Total:6 01 – Perturbador 02 – Não Participativo 03 - Agressivo
C19	Fem.	9	Total:0	Total:9 05 – Autoritário 01 – Perturbador 03 – Não Participativo

C20	Fem.	8	Total:7 04 – Autoritário 01 – Perturbador 02 – Transgressor	Total:1 01 – Não Amigo
C21	Fem.	7	Total:4 02 – Autoritário 01 – Perturbador 01 – Não Amigo	Total:3 01 – Autoritário 02 – Perturbador
C22	Masc.	6	Total:5 02 – Autoritário 02 – Perturbador 01 – Não Partivipativo	Total:1 01 – Perturbador
C23	Masc.	6	Total:3 03 - Autoritário	Total:3 02 – Autoritário 01 – Não Participativo
C24	Fem.	5	Total:4 02 – Não Participativo 01 – Agressor 01 – Inábil Acadêmico	Total:1 01 - NãoParticipativo
C25	Fem.	5	Total: 1 01 – Autoritário	Total: 4 02 – Autoritário 01 – Transgressor 01 – Não Participativo
C26	Fem.	5	Total:3 02 – Inábil Acadêmico 01 – Estigmatizado	Total:2 01 – Transgressor 01 – Inábil Acadêmico
C27	Fem.	5	Total:3 01 – Não Participativo 02 – Inábil Acadêmico	Total:2 01 – Autoritário 01 – Inábil Acadêmico
C28	Fem.	5	Total:3 01 – Autoritário 02 – Perturbador	Total:2 01 – Não Participativo 01 – Não Amigo
C29	Masc.	4	Total:3 02 – Perturbador 01 – Agressivo	Total:1 01 - Perturbador
C30	Fem.	4	Total:3 01 – Autoritário 02 – Perturbador	Total:1 01 – Não Participativo
C31	Fem.	3	Total:0	Total:3 01 – Perturbador 01 – Não Participativo 01 – Inábil Acadêmico
C32	Masc.	3	Total:1 01 – Autoritário	Total:2 01 – Perturbador 01 – Agressivo
C33	Fem.	3	Total:1 01 – Não Participativo	Total: 2 01 – Autoritário 01 – Inábil Acadêmico
C34	Masc.	3	Total:2 02 – Agressivo	Total:1 01 – Perturbador
C35	Fem.	2	Total:1 01 – Autoritário	Total:1 01 – Perturbador
C36	Masc.	2	Total:1 01 – Inábil Acadêmico	Total:1 01 – Inábil Acadêmico

C37	Fem.	2	Total:2 01 – Não Participativo 01 – Não Amigo	Total:0
C38	Masc.	1	Total:1 01 – Autoritário	Total:0
C39	Fem.	1	Total:1 01 – Inábil Acadêmico	Total:0
C40	Fem.	1	Total:1 01 – Não Participativo	Total:0
C41	Fem.	1	Total:1 01 – Perturbador	Total:0
C42	Fem.	1	Total:1 01 – Não Amigo	Total:0
C43	Masc.	0	Total:0	Total:0
C44	Masc.	0	Total:0	Total:0
C45	Masc.	0	Total:0	Total:0
C46	Masc.	0	Total:0	Total:0
C47	Masc.	0	Total:0	Total:0
C48	Masc.	0	Total:0	Total:0
C49	Fem.	0	Total:0	Total:0
C50	Fem.	0	Total:0	Total:0
C51	Fem.	0	Total:0	Total:0
C52	Fem.	0	Total:0	Total:0
		Total:	181	187

QUADRO 5: CATEGORIAS COMPARATIVAS DE REJEIÇÃO (CASOS INDIVIDUAIS)

ANEXO IV – FICHA DO PROFESSOR

FICHA DO PROFESSOR

CRIANÇAS CRITÉRIOS	Autoritário	Perturbador	Não participativo	Agressivo	Transgressor	Não amigo	Inábil acadêmico	Estigmatiza- do
C1	1	1	0	1	1	0	0	0
C2	saiu da escola							
C3	1	0	2	1	1	0	2	0
C4	0	3	3	2	0	0	1	0
C5	0	0	0	0	0	0	0	1
C6	2	2	0	0	2	0	2	0
C7	0	3	2	2	1	0	1	0
C8	1	0	0	0	0	0	0	0
C9	0	3	0	0	0	0	2	0
C10	1	1	1	1	0	0	0	0
C11	0	1	0	0	1	0	1	0
C12	1	3	0	2	0	0	0	0
C13	0	2	1	0	1	0	1	0
C14	0	2	0	1	0	0	0	0
C15	1	1	0	1	0	0	0	1
C16	1	2	1	1	1	0	0	0
C17	0	0	1	0	0	1	0	0
C18	0	1	2	0	0	0	2	0
C19	1	1	0	1	1	0	0	0
C20	0	1	0	0	0	0	0	1
C21	0	0	2	0	0	1	1	0
C22	1	0	0	0	0	0	0	0
C23	0	0	1	0	0	0	0	0
C24	0	0	2	0	0	0	0	0
C25	1	1	1	1	0	0	1	1
C26	0	0	0	0	0	0	0	1
C27	0	0	0	0	0	0	0	1
C28	1	0	0	1	0	0	0	0
C29	0	2	1	1	0	0	0	0
C30	0	0	0	0	0	0	0	1
C31	0	0	1	0	0	0	0	0
C32	0	0	0	0	0	0	0	0
C33	0	1	0	0	0	0	0	1
C34	0	2	1	1	0	0	1	0
C35	0	0	1	0	0	0	0	0
C36	0	0	0	0	0	0	0	0
C37	0	0	0	0	0	0	0	1
C38	1	1	0	0	0	0	0	0
C39	0	1	0	0	0	0	0	0
C40	0	0	1	0	0	0	0	0
C41	0	1	0	1	1	0	1	0
C42	0	0	0	0	0	0	0	1
C43	0	0	0	0	0	0	0	0
C44	0	0	0	0	0	0	0	0
C45	0	0	0	0	0	0	0	0
C46	0	1	0	1	0	1	1	0
C47	0	1	0	0	0	0	0	0
C48	0	0	0	0	0	0	0	0
C49	0	1	0	0	0	0	0	0
C50	1	1	0	1	1	0	0	0
C51	0	0	1	0	0	0	0	1
C52	0	1	0	0	0	0	0	1

ANEXO V – PASSA A BOLA

5 A. CATEGORIZAÇÃO E NÚMERO BRUTO DAS RESPOSTAS

5 A.1 – Quem eu escolho para jogar a bola

QUEM EU ESCOLHO PARA JOGAR BOLA

1. Qualidades Pessoais (35 respostas)		amoroso	2
		bondoso	1
		gentil	1
		querido	1
		confiável	1
		verdadeiro	2
		amigável	3
		amigo	6
		calmo	2
		camarada	1
		educado	2
		simpático	6
		não fala muito	2
		sincero	3
		generoso	1
	compreensivo	1	
2. Comportamentos Operacionalizáveis (33 respostas)	2.A – Bom Humor 16 respostas	brincalhão	1
		divertido	4
		não leva as coisas a mal	1
		engraçado	8
		imita personagens	1
		faz palhaçadas	1
	2.B – Participação 14 respostas	conversa comigo	1
		brinca comigo	7
		joga comigo	1
		ajuda	3
		empresta as suas coisas	1
		não rejeita ninguém	1
	2.C – Não agressão 3 respostas	não briga	1
		me respeita	2
3. Habilidades Acadêmicas, Motoras e Intelectuais (8 respostas)		esperto	1
		sabe jogar	1
		bom jogador	2
		inteligente	3
		criativo	1

ANEXO VI – RESULTADOS ESTATÍSTICOS

6.A. COMPARAÇÃO ENTRE O TOTAL GERAL E O SEXO

TABELA 4 - REJEIÇÃO PARA JOGAR, POR SEXO, ENTRE AS CRIANÇAS E ANÁLISE ESTATÍSTICA

INDICADORES DE REJEIÇÃO	MASCULINO		FEMININO		TOTAL		ANÁLISE ESTATÍSTICA		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Resultado	Probabilidade	Signifi- cância
Autoritário	12	13,4	25	29,4	37	21,1	2,404	p = 0,016	S
Perturbador	34	37,8	13	15,3	47	26,9	3,185	p = 0,001	S
Não Participativo	04	4,4	08	9,4	12	6,9	1,011	p = 0,312	NS
Agressivo	20	22,2	09	10,6	29	16,6	1,860	p = 0,063	NS
Transgressor	03	3,3	03	3,5	06	3,4	-0,344	p = 0,731	NS
Não Amigo	02	2,2	15	17,7	17	9,7	3,203	p = 0,001	S
Inábil Acadêmico	12	13,4	09	10,6	21	12,0	0,336	p = 0,737	NS
Estigmatizado	03	3,3	03	3,5	06	3,4	-0,344	p = 0,731	NS
TOTAL	90	100,0	85	100,0	175	100,0	-	-	-

NOTA: Aplicado o teste "Comparação entre duas Proporções".

TABELA 5 - REJEIÇÃO PARA TRABALHAR, POR SEXO ENTRE AS CRIANÇAS E ANÁLISE ESTATÍSTICA

INDICADORES DE REJEIÇÃO	MASCULINO		FEMININO		TOTAL		ANÁLISE ESTATÍSTICA		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Resultado	Probabilidade	Signifi- cância
Autoritário	20	20,8	34	35,8	54	28,3	2,141	p = 0,032	S
Perturbador	38	39,6	17	17,9	55	28,8	3,151	p = 0,002	S
Não Participativo	12	12,5	15	15,8	27	14,1	0,447	p = 0,655	NS
Agressivo	10	10,4	06	6,3	16	8,4	0,762	p = 0,446	NS
Transgressor	02	2,1	05	5,2	07	3,7	0,757	p = 0,449	NS
Não Amigo	02	2,1	11	11,6	13	6,8	2,316	p = 0,021	S
Inábil Acadêmico	11	11,5	07	7,4	18	9,4	0,721	p = 0,471	NS
Estigmatizado	01	1,0	-	-	01	0,5	-0,046	p = 0,963	NS
TOTAL	96	100,0	95	100,0	191	100,0	-	-	-

NOTA: Aplicado o teste "Comparação entre duas Proporções".

TABELA 6 - REJEIÇÃO PARA TRABALHAR, POR SEXO, SEGUNDO PERCEPÇÃO DE PROFESSORES

INDICADORES DE REJEIÇÃO	MASCULINO		FEMININO		TOTAL		ANÁLISE ESTATÍSTICA		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Resultado	Probabilidade	Signifi- cância
Autoritário	07	9,2	08	11,8	15	10,4	0,237	p = 0,813	NS
Perturbador	29	38,1	13	19,1	42	29,2	2,322	p = 0,020	S
Não Participativo	12	15,8	13	19,1	25	17,4	0,302	p = 0,763	NS
Agressivo	11	14,5	09	13,2	20	13,9	-0,016	p = 0,987	NS
Transgressor	06	7,9	04	5,9	10	6,9	0,143	p = 0,886	NS
Não Amigo	-	-	03	4,4	03	2,1	1,263	p = 0,207	NS
Inábil Acadêmico	11	14,5	06	8,8	17	11,8	0,800	p = 0,424	NS
Estigmatizado	-	-	12	17,7	12	8,3	3,530	p < 0,0001	S
TOTAL	76	100,0	68	100,0	144	100,0	-	-	-

NOTA: Aplicado o teste "Comparação entre duas Proporções".

TABELA 7 - ESCOLHA EM RELAÇÃO AO PRÓPRIO SEXO

INDICADORES DE ESCOLHA	MASCULINO		FEMININO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Qualidades Pessoais	08	28,6	25	59,5	33	47,2
Comportamentos Operacionalizáveis	15	53,6	14	33,4	29	41,4
• Bom Humor	06	21,4	08	19,1	14	20,0
• Participação	08	28,6	05	11,9	13	18,6
• Não Agressão	01	3,6	01	2,4	02	2,8
Habilidades Acadêmicas e Motoras	05	17,8	03	7,1	08	11,4
TOTAL	28	100,0	42	100,0	70	100,0

Qualidades Pessoais → $z = 2,293$; $p = 0,022$; Bom Humor → $z = -0,069$; $p = 0,945$;
 Participação → $z = 1,446$; $p = 0,148$; Não Agressão → $z = -0,435$; $p = 0,663$;
 Habilidades Acadêmicas e Motoras → $z = 0,997$; $p = 0,319$.

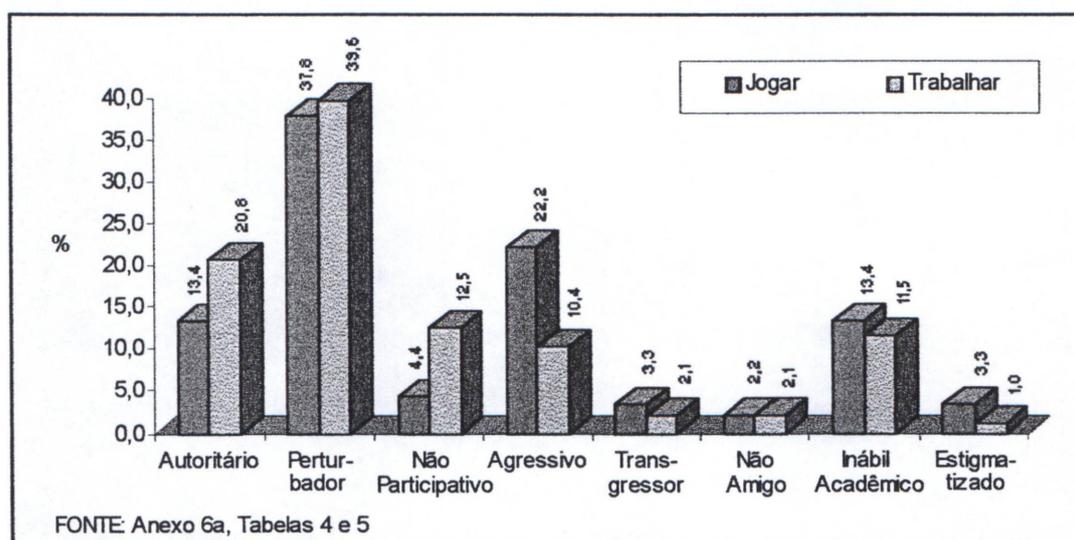


FIGURA 3A - REJEIÇÃO PARA JOGAR E TRABALHAR, ENTRE AS CRIANÇAS - SEXO MASCULINO

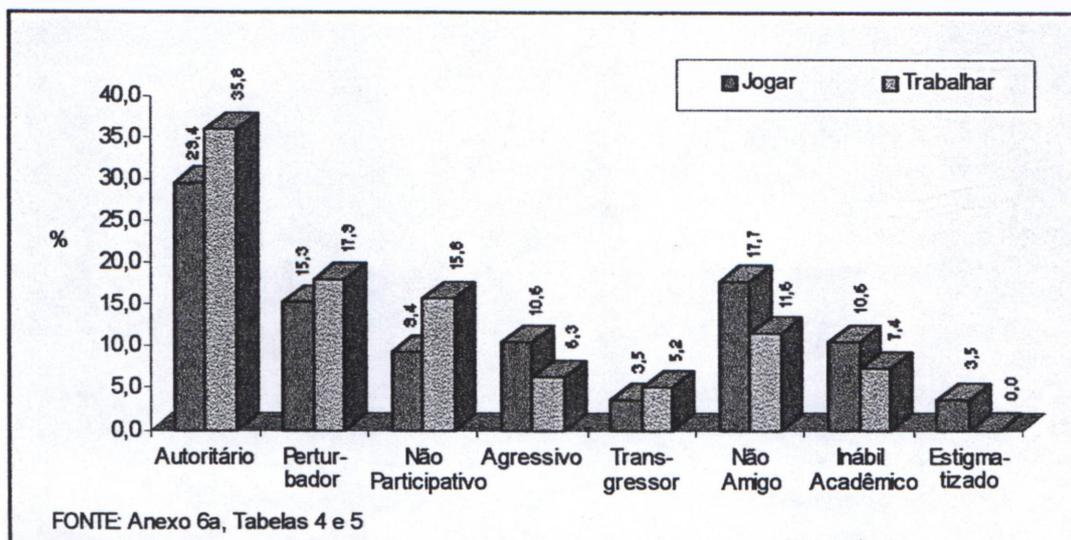


FIGURA 3B - REJEIÇÃO PARA JOGAR E TRABALHAR, ENTRE AS CRIANÇAS - SEXO FEMININO

6.B. COMPARAÇÃO ENTRE AS TURMAS “A” E “B”

TABELA 8 - DISTRIBUIÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO, POR TURMA

VARIÁVEIS	TURMA A		TURMA B		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
SEXO	30	100,0	22	100,0	52	100,0
• Masculino	09	30,0	14	63,6	23	44,2
• Feminino	21	70,0	08	36,4	29	55,8
• Relação						
• M / F		0,4		1,8		0,8
• F / M		2,3		0,6		1,3
RAÇA						
• Branca	30	100,0	22	100,0	52	100,0
IDADE (meses)						
• Média ± desvio padrão	119,5 ± 4,0		120,1 ± 4,9		119,8 ± 4,4	
• Mínimo e máximo	113,0 e 128,0		113,0 e 127,0		113,0 e 128,0	
IDADE (anos)						
• Média ± desvio padrão	10,0 ± 0,3		10,0 ± 0,4		10,0 ± 0,4	
• Mínimo e máximo	9,4 e 10,7		9,4 e 10,6		9,4 e 10,7	

Sexo: Turma A x Turma B → $\chi^2_{\text{calc}} = 4,54$; $p = 0,0332$.

TABELA 9 - REJEIÇÃO PARA JOGAR, POR SEXO, EM CADA TURMA E ANÁLISE ESTATÍSTICA

INDICADORES DE REJEIÇÃO	TURMA A								
	Masculino		Feminino		Total		Análise Estatística		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Resultado	Probabilidade	Significância
Autoritário	07	13,0	13	21,7	20	17,5	0,972	p = 0,331	NS
Perturbador	21	38,9	10	16,7	31	27,2	2,448	p = 0,014	S
Não Participativo	02	3,7	06	10,0	08	7,0	0,948	p = 0,343	NS
Agressivo	13	24,1	06	10,0	19	16,7	1,765	p = 0,078	NS
Transgressor	02	3,7	02	3,3	04	3,5	-0,395	p = 0,693	NS
Não Amigo	01	1,8	12	20,0	13	11,4	2,760	p = 0,006	S
Inábil Acadêmico	05	9,2	08	13,3	13	11,4	0,393	p = 0,694	NS
Estigmatizado	03	5,6	03	5,0	06	5,3	-0,276	p = 0,782	NS
TOTAL	54	100,0	60	100,0	114	100,0	-	-	-
INDICADORES DE REJEIÇÃO	TURMA B								
	Masculino		Feminino		Total		Análise Estatística		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Resultado	Probabilidade	Significância
Autoritário	05	13,9	12	48,0	17	27,9	2,631	p = 0,009	S
Perturbador	13	36,1	03	12,0	16	26,2	1,809	p = 0,071	NS
Não Participativo	02	5,6	02	8,0	04	6,6	-0,153	p = 0,878	NS
Agressivo	07	19,4	03	12,0	10	16,4	0,416	p = 0,677	NS
Transgressor	01	2,8	01	4,0	02	3,2	-0,471	p = 0,637	NS
Não Amigo	01	2,8	03	12,0	04	6,6	0,901	p = 0,368	NS
Inábil Acadêmico	07	19,4	01	4,0	08	13,1	1,368	p = 0,171	NS
Estigmatizado	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	36	100,0	25	100,0	61	100,0	-	-	-

NOTA: Aplicado o teste "Comparação entre duas Proporções".

QUADRO 6 - COMPARAÇÃO ENTRE AS TURMAS A E B, POR SEXO EM RELAÇÃO A REJEIÇÃO PARA JOGAR

INDICADORES DE REJEIÇÃO	RESULTADO DO TESTE	TESTE APLICADO	VALOR TABELADO	SIGNIFICÂNCIA
Autoritário	0,00	Qui-Quadrado	p = 0,9924	NS
Perturbador	-	Fisher	p = 0,2663	NS
Não Participativo	-	"	p = 0,4061	NS
Agressivo	-	"	p = 0,6362	NS
Transgressor	-	"	p = 0,8000	NS
Não Amigo	-	"	p = 0,4265	NS
Inábil Acadêmico	-	Fisher	p = 0,0375	S
Estigmatizado	-	-	-	-

TABELA 10 - REJEIÇÃO PARA TRABALHAR, POR SEXO, EM CADA TURMA E ANÁLISE ESTATÍSTICA

INDICADORES DE REJEIÇÃO	TURMA A								
	Masculino		Feminino		Total		Análise Estatística		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Resultado	Probabilidade	Significância
Autoritário	15	24,6	30	40,5	45	33,3	1,767	p = 0,077	NS
Perturbador	25	41,0	11	14,9	36	26,7	3,216	p = 0,001	S
Não Participativo	03	4,9	10	13,6	13	9,6	1,394	p = 0,163	NS
Agressivo	07	11,5	02	2,7	09	6,7	1,692	p = 0,091	NS
Transgressor	02	3,3	05	6,8	07	5,2	0,521	p = 0,602	NS
Não Amigo	02	3,3	10	13,5	12	8,9	1,767	p = 0,077	NS
Inábil Acadêmico	07	11,4	06	8,1	13	9,6	0,354	p = 0,723	NS
Estigmatizado	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	61	100,0	74	100,0	135	100,0	-	-	-

INDICADORES DE REJEIÇÃO	TURMA B								
	Masculino		Feminino		Total		Análise Estatística		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Resultado	Probabilidade	Significância
Autoritário	05	14,3	04	19,0	09	16,1	0,088	p = 0,930	NS
Perturbador	13	37,1	06	28,6	19	33,9	0,359	p = 0,720	NS
Não Participativo	09	25,7	05	23,8	14	25,0	-0,160	p = 0,873	NS
Agressivo	03	8,6	04	19,0	07	12,5	0,722	p = 0,470	NS
Transgressor	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Não Amigo	-	-	01	4,8	01	1,8	0,270	p = 0,787	NS
Inábil Acadêmico	04	11,4	01	4,8	05	8,9	0,355	p = 0,723	NS
Estigmatizado	01	2,9	-	-	01	1,8	-0,247	p = 0,805	NS
TOTAL	35	100,0	21	100,0	56	100,0	-	-	-

NOTA: Aplicado o teste "Comparação entre duas Proporções".

QUADRO 7 - COMPARAÇÃO ENTRE AS TURMAS A E B, POR SEXO EM RELAÇÃO A REJEIÇÃO PARA TRABALHAR

INDICADORES DE REJEIÇÃO	RESULTADO DO TESTE	TESTE APLICADO	VALOR TABELADO	SIGNIFICÂNCIA
Autoritário	-	Fisher	p = 0,1878	NS
Perturbador	0,05	Qui-Quadrado	p = 0,8191	NS
Não Participativo	3,12	"	p = 0,0775	NS
Agressivo	-	Fisher	p = 0,1818	NS
Transgressor	-	-	-	-
Não Amigo	-	Fisher	p = 0,8462	NS
Inábil Acadêmico	-	Fisher	p = 0,3235	NS
Estigmatizado	-	-	-	-

TABELA 11 - REJEIÇÃO PARA TRABALHAR, POR SEXO, EM CADA TURMA E ANÁLISE ESTATÍSTICA - PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

INDICADORES DE REJEIÇÃO	TURMA A								
	Masculino		Feminino		Total		Análise Estatística		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Resultado	Probabilidade	Significância
Autoritário	05	12,5	07	13,4	12	13,0	- 0,185	p = 0,853	NS
Perturbador	16	40,0	12	23,1	28	30,5	1,518	p = 0,129	NS
Não Participativo	03	7,5	05	9,6	08	8,7	- 0,019	p = 0,985	NS
Agressivo	06	15,0	08	15,4	14	15,2	- 0,240	p = 0,811	NS
Transgressor	04	10,0	04	7,7	08	8,7	0,015	p = 0,988	NS
Não Amigo	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Inábil Acadêmico	06	15,0	04	7,7	10	10,9	0,777	p = 0,437	NS
Estigmatizado	-	-	12	23,1	12	13,0	2,948	p = 0,003	S
TOTAL	40	100,0	52	100,0	92	100,0	-	-	-

INDICADORES DE REJEIÇÃO	TURMA B								
	Masculino		Feminino		Total		Análise Estatística		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Resultado	Probabilidade	Significância
Autoritário	02	5,6	01	6,3	03	5,8	- 0,542	p = 0,588	NS
Perturbador	13	36,1	01	6,2	14	26,9	1,905	p = 0,057	NS
Não Participativo	09	25,0	08	50,0	17	32,7	1,453	p = 0,146	NS
Agressivo	05	13,9	01	6,2	06	11,5	0,332	p = 0,740	NS
Transgressor	02	5,5	-	-	02	3,8	0,171	p = 0,864	NS
Não Amigo	-	-	03	18,8	03	5,8	2,037	p = 0,042	S
Inábil Acadêmico	05	13,9	02	12,5	07	13,5	- 0,304	p = 0,761	NS
Estigmatizado	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	36	100,0	16	100,0	52	100,0	-	-	-

NOTA: Aplicado o teste "Comparação entre duas Proporções".

QUADRO 8 - COMPARAÇÃO ENTRE AS TURMAS A E B, POR SEXO EM RELAÇÃO A REJEIÇÃO PARA TRABALHAR – PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

INDICADORES DE REJEIÇÃO	RESULTADO DO TESTE	TESTE APLICADO	VALOR TABELADO	SIGNIFICÂNCIA
Autoritário	-	Fisher	p = 0,4462	NS
Perturbador	-	"	p = 0,0182	S
Não Participativo	-	"	p = 0,3867	NS
Agressivo	-	"	p = 0,1192	NS
Transgressor	-	Fisher	p = 0,3333	NS
Não Amigo	-	-	-	-
Inábil	-	Fisher	p = 0,5158	NS
Acadêmico Estigmatizado	-	-	-	-

TABELA 12 - ESCOLHA EM RELAÇÃO AO SEXO - TURMA A

INDICADORES DE ESCOLHA	MASCULINO		FEMININO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
MASCULINO	07	87,5	04	12,5	11	27,5
• Qualidades Pessoais	03	37,5	01	3,2	04	10,0
• Comportamentos Operacionalizáveis	01	12,5	03	9,3	04	10,0
• Bom Humor	01	12,5	01	3,1	02	5,0
• Participação	-	-	01	3,1	01	2,5
• Não Agressão	-	-	01	3,1	01	2,5
• Habilidades Acadêmicos e Motoras	03	37,5	-	-	03	7,5
FEMININO	01	12,5	28	87,5	29	72,5
• Qualidades Pessoais	-	-	19	59,4	19	47,5
• Comportamentos Operacionalizáveis	01	12,5	07	21,9	08	20,0
• Bom Humor	01	12,5	04	12,5	05	12,5
• Participação	-	-	03	9,4	03	7,5
• Não Agressão	-	-	-	-	-	-
• Habilidades Acadêmicos e Motoras	-	-	02	6,2	02	5,0
TOTAL	08	100,0	32	100,0	40	100,0

TABELA 13 - ESCOLHA EM RELAÇÃO AO SEXO - TURMA B

INDICADORES DE ESCOLHA	MASCULINO		FEMININO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
MASCULINO	21	100,0	01	6,7	22	61,1
• Qualidades Pessoais	05	23,8	01	6,7	06	16,7
• Comportamentos Operacionalizáveis	14	66,7	-	-	14	38,9
• Bom Humor	05	23,8	-	-	05	13,9
• Participação	08	38,1	-	-	08	22,2
• Não Agressão	01	4,8	-	-	01	2,8
• Habilidades Acadêmicos e Motoras	02	9,5	-	-	02	5,5
FEMININO	-	-	14	93,3	14	38,9
• Qualidades Pessoais	-	-	06	40,0	06	16,7
• Comportamentos Operacionalizáveis	-	-	07	46,7	07	19,4
• Bom Humor	-	-	04	26,7	04	11,1
• Participação	-	-	02	13,3	02	5,5
• Não Agressão	-	-	01	6,7	01	2,8
• Habilidades Acadêmicos e Motoras	-	-	01	6,6	01	2,8
TOTAL	21	100,0	15	100,0	36	100,0

QUADRO 9 - COMPARAÇÃO ENTRE AS TURMAS A E B, POR SEXO EM RELAÇÃO A ESCOLHA

INDICADORES DE ESCOLHA	RESULTADO DO TESTE	TESTE APLICADO	VALOR TABELADO	SIGNIFICÂNCIA
MASCULINO → MASCULINO				
• Qualidades Pessoais	0,215	Proporção	p = 0,830	NS
• Bom Humor	0,100	"	p = 0,920	NS
• Participação	1,449	"	p = 0,147	NS
• Não Agressão	-0,581	"	p = 0,561	NS
• Habilidades Acadêmicos e Motoras	1,141	Proporção	p = 0,254	NS
FEMININO → FEMININO				
• Qualidades Pessoais	0,860	Proporção	p = 0,390	NS
• Bom Humor	0,715	"	p = 0,474	NS
• Participação	-0,144	"	p = 0,885	NS
• Não Agressão	0,278	"	p = 0,781	NS
• Habilidades Acadêmicos e Motoras	-0,622	Proporção	p = 0,534	NS