

Análise das relações interpessoais dos alunos em Educação Física

Elisa Ângelo¹, Francisco Campos^{2,3}, Elsa Silva^{1,4}, Luís Rama^{1,4}

¹ Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra;

² Unidade de Investigação Aplicada em Ciências do Desporto;

³ Escola Superior de Educação de Coimbra - Instituto Politécnico de Coimbra;

⁴ Centro de Investigação do Desporto e da Atividade Física;

Palavras-chave:

Relacionamento interpessoal;
Aceitação;
Rejeição;
Bem-estar;
Estilo de vida.

RESUMO

A Educação Física, quando lecionada de forma integradora e facilitadora de novas aprendizagens, permite ao aluno a aquisição de algumas competências específicas (eg. relacionamento interpessoal). Assim, temos como objetivos: a) caracterizar o sentimento de bem-estar e estilo de vida dos adolescentes de uma turma do 9.º ano de escolaridade; b) caracterizar o relacionamento interpessoal, tanto em termos de aceitação como de rejeição; c) associar o relacionamento interpessoal (aceitação e rejeição) dos alunos com o sentimento de bem-estar e estilo de vida. Participaram neste estudo 28 adolescentes, dos 14 aos 16 anos de idade. Foi operacionalizado um programa de intervenção nas aulas de Educação Física, durante 14 semanas, construído fundamentalmente por exercícios em grupo (a pares). Antes e depois do programa, foi aplicado um questionário, construído e validado de acordo com a literatura de referência. Após o programa de intervenção ocorreram melhorias no relacionamento interpessoal entre os alunos da turma, e houve maior aceitação e menor rejeição. Este conhecimento permitir-nos-á intervir de forma mais profícua e proveitosa atendendo às relações enraizadas no seio de um grupo.

Keywords:

Personal relationship;
Acceptance;
Rejection;
Well-being;
Lifestyle.

ABSTRACT

Physical Education, when taught in an integrating and facilitating way of learning, allows students to acquire specific skills (eg., interpersonal relationship). Thus, we aim to: a) characterize the well-being and lifestyle of young teenagers in 9th grade class; b) characterize the interpersonal relationship, both in terms of acceptance and rejection; c) associate the interpersonal relationship (acceptance and rejection) of the students with them well-being and lifestyle feeling. Twenty-eight students, from 14 to 16 years old, participated in the study. An intervention program was applied in Physical Education classes, for 14 weeks, based on group exercises (in pairs). Before and after the intervention, was applied a questionnaire, constructed and validated according to the reference literature. After the intervention program, student's interpersonal relationship improved and there were greater acceptance and less rejection. This in-depth knowledge will enable us to pedagogically act in a more fruitful way given the relationship rooted within a group.

Introdução

A Educação Física (EF) é um meio extraordinário de formação pessoal e social (Rosado, 1998). Boas práticas resultam em experiências enriquecedoras, tanto a nível individual como enquanto membro de um grupo, possibilitando - através de exercícios, atividades e modalidades desportivas - desenvolver aspetos, qualidades e competências imprescindíveis para um sentimento de bem-estar no aluno (Silva, 2010). Se lecionada de forma integradora, e facilitadora de novas aprendizagens, proficuas, permite ao aluno a aquisição de uma sensação de bem-estar e um estilo de vida positivo (Chicon, 2008), tal como melhorar o relacionamento interpessoal (Santos, Silva, Santos, & Silva, 2017).

O desenvolvimento de competências sociais, pelo relacionamento interpessoal, desde a infância até à idade adulta, é parte integrante do processo de maturação de qualquer indivíduo. Esse processo, em idades precoces (infância e adolescência), dá-se principalmente através da interação com os pais, amigos e colegas de escola (Caballo & Marinho, 2002). Na infância e na adolescência, são desenvolvidas as *skills* sociais (comportamento emitido por um indivíduo em contexto interpessoal, expressando-se em opiniões, sentimentos, atitudes e desejos) (Caballo & Marinho, 2002; Silva 2010).

A adolescência é entendida como um micromundo em transformação (Bouzas, 2011). Atualmente, o estilo de vida adotado por muitos adolescentes é marcado por características que fazem com que o relacionamento interpessoal seja pouco potenciado. O uso excessivo de novas tecnologias (eg., *tablet* e *smartphone*) ou a falta de tempo dos pais - cada vez mais obrigados a cumprir com funções profissionais exigindo mais tempo e menos disponibilidade para os filhos - são alguns exemplos considerados (Campos et al., 2018) que podem influenciar de forma negativa a capacidade dos jovens se relacionar socialmente com os colegas, amigos, familiares e mesmo com outras pessoas menos próximas.

Como referido por Borsari (1980), para que haja desenvolvimento com sucesso na infância e na adolescência (desde o Ensino Pré-escolar até ao Ensino Superior), em termos educativos e sociais, ou mesmo em termos de saúde no seu sentido lato - mais do que a ausência de doença, um completo sentimento de bem-estar físico, mental e social (World Health Organization, 2016) -, a EF tem necessidade de se organizar numa base de responsabilização e atribuição de funções e papéis sociais, o só por si justifica a importância de estudar o relacionamento interpessoal nestas idades precoces.

Assim, os objetivos da presente investigação são:

a) caracterizar o sentimento de bem-estar e estilo de vida dos adolescentes de uma turma do 9.º ano de escolaridade;

b) caracterizar o relacionamento interpessoal na mesma turma, quanto à aceitação e à rejeição (matriz sociométrica);

c) associar o relacionamento interpessoal (aceitação e rejeição) dos adolescentes da turma com o seu estilo de vida e sentimento de bem-estar.

Após definir e implementar um programa de intervenção, com base nos dados obtidos, pretende-se:

d) caracterizar o estilo de vida e o sentimento de bem-estar dos jovens da turma, e comparar os resultados com o obtido antes do programa de intervenção;

e) caracterizar o relacionamento interpessoal, em termos de aceitação e rejeição, e comparar os resultados com o obtido antes do programa de intervenção.

O desporto e a sua prática regular, entre outros aspetos, permite ao adolescente: sentir que se pertence e integra uma equipa; trabalhar em grupo para obtenção de um qualquer objetivo; enfrentar - e cumprir - as regras impostas por um mediador (professor), que, por si e transposto para o quotidiano em qualquer outra situação social que implique a necessidade de se relacionar com os pares (crianças, jovens e adultos), o ajuda neste processo por vezes demasiado complexo (relacionamento interpessoal) (Rosado, 1998).

Ao conhecer melhor os alunos com que lidamos, e como funcionam em grupo (turma), é possível definir um conjunto de estratégias - educativas - no sentido de estimular o relacionamento interpessoal e, como consequência, promover mais e melhores aprendizagens, num ambiente mais positivo e motivador. Entendemos que estas estratégias podem interferir positivamente com a qualidade de vida geral dos agora jovens adolescentes, mas muito em breve jovens adultos, socialmente a passarem a desempenhar papéis mais ativos, interventivos e dinâmicos.

Metodologia

Participantes

Participaram neste estudo 28 jovens adolescentes do 9.º ano de escolaridade, de uma turma de uma escola urbana da Figueira da Foz, distrito de Coimbra. Destes, 13 são do género feminino (46.40%) e 15 do género masculino (53.60%), dos 14 e os 16 anos de idade (14.18 ± 0.54). Esta turma estava identificada pelo Conselho de Turma pelo facto de os seus alunos manifestarem problemas de relacionamento interpessoal.

Instrumentos

No início do estudo foi aplicado um questionário a todos os alunos da turma, construído e validado conforme o recomendado em Hill e Hill (2002),

tendo sido adotados, sequencialmente, os seguintes procedimentos:

- a) foi feita a primeira versão do instrumento, atendendo aos objetivos do estudo e com base noutros questionários utilizados no mesmo âmbito;
- b) consultaram-se dois especialistas, doutorados em Ciências do Desporto, e com experiência em investigação de cariz qualitativo (eg., questionários e entrevistas), para análise e emissão de parecer acerca da validade do instrumento;
- c) após reformulação da primeira versão, com base nas recomendações feitas pelo primeiro painel, esta foi aplicada a uma turma com as mesmas características (eg., ano de escolaridade, classe social e idade), para identificar a possível existência de dúvidas e dificuldades no preenchimento, por exemplo quanto à terminologia que era utilizada ao longo das questões apresentadas (aplicação piloto);
- d) após uma nova reformulação, a terceira versão foi enviada a um novo painel de *experts*, que não os primeiros e em igual número, com as mesmas características em termos de formação académica e experiência de investigação;
- e) não foi feita qualquer sugestão para melhoria, sendo o questionário, segundo os especialistas consultados, considerado válido para os objetivos do presente estudo.

O instrumento foi aplicado após a respetiva autorização dos pais ou tutores de todos os alunos, solicitada e recebida pela Diretora de Turma.

A primeira parte é constituída por 16 questões que permitem caracterizar social e demograficamente os alunos. A segunda é constituída por 10 itens, respondidos através de uma escala de concordância de *likert* de 10 pontos, em que o 0 (zero) corresponde a “*nada*” e o 10 corresponde a “*muito*”, para recolha de informação acerca do bem-estar e estilo de vida dos jovens de acordo com a sua autopercepção. Por fim, a terceira parte é constituída por 6 questões, 3 associadas ao processo de aceitação interpessoal e outras 3 ao processo de rejeição, onde o inquirido ordena hierarquicamente os colegas de turma em função de algumas situações hipotéticas, resultando duas matrizes sociométricas, uma de aceitação e outra de rejeição.

Procedimentos

Foi contactada a Diretora de Turma para solicitar autorização aos pais e tutores de todos os alunos. Após a receção e confirmação das autorizações, o questionário foi aplicado em ambiente calmo, propício a um preenchimento adequado (Hill & Hill, 2002). Em termos globais e numa fase prévia, foram explicados os objetivos, o que efetivamente se pretendia com a aplicação, e reforçada a importância de as respostas serem fornecidas com sinceridade. Após a implementação do programa de intervenção, o questionário foi novamente aplicado a todos os alunos, no final do ano letivo (3.º período), servindo

os dados recolhidos desta segunda aplicação para avaliar o seu efeito nos diferentes alunos e na turma, pela comparação com os resultados obtidos antes da sua operacionalização.

Programa de intervenção

Com base nos resultados prévios, conducentes com os objetivos iniciais, e que nos permitiram perceber os índices de aceitação e rejeição na turma, foi pensado, planeado e operacionalizado um programa para minimizar a rejeição e potenciar a aceitação entre os elementos da turma.

Este consistiu num conjunto de exercícios (treino funcional) ministrado durante a fase inicial da aula de EF (aquecimento). Teve uma duração de 14 semanas e 23 sessões (11 aulas de 90 minutos e 12 de 45 minutos). Nas sessões de 90 minutos, o programa de exercício tinha uma duração de 10 minutos; nas de 45 minutos essa duração era de apenas 5 minutos. Por motivos vários (eg., feriados), das 28 aulas possíveis de serem lecionadas durante as 14 semanas, não foi possível a aplicação em cinco aulas.

Tal como referido, pretendeu-se potenciar a aceitação e minimizar a rejeição, através dos exercícios propostos e organização da atividade (eg., trabalho a pares, em cooperação, para obtenção de um objetivo comum para os dois alunos).

Por exemplo, uma das sessões-tipo, sendo as outras muito similares em termos de estrutura, conteúdos e organização dos alunos, foi constituída por 8 exercícios (polichinelo, *skipping*, agachamento, afundo, abdominal, prancha, extensão de braços e “carrinho de mão”). Utilizámos estratégias no sentido de permitir que os exercícios fossem realizados a pares (eg., polichinelo frente a frente, agachamento frente a frente com mãos dados para melhor equilíbrio), dinâmicas e materiais que permitiram preparar os conteúdos ministrados na fase fundamental, relacionados com a Unidade Didática em causa (eg., uso da bola de *Rugby* no afundo - após a realização do exercício a bola era passada para o colega que estava colocado à sua frente -, introduzindo logo no aquecimento alguns conteúdos, neste caso o passe e a receção, desenvolvidos na fase principal da sessão).

Os grupos (pares) eram formados com base nos resultados da primeira recolha. Tivemos atenção, por exemplo, às relações de rejeição recíprocas que existiam na turma e juntávamos esses mesmos alunos de forma a permitir que pela cooperação tida durante o exercício proposto, ocorressem melhorias quanto ao relacionamento interpessoal e, como consequência, passasse a haver uma maior aceitação entre os pares envolvidos.

Tivemos igualmente especial atenção à forma como o *feedback* pedagógico era emitido. Todas as palavras-chave eram cuidadosamente selecionadas

por forma a estimular um sentimento de entreajuda, fortalecendo e desenvolvendo a coesão da turma.

Análise estatística

Em relação ao objetivo a) foi realizada a análise descritiva através dos valores centrais - média (M), e de dispersão - desvio padrão (DP). Os dados permitiram perceber como estes jovens se sentem, e qual a sua percepção em relação aos itens em avaliação (estilo de vida e sentimento de bem-estar). No que concerne ao objetivo b) são apresentados os dados provenientes de uma matriz sociométrica baseada nos trabalhos de Northway e Weld (1999). Com esta, foi possível perceber quais as relações de interação estabelecidas dentro da turma, os colegas que preferencialmente são escolhidos para a realização ou participação em determinadas situações hipotéticas (aceitação) e os que, por quaisquer outros motivos, são excluídos (rejeição). Esta matriz ajuda a avaliar a integração de um indivíduo num grupo e, com base nestes dados, suporta a intervenção pedagógica (Northway & Weld, 1999). Foram realizadas duas matrizes, uma de aceitação e outra de rejeição. A posição sociométrica - grau em que cada aluno é aceite pelos restantes elementos da turma - foi aferida a partir do número de vezes em que foi escolhido. O Índice de Posição Sociométrica (IPS) aplica-se a ambas as matrizes e é classificado por Northway e Weld (1999) da seguinte forma (Tabela 1).

Em relação ao objetivo c), aplicou-se o teste de correlação de *Spearman* (ρ), após a não

verificação dos pressupostos de normalidade (*Shapiro-wilk*) (Pallant, 2011; Pestana & Gageiro, 2008).

Tabela 1. Índice de Posição Sociométrica (IPS)

IPS	
1. IPS <i>muito acima</i> (MAc) da probabilidade	> 14
2. IPS <i>acima</i> (Ac) da probabilidade	10 a 14
3. IPS <i>médio</i> (Me)	9
4. IPS <i>abaixo</i> (Ab) da probabilidade	4 a 8
5. IPS <i>muito abaixo</i> (MAb) da probabilidade	< 4

Foi seguida a mesma lógica na análise dos dados para os objetivos d) e e), no que concerne respetivamente aos objetivos a) e b), referindo-se estes em concreto ao obtido após o programa de intervenção. Os dados foram analisados através do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) (v24.0), para um nível de significância de 10% ($p < 0.10$).

Resultados

Pré-programa de intervenção

A caracterização do estilo de vida e sentimento de bem-estar dos adolescentes da turma - objetivo a) - são analisados com base no valor mínimo (min), máximo (máx), de M e DP (Tabela 2).

Tabela 2. Estilo de vida e sentimento de bem-estar

	min	máx	M	DP
1. Sinto-me satisfeito com a minha escola.	4	10	8.11	1.54
2. Sinto-me bem comigo mesmo.	1	10	7.18	2.85
3. Sinto-me à vontade para conversar com os meus amigos.	3	10	8.33	1.86
4. Sinto que sou ativo fisicamente, praticando atividade desportiva com regularidade	3	10	7.57	2.58
5. Sinto que sou conflituoso, tendo dificuldade em ter/fazer novos amigos.	0	9	2.25	3.05
6. Sinto que tenho uma alimentação equilibrada e diversificada.	5	10	8.21	1.31
7. Sinto que durmo e descanso bem durante a noite.	4	10	8.14	1.58
8. Sinto que consigo conversar com os meus pais acerca de quaisquer problemas do dia-a-dia.	3	10	8.14	2.18
9. Sinto que, em termos gerais, penso de uma forma positiva.	0	10	7.18	2.88
10. Sinto que grande parte do meu tempo é ocupado com videojogos (<i>playstation, tablet, smartphone...</i>).	0	9	4.96	2.47

Pelos valores mais elevados, destaque para o item 3. “sinto-me à vontade para conversar com os meus amigos” e o item 6. “sinto que tenho uma alimentação equilibrada e diversificada”. Por outro lado, os itens onde ocorreram valores mais baixos foram o 5. “sinto que sou conflituoso, tendo dificuldade em ter/fazer novos amigos” e o 10. “sinto que grande parte do meu tempo é ocupado

com videojogos (*playstation, tablet, smartphone...*)”.

Assim é possível depreender que, em termos de relacionamento interpessoal, os jovens adolescentes da turma sentem-se à vontade para falar com os colegas e não se consideram conflituosos. Quanto aos hábitos de alimentação e ao estilo de vida (recurso às novas tecnologias), os resultados não se alinham com o apresentando por Campos et al.

(2019), o que possivelmente se justifica pela idade ou contexto educativo desse trabalho (Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico). Foi possível verificar que a alimentação não é “equilibrada e diversificada” e que em relação às práticas de lazer e uso do tempo livre, o mesmo item - “sinto que grande parte do meu tempo é ocupado com videojogos (*playstation, tablet ou smartphone...*)” - é, naquele contexto, o que apresenta valores de resposta mais elevados logo, aquele que as crianças até aos 10 anos de idade (sensivelmente) dedicam e passam mais tempo por dia (Campos et. al., 2019). Sequencialmente, são apresentados e discutidos os dados referentes ao objetivo b). Em termos de aceitação, destaque para o aluno n.º 25, escolhido 19 vezes por 11 colegas da turma, com um IPS *muito*

acima da probabilidade (19x/11; MAc). Igualmente pelo alto número de aceitações, destaque para os alunos n.º 9 (18x/10; MAc), n.º 20 (16x/9; MAc), n.º 22 (15x/19; MAc), n.º 26 (15x/9; MAc) e n.º 15 (15x/8; MAc). Por outro lado, os jovens que apresentam índices de aceitação mais baixos são o n.º 7 (2x/2; MAb), e os n.º 2, 16 e 19, que não apresentam qualquer índice de aceitação por parte dos colegas de turma (0x/0; MAb).

A matriz sociométrica permite-nos perceber as relações estabelecidas dentro do grupo, assim como as relações de reciprocidade (de escolhas recíprocas), relatadas em Northway e Weld (1999). Para melhor entendermos a dinâmica da turma, em termos de aceitação, é apresentada a figura 1.

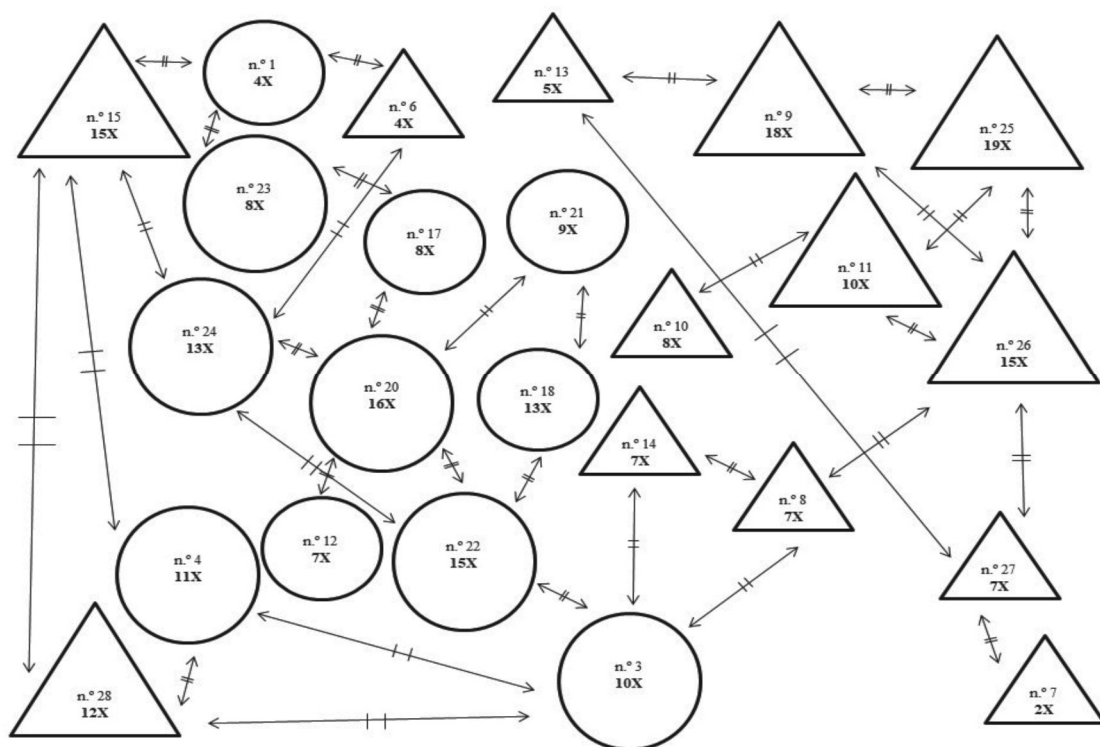


Figura 1. Sociograma de aceitação relacional (escolhas recíprocas)

Os rapazes são representados por triângulos e as raparigas por circunferências. Em cada figura geométrica (triângulos e circunferências) é colocado o número do aluno e o número de vezes em que foi referenciado pelos colegas (eg., “n.º 3 10X” indica que o aluno n.º 3 foi referenciado 10 vezes pelos elementos da turma).

É possível verificarmos que há relações recíprocas de aceitação entre 24 dos 28 alunos, com destaque para os alunos n.º 3 e n.º 20 (5 relações recíprocas), ambos do género feminino, e o n.º 15 (4 relações recíprocas), masculino. Pela análise da figura 1, atendendo ao género, constata-se que há uma tendência para os jovens se relacionarem reciprocamente com outros jovens do mesmo género, isto é, rapazes com rapazes e raparigas com raparigas, com algumas exceções (eg., aluno n.º 15,

do género masculino, o qual apresenta 3 relações recíprocas com raparigas e uma com um rapaz) o que confirma o exposto em Papalia e Olds (2000) e Silva (2010): “as crianças de mesmo sexo têm interesses comuns (...) as meninas e os meninos brincam e conversam uns com os outros de modo distinto (...) crianças do mesmo sexo ajudam-nas a aprender comportamentos e a incorporar papéis sociais” (Silva, 2010, p. 10).

Ainda em relação ao objetivo b), mas no que concerne à rejeição, destaque para o aluno n.º 19, escolhido 49 vezes por 21 alunos da turma, com IPS *muito acima* da probabilidade (49x/21; MAc). Numa mesma lógica destacamos o n.º 2 (33x/15; MAc), n.º 7 (26x/11; MAc), n.º 28 (18x/8; MAc), n.º 10 (16x/7; MAc), n.º 13 (16x/6; MAc) e n.º 23 (15x/10; MAc). Pela ausência de qualquer referência da

parte dos colegas destacamos os n.º 1, 12, 17, 18, 21, 22 e 24 (0x/0; MAb) (Figura 2).

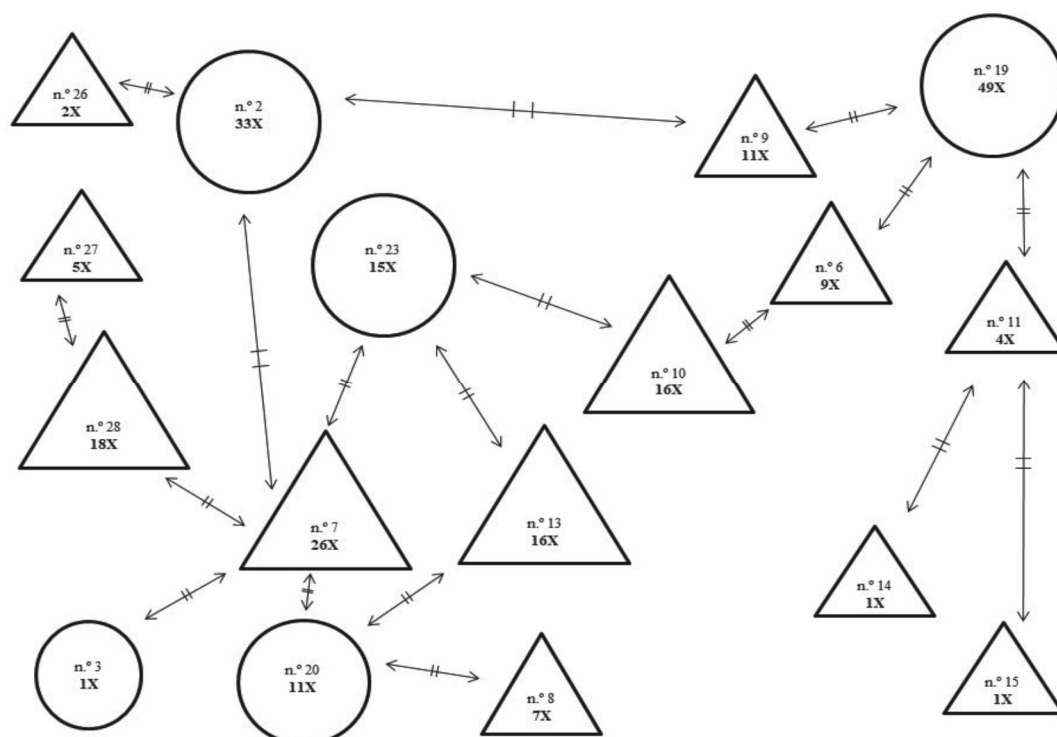


Figura 2. Sociograma de rejeição relacional (escolhas recíprocas)

Entre os 28 alunos, há 18 relações recíprocas de rejeição. Destaque para o n.º 7, um rapaz, com 5. Destas, 4 são estabelecidas com raparigas (n.º 2, n.º 3, n.º 20, n.º 23) o que, e tal como na aceitação, confirma o exposto em Papalia e Olds (2000) e Silva (2010). Os alunos mais referenciados são do género feminino - n.º 19 (49X) e n.º 2 (33X) - e a maior

parte das rejeições recíprocas ocorre entre as raparigas e os rapazes (13 de um total de 18). Quanto ao objetivo c), na tabela 3 apresentamos os valores de associação entre relacionamento interpessoal (aceitação) e sentimento de bem-estar e estilo de vida. Por outro lado, na tabela 4 é apresentado e discutido o processo de rejeição.

Tabela 3 – Associação entre o relacionamento interpessoal (aceitação) e o bem-estar e estilo de vida

	N.º de vezes em que foi escolhido		N.º de colegas que o escolheram	
	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>rho</i>	<i>p</i>
1. Sinto-me satisfeito com a minha escola.	0.083	0.673	0.081	0.681
2. Sinto-me bem comigo mesmo.	- 0.107	0.589	- 0.150	0.445
3. Sinto-me à vontade para conversar com os meus amigos.	- 0.060	0.765	- 0.044	0.826
4. Sinto que sou ativo fisicamente, praticando atividade desportiva com regularidade	0.359	0.061*	0.365	0.056*
5. Sinto que sou conflituoso, tendo dificuldade em ter/fazer novos amigos.	- 0.294	0.129	- 0.272	0.162
6. Sinto que tenho uma alimentação equilibrada e diversificada.	0.014	0.943	- 0.004	0.982
7. Sinto que durmo e descanso bem durante a noite.	- 0.057	0.773	- 0.076	0.699
8. Sinto que consigo conversar com os meus pais acerca de quaisquer problemas do dia-a-dia.	- 0.151	0.442	- 0.174	0.375
9. Sinto que, em termos gerais, penso de uma forma positiva.	- 0.146	0.460	- 0.290	0.134
10. Sinto que grande parte do meu tempo é ocupado com videojogos (<i>playstation, tablet, smartphone...</i>).	0.037	0.853	- 0.025	0.901

* Significativo para $p < 0.10$.

É possível verificar que existe uma correlação significativa entre o item n.º 4. “sinto-me ativo fisicamente, praticando atividade desportiva com regularidade” e o índice de aceitação para com os colegas, pelo número de vezes que foi escolhido ($\rho=0.359$; $p=0.061$) e colegas que o escolheram ($\rho=0.365$; $p=0.056$). Quanto fisicamente mais ativos estes jovens se sentem, mais aceitação têm junto do grupo (turma). Nos praticantes regulares de

atividade desportiva a competência motora é regra-geral mais elevada (Campos et al., 2018; Gísladóttir, Haga, & Sigmundsson, 2019), pelo que a probabilidade de ser opção (aceitação) junto do grupo aumenta, principalmente quando as situações hipotéticas de escolha estão relacionadas com esse aspeto (eg., a participação num torneio desportivo - questões 1 e 2).

Tabela 4 – Associação entre o relacionamento interpessoal (rejeição) e o bem-estar e estilo de vida

	N.º de vezes em que foi escolhido		N.º de colegas que o escolheram	
	ρ	p	ρ	p
1. Sinto-me satisfeito com a minha escola.	- 0.089	0.654	- 0.144	0.465
2. Sinto-me bem comigo mesmo.	0.299	0.122	0.318	0.199
3. Sinto-me à vontade para conversar com os meus amigos.	- 0.092	0.650	0.102	0.611
4. Sinto que sou ativo fisicamente, praticando atividade desportiva com regularidade	0.005	0.979	- 0.043	0.827
5. Sinto que sou conflituoso, tendo dificuldade em ter/fazer novos amigos.	0.267	0.169	0.222	0.256
6. Sinto que tenho uma alimentação equilibrada e diversificada.	- 0.133	0.500	- 0.169	0.363
7. Sinto que durmo e descanso bem durante a noite.	0.183	0.352	0.129	0.512
8. Sinto que consigo conversar com os meus pais acerca de quaisquer problemas do dia-a-dia.	0.201	0.306	0.141	0.475
9. Sinto que, em termos gerais, penso de uma forma positiva.	0.407	0.031*	0.433	0.021*
10. Sinto que grande parte do meu tempo é ocupado com videojogos (<i>playstation, tablet, smartphone...</i>).	-0.035	0.860	- 0.121	0.538

* Significativo para $p < 0.10$.

Existe uma correlação significativa, linear e positiva, entre o item n.º 9. “sinto que, em termos gerais, penso de uma forma positiva” e o índice de rejeição, tanto pelo número de vezes que foi escolhido ($\rho=0.407$; $p=0.031$) como pelo número de colegas que o escolhem ($\rho=0.433$; $p=0.021$). É possível verificar que, quanto mais positivamente pensam, mais elevada é a rejeição. Pensar excessivamente de forma positiva pode transmitir autoconfiança descomedida, o que muitas vezes é entendido como um comportamento essencialmente presunçoso (Peale, 2019).

Conforme referido em Chicon (2008), “já vivenciámos muitas vezes a exclusão disfarçada dos menos hábeis, dos mais gordinhos, dos mais lentos, (...) daqueles que não se enquadram em um padrão preestabelecido” (p. 32) e, socialmente, esta ideia de autoconfiança excessiva é muitas vezes associada à presunção, o que não se encaixa no padrão social e cultural pré-estabelecido. “Maniento”, “convencido” ou outras expressões similares, pouco agradáveis, eram ouvidas semanalmente nas aulas de EF, quando alguns alunos tentavam classificar comportamentos dos seus colegas. Entendemos que a linha que separa a autoconfiança da presunção é ténue, e que esta pode muitas vezes ser interpretada

de forma errónea, levando à rejeição ou à não aceitação de alguns elementos no seio de um grupo.

Pós-programa de intervenção

Após operacionalização do programa de intervenção, descrito na Metodologia, importa apresentar e discutir os principais resultados plasmados nos objetivos d) e e). Começamos com o objetivo d), apresentado os seus resultados na tabela 5. Focando a análise no relacionamento interpessoal, no item 3 há um aumento do valor médio de resposta, de 8.33 para 8.52, que nos permite depreender que, após o programa, os alunos se sentem melhor e mais à-vontade para conversar com os colegas. Por outro lado, em relação ao item n.º 5, existe uma diminuição do valor de resposta. Como a expressão utilizada é conotada negativamente (conflituoso), é possível concluir que quanto mais baixo o valor de resposta, menos conflituosos e menos dificuldades sentem para fazer e manter amigos. Assim, como ocorreu uma diminuição do valor médio, de 2.25 para 1.30, é possível afirmar que, após a sua participação no programa, ocorreram melhorias também nesta componente.

Tabela 5. Estilo de vida e sentimento de bem-estar (pré e pós-programa de intervenção)

	Pré-programa de intervenção		Pós-programa de intervenção	
	M	DP	M	DP
1. Sinto-me satisfeito com a minha escola.	8.11	1.54	7.63	1.80
2. Sinto-me bem comigo mesmo.	7.18	2.85	6.89	2.29
3. Sinto-me à vontade para conversar com os meus amigos.	8.33	1.86	8.52	2.17
4. Sinto que sou ativo fisicamente, praticando atividade desportiva com regularidade	7.57	2.58	7.56	2.48
5. Sinto que sou conflituoso, tendo dificuldade em ter/fazer novos amigos.	2.25	3.05	1.30	1.99
6. Sinto que tenho uma alimentação equilibrada e diversificada.	8.21	1.31	7.26	2.01
7. Sinto que durmo e descanso bem durante a noite.	8.14	1.58	7.44	2.10
8. Sinto que consigo conversar com os meus pais acerca de quaisquer problemas do dia-a-dia.	8.14	2.18	7.44	2.72
9. Sinto que, em termos gerais, penso de uma forma positiva.	7.18	2.88	6.56	2.00
10. Sinto que grande parte do meu tempo é ocupado com videojogos (playstation, tablet, smartphone...).	4.96	2.47	5.59	1.92

Por fim, no que concerne ao objetivo e), pela análise do sociograma (aceitação) do pós-programa de intervenção (Figura 3), é possível verificarmos que o número de relações recíprocas aumentou de 36 para

40, que nos remete para um aumento de aceitação interpessoal dentro da turma.

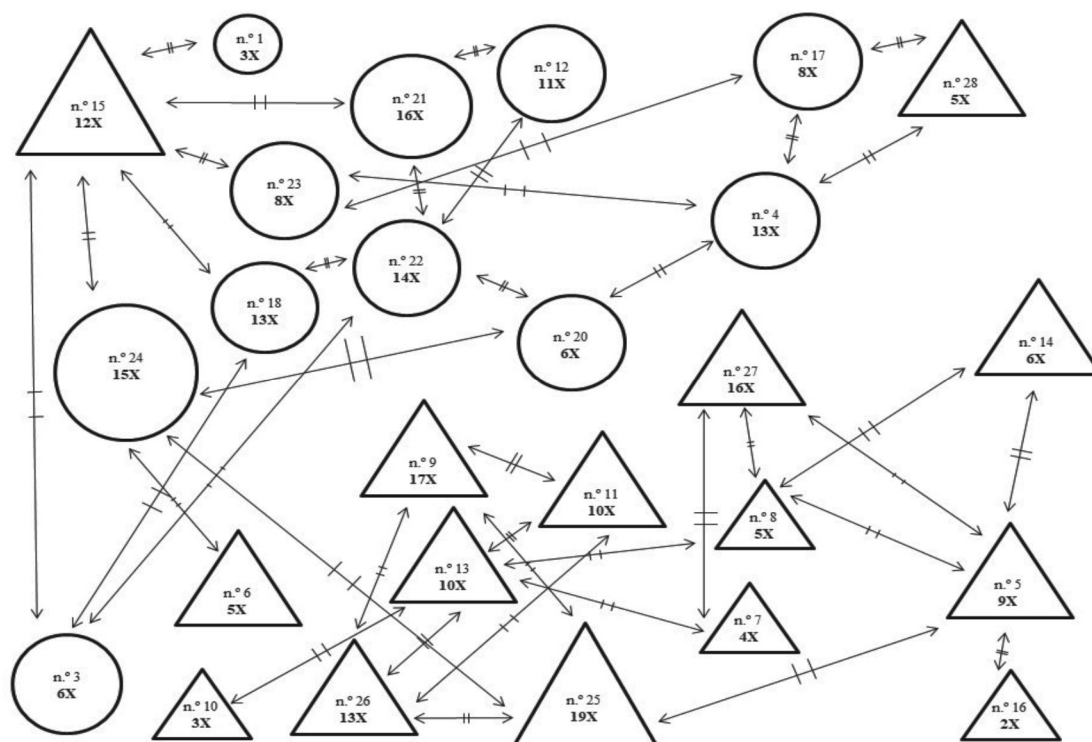


Figura 3. Sociograma de aceitação relacional (escolhas recíprocas): pós-programa de intervenção

Por sua vez, em relação ao processo de rejeição, comparando os dados com os obtidos antes da implementação do programa de intervenção (Figura 2), é possível verificar que ocorreu a diminuição do número de relações recíprocas, de 18 para 11 (Figura 4). Com o programa, diminuiram as relações

de rejeição, havendo uma maior pré-disponibilidade dos alunos para interagirem em determinadas situações que envolvam o relacionamento com os seus colegas de turma.

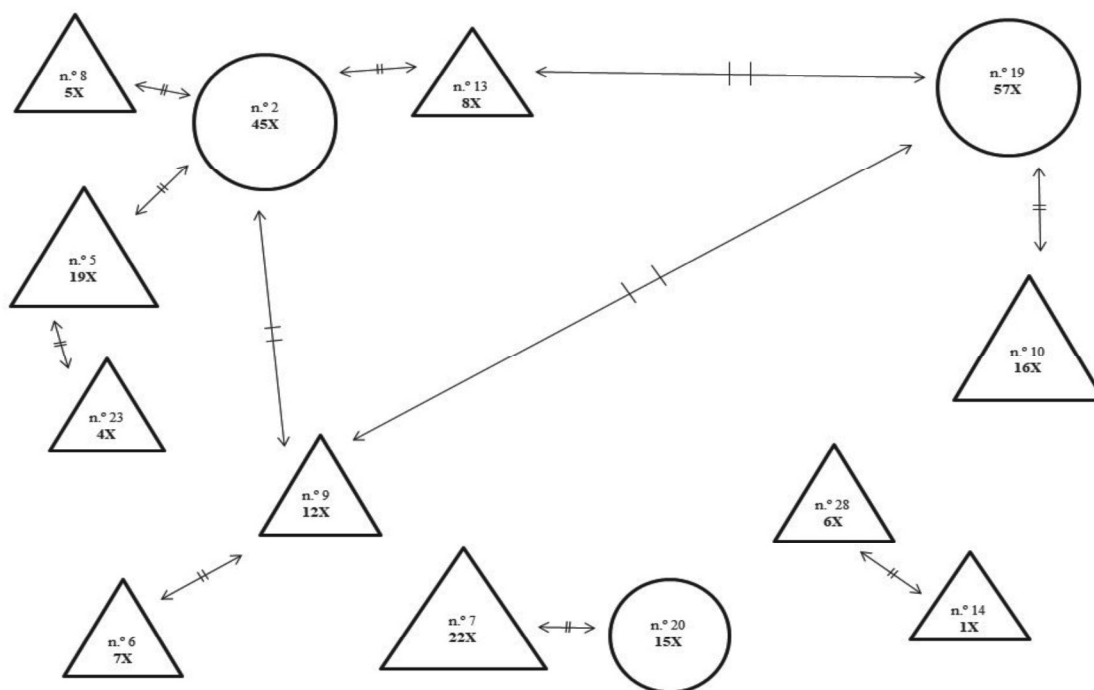


Figura 4. Sociograma de rejeição relacional (escolhas recíprocas): pós-programa de intervenção

Os resultados obtidos após o programa de intervenção suportam a ideia de que a EF quando lecionada de forma integradora, permite ao aluno a aquisição de uma sensação de bem-estar e estilo de vida positivo (Chicon, 2008), tal como o ajuda a melhorar o relacionamento interpessoal (Santos et al., 2017), de uma importância fundamental no processo de maturação social (Caballo & Marinho, 2002).

Conclusão

É possível concluir que o relacionamento interpessoal dos jovens adolescentes melhorou após a participação no programa de intervenção. Perceber que tiveram melhores resultados nos itens 3. “sinto-me à vontade para conversar com os meus amigos” e 5. “sinto que sou conflituoso, tendo dificuldade em ter e fazer amigos”, valoriza o programa delineado e comprova que a estruturação de uma aula de EF, organizada por forma a potenciar o relacionamento interpessoal, induz um efeito positivo neste âmbito. Para além disso, o facto de terem aumentado as relações de aceitação e diminuído as de rejeição, comprovou, uma vez mais, a efetividade do programa definido para a obtenção do principal objetivo proposto: a melhoria do relacionamento interpessoal dentro da turma, através das aulas de EF.

O conhecimento aprofundado da turma e dos seus elementos, dos mecanismos de relacionamento, uma das principais problemáticas atuais, permite ao professor intervir de forma mais assertiva e proficua dando o verdadeiro sentido ao contexto educativo,

considerando as relações enraizadas no seio de um grupo.

O estímulo, pela realização de algumas tarefas em contexto de aula, colocando em cooperação os alunos com indicadores de rejeição recíproca, é uma estratégia a adotar nas aulas de EF, pelo menos em parte destas, com o objetivo de fortalecer a coesão grupal, melhorando assim a motivação e vontade de participar nas tarefas e, em consequência, a aprendizagem dos conteúdos e competências trabalhadas. Na nossa opinião, o melhor clima de aula, bem como o facto dos alunos sentirem mais motivação e predisposição para a aprendizagem, faz com que o seu empenho seja maior. Consequentemente, maior empenho da sua parte implicará uma maior proatividade, intervenção, dedicação, esforço, vontade e aprendizagem.

O estudo do bem-estar e do estilo de vida permite conhecer um pouco mais dos alunos com que lidamos. E se a adolescência é um micromundo em transformação (Bouzas, 2011), é importante conhecê-lo, pelo menos algumas das suas principais características, para que a intervenção didático-pedagógica possa ser efetivamente adequada, promovendo, além do desenvolvimento desportivo, o desenvolvimento de algumas competências pessoais e sociais para a vida (Camiré & Santos (2019).

Sugerimos a realização de mais estudos neste contexto, com um maior número de alunos, bem como com outras faixas etárias e contextos (Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2.º Ciclo do Ensino Básico ou Ensino Secundário), suprimindo uma das principais limitações deste trabalho

(número de participantes). Além do referido, e como recomendação para futuros trabalhos, seria importante considerar mais tempo por aula destinado aos programas de intervenção (eg., 30 minutos nas sessões de 90 minutos e 15 nas de 45 minutos, um terço do tempo total das aulas).

Referências

- Borsari, J. (1980). *Educação física da pré-Escola à universidade*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU).
- Bouzas, I. (2011). A especificidade dos adolescentes. *Adolescência & Saúde*, 8(2), 5.
- Caballo, V., & Marinho, M. (2002). Comportamento antissocial infantil e o seu impacto para a competência social. *Psicologia, Saúde e Doença*, 3(2), 141-147.
- Camiré, M., & Santos, F. (2019). Promoting positive youth development and life skills in youth sport. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 5(1), 27-34.
- Campos, F., Melo, R., Martins F., Damásio, A., Mendes, R., & Gomes, R. (2018). *Alimentação, estilo de vida, prática desportiva, composição corporal e competência motora em crianças do ensino Pré-escolar e 1.º CEB (FORMIGA)*. II Fórum da REDESPP, ESECS-IP Leiria. Leiria - Portugal.
- Campos, F., Mendes, T., Melo, R., Martins, F., Damásio, A., Gomes, R., & Mendes, R. (2019). *Lifestyle, diet, sleep, sports practice and body composition in the 1st Cycle of Basic Education*. Health and Well-being Intervention International Congress, ESS-IP Viseu. Viseu - Portugal.
- Chicon, J. (2008). Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. *Movimento*, 14(1), 13-38.
- Gísladóttir, T., Haga, M., & Sigmundsson, H. (2019). Motor competence in adolescents: exploring association with physical fitness. *Sports*, 7(176), 1-11.
- Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário (2ª ed.)*. Lisboa: Sílabo.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística com PASW statistics*. Lisboa: Report Number.
- Northway, M., & Weld, L. (1999). *Testes sociométricos: Um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using SPSS (4th ed.)*. Crows Nest NSW: Allen & Unwin.
- Papalia, D., & Olds, S. (2000). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Peale, N. (2019). *O poder do pensamento positivo (3ª ed.)*. Amadora: Nascente.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS (5ª ed.)*. Lisboa: Sílabo.
- Rosado, A. (1998). *Nas margens da educação física e desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Santos, C., Silva, K., Santos, R., & Silva, F. (2017). A contribuição das aulas de educação física para a inclusão do aluno com TEA. *ENAEI*, 1(1), 1-5.
- Silva, J. (2010). Análise das relações interpessoais na aula de educação física escolar. *Revista da Graduação*, 3(1), 1-11.
- World Health Organization (2016). *Obesidade e excesso de peso*. Disponível em: <http://www.who.int>.