

ISCTE  **IUL**
Instituto Universitário de Lisboa

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Fatores subjacentes às escolhas sociométricas de crianças em
idade pré-escolar

Rita Câmara Pacheco

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em
Risco

Orientador(a):

Doutora Cecília Aguiar, professora auxiliar,
ISCTE-IUL

setembro, 2017

ISCTE  **IUL**
Instituto Universitário de Lisboa

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Fatores subjacentes às escolhas sociométricas de crianças em
idade pré-escolar

Rita Câmara Pacheco

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em
Risco

Orientador(a):

Doutora Cecília Aguiar, professora auxiliar,

ISCTE-IUL

setembro, 2017

Agradecimentos

Muito obrigada à professora Doutora Cecília Aguiar, pela sua orientação, motivação e disponibilidade. Obrigada pela partilha de conhecimento e por acreditar sempre em mim.

Obrigada à Nadine Correia pela ajuda e disponibilidade.

Obrigada à minha família pelo incentivo, amizade e paciência ao longo deste processo de aprendizagem.

Obrigada aos meus pais, pelo apoio e amor incondicional e por estarem sempre lá quando precisei.

Obrigada às minhas irmãs pelas palavras de encorajamento e pelo apoio incondicional nos momentos mais difíceis.

A todos os meus amigos e colegas de mestrado pelo apoio e incentivo.

Obrigada!

Resumo

Esta investigação, de carácter qualitativo, pretendeu analisar as justificações espontâneas das crianças em idade pré-escolar no contexto de tarefas de nomeação/avaliação sociométrica, no sentido de compreender os fatores subjacentes às suas escolhas. Participaram neste estudo 149 crianças em idade pré-escolar da Região de Lisboa. Segundo os resultados obtidos, através de uma análise de conteúdo, os meninos forneceram mais justificações para as suas nomeações/avaliações sociométricas do que as meninas e, de uma maneira geral, registaram-se mais justificações para as nomeações/avaliações negativas. Os dados obtidos revelam que o principal fator, verbalizado pelas crianças, para as nomeações/avaliações positivas foi a Experiência de aceitação. No que diz respeito às nomeações/avaliações negativas, as categorias mais frequentes foram a Experiência de rejeição e o Comportamento antissocial. Não se apurou uma relação entre o sexo da criança que faz a nomeação/avaliação e as categorias que emergiram das justificações espontâneas. Constatou-se uma relação significativa entre a categoria Ausência de brincadeira e a idade da criança que faz a nomeação/avaliação. As justificações fornecidas pelas crianças não variaram em função do estatuto de incapacidade da criança. Estes resultados permitem identificar características e comportamentos passíveis de aumentar a probabilidade de rejeição social, podendo apoiar o desenvolvimento de estratégias de prevenção.

Palavras-chave: Interações Sociais; Relações de Amizade; Nomeações Sociométricas; Pré-escolar.

Abstract

This qualitative study aimed to analyze the spontaneous justifications of preschool-aged children during sociometric nomination/rating tasks in order to understand the factors underlying their choices. Participated in this study 149 preschool-aged children from the Lisbon region. According to the results obtained through content analysis, boys provided more justifications for their sociometric nominations/ratings than girls and there were more justifications for negative nominations/ratings. The main factor verbalized by children for justifying positive nominations/ratings was Acceptance Experience while the main categories for justifying negative nominations/ratings were Rejection Experience and Antisocial Behavior. Also, in this study, there was no relation between the sex of the child making the nominations/ratings the categories that emerged from the spontaneous justifications. On the other hand, there was a significant relation between Absence of Play and the age of the child making the nomination/rating. The justifications provided by children did not vary according as a function of the disability status of the target children. These results allow the identification of characteristics and behaviors which increase the odds of social rejection, supporting the development of prevention strategies.

Keywords: Social Interactions, friendship relations, sociometric appointments, preschool.

Índice

Introdução	1
Capítulo I - Experiências sociais com pares em idade pré-escolar	5
Definição de conceitos relevantes.....	5
A importância do brincar na infância.....	7
Avaliar as experiências com pares	8
Impacto das experiências sociais com pares	8
Inclusão social de crianças com incapacidades em contextos pré-escolares	10
Determinantes das preferências das crianças	11
Capítulo II - Método.....	15
Participantes.....	15
Medidas.....	16
Procedimento	17
Análise de dados	18
Capítulo III - Resultados.....	19
Capítulo IV - Discussão.....	25
Conclusões e limitações.....	29
Referências	31
ANEXO A.....	37

Índice de quadros

Quadro 3.1: Número e percentagem das unidades de registo das (sub)categorias decorrentes das justificações para as nomeações/avaliações positivas.....	19
Quadro 3.2: Número e percentagem das unidades de registo das (sub)categorias decorrentes das justificações para as nomeações/avaliações negativas.....	21

Introdução

As experiências sociais com pares, segundo Rubin, Bukowski e Parker (2006), são caracterizadas por níveis sucessivos de complexidade social, incluindo as interações, as relações e o grupo. As interações caracterizam-se pelas trocas sociais entre dois indivíduos, ao passo que as relações surgem das consecutivas interações da díade, sendo que a criança pode experimentar dois tipos de relacionamentos: os verticais, que são as relações com adultos, e os horizontais, que são as relações com pares. No contexto das relações, o constructo que tem sido mais alvo de investigação é a amizade, que se caracteriza por ser voluntária, positiva e recíproca. O conceito de amizade é conhecido pelas crianças desde tenra idade. De acordo com Fehr (1996), quando perguntado às crianças em idade pré-escolar, o que é um amigo, estas referem ser alguém que brinca com elas partilhando brinquedos, não apresentado comportamentos agressivos, como, por exemplo, bater, e ainda referem que um amigo é alguém de quem gostam. Por fim, os grupos dizem respeito a um conjunto de indivíduos em interação (Rubin et al., 2006).

Na infância, brincar é essencial para o desenvolvimento, pois permite que as crianças usem a criatividade, desenvolvendo, desta forma, a sua imaginação, destreza e cognição (Ginsburg, 2007). Durante a infância, as crianças demonstram preferência por determinados pares em detrimento de outros para a escolha de parceiros de brincadeira e para as suas relações de amizade. Um fenómeno explicador destas preferências é a homofilia, que se caracteriza pela tendência de os indivíduos formarem grupos e se tornarem amigos com pares com atributos semelhantes a eles, em termos de sexo, idade e etnia (Gifford-Smith & Brownell, 2013; Rubin et al., 2006; Ryan, 2001).

A investigação sugere igualmente que existem crianças com maiores dificuldades nas relações com os pares, como, por exemplo, as crianças com incapacidades. De acordo com a literatura, crianças com incapacidades em idade pré-escolar apresentam mais dificuldades nas experiências com pares do que crianças com desenvolvimento típico (Guralnick, 1999). Segundo a *Division for Early Childhood/National Association for the Education of Young Children* (2009), inclusão refere-se aos valores, práticas e políticas que suportam os direitos da criança e respetiva família, independentemente das suas capacidades, a participar em atividades e contextos como membros de pleno direito das famílias, das comunidades e da sociedade (DEC/NAEYC, 2009).

De forma a analisar as relações sociais das crianças, Moreno (1934/1953) propôs um modelo de análise com o objetivo de perceber, dentro de um grupo de pares, qual é a posição

que cada indivíduo ocupa e como é que este é visto pelos restantes elementos do grupo (Peceguina, Santos, & Daniel, 2008). Esta metodologia, designada sociometria, permite operacionalizar vários conceitos como a aceitação social e a rejeição social. A aceitação social operacionaliza-se com base no número de vezes que a criança é nomeada positivamente, enquanto a rejeição social corresponde ao número de vezes que a criança é nomeada negativamente (Coie, Coppotelli, & Dodge, 1982).

É importante conhecer as razões subjacentes às escolhas das crianças para os seus parceiros de brincadeira porque são estas razões que permitem perceber os processos associados às relações entre pares (Killen & Stangor, 2001). As razões subjacentes às preferências das crianças são influenciadas por diversos fatores, incluindo características da criança e características da família. Por exemplo, Ladd, Price e Hart (1988) verificaram que as preferências das crianças são definidas em função de atributos físicos, cognições sociais e estados emocionais. As crianças que são aceites pelos pares apresentam características como comportamentos cooperativos e pró-sociais nas interações com pares, enquanto as crianças que são rejeitadas são caracterizadas como sendo agressivas e revelando comportamento disruptivo (Ladd, Price, & Hart, 1988). A literatura demonstra que as crianças que são rejeitadas pelos colegas como parceiros de brincadeira tendem, a longo prazo, a apresentar maior risco de desenvolver problemas tais como comportamento delinquente, psicopatologia e abandono escolar (Coie & Cillessen, 1993).

Este estudo surge no contexto da escassez de estudos qualitativos sobre esta temática, sobretudo em Portugal, que se traduz no facto de a maioria dos estudos existentes não darem importância à voz das crianças. Note-se que, segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança, a criança tem o direito de participar e exprimir livremente a sua opinião (UNICEF, 1990). Assim, como objetivo geral, pretende-se analisar as justificações espontâneas das crianças em idade pré-escolar no decurso da realização de tarefas de nomeação ou avaliação sociométricas, no sentido de compreender os fatores subjacentes às suas escolhas. Como objetivos específicos, ambicionamos investigar em que medida as justificações dadas pelas crianças para as suas escolhas sociométricas variam em função da sua idade e do seu sexo, bem como compreender em que medida as justificações dadas pelas crianças para as suas escolhas sociométricas variam em função do estatuto de incapacidade da criança alvo das escolhas.

Neste trabalho, o capítulo I começa por apresentar uma revisão da literatura sobre os conceitos mais relevantes para enquadrar os objetivos do estudo, referindo os diferentes níveis de complexidade das experiências sociais com pares e os fatores responsáveis pelas

preferências das crianças. A esta parte, segue-se uma secção sobre o impacto da aceitação e da preferência social a curto e a longo prazo no comportamento e ajustamento da criança. De seguida, é abordada a inclusão social de crianças com incapacidades em contextos pré-escolares, uma vez que estas crianças apresentam mais dificuldade nas interações com pares quando comparadas com crianças com desenvolvimento típico, seguindo-se uma explanação dos preditores responsáveis pelas preferências das crianças. No capítulo II, é apresentado o método, caracterizando os participantes e os procedimentos do estudo. No capítulo III, são apresentados os resultados e com base nestes é discutido, no capítulo IV, o seu significado, tendo em conta a literatura existente, as limitações identificadas neste trabalho e as potenciais implicações para a investigação e para a prática.

Capítulo I - Experiências sociais com pares em idade pré-escolar

Definição de conceitos relevantes

A perspectiva do desenvolvimento humano de Piaget (1932) e a teoria da aprendizagem social de Vygotsky (1978) são alguns modelos teóricos dentro da psicologia do desenvolvimento que procuram explicar o desenvolvimento humano. Segundo a perspectiva de Piaget, o desenvolvimento do ser humano ocorre através de uma sequência de estádios, ao longo dos quais a criança reconhece diferenças entre o que conhece e o que desconhece no seu meio ambiente imediato (Charlton, 2016). Estes estádios vão evoluindo e tornando-se progressivamente mais complexos como consequência da interação da criança com o meio. A teoria de Piaget sugere ainda que as interações da criança com os pares são diferentes das interações com os adultos na sua forma e função. Segundo esta teoria, as interações entre pares são espontâneas, equilibradas e igualitárias em termos de poder, o que permite às crianças explorar ideias, discutir e negociar. É nestas interações sociais que o pensamento da criança se descentraliza de uma perspectiva egocêntrica, sendo capaz de compreender as diferentes perspectivas dos pares. De acordo com Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre através do conflito com os pares (Charlton, 2016; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). A teoria social de Vygotsky alega que o comportamento humano é o resultado de observações sociais e de influências culturais. Ao contrário da teoria de Piaget, afirma que o desenvolvimento humano não acontece através da evolução através de estádios mas sim das interações interpessoais, sendo através da cooperação e da partilha de ideias que o desenvolvimento ocorre (Charlton, 2016; Rubin et al., 2006).

Em idade pré-escolar, as experiências com pares são importantes para o desenvolvimento da criança, pois é neste contexto de interação que a criança vai adquirir uma diversidade de comportamentos, competências, atitudes e experiências que irão influenciar e auxiliar na adaptação da mesma no decorrer da vida. No decurso das experiências com pares é consolidado o desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento cognitivo, o autoconhecimento bem como o conhecimento do outro (Camargo & Bosa, 2009; Rubin et al., 2006). É importante realçar que a interação com pares oferece a possibilidade de a criança experienciar contextos que possibilitam a troca de ideias e de papéis (Camargo & Bosa, 2009; Rubin et al., 2006).

Para compreender as experiências sociais com pares é necessário ter em conta diferentes níveis de complexidade da vida social da criança, incluindo as interações, as relações e o grupo (Rubin et al., 2006). Para Hay, Payne e Chadwick (2004), o processo de interação implica a capacidade que o indivíduo tem de coordenar a atenção com outro indivíduo. Segundo o modelo de Hinde (1987), adotado por Rubin e colaboradores (2006), a interação é o nível mais simples das experiências com pares, sendo definida como as trocas sociais entre duas pessoas durante um determinado período de tempo. As interações ocorrem quando os comportamentos das crianças são interdependentes, ou seja, o comportamento de uma criança transmite tanto uma resposta como um estímulo para o comportamento do outro elemento da díade.

O segundo nível das experiências sociais é a relação, que se refere ao conjunto de expectativas, emoções e significados, que surgem das consecutivas interações da díade (Rubin et al., 2006). De acordo com Hartup (1989), existem dois tipos de relacionamentos pelos quais a criança passa, o vertical e horizontal. O primeiro diz respeito aos relacionamentos onde existe afeto para com uma pessoa com maior competência social (i.e., pais, professores); este tipo de relacionamento oferece segurança e proteção, sendo nestas relações que a criança irá criar os modelos internos básicos e fortalecer as suas competências sociais. Os relacionamentos horizontais correspondem tipicamente aos relacionamentos com pares, no contexto dos quais são adquiridas competências sociais tais como a cooperação, a competição e a intimidade (Camargo & Bosa, 2009).

Com a entrada para os contextos de educação pré-escolar, as crianças estabelecem progressivamente mais relações mútuas com pares (Rubin et al., 2006). Relativamente a estas relações diádicas, o constructo que tem sido alvo de mais investigação é a amizade. As relações de amizade são caracterizadas por serem voluntárias, positivas e recíprocas, tendo uma componente emocional e de proximidade (Rubin et al., 2006). Nas relações de amizade, as crianças têm a oportunidade de adquirir e desenvolver competências sociais (Poulin et al., 1997). Nas relações de amizade, os indivíduos proporcionam suporte mútuo (Bagwell & Schmidt, 2013). Durante a idade pré-escolar, a capacidade da criança para estabelecer amizades estáveis e de qualidade depende da capacidade sociocognitiva e emocional da criança (Rubin et al., 2006).

Por último, o grupo é o nível mais complexo das experiências sociais, sendo definido como um conjunto de indivíduos em interação, que pode ser formado de forma espontânea ou através de interesses ou circunstâncias comuns (Rubin et al., 2006). Os grupos apresentam características que emergem das relações existentes no grupo, incluindo (a) a coesão, ou nível

de inclusão das crianças, e hierarquia, ou organização dentro do grupo, que pode influenciar as futuras relações de amizade; (b) as normas, atitudes e padrões de comportamento distintos que caracterizam o grupo e o diferenciam dos restantes; e, por fim, (c) a homofilia ou presença das mesmas características pessoais nos membros do grupo (e.g., idade, sexo, etnia) (Rubin et al., 2006). A homofilia caracteriza-se pela tendência dos indivíduos para formarem grupos e tornarem-se amigos com pares com atributos semelhantes a eles, como o sexo, idade, etnia, atributos físicos, inteligência (Gifford-Smith & Brownell, 2013; Ryan, 2001; Rubin et al., 2006).

Gifford-Smith e Brownell (2003) apresentam um conjunto de características responsáveis pela formação dos grupos; (1) proximidade, (2) familiaridade e (3) similaridade. No que diz respeito à proximidade, as crianças em idade pré-escolar tendem a preferir brincar com crianças que costumam interagir nos mesmos contextos sociais; relativamente à familiaridade, verifica-se a tendência das crianças para interagir com outras que, por alguma razão, lhes são familiares, por exemplo, por frequentarem o mesmo contexto social; relativamente à similaridade, as crianças em idade pré-escolar preferem brincar com crianças que apresentem as mesmas características que elas, por exemplo a nível do género, idade, etnia, atributos físicos e características comportamentais.

A importância do brincar na infância

Na infância, brincar é importante para o desenvolvimento, permitindo que as crianças usem a sua criatividade, desenvolvendo, a sua imaginação, destreza e a cognição (Ginsburg, 2007). De acordo com a literatura, é no decurso da brincadeira que as crianças desenvolvem novas competências que as tornam mais resilientes face aos desafios que enfrentarão no futuro (Ginsburg, 2007). De acordo com Anderson-McNamee e Bailey (2010), a brincadeira promove o desenvolvimento da linguagem e das competências sociais e permite que as crianças aprendam a expressar emoções, a pensar, a serem criativas e a resolverem problemas. Paralelamente, os resultados da investigação sugerem que brincar ajuda as crianças a adaptarem-se melhor ao jardim de infância, melhorando a aprendizagem, os comportamentos e a capacidade de resolução de problemas das crianças (Ginsburg, 2007).

A partir dos 2 anos até aos 5 anos, as interações sociais das crianças tornam-se mais frequentes e mais complexas. Parten (1932, cit. por Rubin et al., 2006) descreve seis categorias de participação social: comportamento desocupado, brincadeira solitária, comportamento de observação, brincadeira paralela, brincadeira associativa e brincadeira cooperativa. Neste estudo, verificou-se que as crianças entre os 2 e os 5 anos apresentavam

progressivamente mais brincadeiras associativas e cooperativas e despendiam menos tempo nos outros tipos de participação social (Rubin et al., 2006).

Segundo Rubin e colaboradores (2006), as brincadeiras solitárias ou as brincadeiras paralelas não são necessariamente negativas do ponto de vista do comportamento social, uma vez que também são ferramentas úteis para o desenvolvimento social da criança, permitindo, através da observação do comportamento dos pares, desenvolver comportamentos sociais. Com o passar da idade, as crianças apresentam interações sociais mais positivas, podendo dever-se ao facto de as crianças em idade pré-escolar começarem a ser capazes de se colocarem no lugar dos pares, tendo em conta os pontos de vista das outras crianças (Rubin et al., 2006).

Avaliar as experiências com pares

Neste contexto de investigação, Moreno (1934/1953) propõe um modelo de análise que pretende perceber dentro de um grupo de pares, qual é a posição que cada indivíduo ocupa e como é que este é visto pelos restantes elementos do grupo (Peceguina, Santos, & Daniel, 2008). Esta metodologia permite operacionalizar vários conceitos incluindo os conceitos de aceitação e rejeição social. A aceitação social operacionaliza-se com base no número de vezes que a criança é nomeada positivamente, enquanto a rejeição social corresponde ao número de vezes que a criança é nomeada negativamente pelo grupo de pares (Coie, Coppotelli, & Dodge, 1982). Segundo Coie e colaboradores (1982), estes dois conceitos permitem a criação de duas dimensões sociométricas que permitem determinar a visibilidade da criança dentro do grupo de pares: a preferência social e o impacto social. A preferência social pode ser medida através da diferença entre as nomeações positivas e as nomeações negativas e o impacto social é medido através da soma das nomeações positivas e negativas. Tendo por base estas medidas (i.e., preferência e impacto social), é possível classificar as crianças com base em cinco categorias: populares, rejeitadas, controversias, médias e negligenciadas (Rubin et al., 2006).

Impacto das experiências sociais com pares

Em Portugal, no ano letivo 2014/2015, cerca de 88,5 % das crianças estavam a frequentar a educação pré-escolar, de acordo com os dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2015). Para muitas destas crianças, o primeiro contexto para um conjunto alargado de experiências sociais com os pares é o jardim de infância. No contexto de

jardim de infância as crianças poderão formar amigas e entrar em grupos (Rubin et al., 2006).

A adaptação social depende de três fatores: as interações sociais, a capacidade para formar amigas e a aceitação no grupo de pares (Rubin et al., 2006). As crianças que apresentam problemas a nível da rejeição dos pares e relacionamentos problemáticos são mais suscetíveis de abandonar a escola (Rubin et al., 2006). De acordo com Odom, Li, Sandal, Zercher, Marquart, & Brown (2006), as relações com os pares estão relacionadas com uma boa adaptação escolar, com a participação social nos grupos de pares, e no futuro, com a adaptação social.

Segundo a literatura e de acordo com o que já foi mencionado, as crianças que são rejeitadas pelos seus pares têm maior probabilidade de, no futuro, desenvolverem diversos problemas, tais como dificuldades no ajustamento social, comportamento delinquente, psicopatologia e abandono escolar (Coie & Cillessen, 1993). Especificamente, as crianças que são rejeitadas devido ao seu comportamento agressivo têm maior risco de desenvolver problemas de delinquência e abandono escolar (Coie & Cillessen, 1993). A rejeição pelos pares está associada a problemas de ajustamento escolar da criança, uma vez que as crianças que são rejeitadas pelos seus pares, são menos propícias a participar em sala de aula o que leva a uma redução do rendimento académico e possível risco de abandono escolar (Buhs & Ladd, 2001).

A literatura revela a importância das relações de amizade, referindo que as crianças que não têm amigos apresentam prejuízo no seu bem-estar psicológico bem como no seu ajustamento (Rubin, Fredstrom, & Bowker, 2008). Da mesma forma, crianças tímidas que formam amigas com crianças que também são tímidas apresentam problemas no seu ajustamento escolar e psicológico (Rubin, Coplan, Chen, Buskirk, & Wojslawowicz, 2005).

Inclusão social de crianças com incapacidades em contextos pré-escolares

A investigação sugere que há crianças com mais dificuldades nas experiências com pares, como, por exemplo, as crianças com incapacidades. As crianças com incapacidades, em idade pré-escolar, apresentam mais dificuldades nas experiências sociais com pares, quando comparadas com crianças com desenvolvimento típico, apresentando menos competências sociais (Guralnick, 1999); interações sociais de menor qualidade (Lifter, Mason, & Barton, 2011) e dificuldades acrescidas na formação de relações sociais (Guralnick, Neville, Hammond, & Connor, 2007).

Ao longo dos últimos 20 anos, a definição de inclusão tem vindo a sofrer diversas mudanças. Para alguns autores, a inclusão acontece quando as crianças com incapacidades estão inseridas em contextos de sala de aula juntamente com crianças com desenvolvimento típico (Odom, 2000). Outros autores afirmam que a inclusão só acontece quando as crianças com incapacidades interagem e formam relações com outras crianças com desenvolvimento típico (Odom, 2000). O conceito de inclusão segundo a *Division for Early Childhood* (DEC) e a *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC), refere-se aos valores, práticas e políticas que sustentam os direitos da criança, independentemente das suas capacidades, a participar em atividades e contextos como membros das famílias, das comunidades e da sociedade (DEC/NAEYC, 2009). As experiências inclusivas de crianças com incapacidade e respetivas famílias devem proporcionar um sentimento de pertença e promover amizades positivas e o desenvolvimento completo das suas competências (DEC/NAEYC, 2009).

A inclusão de crianças com incapacidades é mais bem-sucedida quando estas são aceites pelos seus pares, tendo a oportunidade de interagir socialmente com eles o que, consequentemente, promove o seu desenvolvimento (Diamond, Hong, & Tu, 2008). As ideias que as crianças com desenvolvimento típico têm sobre a inclusão parecem ser influenciadas por diversos fatores, como o tipo de incapacidade, o grau de exigência da atividade e questões de justiça e igualdade. Por exemplo, Theimer, Killen e Stangor (2001) verificaram que as justificações que as crianças apresentaram para excluir determinados pares se baseavam em questões de justiça e igualdade. Quando as crianças eram confrontadas com contextos onde as oportunidades das crianças eram desiguais, estas eram mais inclinadas a incluir as crianças que apresentavam menos oportunidades para participar na brincadeira (Theimer et al., 2001).

Diamond e Hong (2010) verificaram que as crianças com desenvolvimento típico incluem crianças com incapacidades quando a incapacidade não interfere com a sua participação na brincadeira (e.g., crianças em cadeiras de rodas eram escolhidas para

brincadeiras onde não era exigido esforço físico). Contudo, segundo Buysse, Nabors, Skinner e Keyes (1997), as razões apresentadas pelas crianças com desenvolvimento típico para não interagirem com uma criança com incapacidade não diferem das razões apresentadas em relação às crianças com desenvolvimento típico. Ou seja, as razões das crianças para escolherem outras crianças para interagirem não se prendiam com as características pessoais da criança, mas estavam relacionadas com a exigência da tarefa a partilhar, ou simplesmente, com o facto de não gostarem da outra criança.

Outros estudos demonstram que as crianças são mais propensas a escolher como parceiro de brincadeira uma criança com desenvolvimento típico do que uma criança com incapacidades (Diamond & Tu, 2008). Desde modo, as crianças com incapacidades são menos procuradas para o estabelecimento de interações sociais e são mais excluídas da brincadeira do que as crianças com desenvolvimento típico (Diamond & Tu, 2008). Contudo, nos contextos que integram crianças com desenvolvimento típico e crianças com incapacidades que realizam as mesmas atividades, a aceitação por parte de crianças com desenvolvimento típico é maior e as perceções sobre a incapacidade são mais positivas do que nos contextos onde existam exclusivamente crianças com incapacidades ou crianças com desenvolvimento típico (Diamond & Tu, 2008).

Determinantes das preferências das crianças

Retomando a ideia de que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento da criança e constitui o contexto privilegiado para a interação com pares, torna-se importante conhecer quais os principais fatores subjacentes à escolha de parceiros de brincadeira entre as crianças de idade pré-escolar. Efetivamente, ao longo dos anos têm vindo a ser investigados os possíveis determinantes para as preferências das crianças, em termos do grupo de pares, tais como atributos físicos, cognições sociais, estados emocionais (Ladd, Price, & Hart, 1988). As razões subjacentes às preferências das crianças são influenciadas por diversos fatores como as características das crianças e as características da família (Emídio, Santos, Maia, Monteiro & Veríssimo, 2008; Hanson, 2007; Ladd, Price, & Hart, 1988). Assim, segue-se uma breve revisão destes fatores.

Características das crianças

As características da criança têm influência na aceitação ou rejeição pelo seu grupo de pares. Na literatura, o principal fator subjacente às escolhas de parceiros de brincadeira é a homofilia. Por exemplo, Rubin, Lynch, Coplan, Krasnor e Booth (1994) e Martin e Fabes

(2001) verificaram que as crianças tendem a escolher parceiros com características, comportamentos e interesses semelhantes a eles, como o sexo, idade e etnia, e que determinados aspetos como, por exemplo, a expressão facial e a postura do corpo podem ter influência na atração e na preferência por determinadas crianças (Martin & Fabes, 2001; Rubin et al., 1994). Outro estudo verificou que as relações de amizade eram maioritariamente formadas por indivíduos do mesmo sexo; no entanto, quanto mais novas eram as crianças, maior a probabilidade de formarem amizades e interagirem socialmente com crianças do sexo oposto (Vaughn, Colvin, Azria, Caya, & Krzysik, 2001). Por seu turno, Aboud, Mendelson e Purdy (2003) demonstraram que as amizades recíprocas tendem a ser formadas por crianças da mesma etnia, sendo que as díades formadas por diferentes etnias, com o passar do tempo, têm maior tendência a desagregar-se. Segundo Ryan (2001), existem dois processos que contribuem para a homofilia, (1) a socialização, que se refere à tendência dos amigos para influenciarem as características dos elementos do grupo, ao longo do tempo; e a (2) seleção, que diz respeito à tendência dos indivíduos para escolher amigos com características parecidas.

A dominância social é outro fator motivador das preferências das crianças em idade pré-escolar para as escolhas dos parceiros de brincadeira (Santos, 2012). Esta refere-se às relações na díade onde é possível observar desigualdade entre os membros, com um elemento a levar à submissão do outro elemento da díade. A literatura demonstra que as crianças apresentam preferência por pares com dominância social elevada para parceiros de interação social (Santos, 2012).

Vários estudos relatam uma correlação positiva entre a atratividade física da criança e a sua aceitação pelo grupo de pares e a seleção como parceiros de brincadeira (e.g., Adams & Roopnarine, 1994; Dodge, 1983). Outros estudos indicam que as crianças que são aceites pelos pares tendem a apresentar comportamentos cooperativos e pró-sociais nas interações com os pares (Ladd, Price, & Hart, 1988). Paralelamente, crianças que sejam capazes de regular as suas emoções e inibir comportamentos disruptivos e agressivos nas interações com pares têm maior probabilidade de vivenciar interações sociais positivas e amigáveis (Acar, Rudasill, Molfese, Torquati & Prokasky, 2015). Contudo, crianças que vivenciam emoções mais negativas tendem a agir de maneira mais agressiva e impulsiva sendo, deste modo, menos eficazes na regulação emocional (Acar et al., 2015).

O constructo mais frequentemente associado à rejeição pelos pares é o comportamento antissocial, mais especificamente a agressividade e o isolamento social (Ladd, Price, & Hart, 1988). Segundo Kazdin, Siegel e Bass (1992), o comportamento antissocial da criança

engloba todos os comportamentos que vão contra as principais regras e expectativas sociais incluindo comportamentos agressivos, roubo, destruição, mentira, entre outros atos. Gazelle e Ladd (2003) verificaram que uma criança que apresente comportamentos solitários tem mais probabilidade de ser rejeitada pelos pares. Contudo, na literatura, não se verifica uma relação entre o isolamento social e a rejeição social, em idade pré-escolar, uma vez que estes constructos apenas se relacionam mais tarde na vida da criança, podendo estar associado ao fato de as crianças em idade pré-escolar não verem estes comportamentos como atípicos (Rubin et al., 2006; Rubin, Burgess, Kennedy, & Stewart, 2003; Santos, Monteiro, Sousa, Fernandes, Torres, & Vaughn, 2015). O isolamento social é um constructo que engloba a timidez, o comportamento inibido e o comportamento retraído. Ladd e Burgess (1999) e Harrist, Zaia, Bates, Dodge e Petti (1997) abordam três tipos de isolamento social: o tipo passivo-ansioso, o não-social e o ativo-isolado. O primeiro diz respeito às crianças que, com medo das interações sociais, evitam brincar com as outras crianças; o tipo não-social refere-se às crianças que preferem brincar sozinhas ou com objetos, apesar de possuírem as competências sociais necessárias para manter uma interação social; por fim, o tipo ativo isolado refere-se às crianças que, quando querem brincar, procuram outras crianças mas estas não aceitam e não incluem a criança na brincadeira. Verifica-se, então, que estas últimas crianças apresentam poucas interações sociais com os pares, o que dificulta o desenvolvimento de competências.

Na literatura, verifica-se que a violação das normas do grupo de pares é um fator que influencia a rejeição pelos pares. As normas do grupo social dizem respeito às atitudes, crenças e comportamentos que, segundo os membros do grupo, são considerados apropriados (Nesdale, 2011). Mikami, Lerner e Lun (2010) verificaram que se o comportamento de uma criança não está em conformidade com as normas do grupo de pares, isso pode ser um determinante para que as outras crianças a rejeitem ou não a escolham como parceiro de brincadeira.

Características da família

Guralnick (1999) discute as diferentes formas como a família influencia o desenvolvimento da competência social da criança, enumerando os seguintes fatores: (1) a qualidade das interações e relações pais-criança; (2) o papel dos pais em proporcionarem e facilitarem contextos de interação com outras crianças; (3) as atitudes, crenças e conhecimentos dos pais sobre as competências sociais das crianças e a importância das relações sociais na vida dos filhos; e (4) os fatores de risco da família (Guralnick, 1999).

No que diz respeito à qualidade das interações entre os pais e as crianças, Guralnick (1999) afirma que as capacidades comportamentais e afetivas das crianças estão associadas à capacidade dos pais para promoverem ambientes com afeto positivo e acolhedor e para responderem de forma adequada aos comportamentos das crianças e não serem intrusivos e controladores. Os pais também devem ser responsáveis por promover e facilitar situações sociais em que as crianças têm oportunidade para interagir com os pares, podendo desenvolver as suas competências sociais e relações de amizade (Guralnick, 1999). Em relação às atitudes, crenças e conhecimentos dos pais sobre as competências sociais dos seus filhos, Guralnick (1999) afirma que pais que conhecem as competências sociais dos seus filhos e percebem que estas se modificam e podem ser potenciadas, estão mais estimulados a procurar contextos sociais onde os filhos possam interagir com os pares (Guralnick, 1999).

Por último, diversas pesquisas identificaram diversas características da família que podem influenciar o desenvolvimento cognitivo da criança, nomeadamente a falta de suporte social e financeiro, a qualidade da relação entre os pais e, por fim, problemas de saúde mental da mãe (Guralnick, 1999). Ainda é importante referir as crianças que se sentem mais competentes e motivadas nas relações sociais que estabelecem com os seus pares, têm maior probabilidade de apresentar uma relação de vinculação segura (Emídio, Santos, Maia, Monteiro, & Veríssimo, 2008).

Com base na revisão de literatura e nas evidências empíricas apresentadas anteriormente, definiu-se como objetivo geral para esta investigação analisar as justificações espontâneas das crianças em idade pré-escolar no decurso de realizações de tarefas de nomeação ou avaliação sociométricas no sentido de compreender os fatores subjacentes às suas escolhas. De forma mais específica, pretende-se ainda (1) investigar em que medida as justificações dadas pelas crianças para as suas escolhas sociométricas variam em função da sua idade e do seu sexo e (2) investigar em que medida as justificações dadas pelas crianças para as suas escolhas sociométricas variam em função do estatuto de incapacidade da criança alvo das escolhas.

Este estudo tem em consideração a escassez de estudos qualitativos sobre esta temática, reconhecendo, como prevê a Convenção sobre os Direitos da Criança, que a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião e de dar a conhecer as suas próprias ideias, devendo estas ser consideradas (UNICEF, 1990). Consideramos que é necessária uma abordagem qualitativa para perceber, de forma aprofundada, os motivos das crianças para rejeitar ou não escolher determinados pares como parceiros de brincadeira.

Capítulo II - Método

O presente estudo, de natureza qualitativa, integra-se no âmbito do projeto de investigação *Promover as relações entre pares: As ideias e as práticas de educadores de infância*, partilhando a amostra de outros estudos inseridos no projeto. A recolha de dados realizou-se durante os anos letivos de 2012/2013 e de 2013/2014. Este projeto foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (referência PTDC/CPE-CED/117476/2010) e autorizado pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (Autorização n.º 7619/2012) e pela Direção-Geral da Educação (Inquérito n.º 0092300007).

Participantes **Instituições**

Este projeto foi realizado na Região da Grande Lisboa e participaram 25 Agrupamentos de Escolas Públicas, 5 estabelecimentos da Rede Privada com fins lucrativos e 10 Instituições Particulares de Solidariedade Social. Participaram 88 salas de educação pré-escolar, que incluíam pelo menos uma criança com incapacidades, sendo a média do tamanho do grupo de 21.2 crianças ($DP = 2.5$). Cerca de 84% dos grupos de crianças eram heterogéneos em relação à faixa etária, ou seja, abrangiam crianças com diferentes idades (3, 4 e/ou 5 anos). Foram consideradas para o presente estudo apenas as salas recrutadas no ano letivo 2012/2013, que tinham crianças que justificaram as suas nomeações e avaliações sociométricas, perfazendo um total de 36 salas de educação pré-escolar, sendo a média do tamanho do grupo de 21.1 crianças ($DP = 2.2$).

Crianças

De acordo com os objetivos do projeto mais alargado, pretendia-se conhecer o grau de aceitação social de 5 crianças alvo em cada sala (2 crianças do sexo feminino e 2 crianças do sexo masculino, selecionadas aleatoriamente, e uma criança com incapacidades). Para tal, foi necessário que todas as crianças da sala participassem em entrevistas sociométricas, num total de 755 crianças com autorização para participar nas entrevistas sociométricas no ano letivo 2012/2013.

A amostra deste trabalho é constituída por 149 crianças que forneceram justificações espontâneas para as suas nomeações e avaliações sociométricas, o que corresponde a cerca de 20% das crianças que participaram nas entrevistas sociométricas. Estes participantes tinham idades compreendidas os 40 e os 78 meses ($M = 62.8$, $DP = 8.4$), sendo que 38.9% destas

crianças eram do sexo feminino, 61.1% do sexo masculino e 8.7% eram crianças com incapacidades. Em relação ao tipo de incapacidade das crianças que participaram no estudo, 30.8% apresentavam atraso global do desenvolvimento, 15.4% apresentavam multideficiência e, por fim, 7.7% apresentavam outras incapacidades, incluindo perturbação do espectro do autismo.

Medidas

As entrevistas sociométricas individuais, que constituem o contexto de produção dos dados qualitativos tratados neste estudo, envolveram a utilização de duas técnicas distintas: nomeações sociométricas e avaliações sociométricas. As nomeações sociométricas possibilitam determinar a preferência e o impacto social das crianças, enquanto as avaliações sociométricas permitem saber o grau de aceitação social destas crianças. Para as tarefas de nomeação, foi pedido a cada criança que, a partir das fotografias dos rostos dos colegas, escolhesse os três colegas com quem mais gostava de brincar (nomeações positivas) e os três colegas com quem menos gostava de brincar (nomeações negativas).

Antes de realizar as avaliações sociométricas, foi realizado um teste com alimentos, com o objetivo de assegurar que as crianças compreendiam o que era pedido na tarefa. Depois de assegurar que as crianças tinham percebido a tarefa, foram realizadas as avaliações sociométricas, tendo sido disponibilizadas às crianças três caixas: uma caixa correspondente ao “gosto muito de brincar” (sinalizada com uma cara “contente”); uma caixa correspondente ao “gosto mais ou menos de brincar” (sinalizada com uma cara “neutra”) e uma caixa correspondente ao “não gosto de brincar” (sinalizada com uma cara “triste”). De seguida, foi pedido às crianças que distribuíssem pelas três caixas as fotografias dos colegas, de acordo com o quanto gostavam de brincar com cada uma delas.

Foram registadas todas as verbalizações/justificações espontâneas dadas pelas crianças no decurso das entrevistas sociométricas. Estas verbalizações constituem o *corpus* que será utilizado para a prossecução dos objetivos deste estudo.

Procedimento

Depois de as instituições terem demonstrado interesse e disponibilidade para participar no estudo, foram contactados os educadores de cada instituição com o objetivo de marcar uma reunião onde seriam disponibilizadas informações sobre o estudo. Nesta reunião, foi dado a conhecer o objetivo do estudo bem como os procedimentos e os instrumentos a serem utilizados. Nestas reuniões, os educadores também tiveram a oportunidade de exporem as suas dúvidas sobre o estudo. Foram entregues consentimentos informados, destinados às famílias das crianças, com todas as informações sobre o estudo.

Após obtenção da autorização dos pais das crianças, foi pedido aos educadores que indicassem o melhor momento para fotografar as crianças, sendo estas fotografias necessárias para as entrevistas sociométricas. As fotografias tinham uma orientação horizontal e enquadravam o rosto e ombros de cada criança, tendo sido destruídas após a finalização do procedimento de recolha.

Depois de a equipa de investigação ter obtido todos os consentimentos informados, procedeu-se à recolha de dados. Em cada sala, era necessário que, pelo menos, 60% das crianças tivessem autorização dos pais para participar na investigação. Em média, 82.12% das crianças detinham autorização dos pais para participar nas entrevistas sociométricas ($DP = 12.31$). Após reunir estas condições, as entrevistas foram realizadas individualmente, com uma duração inferior a 15 minutos, sendo entrevistadas todas as crianças da sala que detinham autorização dos pais. As entrevistas foram gravadas em áudio, sendo que para indicar as verbalizações referentes a uma criança com incapacidades, era emitido um sinal sonoro discreto. Foi ainda pedido aos educadores que preenchessem um questionário sobre as características da instituição, do grupo e das crianças.

O local da realização das entrevistas foi anteriormente combinado com a educadora responsável pela sala. Este local tinha que possibilitar uma aplicação individual e ser tranquilo.

Análise de dados

O *corpus*, decorrente da transcrição das verbalizações espontâneas das crianças, foi analisado com base na técnica de análise de conteúdo. A unidade de registo foi definida com base em critérios semânticos, ou seja, o texto foi segmentado em unidades de significado com dimensão variável (desde simples palavras a expressões usadas pelas crianças). Numa primeira fase de análise de conteúdo, foram geradas 317 unidades de registo. De seguida, passou-se à redução destes dados, através da definição de categorias e subcategorias, com base numa abordagem indutiva. O sistema de categorias conta com 17 categorias e 11 subcategorias, exaustivas e mutuamente exclusivas. A cada uma das categorias e subcategorias foi associada uma definição curta (ver Anexo I).

Após esta etapa, e com o objetivo de verificar a fidelidade do processo de codificação, 33% das unidades de significado do *corpus*, selecionadas aleatoriamente, foram codificadas por uma investigadora independente. Concluído este processo, foi calculada a percentagem de acordo interobservadores para cada (sub)categoria ($M = 99.7$, $DP = .69$). O coeficiente k de Cohen variou entre .56 e 1 ($M = .95$, $DP = .12$).

Capítulo III - Resultados

Nos Quadros 1 e 2 são apresentadas as 17 categorias e as 11 subcategorias que surgiram da análise das justificações espontâneas das crianças para as suas nomeações e avaliações sociométricas, bem como a frequência e a percentagem das unidades de registo codificadas em cada uma das categorias e subcategorias. É possível verificar através da análise dos dois quadros que as crianças utilizaram mais justificações para nomeações/avaliações negativas do que para nomeações/avaliações positivas.

Quadro 3.1. *Número e percentagem das unidades de registo das (sub)categorias decorrentes das justificações para as nomeações/avaliações positivas*

Categorias	Subcategorias	Frequência	Percentagem
Experiência de aceitação	Afeto Positivo	37	44%
	Brincadeira	30	35.6%
Relação de Parentesco		4	4.8%
Atributos psicológicos positivos		4	4.8%
Homofilia: Preferência por brincadeiras similares		3	3.6%
Expressão de afeto positivo		2	2.4%
Participação em atividades conjuntas fora da escola		2	2.4%
Comportamento pró- social		2	2.4%
Total		84	100%

No Quadro 1 são apresentadas as frequências e as percentagens das categorias e subcategorias que surgiram das justificações das crianças para as suas nomeações e avaliações sociométricas positivas. Como é possível verificar através da análise do Quadro 1, a categoria mais frequente para as justificações das nomeações e avaliações sociométricas positivas foi a

Experiência de aceitação, com 67 unidades de registo. Seguiram-se as categorias Relação de parentesco e Atributos psicológicos positivos, ambas com 4 unidades de registo.

Assim, para justificar as suas preferências, as crianças referiam, essencialmente, a existência de relações privilegiadas, caracterizadas por afeto positivo, com as crianças alvo: “O M é meu amigo” (Menino, 5 anos), “Ela é minha namorada” (Menino, 5 anos). O segundo motivo subjacente às nomeações/avaliações positivas relaciona-se com a existência de brincadeira conjunta com as crianças-alvo: “T brinca comigo” (Menina, 3 anos). Seguidamente, as crianças valorizaram a familiaridade, ou seja, o facto de terem uma relação de parentesco com a criança alvo das escolhas: “O M é meu irmão” (Menino, 4 anos). As características psicológicas positivas das crianças alvo também emergiram como motivo para uma nomeação ou avaliação positiva: “É simpática” (Menino, 5 anos), “Engraçada” (Menina, 5 anos). Por fim, 3 unidades de registo remetem para a Homofilia: Preferência por brincadeiras similares: “A J brinca comigo às florestas” (Menino, 4 anos), “O G é muito para a escrita, eu gosto” (Menina, 5 anos).

No Quadro 2, são apresentadas as frequências e as percentagens das categorias e subcategorias que surgiram das justificações das crianças para as suas nomeações e avaliações negativas. Como é possível verificar através da análise do Quadro 2, as categorias mais frequentes para as justificações das nomeações e avaliações sociométricas negativas foram a Experiência de rejeição, com 75 unidades de registo, seguida do Comportamento antissocial, com 55 unidades de registo, e, por último, a Violação das normas do grupo, com 45 unidades de registo.

Quadro 3.2. Número e percentagem das unidades de registo das (sub)categorias decorrentes das justificações para as nomeações/avaliações negativas

Categorias	Subcategorias	Frequência	Percentagem
Experiência de rejeição	Ausência de Brincadeira	62	26.6%
	Afeto negativo	13	5.6%
Comportamento antissocial	Comportamento agressivo	47	20.2%
	Roubar/ Estragar brinquedos	5	2.1%
	Comportamento intrusivo	3	1.3%
Violação das normas do grupo	Violação das normas sociais do grupo	32	13.7%
	Violação das normas de higiene	13	5.6%
Atributos psicológicos negativos		15	6.4%
Atributos físicos		13	5.6%
Expressão de emoções negativas	Tristeza	5	2.1%
	Raiva	6	2.6%
Sexo diferente		8	3.4%
Preferência por brincadeiras diferentes		7	3%
Dificuldades de linguagem		2	0.9%
Doença		2	0.9%
Total		233	100%

Fazendo uma análise mais pormenorizada das categorias e subcategorias que aparecem com mais frequência, verifica-se que a subcategoria Ausência de Brincadeira aparece em primeiro lugar e relata o facto de a criança alvo não brincar com a criança que faz a nomeação/avaliação: “Ela não brinca comigo” (Menino, 5 anos), “Ela só brinca com a L” (Menina, 4 anos). Segue-se o Comportamento agressivo, que relata os comportamentos da criança alvo passíveis de provocar danos físicos ou pessoais às outras crianças “É porque ela está sempre a bater” (Menina, 5 anos), “Não, não brincam todos com ele porque ele bate”

(Menina, 5 anos). Logo depois aparece a subcategoria Violação das normas sociais do grupo que menciona os comportamentos das crianças alvo que representam ameaças às expectativas sociais: “O T porta-se mal” (Menina, 5 anos), “Ele faz birra quando alguém olha para ele” (Menina, 4 anos).

Segue-se um conjunto de quatro (sub)categorias com uma frequência mais moderada, mas ainda com alguma saliência, começando pela categoria Atributos psicológicos negativos, relativa a características de temperamento que as crianças valorizam negativamente e que utilizam como justificação para não escolherem determinadas crianças alvo como parceiros de brincadeira: “O A é que mais chateia-me” (Menina, 4 anos), “Ela é muito chateadora” (Menina, 5 anos). Seguem-se o Afeto negativo, “Ela não gosta de mim” (Feminino, 5 anos), a Violação das normas de higiene, “Ele cheira mal” (Menino, 5 anos), “Ele coça muito tem piolhos” (Menina, 5 anos) e os Atributos físicos, relativos a características físicas e estéticas das crianças alvo “É feio” (Menino, 4 anos).

Considerando, agora, as subcategorias que aparecem com menos frequência nas justificações das crianças para as suas nomeações e avaliações negativas, primeiramente aparece a categoria Sexo diferente, que relata o fato de as crianças alvo pertencerem a um outro grupo ou categoria social, “Só brinco com os meninos” (Menino, 5 anos), “Só meninas” (Menina, 5 anos). Segue-se a categoria Preferência por brincadeiras diferentes, relativa ao fato de a criança alvo apresentar gostos diferentes quanto às brincadeiras: “Às vezes, ela brinca só com aquelas coisas que dá na televisão, mas eu não, brinco às vezes com outras coisas” (Menino, 5 anos), “Às vezes, apetece-me brincar com outras coisas” (Menino, 5 anos). Com 6 unidades de registo, sucede-se a Raiva, uma subcategoria relativa à justificação das nomeações ou avaliações negativas com base na expressão de ira por parte das crianças alvo: “Ela está muito zangada” (Menina, 3 anos), “Está-se sempre a zangar comigo” (Menina, 4 anos), e, logo de seguida, a Tristeza, uma subcategoria que capta comportamentos da criança alvo como estar triste ou chorar: “Está triste” (Menino, 4 anos), “Ela chora” (Menina, 5 anos).

Finalmente, aparece a subcategoria Roubar/estragar brinquedos, associada ao facto de as crianças alvo das nomeações/avaliações mexerem sem autorização e estragarem os brinquedos: “Mas ela rouba brinquedos que não servem para ela. Ela rouba da minha mão e nós corremos atrás dela” (Menino, 5 anos), “Tira-nos à pressa com a mão” (Menina, 4 anos) e a subcategoria Comportamento intrusivo: “Está sempre a dizer cala-te, cala-te” (Menina, 5

anos), “Ele diz senta-te, senta-te T” (Menina, 5 anos). Optamos por não descrever categorias com uma frequência inferior a 3 unidades de registo.

Justificações das crianças para as nomeações/avaliações sociométricas em função do sexo, da idade e da incapacidade.

Justificações em função do sexo

Foi realizado o teste do qui-quadrado para testar se existia uma relação estatisticamente significativa entre cada uma das categorias apuradas na análise de conteúdo e o sexo das crianças que efetuaram as nomeações/avaliações, tendo-se considerado apenas as categorias que cumpriam os pressupostos do teste em termos do número de células com menos de 5 contagens. Com base no Teste de Fisher, dada a utilização de Tabelas 2x2, verificou-se que $p > .05$ relativamente a todas as categorias, o que significa que não existem diferenças estatisticamente significativas na frequência com que as diversas categorias foram utilizadas em função do sexo das crianças.

Justificações em função da idade

Foi realizado também o teste do qui-quadrado para testar se existia uma relação estatisticamente significativa entre cada uma das categorias apuradas na análise de conteúdo e a idade das crianças. Primeiramente, recodificou-se a variável idade, com base na mediana da amostra (i.e., 64 meses), com 1 a indicar até 64 meses de idade e 2 a indicar mais de 65 meses de idade. Com base no teste de Fisher, dada a utilização de Tabelas 2x2, verificou-se que existe uma relação significativa entre a categoria “Ausência de Brincadeira” e a idade das crianças ($\chi^2 (1) = 4.695, p = 0.03, N = 149$), com as crianças mais velhas a utilizarem mais esta categoria para justificar as suas escolhas do que as crianças mais novas. No entanto, para as restantes categorias verificou-se que $p > 0.05$, o que significa que não existem diferenças estatisticamente significativas na frequência com que as diversas categorias foram utilizadas em função da idade das crianças.

Justificações em função da incapacidade da criança alvo

Foi realizado o teste do qui-quadrado para testar se existia uma relação estatisticamente significativa entre cada uma das categorias apuradas na análise de conteúdo e a incapacidade das crianças alvo das escolhas. Com base no Teste de Fisher, verificou-se que $p > .05$ relativamente a todas as categorias, o que significa que não existem diferenças significativas na frequência com que as diversas categorias foram utilizadas e o estatuto de incapacidade das crianças alvo das escolhas.

Capítulo IV - Discussão

O presente estudo teve como objetivo geral analisar as justificações espontâneas das crianças em idade pré-escolar no decurso da realização de tarefas de nomeação e avaliação sociométricas, no sentido de compreender os fatores subjacentes às suas escolhas. Foram ainda elaborados três objetivos específicos no sentido de investigar em que medida as justificações espontâneas das crianças para as escolhas sociométricas variam em função da sua idade e sexo e do estatuto de incapacidade da criança alvo.

Numa primeira análise, foi possível averiguar que os rapazes forneceram mais justificações para as suas nomeações/avaliações sociométricas do que as raparigas. Isto pode dever-se ao facto de os rapazes terem mais tendência para usar discurso assertivo (Leaper, & Smith, 2004). Verificamos ainda mais justificações para nomeações/avaliações negativas do que para nomeações/avaliações positivas. Esta constatação pode sugerir que as crianças sentem mais relutância em realizar nomeações/avaliações negativas, suscitando alguma reflexão sobre as questões éticas associadas a esta tarefa e previamente discutidas na literatura (Mayeux, Underwood, & Risser, 2007). Efetivamente, tem sido relatado um sentimento de desconforto por parte de educadores e pais em relação a este método, pois não consideram apropriado que as crianças nomeiem aspetos negativos de outras crianças (Andrade et al., 2005). Também alguns investigadores apresentam alguma relutância em recorrer a métodos que impliquem que as crianças falem de sentimentos negativos para com os seus pares (Terry & Coie, 1991). O desconforto associado à exigência de nomear negativamente um par pode explicar que houvesse mais justificações para as avaliações/nomeações negativas. Efetivamente, no decorrer do procedimento de recolha dos dados, os investigadores envolvidos neste projeto identificaram alguma relutância por parte das crianças em fazer avaliações/nomeações negativas. No entanto, este método continua a ser utilizado por investigadores, porque permite a recolha de informação útil para desenvolver estratégias específicas para combater a rejeição entre pares (Andrade, et al., 2005; Bacete, Planes, Perrin, & Oschoa, 2017) e o desconforto associado à tarefa não parece ter efeitos no bem-estar das crianças (Mayeux et al., 2007).

De acordo com os resultados obtidos neste estudo, e tendo em conta as categorias que surgiram da análise das justificações das crianças para as nomeações/avaliações positivas, verificou-se que 79.6% dizem respeito ao que designamos por Experiência de aceitação e que inclui a referência a afeto positivo mútuo e a brincadeira conjunta. Quando consultada a

literatura, verifica-se que, nas relações diádicas, o constructo que tem sido alvo de mais investigação é a amizade, caracterizada por ser voluntária, positiva e recíproca (Rubin et al., 2006). Compreende-se, assim, que a amizade pode ser um fator promotor da aceitação pelos pares, pelo que as crianças que têm laços de amizade com outras crianças tendem a nomeá-las/avaliá-las positivamente.

A categoria Relação de parentesco surgiu das justificações das crianças para as suas nomeações/avaliações positivas das crianças. Este resultado pode dever-se ao fato de as crianças terem tendência para brincar com pares com que costumam interagir noutros contextos e que lhes são familiares (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Do mesmo modo, no presente estudo, os resultados indicam que a Participação em atividades conjuntas fora da escola emerge como uma justificação para as nomeações/avaliações positivas das crianças. Efetivamente, a família é a principal responsável por promover situações sociais em que as crianças têm a oportunidade para interagir com pares, sendo que estas situações facilitam as interações das crianças no contexto escolar uma vez que as crianças tendem a interagir com outras que lhes são familiares, por exemplo, por frequentarem o mesmo contexto social (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Outro resultado diz respeito aos comportamentos cooperativos e pró-sociais como motivos para justificar nomeações/avaliações positivas, podendo-se afirmar que as crianças que apresentam estes comportamentos têm maior probabilidade de serem escolhidas pelos pares. Este resultado é consistente com a literatura prévia: Ladd e colaboradores (1988) verificaram que as crianças aceites pelos seus pares apresentam comportamentos cooperativos e pró-sociais nas interações que estabelecem com os seus pares.

O brincar é essencial para o desenvolvimento da criança, sendo que é na brincadeira que as crianças encontram ferramentas que as tornam mais resilientes perante os desafios do futuro (Ginsburg, 2007). No presente estudo, a categoria que surgiu com mais frequência para as justificações das nomeações/avaliações negativas foi a Experiência de rejeição, sendo que as unidades de registo mais frequentes estão relacionadas com o facto de a criança alvo não brincar com a criança que realiza as nomeações/avaliações negativas (e.g., “Ela não brinca comigo”).

Como seria expectável, o comportamento agressivo foi mencionado frequentemente pelas crianças para justificar as suas nomeações/avaliações negativas. As crianças rejeitam os seus pares por estes apresentarem comportamentos agressivos, o que é corroborado pela

literatura, na qual é possível apreender que as crianças com comportamentos antissociais (e.g., comportamentos de agressividade) são mais propícias a serem rejeitadas pelos pares (Ladd, Price, & Hart, 1988).

As normas sociais correspondem a comportamentos, baseados em crenças, que cada membro do grupo deve adotar em determinadas situações (Bernhard, Fehr, & Fischbacher, 2006). No nosso estudo, a categoria Violação das normas do grupo está associada a justificações das nomeações/avaliações negativas, pelo que as crianças que não estão em conformidade com as normas do grupo tendem a ser rejeitadas pelas demais, já que os pares podem interpretar esta violação como prejudicial às relações interpessoais e ao funcionamento do próprio grupo (Bacete, Planes, Perrin, & Oschoa, 2017). Este facto foi igualmente verificado no estudo de Mikami e colaboradores (2010), os quais afirmam que o facto de a criança não corresponder às normas do grupo corresponde a um determinante para a rejeição por parte dos pares. Note-se, contudo, que as reações que as crianças apresentam perante situações de violação das normas dependem da natureza da relação que a criança tem com o transgressor (Oswald, 1992). Provavelmente, todas as crianças em determinado momento estão envolvidas em situações de transgressão de normas sociais; contudo, a atitude que cada criança assume depende do grau de amizade que esta apresenta com as outras crianças. Assim, as ações referentes às violações das normas de grupo variam de criança para criança, resultando em ações reparadoras para umas e em ações mais punitivas para outras (Montandon, 2013).

Tendo em conta as categorias que surgiram das justificações das crianças para as nomeações/avaliações negativas e retomando a ideia da homofilia, que se caracteriza pela tendência dos indivíduos para formar grupos e criar amizade com pares que apresentam atributos semelhantes a eles, podemos constatar, a partir da categoria sexo diferente, que as crianças do sexo feminino referem não escolher crianças do sexo masculino para brincarem e vice-versa. Do mesmo modo, as crianças que apresentam os mesmos gostos para as brincadeiras que as crianças que fazem a nomeação, têm maior probabilidade de serem escolhidas pelos pares (Gifford-Smith & Brownell, 2013; Rubin et al., 2006; Ryan, 2001).

Numa perspetiva funcional e relacional, as emoções são fundamentais para o desenvolvimento infantil (Frijda, 1986, cit. por Zeman, & Garber, 1996). Um dos resultados deste estudo recai sobre o surgimento da categoria Expressão de emoções negativas como justificação de nomeações/avaliações negativas – ou seja, o facto de as crianças expressarem emoções negativas (como a raiva ou a tristeza) contribui para a rejeição dos pares. Estes

resultados são consistentes com a literatura sugere que a expressão de emoções pode influenciar o estabelecimento de relações interpessoais (Zeman & Garber, 1996).

Os atributos físicos surgiram igualmente como justificação para as nomeações/avaliações negativas das crianças, sugerindo a importância das características físicas individuais para a interação entre pares. De facto, a literatura tem verificado que quanto maior a atratividade física da criança, maior a probabilidade de ser aceite pelos pares e, conseqüentemente, de ser escolhida como parceira de brincadeiras (Dodge, 1983; Adams, & Roopnarine, 1994).

De maneira geral, foi possível verificar que as motivações das crianças para as suas nomeações/avaliações sociométricas se organizam em torno de duas dimensões principais: (i) o comportamento das crianças; e (ii) as características das crianças alvo. A primeira diz respeito ao que a criança faz e diz no contexto das suas relações sociais, (e.g., categoria do comportamento antissocial). A segunda recai sobre o que a criança é (Bacete, Planes, Perrin, & Oschoa, 2017).

Apesar de não termos encontrado na literatura estudos que analisassem a relação entre as justificações das crianças e o sexo, no presente estudo, verificamos que estas variáveis são independentes. Contudo, em relação à idade da criança, observou-se uma relação estatisticamente significativa entre a categoria Ausência de brincadeira e a idade da criança. Esta relação significativa pode dever-se ao fato de as crianças mais velhas valorizarem mais o brincar com o outro enquanto as crianças mais novas dependem mais tempo em brincadeiras mais isoladas (Rubin et al., 2006). Efetivamente, com o passar do tempo as crianças dependem progressivamente mais tempo em brincadeiras associativas e cooperativas que noutros tipos de participação social (Parten, 1932, cit. por Rubin et al., 2006).

Em relação à incapacidade da criança que é alvo das escolhas, verificou-se que não existe uma diferença entre as justificações utilizadas para nomear/avaliar crianças com desenvolvimento típico e as justificações utilizadas para as crianças com incapacidade, o que vai ao encontro dos resultados reportados por Buysse, Nabors, Skinner e Keyes (1997), que afirmam que as razões apresentadas pelas crianças com desenvolvimento típico para não interagirem com uma criança com incapacidade não diferem das razões em relação às crianças com desenvolvimento típico.

Conclusões e limitações

Os resultados sugerem que as justificações espontâneas das crianças não dependem da idade nem do sexo da criança que faz a nomeação/avaliação. As crianças que apresentam comportamentos agressivos ou que diferem das expectativas sociais do grupo de pares tendem a ser rejeitadas, contrariamente às crianças com comportamentos pró-sociais e que participam em brincadeiras conjuntas, as quais apresentam uma maior probabilidade de serem escolhidas pelos pares.

A presente dissertação contou com alguns obstáculos. No que diz respeito ao tamanho da amostra, seria importante em investigações futuras realizar este estudo com uma amostra de maiores dimensões. De seguida, este estudo baseou-se nas justificações espontâneas das crianças, sendo que seria importante pedir a todas as crianças que justificassem todas suas escolhas, pois, deste modo, conseguir-se-ia obter mais informações. Outra limitação está relacionada com o conteúdo das justificações das crianças, uma vez que algumas justificações apresentavam conteúdos muito simples, condicionando a análise dos dados. Em estudos futuros, seria importante incluir crianças em idades superiores às consideradas nesta investigação no sentido de comparar as justificações dadas.

Considera-se que os resultados do presente estudo têm implicações para futuras investigações, considerando que, em Portugal, o estudo das justificações espontâneas das crianças para as escolhas sociométricas é pioneiro. Como a literatura indica que crianças que são rejeitadas pelos seus pares apresentam a longo prazo maior probabilidade de desenvolver diversos problemas (tais como comportamento delinvente e abandono escolar) (Coie, & Cillessen, 1993), seria importante sensibilizar a comunidade escolar, nomeadamente os educadores de infância, para a importância das interações e relações que as crianças constroem ao longo da infância, estando sempre atentos a comportamentos que revelem desajuste social por parte das crianças.

Com a realização deste estudo, conclui-se que as crianças têm mais tendência a justificar, de forma espontânea, as suas nomeações/avaliações negativas, o que pode sugerir a necessidade de retomar o debate em relação às questões éticas envolvidas na tarefa (Mayeux, Underwood, & Risser, 2007). Outro resultado interessante do estudo prende-se com o facto de as crianças justificarem, com alguma frequência, as suas escolhas negativas, com base na violação das normas de higiene, uma vez que este aspeto não foi encontrado na literatura

como um fator responsável para a rejeição pelos pares. Estes resultados podem ser úteis para os educadores de infância uma vez que permitem que sejam desenvolvidas estratégias mais específicas para a promoção de interações positivas entre os pares e para a prevenção de experiências de rejeição social por parte de crianças com comportamentos ou características que as colocam potencialmente em risco.

Referências

- Aboud, F., Mendelson, M., & Purdy, K. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 165-173. doi:10.1080/01650250244000164.
- Acar, I. H., Rudasill, K. M., Molfese, V., Torquati, J., & Prokasky, A. (2015). Temperament and preschool children's peer interactions. *Early Education and Development*, 26(4), 479-495. doi: 10.1080/10409289.2015.1000718.
- Adams, G. R., & Roopnarine, J. L. (1994). Physical attractiveness, social skills, and same-sex peer popularity. *Journal of group psychotherapy, psychodrama and sociometry*, 47(1), 15-35.
- Anderson-McNamee, J. K., & Bailey, S. J. (2010). The importance of play in early childhood development. *Montana State University*, [online], available: <http://msuextension.org/publications/HomeHealthandFamily/MT201003HR.pdf> [accessed 09/06/2014].
- Andrade, B. F., Waschbusch, D. A., King, S., Thurston, C., McNutt, L., & Terrio, B. (2005). Teacher-classified peer social status: preliminary validation and associations with behavior ratings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23(3), 279–290.
- Bacete, F. J. G., Planes, V. E. C., Perrin, G. M., & Ochoa, G. M. (2017). Understanding rejection between first-and-second-grade elementary students through reasons expressed by rejecters. *Frontiers in psychology*, 8,462. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00462.
- Bagwell, C. & Schmidt, M. E. (2013). *Friendships in childhood and adolescence*. New York: Guilford Press.
- Bernhard, H., Fehr, E., & Fischbacher, U. (2006). Group affiliation and altruistic norm enforcement. *The American Economic Review*, 96(2), 217-221.
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550. doi: 10.1037//0012-1649.37.4.550.
- Buysse, V., Nabors, L., Skinner, M., & Keyes, L., (1997). Playmate preferences and perceptions of individual differences among typically developing preschoolers. *Early Child Development and Care*, 131, 1-18. doi: 10.1080/0300443971310101.
- Camargo, S., & Bosa, C. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 21(1), 65-74.
- Charlton, J. J. V. (2016). An investigation of communication and peer interaction in children identified with behavioural, emotional and social difficulties in primary school. Doctoral dissertation, Newcastle University.
- Coie, J. D., & Cillessen, A. H. (1993). Peer rejection: Origins and effects on children's development. *Current Directions in Psychological Science*, 2(3), 89-92. doi: 10.1111/1467-8721.ep10770946.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570. doi: 0012-1649/82/1804-0557\$00.75.
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). *Peer interactions and play in early childhood*. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 143–161). New York, NY: The Guilford.

- DEC/NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Diamond, K. E., & Hong, S. Y. (2010). Young children's decisions to include peers with physical disabilities in play. *Journal of Early Intervention*, 32(3), 163–177. doi:10.1177/1053815110371332.
- Diamond, K., & Tu, H. (2008). Relations between classroom context, physical disability and preschool children's inclusion decisions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(2), 75-81. doi: 10.1016/j.appdev.2008.10.008.
- Diamond, K. E., Hong, S. Y., & Tu, H. (2008). Context influences preschool children's decisions to include a peer with a physical disability in play. *Exceptionality*, 16(3), 141-155. doi: 10.1080/109362830802198328.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2015). *Educação em Números: Portugal 2015* [Education in numbers: Portugal 2015]. Retrieved from [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=Educac_a_o_em_nu_meros_2015.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=Educac_a_o_em_nu_meros_2015.pdf).
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54(6), 1386-1399. doi: 10.2307/1129802.
- Emídio, R., Santos, A., Maia, J., Monteiro, L., & Veríssimo, M., (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3, 491-499.
- Fehr, B. (1996). *Friendship processes*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Doi: 10.4135/9781483327440
- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis–stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74(1), 257-278. doi: 0009-3920/2003/7401-0018.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284. doi: 10.1016/S0022-4405(03)00048-7.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191. doi: 10.1542/peds.2006-2697.
- Guralnick, M. J. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5(1), 21-29. doi: 10.1002/(SICI)1098-2779(1999)5:1<21::AID-MRDD3>3.0.CO;2-O.
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 64-79. doi: 10.1016/j.appdev.2006.10.004
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Hanson, M.J. (2007). *Diversidade cultural e linguística: Influências na inclusão na educação pré-escolar*. In S.L.Odom (Eds.), *Alargando a roda* (pp.117-129). Lisboa: Porto Editora.

- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development, 278-294*. doi: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb01940.x.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist, 44(2)*, 120-126.
- Killen, M., & Stangor, C. (2001). Children's social reasoning about inclusion and exclusion in gender and race peer group contexts. *Child Development, 72(1)*, 174-186. doi: 0009-3920/2001/7201-0011.
- Kazdin, A. E., Siegel, T. C., & Bass, D. (1992). Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60(5)*, 733. doi: 10.1037/0022-006X.60.5.733.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development, 70(4)*, 910-929. doi: 0009-3920/99/7004-0009.
- Ladd, G. W., Price, J. M., & Hart, C. H. (1988). Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. *Child Development, 59(4)*, 986-992. doi: 10.2307/1130265.
- Leaper, C., & Smith, T. E. (2004). A meta-analytic review of gender variations in children's language use: talkativeness, affiliative speech, and assertive speech. *Developmental psychology, 40(6)*, 993
- Lifter, K., Mason, E. J., & Barton, E. E. (2011). Children's play: Where we have been and where we could go. *Journal of Early Intervention, 33(4)*, 281-297. doi: 10.1177/1053815111429465.
- Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology, 37(3)*, 431. doi: 10.1037//0012-1649.37.3.431.
- Mayeux, L., Underwood, M. K., & Risser, S. D. (2007). Perspectives on the Ethics of Sociometric Research with Children: how children, peers, and teachers help to inform the debate. *Merrill-Palmer Quarterly, 53(1)*, 53-78. doi: 10.1353/mpq.2007.0002.
- Mikami, A. Y., Lerner, M. D., & Lun, J. (2010). Social context influences on children's rejection by their peers. *Child Development Perspectives, 4(2)*, 123-130. doi: 10.1111/j.1750-8606.2010.00130.x
- Montandon, C. (2013). Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa, (112)*, 33-60.
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, D.C.: Nervous and Mental Diseases Publishing Co.
- Nesdale, D. (2011). Social groups and children's intergroup prejudice: Just how influential are social group norms?. *Anales de Psicología/Annals of Psychology, 27(3)*, 600-610.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion what we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Sducation, 20(1)*, 20-27.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology, 98(4)*, 807-823. doi:10.1037/0022-0663.98.4.807.

- Oswald, H. (1992). Negotiations of norms and sanctions among children. In P. Adler & P. A. Adler (Eds.), *Sociological studies of child development*, 5, 99-114.
- Peceguina, I., Santos, A. J., & Daniel, J. R. (2008). A concordância entre medidas sociométricas e a estabilidade dos estatutos sociais em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 26(3), 479-490.
- Poulin, F., Cillessen, A. H., Hubbard, J. A., Coie, J. D., Dodge, K. A., & Schwartz, D. (1997). Children's friends and behavioral similarity in two social contexts. *Social Development*, 6(2), 224-236. doi: 10.1111/j.1467-9507.1997.tb00103.x.
- Rubin, K. H., Lynch, D., Coplan, R., Rose-Krasnor, L., & Booth, C. L. (1994). "Birds of a feather...": Behavioral concordances and preferential personal attraction in children. *Child Development*, 65(6), 1778-1785. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00848.x.
- Rubin, K. H., Burgess, K., Kennedy, A. E., & Stewart, S. (2003). Social withdrawal and inhibition in childhood. In E. Mash & R. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (pp. 372-406). New York, NY: Guilford.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Chen, X., Buskirk, A., & Wojslawowicz, J. C. (2005). Peer relationships in childhood. *Developmental Science: An Advanced Textbook*, 5, 469-512. doi: 10.1007/978-1-4615-0195-4_117.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J.G. (2006). Peer interactions, relationships and groups. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3, Social, emotional and personality Development* (6th ed., pp. 571-645). NY: Wiley. doi: 10.1002/9780470147658.chpsy0310.
- Rubin, K., Fredstrom, B., & Bowker, J. (2008). Future directions in... Friendship in childhood and early adolescence. *Social Development*, 17(4), 1085-1096. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00445.x.
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72(4), 1135-1150. doi: 10.1111/1467-8624.00338.
- Santos, A. J. (2012). Afiliação e dominância em grupos de crianças pré-escolares. *Análise Psicológica*, 30(3), 341-352.
- Santos, A. J., Monteiro, L., Sousa, T., Fernandes, C., Torres, N. & Vaughn, B. (2015). O Reduzido Envolvimento Social: Implicações para o Ajustamento Psicossocial de Crianças em Contexto Pré-Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(1), 186-193. doi: 10.1590/1678-7153.201528120ISSN 1678-7153.
- Terry, R., & Coie, J. D. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Developmental Psychology*, 27(5), 867-880. doi: 10.1037/0012-1649.27.5.867.
- Theimer, C. E., Killen, M., & Stangor, C. (2001). Young children's evaluations of exclusion in gender-stereotypic peer contexts. *Developmental Psychology*, 37(1), 18-27. doi: 10.1037//0012-1649.37.1.18.
- United Nations Organization (1989). *The United Nations Convention on the Rights of the Child*. New York, NY: United Nations.
- Vaughn, B., Colvin, T., Azria, M., Caya, L., & Krzysik, L. (2001). Dyadic analyses of friendship in a sample of preschool-age children attending Head Start: Correspondence between

measures and implications for social competence. *Child Development*, 72(3), 862-878. doi: 0009-3920/2001/7203-0017.

Zeman, J., & Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child Development*, 67(3), 957-973. doi: 10.2307/1131873.

ANEXO A: Definição das categorias e subcategorias

Comportamento antissocial

Nesta categoria, surgem os comportamentos que vão contra as principais regras e expectativas sociais incluindo comportamentos agressivos e roubo.

Comportamento agressivo - agressão física

Esta subcategoria inclui os comportamentos da criança alvo que provocam danos físicos nos outros. Estão incluídas nesta subcategoria unidades de registo tais como “Ele luta”, “Ele bate-me” e “Ele às vezes magoa”.

Roubar/estragar brinquedos

Esta subcategoria inclui comportamentos tais como mexer sem autorização e estragar brinquedos das outras crianças. Inclui unidades de registo como “Estraga tudo” e “Tira-me as coisas todas”.

Comportamento intrusivo

O comportamento intrusivo refere-se a ordens da criança alvo que não são bem vistas pela outra criança e inclui unidades de registo como “Ele anda atrás de mim” e “Diz senta-te, senta-te”.

Atributos físicos

Esta categoria engloba unidades de registo que estão relacionadas com aspetos físicos das crianças, incluindo o tom de pele e a altura (e.g., “É gordo”, “Coisa preta no lábio”).

Relação de parentesco

Esta categoria refere-se à familiaridade, ao facto de ter uma relação de parentesco com a criança alvo das escolhas, “O M é meu irmão”, “Sim, é meu irmão”.

Participação em atividades conjuntas fora da escola

Esta categoria surge em situações em que as crianças que nomeia/avaliam participam em atividades fora do contexto escolar com a criança alvo. Estas atividades são promovidas pelas famílias das crianças. Inclui unidades de registo como "Eu estive numa festa dele", "É meu amigo lá de casa".

Dificuldades de linguagem

Esta categoria refere-se a défices nas competências de linguagem da criança alvo.

Expressão de emoções negativas

Esta categoria surge quando as crianças alvo, nas situações do dia-a-dia ou nas interações com os seus pares, expressam emoções negativas, nomeadamente de tristeza e raiva.

Tristeza (antes designada Inibição/internalização)

Esta subcategoria refere-se a expressões faciais, comportamentos e vocalizações da criança alvo que traduzem tristeza: "Ela chora" e "Está sempre triste".

Raiva (antes designada Externalização)

Esta subcategoria refere-se a expressões faciais, comportamentos e vocalizações da criança alvo que traduzem raiva: (e.g., "Fica zangado").

Sexo diferente

Nesta subcategoria, a justificação está relacionada com o facto de outras crianças pertencerem a sexo. Estão incluídas nesta subcategoria unidades de registo como, "Todas as meninas", "Eu nem sequer brinco com os rapazes".

Homofilia: preferência por brincadeiras similares

As crianças preferem brincar e escolhem como parceiros de brincadeira crianças que preferem brincadeiras semelhantes. Esta categoria inclui unidades de registo como, “Deixa escolher as brincadeiras”, “Estávamos a brincar aos policiais”.

Preferência por brincadeiras diferentes

Nesta categoria, a justificação está relacionada com o facto de a criança alvo ter preferência por brincadeiras diferentes ou que não são apreciadas pela criança que faz as nomeações/avaliações (e.g., “Só jogo futebol”, “Está sempre a brincar no tapete”, “Só brinca com coisas parvas”).

Comportamento pró-social

O comportamento pró-social refere-se a atitudes da criança-alvo que vão no sentido de ajudar os outros. Inclui unidades de registo relacionadas com a partilha de brinquedos.

Violação das normas sociais do grupo

Esta categoria refere-se a comportamentos e atitudes das crianças alvo que representam ameaças às normas sociais do grupo e às expectativas da criança que faz as nomeações/avaliações: “Porta-se mal”, “É totó”, “Só faz birras”, “Põe o dedo na boca” “Não come”.

Violação das normas de higiene

Esta categoria engloba unidades de registo que estão relacionadas com as atividades de vida diária, especificamente rotinas de higiene, e que neste caso não estão a ser efetuadas, causando desconforto aos outros. Inclui unidades de registo como, “Ela cospe”, “Fez chichi”, “São as únicas mais porcalhonas da sala”.

Atributos psicológicos positivos

Esta categoria refere-se a características psicológicas positivas da criança alvo, incluindo características de temperamento como “É divertido”, “É simpático”.

Atributos psicológicos negativos

Esta categoria refere-se a características psicológicas negativas da criança alvo, incluindo características de temperamento: “Ela é má”; “Está sempre a chatear”, “São regulas para mim”.

Expressão de afeto positivo

Esta categoria engloba unidades de registo que captam a expressão de afeto positivo com os pares por parte da criança alvo: “Dou-lhe a mão”, “Dá muitos beijinhos”.

Experiência de rejeição

Esta categoria inclui unidades de registo que sugerem que a criança que faz a nomeação/avaliação não estabelece ou compartilha uma relação de amizade ou não participa em brincadeiras conjuntas com a criança alvo. Pode ser estendida ao grupo de pares.

Ausência de brincadeira

Esta subcategoria inclui unidades de registo que sugerem que a criança alvo não brinca com a criança que faz a nomeação/avaliação, ou vice-versa: “Não brinca comigo”, “Não brinco”.

Afeto negativo

Esta subcategoria descreve a inexistência de uma relação de amizade com a criança-alvo (podendo ser extensiva ao grupo): “Quem não tem amigos é o L”, “Não gosta de mim”, “Não é meu amigo”.

Experiência de aceitação

Esta categoria expressa os gostos e as escolhas da criança que faz as nomeações/avaliações referindo-se às crianças de que gosta ou que gostam dela.

Afeto positivo

Esta subcategoria inclui unidades de registo que sugerem que as crianças que fazem as nomeações/avaliações consideram as crianças alvo como suas amigas ou como namorados. Inclui também a referência a relações ou interações positivas entre as crianças: “É meu amigo”, “Gosta de mim”, “É meu namorado”.

Brincadeira

Esta subcategoria inclui unidades de registo que sugerem que a criança alvo brinca com a criança que faz as nomeações: “Brinca comigo”, “Brinca com”.

Doença

Esta categoria inclui referências a situações de doença por parte da criança alvo: “Ele está doente”.