

## Índice

Introdução .....	5
I - Revisão da Literatura.....	6
1.1. Relações Precoces e Contexto Familiar .....	6
1.2. Relações entre Pares.....	9
1.3. Relações entre Pares com Necessidades Educativas Especiais .....	17
II- Estudo Empírico.....	19
2.1. Delimitação da problemática.....	19
2.2. Objetivos .....	19
2.3. Modelo de Investigação .....	20
2.4. Amostra.....	21
2.5. Instrumentos de recolha de dados .....	21
2.6. Tratamento de dados .....	23
III- Resultados.....	25
3.1. Grupo do Pré-escolar.....	25
3.2. Turma do 1º Ciclo .....	29
3.3. Análise geral dos resultados .....	32
3.3.1. Fatores que contribuem para a existência de relações interpessoais entre crianças	34
3.3.2. Estratégias que promovem as relações entre as crianças.....	35
Conclusão.....	39
Bibliografia/Webgrafia.....	41
Apêndices.....	44

## Índice de Apêndices

Apêndice 1 - Guião de entrevista às crianças.....	45
Apêndice 2 – Guião de entrevista aos docentes.....	47
Apêndice 3 – Grelha de observações no Pré-escolar.....	50
Apêndice 4 – Matriz Sociométrica de Aceitação no Pré-escolar.....	51
Apêndice 5 – Matriz Sociométrica de Rejeição no Pré-escolar.....	52
Apêndice 6 – Análise de conteúdo de parte das entrevistas no Pré-escolar.....	53
Apêndice 7 – Grelha de observações no 1º Ciclo.....	55
Apêndice 8 – Matriz Sociométrica de Aceitação no 1º Ciclo.....	56
Apêndice 9 – Matriz Sociométrica de Rejeição no 1º Ciclo.....	57
Apêndice 10 – Análise de conteúdo de parte das entrevistas no 1º Ciclo.....	58
Apêndice 11 – Análise de conteúdo da entrevista realizada aos docentes.....	60

## **Introdução**

O presente estudo pretende averiguar algumas das minhas preocupações, enquanto futura profissional de educação.

Atualmente vivemos numa sociedade, cada vez mais diversificada, repleta de escolhas. As crianças são capazes de estabelecer relações desde muito cedo e, é com a entrada para a escola, que se desenvolvem as relações sociais entre as crianças, existindo sempre, aquando das suas interações, preferências por umas, invés de outras. Deste modo, as relações que as crianças estabelecem, umas com as outras, são significativas para as suas vidas e podem constituir importantes contributos para o seu desenvolvimento e bem-estar.

Assim, esta investigação, apresenta como objetivo primordial identificar as relações interpessoais que existem entre as crianças, de uma sala heterogénea de pré-escolar e de uma turma do 2º ano do ensino básico, existindo, em ambas, crianças com necessidades educativas especiais.

Este estudo encontra-se dividido em três partes, em que na primeira parte serão cruzadas diferentes perspetivas de autores em relação ao tema escolhido. Esta revisão de literatura dividir-se-á em três capítulos: relações precoces e contexto familiar, relações entre pares e relações entre pares com necessidades educativas especiais.

Na segunda parte, delinear-se-á os objetivos que se pretendem atingir com a investigação e far-se-á referência ao modelo qualitativo e de investigação-ação, utilizado na mesma. Posteriormente, caracteriza-se a amostra que teve como base o estudo, bem como os instrumentos de recolha de dados: entrevistas e observações. De seguida, proceder-se-á à descrição de como irão ser tratados os dados, isto é, através de matrizes sociométricas e análises de conteúdo das entrevistas.

Na terceira parte, apresentam-se os resultados da investigação e procede-se à análise dos mesmos, onde se vai discutir e refletir sobre o que se apurou, enumerando-se os fatores que contribuíram, de forma explícita, para a existência ou não das relações interpessoais entre crianças. De seguida, delinear-se-á exemplos de estratégias educativas que visam promover as relações entre crianças no meio escolar.

## **I - Revisão da Literatura**

### **1.1. Relações Precoces e Contexto Familiar**

A escola é por excelência um ambiente socializador, uma vez que recebe alunos de vários lugares, com variadas características, tendo assim a especial importância de contribuir na formação moral dos seus alunos (Zandonato, s/d).

Vayer e Roncin (s/d) referem que é difícil integrar uma população particular numa sociedade, uma vez que a partir de uma certa percentagem de indivíduos diferentes, a população de origem tende a perder a sua identidade.

Por sua vez, Prette e Prette (2004) referem que é com a entrada para a escola que surgem as relações de amizade, o *status* social adquirido no grupo, as experiências de aceitação e rejeição, comportamentos de cooperação, ajuda, seguimento de regras, controle de raiva e agressividade e outros indicadores de competência social nesta fase. Os mesmos autores acrescentam que a influência do grupo de colegas, associados a outros fatores de risco, pode, também, dar lugar a comportamentos anti-sociais comprometendo o desenvolvimento das relações interpessoais satisfatórias e desejáveis.

Como nos afirma Oliveira (2000), as primeiras relações, sendo marcantes ou não, irão servir como modelo para as relações sociais estabelecidas na fase adulta. Pois o autor cita que Bowlby concebe a ideia de que a criança possui, numa fase inicial certas e determinadas características que influenciarão todo o processo de inter-relações.

Sisto *et al.* (2004) salientam que é na infância que ocorrem grandes mudanças, pois há uma evolução desde a relação binária com a mãe, passando a envolver outros elementos da família, vizinhança, até grupos sociais como escola, entre outros.

Segundo Dessen e Polónia (2007), a família é considerada um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados inerentes na sociedade. Deste modo, a família apresenta uma influência significativa no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e de construir as suas relações sociais.

Também para Almeida (2000) o desenvolvimento das interações entre pares é positivamente influenciado pelo afeto, sensibilidade e envolvimento parental. O autor

acrescenta que já Freud (1905) tinha dado ênfase à importância das primeiras relações entre a criança e a mãe como protótipo para futuros relacionamentos.

Investigações realizadas, sugerem que a qualidade dos vínculos precoces com os pais, afetam e influenciam, os relacionamentos adultos de intimidade emocional e de suporte social que se refletem ao longo da vida do indivíduo. (Oliveira, 2000; Machado, 2000).

É com os pais que as crianças aprendem as habilidades motoras, linguísticas e afetivas imprescindíveis para a orientação do seu ambiente físico e social. Mais tarde todas essas habilidades podem ser transformadas devido ao ingresso em novos grupos sociais e às conseqüentes exigências e desafios impostos pelas vivências extra-familiares. Deste modo, a entrada para a escola marca o início de um período crítico no desenvolvimento infantil, uma vez que para as crianças, passam a ser os seus colegas a representar uma fonte de relações necessárias ao seu desenvolvimento com interações novas e ampliação das habilidades sociais (Castro, Melo & Silveiras, 2003).

É no contexto familiar e no contexto escolar que as crianças começam a aprender habilidades sociais (Prette & Prette, 2004; Ladd & Coleman, 2010).

Segundo Prette e Prette (2004), a família, mais especificamente os pais, é o primeiro grupo de socialização da criança, onde ela começa o longo e interminável processo de aprendizagem de convivência social. Ao entrar para a escola, a criança constrói novos conhecimentos ampliando a sua compreensão social. As relações com os colegas da mesma idade, mais velhos ou mais novos, são essenciais neste processo.

Relativamente aos pais, Ladd e Coleman (2010) referem que estes podem influenciar de forma indireta e de forma direta os seus filhos. Segundo os autores os pais podem “construir o cenário” ou influenciar indiretamente as relações dos filhos com os seus pares se: fornecerem aos filhos “modelos de funcionamento” de relações que podem ser transferidos para encontros com os pares; derem aos filhos uma base emocional segura de onde podem partir para a exploração do meio social que os rodeia, aumentando a probabilidade de contacto com os pares; ou interagindo com os filhos de forma a incutir-lhes competências cognitivas e comportamentais que, posteriormente, podem ser transferidas para as suas relações com os pares.

Também Garcia (2005) e Oliveira (2000) afirmam que a família, embora por vezes de forma inconsciente, exerce diferentes influências nas relações de amizade na infância. Garcia (2005) também afirma que os pais influenciam as amizades dos filhos por meio da estruturação da sua vida diária, por meio das suas próprias amizades, através dos seus conflitos, da qualidade da relação entre pais e filhos e das propriedades do apego nesta fase. O autor refere que os irmãos, especialmente os mais velhos, também influenciam as amizades da criança.

Seguindo a mesma perspectiva Almeida (2000) afirma que Vandell e Mueller (1980) observaram que as crianças com irmãos mais velhos interagem e mostram-se mais sensíveis na interação com pares.

Segundo Almeida (2000) a qualidade das relações familiares é um fator fulcral das diferenças observadas no comportamento social da criança. Pois, as primeiras relações afetivas constituem experiências formativas e precursoras de todas as relações subsequentes. Na fase inicial, a socialização é promovida pelo ambiente familiar, dado que a estabilidade do relacionamento entre pares e a conseqüente adaptação social da criança no grupo tende a ser influenciada pela gestão familiar das relações entre pares. Deste modo, o autor afirma que melhores níveis de ajustamento possam ser alcançados em crianças em que os seus pais pouco interferem e mantenham tipos de acompanhamentos pouco intrusivos e menos diretivos.

De forma direta, os pais podem influenciar os filhos ou “gerir” as suas relações com os pares ou a sua competência social, por exemplo, se ou ao planificarem ou controlarem o contexto social dos filhos, servirem de mediadores ou impuserem regras ao acesso dos filhos a determinados colegas, e supervisionarem as interações dos filhos com os seus pares (Ladd & Coleman, 2010).

Pelo contrário, Harris (1995,1999), citado por Batista e Enumo (2004) revela que os pais não são os principais protagonistas na determinação da personalidade adulta dos seus filhos, apesar de serem os primeiros agentes de socialização dos seus filhos, afirmando a importância do grupo no processo de socialização.

Almeida (2000) evidencia a hipótese de Bowlby na qual é indicado que o desenvolvimento das relações é um processo dinâmico e em transformações, logo não se pode estabelecer uma correspondência específica entre as primeiras relações e os posteriores relacionamentos interpessoais.

## **1.2. Relações entre Pares**

Após a entrada na escola dá-se uma grande mudança nas relações sociais, uma vez que a criança tem mais possibilidades e liberdade para escolher os seus amigos e colegas. Assim estas relações de grupo que as crianças estabelecem com os seus pares dão oportunidade para a criança experimentar outros papéis sociais e relações afectivas (Glidewell, 1977, citado por Sisto *et al.* 2004).

A pesquisa de Bowlby (1988), evidencia a ideia de que o comportamento não é algo estático, mas sim algo que envolve um jogo dinâmico de interrelações pessoais com o meio envolvente (Oliveira, 2000).

Sunal (2010) sublinha que as interações sociais exigem diversas vezes que as crianças considerem as suas noções de bem e de mal, controlem o seu próprio comportamento e decidam se devem conformar-se com padrões sociais aceites. Deste modo, o autor acrescenta que a interação social exige muitas vezes que se aceitem restrições sujeitas pela sociedade, quando se procura satisfazer necessidades e desejos pessoais.

Machado (2000) sustenta que os amigos são como parceiros imprescindíveis na socialização e nas diferentes aprendizagens das crianças sejam elas de natureza emocional, afetiva, moral, social, escolar ou social. Deste modo, na perspectiva do autor, os amigos são considerados como companheiros de brincadeiras e como modelos, em que a criança vai imitá-los e também se vai comparar com eles.

Para Garcia (2005) as relações de amizade ocorrem dentro de redes sociais complexas, na qual fazem parte a criança com as suas características individuais, seus pares, amigos, familiares e outras pessoas. Segundo o mesmo autor, a amizade representa uma forma particular de aceitação social e de relacionamento com os colegas. Para o autor as amizades facilitam a adaptação da criança ao contexto escolar e a aceitação pelos colegas da turma, promovendo também o ajustamento da criança tímida à escola, ao contribuir para a elevação da sua auto-estima e consequente protecção contra a solidão e ansiedade.

Acrescenta ainda que alguns autores averiguaram que crianças com amigos recíprocos possuem índices superiores de competência social quando comparadas com crianças sem amigos recíprocos (Garcia, 2005).

Peixoto e Monteiro (1999) referem que alguns trabalhos realizados sobre interações entre pares mostram que o seu carácter benéfico encontra-se associado às verbalizações produzidas no seio da díade.

Alguns autores da escola de Piaget defendem a hipótese de que as interações sociais podem, por vezes, originar situações de conflito que vão possibilitar a reorganização do pensamento e posteriormente o desenvolvimento cognitivo (Machado, 2000).

Parker e Asher (1987), citados por Silva, Veríssimo e Santos (2004), afirmam que as dificuldades de relacionamento expressas no seu grupo de pares, permitem prever posteriores adaptações.

Os resultados dos estudos da vitimização na escola (Smith & Sharp, 1994) relatam que são as crianças, em especial, vulneráveis e com auto-estima muito desvalorizada que tendem com maior probabilidade a apresentar dificuldades nas relações com os pares (Almeida, 2000).

Assim sendo, Silva, Veríssimo e Santos (2004:109) referem que “o meio escolar é, assim, um palco privilegiado para a observação de comportamentos disfuncionais, pois é na entrada para o jardim-de-infância que a criança começa a adaptar-se socialmente, inserindo-se ou não em grupos de pares”.

Plaisance (2004) afirma que é no recreio que surge um momento de cultura, de socialização fundamental entre crianças, pois acontece longe dos olhares dos adultos, embora sob sua protecção.

De acordo com Almeida (2000), durante a infância, as crianças em interação com outras de idade aproximada, permitem experiências sociais que originam troca de ideias, perspectivas, de papéis e partilha de actividades em conjunto. Desta forma, as crianças aprendem a conhecer o pensamento dos outros, a reconhecer e a lidar com as emoções e a compreender os comportamentos e as intenções sociais de si e dos outros.

Machado (2000) refere que as relações que os jovens estabelecem com os colegas que lhes são significativos contribui para a estruturação da sua identidade, influenciando a sua auto-estima, o seu sentimento de si próprio e a sua confiança básica. Assim sendo, as interações são responsáveis por influenciar o comportamento de cada pessoa.

Para Musen, Conger, Kagan e Huston (1995) citados por Castro *et al.* (2003), a aquisição do comportamento social pela criança, é geralmente aprendida com os companheiros. Em igual concordância, Harris (1999), citado pelos mesmos autores, afirma que não são os pais que socializam as crianças, mas as próprias crianças.

Os pares assumem papéis únicos nas relações ao criarem situações e oportunidades de aprendizagens insubstituíveis por outros agentes de socialização (Hartup, 1991, citado por Almeida, 2000). Já Piaget tinha realçado o significado da interação social porque permite ao indivíduo confrontar pontos de vista e consciencializar-se de outras formas de resolver problemas (Machado, 2000).

Peixoto e Menéres (1997) citados por Peixoto e Monteiro (1999) evidenciam que o estatuto de par condiciona o funcionamento sócio-cognitivo da díade e do desempenho individual.

Estudos revelam que a observação do desenvolvimento temporal das relações interpessoais evidencia que as crianças que frequentam a Creche são mais sociáveis do que aquelas que chegam do meio familiar (Vayer & Roncin, s/d). Contudo, para alguns autores é evidente que crianças que frequentam o pré-escolar demonstram dificuldades de adaptação social pelo que dependem de uma deteção e intervenção rápida (Silva, Verissimo & Santos, 2004).

A interação com os pares pode não influenciar a formação de um repertório de respostas de adaptação social. Tal como afirma Silva (2001) citado por Castro *et al.* (2003) é na relação com os outros que a criança vai construindo o seu auto-conceito, o qual vai influenciar na maneira de lidar com as diferentes situações que vão acontecendo na vida.

De acordo com Almeida (2000) estudos realizados revelam que nem todas as crianças são capazes de manter relações satisfatórias com os pares.

Estudos demonstram que crianças caracterizadas pela agressividade e isolamento apresentam grandes dificuldades no relacionamento entre pares, manifestando-se mais isoladas, carentes, insatisfeitas e com grande probabilidade de desenvolverem uma relação educador/criança desajustada (Cassidy & Asher, 1992; Berlin, Cassidy & Belsky, 1995; Ladd & Burgess, 1999; citados por Silva, Verissimo & Santos, 2004).

Investigações realizadas recentemente identificam três tipos de manifestações de isolamento social em crianças, isto é, o tipo passivo-ansioso (crianças que evitam brincar com os seus pares com receio do envolvimento social), tipo não-social (crianças que tem preferência em brincar com objetos ou sozinhas embora possuam competência de interações sociais) e tipo activo-isolado (crianças que não se envolvem na interação pois os seus pares não o permitem, ou seja, não encontram parceiros que as aceitem) (Silva, Veríssimo & Santos, 2004).

Farrington (1998), citado por Silva, Veríssimo e Santos (2004), afirma que aproximadamente metade das crianças identificadas como possuindo um comportamento anti-social tornam-se adolescentes anti-sociais e que metade dos mesmos, continuam iguais percursos na vida adulta.

Desta forma, Rubin, Stewart e Chen (1995) citados por Silva, Veríssimo e Santos (2004) referem que o isolamento social está normalmente associado a problemas futuros de natureza interna, tais como, baixa auto-estima, ansiedade e depressão bem como à impopularidade e rejeição da criança.

Incidentes no ambiente social ou exigências da subcultura grupal podem prejudicar o desenvolvimento harmonioso do comportamento da criança, favorecendo a aquisição de estilos anti-sociais nas relações interpessoais (Prette & Prette, 2004).

Patterson e colaboradores (1989), citados por Castro *et al.* (2003), referem três fatores de risco para a formação de comportamentos anti-sociais: a ineficácia parental, o fracasso académico e rejeição entre pares. Os mesmos autores acrescentam que embora não possam apontar a rejeição entre pares como a causa de resposta socialmente inadaptadas na vida adulta, as reacções negativas do grupo podem dar indicadores às crianças rejeitadas de que os seus colegas não são confiáveis, conduzindo-as a produzir respostas de agressividade (carácter reativo) e isolamento.

Relativamente à agressividade, diversos estudos demonstram que durante a infância, comportamentos agressivos conduzem à rejeição pelos pares, sendo considerada por Coie *et al.* (1990) uma das principais causas de rejeição (Silva, Veríssimo & Santos, 2004).

Segundo Garcia (2005) a agressividade é encarada pelas crianças como um fator de distanciamento, dificultando o estabelecimento de amizades. Deste modo, quanto

mais agressiva é uma criança menos aceita socialmente é pelos colegas em termos de amizade. No entanto, há correlações positivas de comportamentos agressivos entre crianças populares e seus amigos mútuos, indicando que crianças agressivas podem-se atrair mutuamente (Ray, Cohen, Secrist & Duncan, 1997 citados por Garcia, 2005).

Prette e Prette (2004), defendem que tanto a televisão como o computador podem influenciar a socialização das crianças. A televisão está diretamente associada ao tempo de exposição e à qualidade da programação disponível. Pois se os programas que vêm são de caráter agressivo, as crianças podem, em algumas situações, exibir o mesmo comportamento dos seus heróis ou ídolos. Relativamente ao computador, é normalmente utilizado para se recorrer à internet, mais propriamente no ensino básico, e para jogar jogos. Os jogos, tal como a internet, provocam o isolamento social e até mesmo o vício em estar sempre a jogar.

Masters e Furman (1981) citados por Ladd e Coleman (2010) chegaram à conclusão que as crianças interagem na maioria das vezes de um modo não punitivo com os pares de quem gostam do que com os outros colegas.

Dodge e Frame (1982) citados por Almeida (2000) afirmam que quando as crianças têm uma imagem negativa acerca de uma criança comportam-se com ela de maneira diferente e interpretam o seu comportamento de maneira diversificada, isto é, quando não gostam de uma criança, tendem a considerar que ela é culpada do mal que lhe sucede e a excluí-la das atividades. Quando o contrário acontece, ou seja, em que uma criança tem uma imagem positiva de outra criança, pode provocar reações levando a criança a responder em conformidade com o comportamento da outra a fim de corresponder às suas expectativas.

Em observações de crianças nas aulas Dodge, Coie e Brakke (1982), citados por Almeida (2000) constataram que as crianças rejeitadas estão com maior frequência distraídas e pouco envolvidas nas atividades, embora interactivam mais com o professor em comparação com as outras crianças.

Investigadores na área de interação social têm identificado que as crianças rejeitadas na escola socialmente interagem de forma diferente, com agressividade, rejeição e ignoram outros colegas, com mais frequência do que com os estudantes aceites socialmente (Batista & Enumo, 2004).

Mais tarde estes comportamentos, na maior parte das vezes, estão associados a comportamentos de abandono escolar e de delinquência na adolescência conduzindo posteriormente a resultados de desajuste, distúrbios e comportamentos de desordem na idade adulta (Farrington, 1991; Rubin, Stewart & Chen, 1995; citados por Silva, Veríssimo & Santos, 2004; Almeida, 2000).

À medida que as crianças vão crescendo tornam-se mais seletivas e passam a interagir com menos colegas, sendo que as crianças até aos cinco anos de todos os níveis sociais relacionam-se mais frequentemente com os seus colegas mais populares. Assim, as crianças mais populares tornam-se o centro das interações de todo o grupo. Também, de igual forma, as de “estatuto elevado” interagem com os seus pares um número superior de vezes quando comparado com as crianças de “baixo estatuto” (Ladd *et al.* 1990, citado por Ladd & Coleman, 2010). Os mesmos autores referem que existem estudos que demonstram que as “crianças rejeitadas” uma vez rejeitadas pelo seu grupo mudam a natureza das suas atividades lúdicas e contatos com os seus pares.

Parece haver evidência empírica de que as crianças preferem socialmente outras crianças que apresentam comportamentos de ajuda e amigáveis e rejeitam aquelas que detêm comportamentos agressivos e com incumprimento de regras (Almeida, 2000).

Segundo Prette e Prette (2004) várias pesquisas realizadas demonstram que pessoas sociáveis tendem a apresentar relações pessoais e profissionais mais produtivas, satisfatórias e duradouras, bem como melhor saúde física e mental e bom funcionamento psicológico. Por sua vez, os défices em habilidades sociais estão normalmente associados a dificuldades e conflitos na relação com outras pessoas, a uma menor qualidade de vida e a diversos tipos de transtornos psicológicos.

Molina e Prette (2006) referem que pesquisas realizadas têm mostrado que crianças com distúrbios ou dificuldades de aprendizagem apresentam características interpessoais mais negativas, ou seja, têm tendência a serem mais agressivas, a apresentarem interações menos positivas com colegas, a terem mais problemas de personalidade, menos comportamentos orientados para realizar tarefas e a apresentarem um repertório menos elaborado de comportamentos interpessoais apropriados e desejados socialmente.

A aceitação e a popularidade estão relacionados com a cooperação, com a capacidade de prestar ajuda autonomamente, com a liderança, enquanto que a rejeição

está associada à agressão, à disrupção, à hiperactividade e à violação das regras (Coie et al., 1982; Coie, 1990 citados por Almeida, 2000).

Almeida (2000) afirma que as crianças populares são nomeadas como colaborantes, gostando de ajudar, são amigas dos seus colegas e obedientes às regras estabelecidas nas interações entre pares.

Vários estudos realizados demonstram que a aceitação social e a popularidade podem ser medidas através da inserção e relacionamento da criança com o seu grupo de colegas e o *Status* sociométrico tem sido uma medida adequada para isso tanto no caso de crianças como adolescentes. No que se refere às crianças, as pesquisas envolvendo as mesmas e a personalidade em relação à aceitação e rejeição social não são muitas, no entanto Sisto *et al.* (2001) afirmam que a literatura tem mostrado sistematicamente uma certa relação entre traços de personalidade e aceitação social.

Segundo Almeida (2000) as diferenças entre crianças populares e rejeitadas não se explicam só através do comportamento social, derivando essas diferenças do modo como as crianças processam a informação social, dos significados que atribuem à situação, das expectativas que mantêm sobre o comportamento dos outros e dos objetivos sociais. Na opinião deste autor, uma criança popular mantém a sua popularidade devido ao seu comportamento social competente, mas também porque o grupo continua a ter uma expectativa positiva acerca da sua adequação social. Pelo contrário, a criança rejeitada mantém o seu estatuto devido aos seus comportamentos sociais inadequados, as suas habilidades sociais são reduzidas, e porque as expectativas dos pares reforçam a ocorrência de um comportamento inapropriado.

Muitas crianças têm dificuldades nas relações entre pares, sendo estendidas estas dificuldades a outras áreas do funcionamento pessoal, académico, às relações com a família, com a escola e com a comunidade (Almeida, 2000).

É de extrema importância as interações que a criança estabelece com os familiares, amigos e professores, pois é através dessas interações que lhe é possibilitado o acesso aos meios necessários ao desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 1991, citado por Peixoto e Monteiro, 1999; Machado, 2000).

Peixoto e Monteiro (1999) indicam a relevância da linguagem no decurso das interações sociais, podendo acontecer em situações de interação entre adulto-criança ou

em situações de interação entre pares, os comportamentos verbais evidenciados, permitem que os sujeitos apresentem desempenhos superiores após a interação.

Todavia, Castro *et al.* (2003) afirmam que a percepção dos colegas também se apresenta como fator importante para o desenvolvimento do indivíduo, na medida em que contribui para a construção do auto-conceito, uma vez que o êxito ou fracasso que surgem nas relações impactam a auto-avaliação, reforçando, positiva ou negativamente, determinadas condutas. Neste sentido, a percepção dos pares pode refletir o grau de inclusão ou exclusão social de crianças no espaço escolar. No caso das crianças que são aceites ou rejeitadas pelos seus colegas, funcionam como um exercício para se adaptarem socialmente no futuro.

Machado (2000) advoga que um fator fundamental no desempenho académico dos jovens é determinado pelas relações sociais estabelecidas com o grupo-turma ou com o grupo de jovens da mesma idade. Para estes, o sentido de pertença a um determinado grupo constitui uma das mais importantes tarefas para o seu desenvolvimento. Pois, segundo Machado (2000) a par dos pais e dos professores, são os colegas e amigos que constituem a base principal da auto-estima dos jovens. Deste modo, os grupos exercem influência nos jovens levando-os a adotar comportamentos, a desenvolver gostos e a apreciar atividades por eles valorizadas.

Petry e Jorge (2009) afirmam que a fim de se melhorar as relações interpessoais deve-se compreender que cada indivíduo tem a sua complexidade e personalidade própria que vai sendo construída ao longo da vida. Os autores evidenciam que as características morais de uma pessoa são influenciadas pelo ambiente familiar em que o indivíduo vive, nos aspectos culturais da sociedade em que está inserido, pela idade ou estágio de amadurecimento, herança genética, entre outros fatores.

A qualidade das relações interpessoais depende das relações humanas e do envolvimento pessoal com que cada um adere e estabelece interdependência com os outros. É na participação ativa no grupo de ação, no sentimento vivo da co-responsabilidade e na genuína relação inter-humana que cada elemento se envolve verdadeiramente no ambiente ou atmosfera de equipa de trabalho (Ferreira, 2004).

Canavarro (1999), salienta que qualquer relação interpessoal pode ser importante para uma pessoa sem necessariamente implicar ligações afetivas. Porém, também Ainsworth (1994), Sameroff (1993), Weiss (1982), citados pelo mesmo autor,

acrescentam que, por sua vez, as relações interpessoais que contêm ligações afetivas podem ser mais relevantes e significativas de toda a esfera social, pelo papel que desempenham no desenvolvimento humano. Deste modo, Ferreira (2004) acrescenta que as relações interpessoais assumem um estatuto especial na ação humana, em todas as atividades do ser humano.

O relacionamento interpessoal envolve dinamicamente vários fatores, tais como, a complexidade e riqueza de personalidades relacionadas entre si e em grupo, comportamento humano, os seus valores, segredos, potencialidades, as questões da comunicação e do trabalho em grupo, na organização e no meio envolvente (Loff, 1994; Pinto, 1996, citados por Ferreira, 2004).

### **1.3. Relações entre Pares com Necessidades Educativas Especiais**

Vayer e Roncin (s/d: 57) referem que “na observação das interações entre crianças deficientes e não deficientes, as crianças mostram uma certa tendência em aproximar-se do seu semelhante”.

Assim sendo, Ladd e Coleman (2010) citam fatores sociais e interpessoais que afetam o estabelecimento de relações, tais como o comportamento, as características pessoais das crianças, a organização física da sala de atividades, rácio prestador de cuidados, ou educador-criança, a experiência ou formação do docente/prestador de cuidados, o tamanho da sala de atividades, e a idade dos pares.

A deficiência de uma criança não é sinónimo de repulsa ou de atração para as outras crianças consideradas normais. Assim, independentemente das limitações da criança ou estatuto, ela é procurada, aceite ou tolerada de acordo com o sentimento de segurança que transmite às outras (Vayer & Roncin, s/d). No entanto, Batista e Enumo (2004) referem que estudantes com deficiências severas têm poucas oportunidades de praticar, refinar e expandir os seus repertórios de competência social, tendo deste modo uma probabilidade reduzida de desenvolver amizades.

A presença de deficiência numa criança dificulta o estabelecimento e a manutenção de amizades devido a muitas limitações (Mulderiji, 1997, citado por Garcia, 2005).

Garcia (2005) acrescenta que crianças sem nenhum tipo de deficiência consideram difícil manter amizade com portadores de deficiências devido às suas

limitações e problemas de comportamento. Todavia, o autor também acrescenta que crianças com necessidades educativas especiais mantêm relações de amizade, apesar das dificuldades em torno da sua própria condição.

De igual forma, Odom *et al.* (2007), em investigações realizadas constataram que aproximadamente um terço das crianças com necessidades educativas especiais do seu estudo (22 em 80) eram socialmente rejeitadas pelos seus colegas, sendo que as crianças com NEE que foram socialmente aceites pelos seus colegas tinham algumas características em comum com os mesmos. Do mesmo modo, também se verificou no estudo que as crianças socialmente rejeitadas partilhavam algumas características entre si.

Odom *et al.* (2007) verificaram que a maioria das crianças rejeitadas tendiam a afastar-se da interação social ou preferiam a interação com os adultos em vez da interação lúdica com os colegas. Desta forma, numa macroanálise sobre a aceitação e rejeição social entre as crianças com NEE que frequentavam contextos inclusivos, é evidenciado que estas crianças correm o risco de serem socialmente rejeitadas pelos seus colegas, mas nem sempre o são. Pois, os autores estudaram a inclusão e exclusão de crianças entre pares, através de uma microanálise e constataram que todas as crianças (até mesmo aquelas que foram socialmente rejeitadas) foram, em algumas ocasiões incluídas na cultura de pares. Porém, essas crianças também experimentaram a exclusão entre os pares, sendo o número de crianças rejeitadas superior ao número de crianças totalmente aceites.

Por outro lado, Enumo e Batista (2004), num estudo realizado, concluem que os alunos portadores de necessidades educativas especiais são aceites com menos regularidade e são mais rejeitados pelos seus colegas de turma. Este estudo foi de encontro à perspectiva de Ray (1985), citado pelos investigadores, o qual também identifica que as crianças deficientes ou incapacitadas são menos aceites socialmente por professores e colegas.

Assim sendo, Segundo Moreira (2004), o ser humano é um ser social que procura nos seus pares a aceitação, que é normalmente sinal de reconhecimento por parte dos outros de algumas qualidades dignas de valorização, sendo visível particularmente na infância e na adolescência.

## **II- Estudo Empírico**

### **2.1. Delimitação da problemática**

Atualmente vivemos cada vez mais numa sociedade diversificada. Antes da entrada para a escola, as crianças já trazem de casa valores e atitudes pré-concebidas inculcadas pelos seus pais. Desta forma, já no ambiente escolar, as crianças escolhem determinado par em vez de outro.

É nesta etapa que se iniciam as relações interpessoais entre as mesmas, existindo sempre umas crianças mais populares do que outras, bem como aquelas que são rejeitadas pelos seus colegas.

As crianças com necessidades educativas especiais, inseridas em turmas regulares, podem não ser as mais rejeitadas pelos colegas, contudo alguns estudos demonstram o contrário. Perante os pressupostos enunciados, elegeu-se como objeto de estudo desta investigação as relações interpessoais desenvolvidas entre crianças, nos contextos formais, de educação pré-escolar e 1ºCiclo do ensino básico.

### **2.2. Objetivos**

Perspetivando a inclusão nas relações interpessoais entre crianças, envolvendo crianças com necessidades educativas especiais, os objetivos gerais subjacentes a este estudo são: identificar as relações interpessoais entre crianças em níveis de escolaridade diferente; averiguar os tipos de interações estabelecidas entre crianças que frequentam o jardim-de-infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico; compreender porquê é que umas crianças são mais aceites do que outras pelos colegas; verificar se as crianças com necessidades educativas especiais interagem e são aceites pelos colegas; analisar os fatores que contribuem para a existência (ou não) de relações interpessoais positivas entre crianças; e definir estratégias que promovam as relações entre as crianças.

### **2.3. Modelo de Investigação**

O modelo de investigação utilizado é de carácter qualitativo e de investigação-ação.

Segundo Walsh, Tobin e Graue (2010), é referenciado que o modelo de investigação qualitativa é muito diversificado, fazendo parte de inúmeras tradições teóricas e metodológicas. Este, segundo os autores, é orientado num cenário natural onde se enfatiza a compreensão das perspetivas dos participantes na qual as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido.

Fernandes (1991) afirma que o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais pormenorizada dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Desta forma, neste paradigma o investigador é o “instrumento” de recolha de dados por excelência, isto é, a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento.

“O objetivo mais óbvio da investigação qualitativa com crianças será talvez conseguir conhecê-las e ver melhor o mundo pelos seus olhos. A um nível mais profundo, este estilo de investigação parte, cumulativamente, do princípio de que os menores têm um bom conhecimento dos seus mundos, que estes mundos são especiais e dignos de nota, e que nós, como adultos, podemos beneficiar ao olhar o mundo através dos seus corações e das suas mentes” (Fine e Sandstrom, 1988:12, citado por Walsh, Tobin & Graue, 2010: 1051).

Para além da descrição e interpretação dos dados em análise pretende-se também contribuir para a mudança da realidade em estudo, pelo que o modelo de investigação-ação se oferece como particularmente útil. “A investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen; 1994: 292).

De acordo com Monteiro (1998), a investigação-ação é marcada por dois princípios fundamentais: pelo esforço de articulação e associação entre procedimentos de investigação, acção e formação, na procura a redefinição das ligações entre teoria e prática e por a implementação de uma dinâmica participativa, com o envolvimento directo dos participantes representativos da situação ou problema em causa num trabalho agrupado e coordenado por investigadores, técnicos, entre outros, gerando uma consequente modificação dos comportamentos face às dinâmicas de mudança.

De realçar o facto que a investigadora conhecia as crianças de ambos os contextos, por ter realizado a sua prática profissional, no ano letivo anterior, na sala do pré-escolar e atualmente no 1º Ciclo, posição privilegiada para observar, analisar, intervir e avaliar.

#### **2.4. Amostra**

Os participantes deste estudo serão crianças a frequentar uma sala de pré-escolar e de uma turma de 1º Ciclo, e os respetivos docentes. A educadora de infância tem 51 anos, é licenciada em Educação de Infância e tem mestrado em Ciências de Educação: Observação e Análise da Relação Educativa. Há 25 anos que exerce a sua profissão sendo que trabalha com algumas crianças do grupo há 3 anos, outras há 2 anos ou quase há um ano, uma vez que se trata de uma turma heterogénea em relação à idade. A docente do 1º Ciclo tem 55 anos de idade, tem o 11º ano e magistério primário e fez posteriormente o complemento de habilitação para a docência na Escola Superior de Educação de Lisboa. Esta, tem 33 anos de serviço, em que durante 20 anos leccionou na telescola, 8 anos no 2º Ciclo e 5 anos no 1º Ciclo. A docente trabalha há um ano com o grupo de alunos em causa.

A sala do pré-escolar, faz parte do Agrupamento de escolas da Santiago Maior de Beja, é composta por 20 crianças, em que duas são de etnia cigana e outras duas apresentam necessidades educativas especiais (distrofia muscular congénita e paralisia cerebral de grau severo), com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Relativamente à turma do 1º Ciclo, está inserida no Agrupamento de escolas da Mário Beirão de Beja, é composta por 23 alunos que frequentam o 2º ano, com idades entre os 7 e 8 anos, três desses alunos são de etnia cigana, sendo que dois deles apresentam necessidades educativas especiais (atraso no desenvolvimento) e um outro aluno da turma também apresenta necessidades educativas especiais (paralisia cerebral).

Desta forma, recorrer-se-á a uma técnica de amostragem não probabilística por conveniência, uma vez que foi necessário seleccionar as turmas, de acordo com os critérios relacionados com o estudo.

#### **2.5. Instrumentos de recolha de dados**

Segundo Ladd (1988) citado por Ladd e Coleman (2010:125), “a aceitação das crianças pelos pares é avaliada pedindo a todos os membros do grupo que classifiquem ou nomeiem indivíduos com os quais mais gostam e menos gostam de se associar”.

Assim, seguindo esta linha, numa primeira fase, foi utilizado o método de nomeação para realizar este estudo. Este método é também utilizado para identificar crianças com estatutos de par diferentes e demonstra grande utilidade quando os investigadores querem classificar as crianças em grupos sociométricos ou categorias de “estatuto” (Ladd & Coleman, 2010). Geralmente, os investigadores empregam tanto os critérios de nomeação positiva como os de nomeação negativa para a avaliação do estatuto de par, uma vez que os critérios sociométricos negativos são a base para determinar o nível de rejeição de uma criança, como também o nível de aceitação pelos seus pares (Asher *et al.* 1979; 1981; citados por Ladd & Coleman, 2010).

Por conseguinte, neste estudo, solicitou-se às crianças que nomeassem um número específico de colegas, neste caso três, segundo quatro critérios, isto é, com quem gostariam de fazer trabalho de projeto na sala e com quem não gostariam, com quem gostavam mais de brincar no recreio e com quem menos gostavam, quem levariam para uma viagem muito divertida de barco e porquê e, quem é o seu melhor amigo e menos amigo e porquê. Esta nomeação será feita através de entrevista individual para a qual foi construído um guião (Apêndice nº 1).

É na escola, espaço feito de comunicações interpessoais, que se vivenciam as primeiras transições, os primeiros conflitos e os primeiros confrontos entre as crianças, sendo o educador uma personagem principal de observador privilegiado (Silva, Veríssimo & Santos, 2004). Deste modo, após as entrevistas, todas as crianças foram observadas, no contexto de recreio, com o intuito de se verificar as relações sociais estabelecidas pelas mesmas, tendo sido registadas e sistematizadas em grelhas em apêndice (Apêndice nº 3 e Apêndice nº 7).

Para Afonso (2005) a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, uma vez que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vistas dos sujeitos. Desta forma, segundo Silva, Veríssimo e Santos (2004:109) “ a observação participante num contexto diário oferece a informação pertinente para avaliar e modelar a adaptação social”.

Por fim, fez-se uma entrevista às docentes de ambas as turmas, de forma a questionar as mesmas sobre as relações existentes entre as crianças. Para tal, elaborou-se um guião de entrevista que contempla questões que visem conhecer mais pormenorizadamente as relações das crianças de cada turma, averiguando, na opinião

das docentes, quais as crianças populares e crianças rejeitadas, se o comportamento das crianças influencia as suas relações, perceber qual o envolvimento das crianças com necessidades educativas especiais com as restantes crianças e, se ambas as docentes proporcionam atividades que promovam as relações entre crianças (Apêndice nº 2).

Segundo Afonso (2005), a realização de entrevistas consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente. Nisbel e Watt (1980) citado por Bell (1997) salientam que as entrevistas fornecem dados importantes, revelando a forma como as pessoas apreendem o que acontece.

## **2.6. Tratamento de dados**

O tratamento de dados foi executado depois da aplicação do método sociométrico, sendo que após o cálculo do total de aceitação para cada criança se efetuou a média e padronização das classificações atribuídas por cada elemento da turma. Desta forma, segundo Ladd e Coleman (2010), as crianças que obtêm valores médios padronizados altos são normalmente consideradas como aquelas de quem os colegas gostam mais ou aceitam melhor, enquanto que as restantes são consideradas como as de quem os seus colegas gostam menos ou aceitam pior.

Relativamente ao método de nomeação, seguindo a linha sugerida por Peery (1979) citado por Ladd e Coleman (2010), os valores de nomeação positiva e negativa combinam-se para criar duas dimensões adicionais ao estatuto de par: “impacto social” (soma das nomeações positivas de uma criança mais as suas nomeações negativas) e “preferência social” (número de nomeações positivas menos o número de nomeações negativas).

Desta forma, a informação obtida com este método irá ser organizada através de uma matriz sociométrica. Esta, contém, sem serem interpretadas, todas as informações que se obtiveram e dispõem-nas de forma ordenada, com o intuito de se apreciar a estrutura sociométrica de toda a turma (Northway & Weld, 1976). Assim, como o presente estudo abrange dois níveis de ensino, foram realizadas duas matrizes sociométricas por cada nível, sendo uma referente à aceitação e outra à rejeição (Apêndices nº4, nº5, nº8 e nº9).

De seguida, procedeu-se à interpretação de cada matriz sociométrica, verificando-se, em cada sala, as crianças mais *populares* (são as que obtêm mais nomeações positivas), as *rejeitadas* (são aquelas que obtêm mais nomeações negativas), as que pertencem ao estatuto “*negligenciado*” (este estatuto é atribuído às crianças que recebem poucas nomeações positivas ou negativas dos pares, o que implica que estas crianças são ignoradas pelos seus pares), as *controversas* (aquelas que alguns colegas gostam mais e outros gostam menos) e as de estatuto “*médio*” (são as crianças que obtêm um total de preferência social médio encontrado para todo o grupo) (Coie *et al.* 1982, citados por Ladd & Coleman, 2010).

Ao longo da análise da matriz sociométrica foram indicadas as justificações que as crianças deram para as suas nomeações, as quais se agruparam em 4 categorias que se dividiram em subcategorias, isto é, categoria comportamento (subcategoria bom e subcategoria mau - indiferença, agressividade e atitudes negativas), categoria relacional (subcategoria família, subcategoria afetividade e subcategoria amizade), categoria de etnia e categoria de deficiência (Apêndices nº6 e nº 10).

Na fase seguinte, estabeleceu-se a comparação entre os resultados obtidos em cada matriz sociométrica e as observações verificadas.

Posteriormente, seguiu-se a análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos docentes confrontando-as com os resultados das matrizes sociométricas e das observações.

Por último, realizou-se a análise de todos os dados, apresentando assim os resultados da investigação. Para Bogdan e Biklen (1994), a análise dos dados é o processo de procura e organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados ao longo da investigação, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão e de permitir apresentar aos outros aquilo que se encontrou.

### III- Resultados

#### 3.1. Grupo do Pré-escolar

Os resultados que se obtiveram na turma do pré-escolar e na turma do 1º Ciclo vão ser apresentados em separado.

Relativamente ao pré-escolar, só responderam à entrevista 16 crianças, sendo que duas delas apresentam necessidades educativas especiais e as outras duas, devido ao seu grau de desenvolvimento não entenderam as perguntas que lhes foram feitas. Desta forma, o restante grupo realizou 181 escolhas, sendo 130 referentes à aceitação e 51 à rejeição, tal como se pode verificar no quadro 1.

<b>Crítérios</b>	<b>Aceitação</b> Total =130 Escolhas	<b>Rejeição</b> Total =51 Escolhas
Sala	41 Escolhas	16 Escolhas
Recreio	30 Escolhas	21 Escolhas
Exterior à escola	44 Escolhas	—————
Amizade	15 Escolhas	14 Escolhas

**Quadro 1:** Total de escolhas em cada critério no pré-escolar.

À pergunta “Se tivesses que fazer um trabalho de projeto na sala, quais eram os três colegas que escolherias para trabalharem contigo?”, o grupo fez 41 escolhas, das quais 5 foram recíprocas. Do total do grupo, 4 crianças não foram escolhidas pelos seus colegas, sendo as duas crianças com necessidades educativas especiais, outra de etnia cigana do sexo feminino e uma criança do sexo masculino, as restantes foram escolhidas pelo menos uma vez. A criança mais escolhida pelos seus colegas foi a nº 13, que obteve 6 escolhas, das quais três delas foram na primeira opção.

No que respeita à rejeição deste critério, o grupo realizou 16 escolhas, das quais apenas duas foram recíprocas. Também se verificou que metade do grupo não foi escolhido neste critério e que foram duas crianças, a nº6 e a nº9 que obtiveram mais escolhas, ambas foram escolhidas 3 vezes cada uma, na primeira opção.

No 2º critério questionou-se as crianças com quem é que elas gostam mais de brincar no recreio e com quem gostam menos. Relativamente à aceitação, foram feitas 30 escolhas sendo 5 recíprocas e na rejeição foram feitas 21 escolhas, das quais apenas 3 foram recíprocas.

A criança com que os colegas mais gostam de brincar é a nº13, escolhida por 6 vezes, sendo 4 das vezes, na primeira opção. No entanto, no total do grupo, 6 crianças não foram escolhidas por nenhum colega.

No que concerne aos colegas com quem as crianças menos gostam de brincar, foi também a nº 6 a mais escolhida, com 5 escolhas na primeira opção. Contudo, foram 8, as crianças que não foram escolhidas durante as entrevistas, 6 do sexo masculino e 2 do sexo feminino.

No terceiro critério as crianças tiveram que nomear três colegas com quem gostariam de fazer uma viagem de barco, justificando posteriormente a sua escolha. Neste critério o grupo fez 44 escolhas, das quais 7 foram recíprocas. Neste parâmetro foram duas as crianças mais escolhidas, a nº 10 e a nº14 ambas com 5 escolhas, em que somente a nº 14 foi escolhida na primeira opção por um colega. Porém, tanto a menina que apresenta necessidades educativas especiais e a de etnia cigana não foram escolhidas neste parâmetro.

Relativamente à justificação que o grupo deu para a escolha, estas inseriram-se em duas categorias: comportamento e relacional. Na primeira categoria foram inseridas em duas subcategorias as justificações. Na subcategoria bom, uma criança referiu escolher os colegas “porque gosto de brincar com eles”. Inseridas na subcategoria mau foram ditas duas justificações: “tem que aprender a trabalhar” e “porque ele tem que aprender a não bater e assim ensinava-o”. Embora a categoria relacional se subdivida em três, as justificações foram agrupadas na subcategoria de afetividade e na subcategoria de amizade. Na subcategoria de afetividade, inserem-se 8 justificações, tais como, “porque gosto deles”, “porque gosto muito deles” e “porque gosto mais deles e a nº 14 é minha namorada”. Na subcategoria de amizade agruparam-se 6 justificações: “porque eles são meus amigos” ou “porque ele(a) é meu amigo”.

No quarto critério foi pedido às crianças para indicarem quem era o seu melhor amigo e o menos amigo justificando cada uma das escolhas. Quanto ao melhor amigo, o grupo fez 15 escolhas das quais nenhuma foi recíproca. Neste parâmetro foram duas as crianças mais escolhidas: nº 7 e nº 13, cada uma com 3 escolhas. Porém, metade do grupo não foi escolhido, 5 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, fazendo parte deste grupo as duas crianças com necessidades educativas especiais. As justificações dadas para as escolhas positivas foram inseridas 3 delas na subcategoria de comportamento bom, onde foi referido pelas crianças “porque ele brinca sempre comigo”, a razão da sua escolha. Uma criança do grupo referiu escolher o seu melhor amigo “porque ele é meu

mano”, inserindo-se na subcategoria família. Na subcategoria afetividade, fizeram parte 9 justificações, tais como, “gosto muito dele”, “gosto muito dela”, “porque gosto dela e ela é namorada do nº 6”.

Na escolha do considerado menos amigo, o grupo realizou 14 escolhas e mais uma vez nenhuma foi recíproca. O nº6 foi o mais escolhido entre os colegas com 5 escolhas e 13 crianças não foram escolhidas neste parâmetro, 6 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. As justificações das escolhas do grupo inserem-se todas na subcategoria de comportamento mau, sendo 6 justificações marcadas pela indiferença: “ele às vezes não é meu amigo, chateia-se comigo e não brinca comigo”, “ele não brinca comigo”, “ele diz ao nº7 para não ser meu amigo e diz assim:”Olha nº7, não sejas amigo do nº2 tá bem?””, “ela não gosta de mim” e 8 marcadas pela agressividade: “ele bate-me”, “puxa-me os cabelos”, “ele está sempre a gritar e faz doer os ouvidos”, “ele é mau”, “ele porta-se mal. é mau e não quer emprestar as coisas”, “ele na rua goza comigo e um dia mordeu a nº 15 e ela é minha amiga”, “bate-me muito”, “porta-se muito mal e faz asneiras”.

Ao analisar-se todos os critérios, no que respeita a aceitação verificou-se que as crianças do sexo masculino escolhem-se maioritariamente entre si, ao contrário do sexo feminino em que metade dessas crianças nomeia meninos e a outra metade meninas. Quanto à rejeição, verificou-se que tanto as crianças do sexo feminino como masculino, escolheram, a maioria das vezes, os colegas do sexo masculino.

No que respeita à aceitação de todos os critérios, verificou-se que a média de escolha por criança foi de 6,5, logo acima da média estiveram 7 crianças (5 do sexo masculino e 2 do sexo feminino) que foram escolhidas cada uma, mais de 6 vezes e abaixo da média estão 13 crianças (7 do sexo masculino e 6 do sexo feminino).

Do total do grupo 5 crianças, apresentaram mais nomeações negativas do que positivas, pelos seus colegas, sendo 3 do sexo masculino e duas do sexo feminino.

Relativamente à preferência social, através do cálculo das nomeações positivas menos as nomeações negativas, verificou-se que do sexo masculino, o nº10, e do sexo feminino, a nº13, são as crianças mais escolhidas.

Deste modo, após uma análise global das matrizes sociométricas verificou-se que a criança mais popular é a nº13, a criança mais rejeitada é a nº6, no estatuto

negligenciado fazem parte 5 crianças, das quais 2 são do sexo masculino e 3 do sexo feminino (neste estatuto estão inseridas as crianças com necessidades educativas especiais e de etnia cigana), as crianças que se verificaram controversas foram 2 do sexo masculino, e as de estatuto médio foram as restantes do grupo, isto é, 4 do sexo feminino e 7 do sexo masculino.

Quanto às observações realizadas, durante o período do recreio, constatou-se que apenas 9 crianças estavam a brincar, com pelo menos um dos colegas com quem mais gostam de fazê-lo. Porém, observou-se que uma criança do sexo masculino estava a brincar com um colega que nomeou gostar menos de brincar. Deste modo, é de salientar que apesar de as crianças gostarem muito de brincar com um colega, não significa que isso aconteça, uma vez que podem não ser correspondidas, pois tal como se verificou anteriormente, foram poucas as relações recíprocas existentes nos critérios, havendo mesmo a inexistência das mesmas, no último critério. As crianças de etnia cigana, durante várias observações, encontravam-se sempre a brincar sozinhas.

No que concerne à entrevista realizada à educadora de infância, a opinião desta foi de encontro à investigação realizada, no que respeita à criança mais popular da sala, pois esta referiu que considerava que a nº13 e a nº 10 eram as crianças mais populares, devido ao seu comportamento mais “assertivo” com os seus pares, sendo estas as crianças as mais escolhidas para realizar trabalhos, tal como se verificou na investigação.

Quanto à rejeição, a educadora refere que são as crianças de etnia cigana que lideram este parâmetro, devido à sua rebeldia ou pouca presença no grupo, o que não se verificou no estudo.

Relativamente às crianças com necessidades educativas especiais, a educadora considera que a nº 12 atrai mais colegas, pois esta consegue interagir, apesar das dificuldades, de forma mais ativa com os colegas enquanto que a nº 19, devido à sua doença, tem muita dificuldade em manifestar os seus sentimentos e em manter uma postura que permita aos colegas interagir de uma forma mais ativa com ela. Durante a investigação, constatou-se que somente a nº12 foi escolhida pelos colegas, em dois critérios, indo de encontro à opinião da educadora de infância.

### 3.2. Turma do 1º Ciclo

Neste nível de ensino, um aluno de etnia cigana referiu que gosta de trabalhar sozinho e no recreio só brinca com os primos que estão noutras salas, não nomeando assim nenhum colega da sala em todos os critérios. A restante turma realizou 255 escolhas, sendo 183 referentes à aceitação e 72 à rejeição, tal como se pode observar no quadro 2.

<b>Critérios</b>	<b>Aceitação</b> Total =183 Escolhas	<b>Rejeição</b> Total = 72 Escolhas
Sala	61 Escolhas	26 Escolhas
Recreio	38 Escolhas	25 Escolhas
Exterior à escola	62 Escolhas	—
Amizade	22 Escolhas	21 Escolhas

**Quadro 2:** Total de escolhas em cada critério no 1º Ciclo.

No primeiro critério, a turma fez 61 escolhas, das quais 14 foram recíprocas, onde se verificou que 4 alunos, 2 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, nomearam-se mutuamente. Neste critério somente 3 alunos não obtiveram nenhuma escolha, onde se integra um aluno de etnia cigana e uma aluna. No que concerne às nomeações, verificou-se que os meninos, durante as suas escolhas, só escolheram 4 vezes as meninas e as meninas somente duas vezes os meninos, o que me permite afirmar que os alunos gostam mais de realizar os trabalhos dentro da sala de aula com colegas do mesmo sexo. O aluno mais escolhido pelos seus colegas foi o nº 12, que obteve 6 escolhas, das quais 3 delas foram na primeira opção.

No que respeita à rejeição deste critério, o grupo realizou 26 escolhas, das quais apenas duas foram recíprocas, tal como se verificou no pré-escolar. Neste critério, o nº5 foi o aluno mais escolhido, com 5 escolhas, das quais 4 foram na primeira opção. Também se verificou que 9 alunos não foram escolhidos e que as meninas nomearam 8 vezes os meninos.

No segundo critério, quanto à aceitação, foram feitas 38 escolhas sendo 8 recíprocas e na rejeição foram feitas 25 escolhas, das quais nenhuma foi recíproca. Relativamente à aceitação, verificou-se que os alunos gostam mais de brincar com colegas do mesmo sexo e na rejeição também se verificou que a maior parte das vezes

os alunos do mesmo sexo nomearam-se uns aos outros, mas do total dos meninos, 5 deles nomearam as meninas. Na aceitação, a maior parte dos alunos foram nomeados, à exceção de um aluno de etnia cigana, sendo o mais escolhido o nº12, que obteve 4 nomeações, sendo 3 delas na primeira opção. Relativamente à rejeição, o nº5 foi o mais escolhido, com 8 escolhas em que 7 foram na primeira opção. No entanto, foram 8 os alunos não nomeados nesta pergunta, 4 do sexo masculino e 4 do sexo feminino.

No terceiro critério, o grupo fez 62 escolhas das quais 19 foram recíprocas, sendo 5 dessas totalmente recíprocas. O aluno mais escolhido foi o nº17, com 6 nomeações, sendo duas na primeira opção, e o menos escolhido foi o nº13 que não teve nenhuma nomeação. Neste critério os alunos do mesmo sexo escolheram-se, a maioria das vezes, entre si. Relativamente às justificações das escolhas, estas inseriram-se na categoria de comportamento e na categoria relacional. Na subcategoria de comportamento bom, foram agrupadas duas justificações, “brinco sempre com eles” e “gosto muito de brincar com elas”, dadas por um menino e por uma menina. Na subcategoria de família um aluno justificou a sua escolha dizendo “porque ela é minha mana”, na subcategoria de afetividade inseriram-se 4 justificações, de 2 alunos do sexo feminino e 2 do sexo masculino, em que referiram “gosto dele (s)” ou “gosto dela(s)” e na subcategoria da amizade encontram-se as outras justificações, ou seja, 15, sendo 8 ditas pelo sexo masculino e 7 pelo sexo feminino, em que foi dito “são os meus melhores amigos(as)”, “são muito minhas amigas” e “são muito minhas amigas, ajudam-me e brincamos”.

No quarto critério, no que concerne ao melhor amigo, a turma fez 22 escolhas das quais 5 foram recíprocas, sendo que em duas dessas os alunos só nomearam e só foram escolhidos por esse colega. O aluno mais escolhido foi o nº 12, com 5 escolhas e todas na primeira opção. No entanto, 10 alunos não foram escolhidos neste critério, 7 do sexo masculino e 3 do sexo feminino, fazendo parte deste grupo 2 alunos com necessidades educativas especiais. As justificações dadas para as escolhas positivas foram 14. Agrupadas na subcategoria de comportamento bom, onde foi referido “Gosto muito de brincar com ela (a)”, “ela não me larga”, “ela ajuda-me e brinca comigo”, “brincamos sempre ao pé da casa dele”, “ele não me bate”, “é muito divertido (a)” e “convida-me para ir à casa dele”. Na subcategoria da família, fez parte uma justificação “porque é meu mano”, na subcategoria afetividade, fizeram parte 3 justificações: “gosto dele (a)” e na subcategoria da amizade 4 justificações “é muito meu amigo”, “somos

muito amigos porque já andámos em duas escolas juntos” e “é muito minha amiga e brincamos sempre”.

Relativamente ao menos amigo, a turma fez 21 escolhas, sendo apenas uma recíproca. Neste critério as meninas só nomearam os meninos e os meninos nomearam apenas uma vez as meninas. O nº5 foi o aluno mais escolhido, obteve quase metade das escolhas, ou seja, 10. Deste modo, foram 15 os alunos não escolhidos, na sua maioria alunos do sexo feminino. As justificações que foram dadas abrangeram essencialmente a categoria de comportamento mau, sendo agrupadas 19 justificações, em que 7 delas remetem para a indiferença: “não gosto muito dele”, “ele diz que eu sou feia”, “está-me sempre a mandar embora”, “nunca quer brincar comigo”, “é mau para mim”, 6 remetem para a agressividade “ele só quer brincadeiras de guerra”, “está sempre a bater-me”, “é violento, não sabe brincar, anda sempre a fazer de carros e aviões”, “é mau”, “bate nas outras pessoas” e 6 remetem para atitudes negativas “diz que eu namoro com o nº2 e eu não gosto”, “está-me sempre a chatear”, “é chato”, “goza comigo”, “é uma seca”. Na categoria da etnia insere-se a justificação de um aluno “é lelo cigano” e na categoria deficiência insere-se outra justificação “ele é diferente”.

No que respeita à aceitação de todos os critérios, verificou-se que a média de escolha por criança foi de 8, logo acima da média estiveram 10 alunos (4 do sexo masculino e 6 do sexo feminino) que foram escolhidas cada uma, mais de 8 vezes e abaixo da média estão 13 alunos (9 do sexo masculino e 4 do sexo feminino).

Do total da turma, 7 alunos obtiveram mais nomeações negativas do que positivas, sendo 5 do sexo masculino e 2 do sexo feminino.

Ao longo das entrevistas verificou-se que apenas 4 alunos, escolheram-se mutuamente entre si, na primeira opção e em todos os critérios.

Quanto à preferência social através do cálculo das nomeações positivas menos as nomeações negativas, verificou-se que do sexo masculino, o nº12, e do sexo feminino, a nº17, são os alunos mais escolhidos.

Assim, após uma análise geral das matrizes sociométricas verificou-se que o aluno mais popular é o nº12, o mais rejeitado é o nº5, do estatuto negligenciado fazem parte 5 alunos, dos quais 3 são de etnia cigana, uma é do sexo feminino e outro apresenta necessidades educativas especiais, os alunos que se verificaram controversos

foram 5, em que 3 são do sexo masculino e 2 do sexo feminino, e os de estatuto médio foram os restantes, 5 do sexo masculino e 6 do sexo feminino.

Relativamente às observações realizadas, em 21 das mesmas os alunos estavam a brincar com pelo menos 1 colega de quem gostavam, sendo que 1 dos alunos brincava também com um colega que não gostava e somente uma aluna não estava a brincar com quem gostava mais, verificando-se até mesmo, que a menina brincava com a colega com quem menos gostava de brincar. O aluno de etnia cigana, tal como referiu na entrevista, estava a brincar com colegas de outras salas. Então, é de salientar que ao contrário do pré-escolar, nesta faixa etária geralmente os alunos, ao gostarem menos de um colega, nos momentos de convívio já não estão com ele.

No que concerne à entrevista realizada à professora, a opinião desta, não foi de encontro à investigação realizada, uma vez que a docente referiu que os alunos mais populares eram o nº22, o nº 18 e o nº8, pelo facto de ambos serem perfeccionistas, apesar do nº8 não gostar de trabalhar em grupo, pois nota que quando há trabalhos de grupo e tem que escolher temas, por exemplo, esses alunos escolhem e os colegas querem o mesmo tema, foi esta a sua justificação. Quanto aos alunos rejeitados, esta mencionou o nº19, o nº11 e os alunos de etnia cigana, justificando-se pelo facto dos colegas não quererem trabalhar com o nº 18, onde isso não se verificou aquando das entrevistas realizadas à turma, o nº11 por ter um feitio complicado e querer tudo à sua maneira, não aceitando a opinião dos colegas e os alunos de etnia cigana por se ausentarem muito tempo da turma e causarem instabilidade quando regressam.

Quanto às crianças com necessidades educativas especiais, esta refere que o aluno nº13 é o mais escolhido, não se verificando isso em nenhum critério das entrevistas, a professora justifica-se dizendo que os colegas gostam de lhe passar trabalhos, o outro aluno de etnia cigana prefere sempre ficar com a sua irmã nos trabalhos, não querendo interagir com a turma e o aluno nº11, embora tente interagir com a turma, os colegas discriminam-no e estão sempre a evitá-lo.

### **3.3. Análise geral dos resultados**

Tanto no pré-escolar como no 1º Ciclo, averiguou-se que as crianças mais populares de cada nível de ensino são aquelas que apresentam uma postura de amizade,

partilha e com atitudes positivas perante os colegas, ao contrário das crianças mais rejeitadas, que tanto no pré-escolar como no 1º Ciclo, foram caracterizadas como tendo comportamentos agressivos e atitudes menos boas perante os colegas.

Ao nível do 1ºCiclo também se verificou a existência de maiores relações recíprocas do que no Pré-escolar.

Relativamente às crianças com necessidades educativas especiais, tanto no pré-escolar como no 1º Ciclo não foram as mais rejeitadas, no entanto, todas elas se inseriram no estatuto negligenciado, isto é, são ignoradas pelos seus pares. Porém, no pré-escolar a educadora referiu que o grupo mantém uma boa relação com essas crianças, mas sabem que são diferentes e procuram ajudá-las, interagindo com elas, por exemplo, no jogo simbólico na casinha ou no fantocheiro, dando-lhes atenção e brinquedos. Pelo contrário, no 1º Ciclo, segundo a professora, os alunos não aceitam bem esses colegas, pois vêem-nos como pessoas diferentes e não interagem com eles por iniciativa própria, tendo, por vezes, de serem obrigados a fazê-lo.

Deste modo, a educadora de infância refere que as crianças mantêm um bom relacionamento, apesar de existir crianças com comportamento instável e por vezes conflituoso, mas na formação de grupos, por vezes interfere nas suas escolhas, no sentido de perceberem que devem manter relações mais amigáveis com outros pares. Em oposição, a professora do 1º Ciclo, refere que a turma é instável, pois alguns alunos são conflituosos uns com os outros e discriminam os colegas. Contudo, não interfere muito nas escolhas dos grupos, pois não gosta que os seus alunos estejam a trabalhar com quem não querem, mas, por vezes, opõe-se a isso porque eles estão sempre a querer mudar de grupo e não criam laços de amizade.

Tanto a educadora como a professora, referem que o comportamento social das crianças/alunos é aprendido entre os colegas, pois nestas idades os outros funcionam como modelos, derivado à idade em que se encontram.

No que respeita à influência da família nas relações sociais, ambas concordam que esta detém um papel primordial influenciando as atitudes das crianças/alunos. Porém, na influencia do nível socioeconómico, a educadora refere que tal facto não determina as relações sociais, pois estas passam pela empatia ou outras afinidades. Pelo contrário, a professora refere que na turma em estudo, o nível socioeconómico

influência as relações entre os alunos, pois sendo de uma classe social média alta, nota que existe a preocupação com as amizades dos filhos e as suas relações entre os colegas.

### **3.3.1. Fatores que contribuem para a existência de relações interpessoais entre crianças**

De acordo com Machado (2000) as características das relações entre pares variam em função de determinados fatores, tais como, a idade dos sujeitos, o seu estatuto, os seus conhecimentos, o grau de competência na elaboração de tarefas e na compreensão das situações. Porém, Garcia (2005), refere que entre os fatores que influenciam a escolha de amigos, destacam-se o género e a etnia, sendo o género normalmente manifestado com maior influência.

O relacionamento interpessoal envolve dinamicamente vários fatores, tais como, a complexidade e riqueza de personalidades relacionadas entre si e em grupo, comportamento humano, os seus valores, segredos, potencialidades, as questões da comunicação e do trabalho em grupo, na organização e no meio envolvente (Loff, 1994; Pinto, 1996, citados por Ferreira, 2004).

Ladd e Coleman (2010) citam fatores sociais e interpessoais que afetam o estabelecimento de relações, tais como o comportamento, as características pessoais das crianças, a organização física da sala de atividades, rácio prestador de cuidados, ou educador-criança, a experiência ou formação do docente/prestador de cuidados, o tamanho da sala de atividades, e a idade dos pares.

Relativamente à idade, este não foi um fator determinante nas escolhas, pois no pré-escolar, a maioria do grupo nomeou colegas de diferentes idades, e no 1º Ciclo, todos tinham a mesma idade, à exceção de 2 alunos.

No que respeita ao estatuto social das crianças, no pré-escolar e no 1º Ciclo as crianças escolheram os colegas por quem têm maior ou menor afinidade, não influenciando o estatuto.

Quanto aos conhecimentos, ao grau de competência na elaboração de tarefas e compreensão das situações, depois de analisadas as entrevistas, penso que teve influência nas escolhas, tanto num nível de ensino como noutro.

O género influenciou de certa forma as escolhas nos dois ciclos. No pré-escolar, na aceitação, os meninos escolheram-se maioritariamente entre si, mas metade das meninas, escolheram colegas do mesmo sexo e de sexo diferente. Ao nível da rejeição, os meninos foram os mais escolhidos, tanto pelos colegas do mesmo sexo como os de sexo diferente. No 1º Ciclo, tanto os alunos do sexo masculino, como os alunos do sexo feminino escolheram-se entre si, no entanto, ao nível da rejeição, as meninas nomearam os colegas do sexo masculino nas suas escolhas. Deste modo, nos dois níveis de ensino, foram duas crianças do sexo masculino as mais rejeitadas.

A etnia também influenciou as escolhas de algumas crianças, nomeadamente no 1º Ciclo, pois um aluno referiu que o menos amigo era um aluno de etnia cigana, e só por ser cigano não era seu amigo. Contudo, no pré-escolar as crianças desta etnia foram escolhidas de forma positiva e negativa.

Tanto o grau de parentesco, como a deficiência, embora não indicadas pelos autores acima influenciaram as escolhas de algumas crianças, tal como já foi referenciado aquando da apresentação dos resultados da investigação.

Partindo do pressuposto da revisão de literatura efetuada, tal como nos evidencia Almeida (2000), as crianças preferem socialmente outras crianças que apresentam comportamentos de ajuda e amigáveis e rejeitam aquelas que detêm comportamentos agressivos e com incumprimento de regras.

### **3.3.2. Estratégias que promovem as relações entre as crianças**

Segundo Machado (2000), a acção educativa na sala de aula, orientada para o desenvolvimento social, centra-se num modo de valorização pessoal que permite ao jovem a inclusão em grupos sociais de pares que garantem a capacidade crítica para discordar e influenciar as posições no grupo. Assim sendo, Zandonato (s/d) refere que cabe ao professor proporcionar experiências entre os pares com base na cooperação, construindo um ambiente com regras coerentes e justas.

Durante as entrevistas às docentes, ambas revelaram realizar atividades que promovem as relações entre crianças. A educadora de infância revela que costuma proporcionar o trabalho a pares, jogos, danças, conversas, histórias, entre outras, e a

professora do 1º Ciclo mencionou os trabalhos de projetos, a matemática no quadro e o texto a pares (Apêndice nº 11).

Os resultados indicam-nos como fundamental um aprofundamento e reforço da ação do professor com esta turma do 1º Ciclo de forma a melhorar as relações entre os alunos.

Deste modo, ao longo da prática profissional, desenvolveram-se estratégias nesta turma, que proporcionaram uma melhoria destas relações. Na área de língua portuguesa, aperfeiçoaram-se textos em grande grupo, de um colega da turma, que proporcionou o respeito pelo trabalho do outro, construíram-se textos a pares (por exemplo, deram continuidade à história tradicional “Pedro e o lobo”), em grupos de 5 elementos (elaboração de histórias de Natal e envolvendo os animais do projeto que estava em vigor) e em grande grupo (construção de textos a partir do quadro “imagens invertidas” de Miró, a partir de uma música clássica, de um vídeo, ...). A pares, os alunos procuraram notícias em jornais e identificaram as partes constituintes da mesma, procedeu-se à leitura de textos, de forma alternada, por todos os alunos da turma, entre outras.

Na área da matemática, resolveram-se diversos problemas numéricos, a pares, sendo os mesmos compostos por alunos com grau de dificuldade opostos, trabalhou-se as alturas da turma, em que a pares, um aluno tinha que medir o outro e vice-versa, aquando da aprendizagem do dinheiro, distribuiu-se folhetos de supermercado por grupos de 2 e os alunos tiveram que escolher três produtos que constavam no folheto e saber quanto dinheiro necessitavam para os comprar, exploraram-se diversos materiais matemáticos, por exemplo, os cubos multibásicos, em pequeno grupo, para se trabalhar a orientação espacial, exploraram-se medidas não padronizadas (palmo, envergadura, passo e pé), em que os alunos em grupos de 5 tiveram que medir elementos que constavam na sala e comparar as suas medidas, entre outras.

Na área do estudo do meio, realizaram-se atividades práticas e experiências, em pequenos grupos (“o ar tem peso”, “espelhos”, “bolo da caneca”, “experiência dos rebuçados”), fez-se a germinação de feijões, exploraram-se jogos de animais e profissões, tudo em pequeno grupo, entre outras atividades.

Na área de projeto, partindo da iniciativa da turma, construiu-se um projeto do sistema solar, em que cada grupo ficou responsável por estudar um planeta, e um

projeto sobre os animais, em que cada grupo estudou um animal, por fim apresentaram as informações pesquisadas aos colegas.

Na expressão plástica, construiu-se um painel alusivo ao São Martinho, em que cada grupo ficou responsável por uma tarefa para a sua elaboração, construíram-se esferas, a pares, para os alunos se ajudarem mutuamente, após se ter estudado este sólido geométrico na área da matemática, construiu-se uma árvore de Natal e um painel, em pequenos grupos, alusivos à época natalícia, criaram-se personagens de histórias construídas em pequeno grupo com fantoches e plasticina, entre outras.

Na expressão dramática, realizaram-se jogos dramáticos e exercícios de relaxamento, que proporcionaram a interação entre pares e pequeno grupo (jogos de espelhos, jogos de animais, jogo de confiança do colega, isto é, a pares, um aluno tinha os olhos vendados e outro teve que conduzi-lo pela sala, ultrapassando e tocando nos obstáculos que lá se encontravam).

Na expressão motora, realizaram-se jogos tradicionais em pequenos grupos e ensinou-se a dança dos príncipes e das princesas, através da música “Minuete” de Luigi Boccherini, em que um menino tinha que dançar com uma menina.

Na expressão musical, por exemplo, a pares, os alunos tiveram que adivinhar, instrumentos que estavam a tocar numa música referentes à história “Pedro e o lobo”.

A área de formação cívica, foi trabalhada em todas as áreas, no entanto trabalhou-se o valor da amizade e do amor, no dia dos namorados, em que os alunos tiveram que escrever mensagens de carinho a um colega da turma e vice-versa não se identificando, também se trabalhou a problemática do *bullying*, em que foram também exploradas as diferenças entre todos.

É de salientar que, na maior parte das vezes, os grupos foram escolhidos por mim e pela minha colega de estágio, de forma a que todos os alunos trabalhassem com todos e respeitassem os colegas. Os alunos com NEE foram incluídos em todas as atividades propostas.

As brincadeiras e os jogos são experiências essenciais para a apreensão da organização social. a aprendizagem de regras, a identificação de habilidades articuladas aos diferentes papéis e, portanto, para o desenvolvimento da competência social (Prette & Prette, 2004).

Assim, é importante que todos os profissionais de educação, com o intuito de formarem sujeitos “melhores”, proporcionem atividades que promovam as relações entre as crianças, desenvolvendo assim a sua competência social.

Embora a família, por vezes, tenha uma grande influência nas escolhas das crianças, cabe à escola, a realização de atividades que envolvam a cooperação entre as mesmas, tais como, jogos motores, danças, canções, criação de histórias, pesquisa de informações em livros ou na internet, trabalhos de projeto, experiências, jogos dramáticos, improvisações, dramatizações, criação de painéis em expressão plástica, entre outras.

É fundamental que as crianças não realizem atividades sempre com os mesmos colegas, por exemplo, o profissional de educação poderá distribuir papelinhos com determinadas cores pela turma, e todas as crianças que tiverem a mesma cor, juntam-se para formarem um grupo, ou por exemplo, para se formar um grupo de 4, distribuir, várias vezes, aleatoriamente números pelas crianças até 4, depois os mesmos números juntam-se. Assim, de forma indireta, proporciona-se a relação com todos os colegas, pois na escola, todos devem trabalhar com todos, independentemente da sua idade, género, etnia e deficiência.

Como futura profissional de educação, penso que é uma mais valia explorar histórias ou realizar atividades que promovam os valores, pois é importante, nestas faixas etárias, conversar com as crianças sobre o que está bem e o que está mal.

De acordo com Machado (2000), as interações entre crianças, com diferentes idades, ou com níveis de desenvolvimento diferentes, trazem benefícios para ambos os intervenientes ao nível das aprendizagens, nos progressos do raciocínio, da motivação, da auto-estima e do desenvolvimento de perícias inter-relacionais. Logo, o papel do professor é imprescindível, nesta problemática.

Acrescenta que cabe ao professor reforçar o sentimento de pertença dos jovens no grupo e ajudá-los a desenvolver laços sociais entre os seus pares, ao mesmo tempo deverá contribuir para reforçar a capacidade de agir autonomamente, ou seja, o professor deve ajudar e estimular o pensamento crítico do jovem para lhe permitir enfrentar a pressão do grupo, sempre que necessário.

## **Conclusão**

Desde muito cedo, o bebê revela interesse por outros bebês, enquanto parceiros sociais. Desta forma, no decorrer da infância, as relações com os pares vão-se diferenciando e sendo cada vez mais complexas.

Ao longo da nossa vida, estabelecemos relações com uma diversidade de pessoas e esta experiência é fundamental ao nível emocional mas também na apropriação de conhecimentos e na construção de identidade.

As relações sociais, os amigos e os colegas são pilares importantes na vida das crianças pelo tempo que passam juntos e pelo papel que estes têm em termos de desenvolvimento e de aprendizagem.

No estudo realizado identificaram-se as relações interpessoais entre crianças em níveis de escolaridade diferente, em que os dados apurados revelam que no pré-escolar existe um bom relacionamento do grupo ao contrário do que acontece no 1ºCiclo. Na minha opinião, e partilhando a mesma ideia de vários autores referenciados, à medida que as crianças vão crescendo tornam-se mais seletivas em relação aos seus pares, sendo importante nas suas relações a etnia, a deficiência e o comportamento dos colegas.

Tanto no jardim-de-infância como no 1º Ciclo, o tipo de interações estabelecidas, revelam que a popularidade de uma criança acontece devido à postura que estas têm na turma, uma vez que são crianças com um comportamento positivo, de ajuda com os colegas e uma postura assertiva, pelo contrário, as crianças rejeitadas apresentam comportamentos menos bons, sendo até mesmo agressivas com os colegas.

Relativamente às crianças com necessidades educativas especiais, verificou-se que estas interagem e são aceites pelos colegas, no pré-escolar, enquanto que no 1º Ciclo são, no geral, discriminadas, por apresentarem deficiências ou por serem de etnia cigana. Deste modo, a turma só interage com estas crianças quando obrigada pela docente.

Os fatores que determinaram as escolhas foram, na sua maioria, o comportamento e o género, apesar de também existirem a relação familiar, a etnia e a diferença.

Enquanto futura profissional de educação, no geral, penso que os resultados apurados demonstram, como se era de esperar, que por vezes, as crianças já trazem

valores menos bons inculcados de casa, ou adquirem-nos mesmo na escola em relação a determinados colegas. É de extrema importância que os docentes fiquem atentos a estas situações, pois segundo vários autores as exteriorizações mais comuns de crianças com problemas de adaptação social são a agressão e o isolamento, tal como se verificou no estudo.

Desta forma, partilhando da opinião de Moreira (2004), penso que a falta de competências sociais resulta de défices no comportamento do indivíduo e está na origem de dificuldades de relacionamento interpessoal. Então, tal como afirma o autor, o desajustamento social poderá surgir em consequência da ausência de competências sociais por parte do indivíduo ou pelo facto de não as saber usar.

Do estudo realizado, fiquei ciente que cabe ao profissional de educação desenvolver estratégias com as crianças para colmatar este facto. A heterogeneidade das turmas, são cada vez mais acentuadas, logo é importante proporcionar a cooperação entre as crianças e inculcar-lhes valores positivos. Pois, na minha opinião, um clima de entreajuda numa turma, proporciona aprendizagens mais significativas nas crianças.

Em termos gerais, a adaptação social das crianças é um processo complexo para o qual contribui a qualidade das relações interpessoais, pois estas são influenciadas pela postura e características da criança e pelo contexto onde está inserida.

## Bibliografia/Webgrafia

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação – um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Almeida, A. (2000) *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Batista, M., & Enumo, S. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros, *Estudos da Psicologia*, v. 9, nº 1, pp. 101-111. Consultado a 1 de Setembro através de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22386.pdf>
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva-Publicações.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Canavarro, M. (1999). *Relações Afectivas e saúde mental*. Coimbra; Quarteto Editora.
- Castro, R., Melo, M., & Silveiras, E. (2003). O julgamento de pares de crianças com dificuldades interactivas após um modelo ampliado de intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, V. 16, nº 2, pp. 309-318. Consultado a 20 de Agosto através de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a11v16n2.pdf>
- Dessen, M., & Polonia A. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *SciELO*, v. 17, nº 36, pp. 21-32. Consultado a 20 de Agosto através de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis* (18), pp 64-66. Consultado a 1 de Setembro através de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>
- Ferreira, A. (2004). As relações interpessoais: estudo descritivo e comparativo. *Revista sinais Vitais*, nº 56, pp. 41-45.
- Garcia, A. (2005). Psicologia da amizade na infância: uma visão crítica da literatura recente. *Interação em psicologia*, v. 9, nº2, pp. 285-294.

- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (2010). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 119 – 166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Machado, M. (2000). *Educar Hoje – Enciclopédia dos pais*. Lisboa: Lexicultural-Actividades editoriais, LDA.
- Molina R., & Prette Z. (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *SciELO*, v. 11, nº1, pp. 53-63. Consultado a 10 de Outubro através de <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v11n1/v11n1a07.pdf>
- Monteiro, A. (1998); Investigação-acção: uma postura inovadora perante o conhecimento e a intervenção sociais. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 46, pp 14-17.
- Moreira, P. (2004). *Para uma prevenção que previna*. Coimbra: Quarteto.
- Northway, M. & Weld, L. (1976). *Testes sociométricos*. Sintra: Livros Horizonte.
- Odom, S. L., Zercher, C., Marquart, J., Li, S., Sandall, S. R., & Wolfberg, P. (2007). Relações sociais entre crianças com NEE e os seus colegas. In Odom, S. L (Eds.), *Alargando a roda: a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar* (pp. 57-71). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, R. (2000). Do vínculo às relações sociais: aspectos psicodinâmicos. *Análise Psicológica*, v. 18, nº 2, pp. 157-170.
- Peixoto F., & Monteiro V. (1999). Interações sociais, desenvolvimento e aprendizagem: o papel do estatuto de par e da mediação semiótica. *Análise Psicológica*, v. 17, nº1, pp. 9-17.
- Petry, L., & Jorge, V. (s/d.). *Relações interpessoais no ambiente escolar sob a visão de professores de ciências e matemática*. Consultado a 20 de Agosto através de [http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd\\_egem/fscommand/CC/CC\\_36.pdf](http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/CC/CC_36.pdf)
- Plaisance, E. (2004). Para uma sociologia da pequena infância. *Educação Social. Campinas*, v.25, nº 86, pp. 221-241. Consultado a 20 de Agosto através de <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a11.pdf>
- Prette, A., & Prette, Z. (2004). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Brasil: Editora Vozes.

- Silva R., Veríssimo M., & Santos A. (2004). A adaptação psicossocial da criança ao pré-escolar. *Análise Psicológica*, v. 22, nº1, pp. 109-118.
- Sisto, F., Oliveira, S., Oliveira, K., Bartholomeu, D., Oliveira, J. & Costa, O. (2004). Escala de traços de personalidade para crianças e aceitação social entre pares. *Interação em Psicologia*, v.8, nº1, pp. 15-24. Consultado a 20 de Agosto através de <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/3235/2596>
- Sunal. C. (2010) Os estudos sociais na educação de infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 391 – 425). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vayer, P., & Roncin, C. (s/d); *Integração da criança deficiente em classe*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Walsh, D. J., Tobin, J. J. & Graue, M. E. (2010). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037 – 1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zandonato, Z. (s/d) *Indisciplina escolar e a relação professor-aluno: uma análise sob as óticas moral e institucional*. Consultado a 1 de Setembro através de <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/RELA%C3%87%C3%83O%20PROFESSOR-ALUNO/indisciplina%20escolar%20e%20relacao%20professor-aluno....pdf>

# Apêndices