

5  
DM  
SILV/MIP1

---

**INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA**  
**MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL**

**TESE DE MESTRADO**

*As Interações Como Processo de Inclusão*

Maria Inês Pedro Caetano da Silva Nº 12719

**ORIENTADORA:** Manuela Veríssimo

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

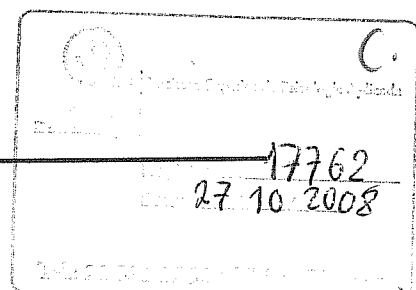


**SEMINÁRIO DIRIGIDO POR:** Manuela Veríssimo

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

---

2007



Gostaria de agradecer à educadora Teresa e à educadora Marisa, a sua disponibilidade na recolha de dados, bem como o carinho e o afecto por si demonstrados.

Ao grupo de crianças, pela boa disposição que sempre demonstrou no decorrer da presente investigação.

À professora Manuela Veríssimo, pois neste longo e, por vezes árduo percurso, não deixou de me prestar a ajuda e disponibilidade possíveis.

Aos Órgãos Directivos da Santa Casa da Misericórdia de Alvaiázere, pela abertura e facilidade proporcionadas.

A todas as colegas de trabalho, que sempre souberam manter a calma, para além de sempre me darem uma palavra de esperança.

Ao meu amigo Ludgero, pela paciência que sempre demonstrou e pela força que me transmitiu.

Aos meus pais, por mais uma vez acreditarem em mim.

Aos meus sobrinhos, Catarina e Pedro, pois se o meu pensamento e o meu coração não estivessem permanentemente com eles, jamais levaria a bom porto esta tarefa.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
A Inclusão – Abordagens Teóricas	4
Definição do Conceito de Inclusão	4
Caracterização de uma Filosofia Inclusiva	8
As interações Sociais na Primeira Infância	13
A importância do Grupo de Pares	13
As interações e as Relações de Amizade no Pré-Escolar	18
As Amizades e o Género	32
A Importância das Interações Sociais em Contexto de Educação Inclusiva	39
A relevância do Recreio no Pré-Escolar	44
PROBLEMÁTICA	48
METODOLOGIA	50
Participantes	50
Instrumentos	51
Sociometria	51
Observação	52
Procedimentos	53
RESULTADOS	56
Sociometria	56
Classificação quanto às amizades	60
Análise da relação entre as preferências e as rejeições	63
Análise da relação entre as preferências e os estereótipos faciais	65
Análise da ordem de preferências da quarta à nona escolha	68
Observação Directa	70
Análise do qui-quadrado	78

DISCUSSÃO	80
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS	
Anexo A: Registo Individual das Preferências da Sociometria	103
Anexo B: Registo Individual das Rejeições da Sociometria	105
Anexo C: Registo Individual das Preferências da 4ª à 9ª Escolha	107
Anexo D: Registo Individual das Preferências com base nos Estereótipos Faciais	109
Anexo E: Estereótipos Faciais	111

## LISTA DE TABELAS

Tabela nº 1: Registo das variáveis do estatuto sociométrico	57
Tabela nº 2: Frequência dos estatutos sociométricos	58
Tabela nº 3: Registo das amizades recíprocas por criança	61
Tabela nº 4: Registo das amizades não recíprocas por criança	61
Tabela nº 5: Correlações entre as preferências e as rejeições	63
Tabela nº 6: Registo individual das preferências	66
Tabela nº 7: Registo dos resultados mínimos e máximos de cada criança	66
Tabela nº 8: Média entre a 4ª e a 9ª preferência	68
Tabela nº 9: Matriz de co-ocorrência diádica	71
Tabela nº 10: Matriz de semelhança de perfis	74
Tabela nº 11: Dendrograma (estrutura afiliativa total)	76

## RESUMO

O presente estudo teve como objectivo, avaliar a importância das interacções sociais nas crianças em idade pré-escolar, e de que modo aquelas são relevantes no processo de inclusão, em situação de jardim de infância.

Participaram neste estudo, treze crianças em idade pré-escolar das quais sete são do sexo feminino e seis do sexo masculino, apresentando idades entre os quatro e os seis anos e cujo grupo frequenta uma sala de jardim de infância.

Esta investigação incide numa criança do sexo feminino, portadora de Trissomia 21, sendo que a problemática da mesma se centra na possibilidade de influência das interacções sociais entre crianças em idade pré-escolar, na implementação e desenvolvimento de um processo de inclusão.

De acordo com a temática a desenvolver, foram aplicados dois instrumentos distintos. Deste modo, e numa primeira fase do estudo, foi aplicada a Sociometria, com base no modelo clássico de Moreno (1943), com o intuito de avaliar e analisar as relações interpessoais, assim como a dimensão e lugar que cada um ocupa no seu grupo de pertença (Carmo & Ferreira, 1998).

Com este instrumento, consideraram-se duas dimensões, a da aceitação e a da rejeição social, aliadas às categorias criteriosas de tempo – dimensão do presente; espaço – sala de jardim de infância; actividades – carácter lúdico (recreio).

A aplicação da técnica sociométrica, foi individual, tendo em conta somente o universo de treze crianças, sendo que o material que lhe serviu de base, se constituiu por um conjunto de fotografias de cada criança participante no estudo, e um suporte de três estereótipos faciais contornados.

Para além de estabelecer o estatuto sociométrico, também a dimensão respeitante às amizades foi tida em conta para análise. Deste modo foi possível verificar as amizades recíprocas (o número de vezes que cada criança nomeou e foi nomeada pela mesma criança positivamente), e as amizades não recíprocas (o número de vezes que cada criança nomeou e foi nomeada pela mesma criança negativamente).

O outro instrumento aplicado, foi a Observação Directa, não participante (Estrela, 1994; Hébert, 1996), cuja metodologia assenta na observação do grupo de crianças, inseridas em acontecimentos, neste caso ocorridos na sala de jardim de infância, num determinado período de tempo, correspondente neste estudo a um mês (Maio de 2005), dividindo-se por dez tempos observacionais, com cerca de vinte minutos cada, perfazendo no seu total, três horas e vinte minutos de observação.

Os tempos de observação corresponderam aos períodos de recreio, alternando manhãs e tardes, de forma a tornar possível um maior equilíbrio na análise de resultados.

Em cada um dos tempos de observação, foram registados os posicionamentos das crianças na sala, a cada dois minutos, até perfazer os vinte minutos totais, anotando alterações sempre que estas ocorressem. Este registo escrito abarcou todas as crianças do grupo, sendo necessário na análise posterior, seleccionar somente as crianças-alvo do presente estudo.

A análise estatística dos dados foi efectuada em duas fases. A primeira tem como intuito analisar individualmente cada instrumento e a segunda fase diz respeito a uma análise correlacional dos dados.

Relativamente à Sociometria, foi utilizado o método nominal, através do qual se calculou um índice de preferência social, assente na subtracção das nomeações positivas pelas nomeações negativas.

O valor do índice do impacto social obteve-se através da adição do número de escolhas positivas com as escolhas negativas.

A partir destas quatro variáveis, estabelecem-se cinco estatutos sociométricos (popular; rejeitado; médio; controverso e negligenciado), com base no modelo de Coie e Dodge (1982).

Quanto às amizades, foram calculados os números daquelas que são de carácter recíproco e as que se apresentam como sendo não recíprocas.

No que respeita às correlações entre o estatuto sociométrico e as amizades, verificou-se que os estatutos popular e de rejeição se apresentam com uma percentagem semelhante e de maior relevância, o que, conseqüentemente demonstra um maior conhecimento de si e dos seus pares em termos de preferências, reflectindo-se, por sua vez nas relações de amizade.

Visto que a grande maioria do grupo apresenta um nível de amizades de carácter recíproco, concluiu-se que tal facto é determinante na criação e manutenção de um ambiente de cooperação, reciprocidade e aquisição de competências sociais, propícios a uma maior e melhor adaptação social. Paralelamente, o quadro representativo das amizades não recíprocas, não se apresentou como relevante no que concerne à estabilidade grupal.

No que diz respeito à Observação Directa, procedeu-se a uma identificação e organização das estruturas afiliativas do grupo através de uma matriz de co-ocorrência diádica, na qual são expressas todas as relações diádicas que cada criança manteve com os seus pares.

Posteriormente, essa mesma matriz foi transformada numa matriz de semelhança de perfis de associação diádica individual, com base na correlação de Pearson. Esta matriz de semelhança de perfis foi submetida a uma análise hierárquica de *clusters*, segundo o critério de *complete linkage*, permitindo assim

maximizar diferenças entre os elementos do grupo, representadas através de um dendrograma, sob a aplicação de um critério estatístico de corte ( $r$ : teste uni-caudal,  $> .05$ ).

Decorrente do dendrograma, são identificadas as sub-estruturas que pressupõem uma clarificação através da aplicação do teste do qui-quadrado.

Com base nos resultados obtidos, poder-se-á dizer que das sete sub-estruturas que compõem o dendrograma, quatro se apresentam como cliques sociais, visto o cálculo obtido através do teste do qui-quadrado ser significativo e muito significativo num dos casos. Saliente-se o facto das cliques representarem uma estabilidade em termos de identificação afiliativa, corroborando os resultados da análise da semelhança de perfis, só variando no nível de acentuação.

Das restantes sub-estruturas existentes, uma está identificada como sendo um agregado e duas como sendo periféricas. Em ambos os casos, o cálculo obtido com a aplicação do qui-quadrado é inferior ao nível de significância prescrito, dado que as frequências observadas no interior e exterior dos subgrupos, assim como as respeitantes às associações de cada criança, são tendencialmente instáveis e frágeis em termos de associação de perfis, sobretudo no caso dos periféricos, cujo perfil de associação é único e individual.

Cruzando estes dados com os obtidos através da Sociometria, verifica-se uma complementarização, na medida em que as amizades recíprocas são reforçadas. Para além disto as cliques permitem às crianças cujo estatuto sociométrico é de rejeição, conseguirem entrosarem-se de modo a também reforçarem a sua adaptação social.

Tendo por base a ideia de que a criança, sobretudo se apresentar necessidades educativas especiais deverá estar desde tenra idade envolta num ambiente de estímulos e reforços sociabilizantes e de sistemática aprendizagem, poder-se-á dizer que a frequência do jardim de infância e as consequentes

interacções com os seus pares, deverão ir além da partilha de espaços comuns e da mera colocação na sala de actividades. Está agora implícito um respeito pelas características específicas de cada um, através da promoção de atitudes de aceitação da diferença e da construção de relações de interajuda, amizade e cooperação.

Assim, a adaptação social apresenta uma estreita ligação com um outro factor, o da competência social, não significando, no entanto que os processos de amizade sigam o mesmo trilho, estando estes mais associados à semelhança de perfis, ainda que, por vezes contribuam em larga medida para a implementação dos primeiros.

## INTRODUÇÃO

O processo de inclusão de uma criança que apresente necessidades educativas especiais (NEE), e independentemente da faixa etária a que pertença deverá ter como princípio estruturante, o conceber de um conjunto de recursos materiais e humanos, por forma a adequarem-se a qualquer nível e estrutura educacional.

Tendo em conta esta filosofia, o conceito de NEE relaciona-se com ajudas efectivas, quer a nível pedagógico, quer a nível educativo, com o objectivo de um máximo crescimento pessoal e social (Ruíz, 1997, cit. por Jiménez, 1997).

A noção de escola inclusiva é indissociável do termo diversidade, na medida em que esta é encarada como uma riqueza e não como algo a evitar, para além de que as complementaridades e características de cada um permitem um avanço em termos de estratégias e concretização de objectivos (César, 2003).

A filosofia inclusiva é assim sinónimo de escola de todos e para todos, não descurando um outro pressuposto que defende o privilégio das interacções sociais, que, por sua vez exercem uma influência preponderante no modo como cada indivíduo reagirá perante os diversos contextos ambientais que o rodeiam.

As especificidades das interacções sociais e das primeiras relações de amizade estabelecidas entre as crianças em idade pré-escolar, bem como o modo como estão implícitas no processo de inclusão, serão aprofundadas neste estudo, dado que a sociabilidade da criança assume um relevo considerável nestas faixas etárias.

Ao reforçar-se a ideia da importância das interacções sociais, torna-se fulcral perceber que numa sociedade plural, rica e aberta na promoção de intercâmbios pessoais, o indivíduo terá conseqüentemente maiores e melhores oportunidades de crescer e desenvolver-se com base segura (Jiménez, 1997).

A associação que se estabelece entre uma filosofia inclusiva e as interações sociais alicerça-se em toda uma conjuntura ambiental de partilha, conducente à estabilidade afectiva do ser humano, por forma a alcançar objectivos (César, 2003).

Na idade pré-escolar, o grupo de pares assume uma importância vital em todo o contexto desenvolvencial da criança, pois ao inserir-se num grupo social, que, por sua vez se forma com base numa variedade de papéis sociais, está equitativamente implícita uma influência ao nível do próprio desenvolvimento individual (Santos & Winegar, 1999), o que em muito contribui para um olhar mais atento perante a diversidade.

O espaço de recreio, enquanto contexto optimizador das interações sociais, permite às crianças em situação de jardim de infância, vivenciar e partilhar experiências várias, sem que as suas acções estejam sujeitas a uma determinada orientação, mas sim revestidas de uma componente lúdica, onde o jogo desempenha papel fundamental e representativo do desenvolvimento da criança.

Uma vez considerado como sendo um contexto tão privilegiado e rico no criar e fomentar de trocas e cooperação pessoais, o recreio surge como o cerne deste estudo, por forma a clarificar até onde a procura de um grupo onde a criança se possa integrar e estabelecer laços afiliativos, contribuirá para incrementar não só um gradual autoconhecimento, como também um conhecimento, respeito e capacidade de lidar com os seus pares, tendo presente o que lhes é subjacente na sua essência no que concerne a sentimentos, emoções, afectos e capacidade de comunicação.

A emergência de novos relacionamentos conducentes muitas vezes a estruturas mais profundas como é o caso das amizades, faz parte de um percurso complexo, que se vai definindo em consonância com os ambientes e as actividades em que ocorrem, tornando-se mais nítidas, diferenciadas e comuns, sobretudo a partir dos quatro anos de idade (Hartup, 1992, cit. por Schaffer, 1996).

A aquisição e elaboração das aptidões sociais básicas inerentes a cada um, tais como a sociabilidade e a cooperação, mais não são do que o fruto dos contextos de amizade. São estas aptidões que permitem à criança estar sensível e aberta, por forma a que a diversidade e a diferença passem a ser consideradas no seu percurso vivencial.

Neste sentido, e considerando a idade pré-escolar como fulcral para o desenvolvimento futuro, torna-se relevante observar e estudar as interações, as relações, afectos e laços afiliativos estabelecidos num ambiente menos orientado pelo adulto, para além de verificar se a adaptação aos seus pares e aos contextos ganha contornos, sobretudo se esse mesmo grupo de pares integra uma criança cujas necessidades exigem um plano de acção diferenciado, não obstante necessitar sempre do suporte emocional e afectivo dos que a rodeiam.

## A Inclusão – Abordagens Teóricas

### *Definição do Conceito de Inclusão*

No processo de desenvolvimento do ser humano, está subjacente uma característica de importância vital, e que diz respeito à sua necessidade constante de comunicar e de, gradualmente incrementar a sua sociabilidade, independentemente do meio social a que pertença ou até mesmo das suas características individuais.

O ser humano apresenta em si mesmo todo um conjunto de factores intrínsecos que lhe conferem, um estatuto de diferente perante os outros que o rodeiam, tornando-se único, mas com infindáveis capacidades de agir e reagir consoante as situações e os contextos em que se move. É sustentado nesta constante troca e partilha com os outros, que de um modo progressivo vai compreendendo e interiorizando as características pessoais daqueles.

No entanto, por vezes as diferenças entre os indivíduos acentuam-se, limitando-os na efectivação regular da comunicabilidade com outrém, uma vez que as suas capacidades quer a nível psíquico, quer a nível físico sofreram alterações que exigem por parte dos que o rodeiam uma resposta capaz, adequada e consertada às suas necessidades especiais.

Desde cedo, a criança com necessidades educativas especiais (NEE), é confrontada com o peso da sua diferença, que será tanto mais contrariado, quanto maior for a capacidade de acolhê-la e valorizá-la, fomentando a sua possibilidade e potencial de pertença de uma unidade social (Veiga, Dias, Lopes & Silva, 2000).

Assim sendo, à criança com NEE dever-lhe-á ser possibilitada a inclusão, conceito este que se assume como sendo um processo que lhe permite sentir-se e ser sentida pelos outros como um ser com plenos direitos e capaz em termos de comunidade.

A inclusão deverá então ser incrementada e incentivada não somente ao nível da estrutura social, como também no âmbito educativo, para além de que deverá abarcar toda uma componente familiar, decisiva para o sucesso da mesma.

O conceito de inclusão, à luz de uma óptica generalista, abarca em si todo um conjunto de oportunidades de escolha e a própria autodeterminação, proporcionadas a cada indivíduo. Equitativamente, e em termos de educação traduz-se na valorização das aptidões e das suas próprias características, independentemente da idade ou de rótulos (Mittler, 2003).

O contexto social de onde a criança com NEE é parte integrante, apresenta ainda algumas lacunas no que concerne à diferença, o que se verifica através de um certo desfasamento em termos de concertação de estratégias e planos de apoio.

Assim sendo, o objectivo fulcral da inclusão está sempre associado à perspectiva social e, conseqüentemente à perspectiva educacional, visando o sistema educativo funcional, global e não isoladamente (Mittler, 2003), visto ser o reflexo da sociedade em que funcionam, bem como das suas atitudes e crenças.

A reforma implícita na estrutura educativa envolve a reestruturação da própria escola, assegurando aos seus intervenientes a oportunidade de acesso à educação e igualdade social, impedindo assim o avanço da ideia de segregação e isolamento.

A educação inclusiva, vista à luz do pressuposto de que é de todos e para todos, pretende que o âmbito da escola comum seja alargado, por forma a incluir uma diversidade também maior de crianças (Clark et al., 1995, cit. por Florian, 2003).

Uma outra conceptualização de inclusão, aponta para um conjunto de princípios que assegurem que a criança com NEE seja considerada como elemento válido e necessário na globalidade da comunidade educativa (Uditsky, 1993, cit. por Florian, 2003).

Para Rouse e Florian (1996, cit. por Florian, 2003), uma escola adepta de uma filosofia inclusiva, pretende-se como uma organização diferenciada, enfatizando a aprendizagem para todos.

Por outro lado e numa perspectiva mais simplificada, o conceito de inclusão define-se como o modo como o indivíduo é capaz de lidar com a diversidade e com a diferença (Forest & Pearpoint, 1992, cit. por Florian, 2003).

Das várias definições do conceito, poder-se-á destacar aquela que por ser mais recente, aprofunda a inclusão como sendo um processo de participação, onde os seus intervenientes têm um desempenho activo e crescente, em detrimento de uma exclusão do contexto social quotidiano (Booth et al. , 1997; Poots, 1997, cit. por Florian, 2003).

Definir o conceito de inclusão é à partida complexo, na medida em que envolve reacções, sentimentos, mudança de atitudes, planos de acções, com os quais o ser humano terá de se confrontar, não só perante si mesmo como também perante o seu contexto social em relação à diferença.

Não obstante, e de acordo com as diversas perspectivas, torna-se possível definir o cerne do conceito, assente no facto de que o indivíduo, pelo facto de ser pessoa, deverá ter a dignidade, os direitos humanos e legais, bem como uma crescente responsabilidade comunitária, proporcionados de modo equalitário a todos os outros que com ele integram o mesmo contexto vivencial (González, 1981; Jiménez, 1991, cit por Dias, 1999).

A aplicabilidade de uma filosofia inclusiva passa pela tomada de consciência de que a criança com NEE, tal como todas as outras pretende ao longo do seu crescimento, aprender algo, desde que encorajada até ao limite das suas capacidades (Correia, 2003), e que o meio onde se processam as aprendizagens seja o menos restritivo possível, paralelamente ao facto de que as interacções com crianças com diferentes capacidades exercem benefícios mútuos (Jiménez, 1997).

A indissociabilidade entre educação e inclusão conduz a uma outra perspectiva de contexto no que concerne às NEE, pois onde quer que recaia a opção da estratégia mais adequada, ter-se-ão também em linha de conta três outros denominadores, cuja importância assume proporções que levam a uma outra indissociação entre eles e a própria inclusão.

As quatro décadas finais do séc. XX, demonstraram que o conceito de inclusão sofreu indubitavelmente alterações evolutivas, na medida em que a prática educativa assentava sobretudo na integração, denominação esta que considerava que as crianças / alunos com NEE não deveriam confinar-se a estruturas educativas especiais, mas sim frequentar as escolas regulares sob a égide de programas adaptativos (Rodrigues, 2001, cit. por Morgado, 2003).

A perspectiva de integração tem como suporte o princípio de normalização, o qual defende a introdução no quotidiano da criança com NEE, de regras e situações o mais aproximado possível às habituais no contexto social (Nirje, 1969, cit. por Dias, 1999).

Stainback, Stainback e Jackson (1992, cit. por González, 2003), defendem que o termo integração se encontra aquém do de inclusão, na medida em que este último apresenta-se com maior clareza e exactidão no respeitante ao desenvolvimento do sentido de comunidade e apoio mútuo para todos os membros da estrutura educativa.

A organização do processo de inclusão é determinada pela diferenciação pedagógica, que alicerçada num pressuposto de qualidade, se assume como a regulação de que os percursos devem ser individualizados, mas num contexto cooperativo de educação (Benavente, 1994, cit. por Resendes & Soares, 2002).

São os professores que funcionam como mediadores, cabendo-lhes a função de avançar com o currículo (Visser, 1993, cit. por Resendes & Soares, 2002), incluindo a criança em situação de grupo e respeitando as suas necessidades individuais (Stainback & Stainback, 1992; Correia, 1997, cit. por Morgado, 2003).

Para Perrenoud (1997, cit. por Resendes & Soares, 2002), uma pedagogia diferenciada significa a organização de um trabalho didáctico no sentido de colocar a criança perante as situações que se apresentem como as mais acertivas.

A heterogeneidade e diversidade dos contextos educacionais implicam uma qualidade dos processos (Morgado, 2004), o que se traduz na necessidade de potenciar as capacidades cognitivas, sociais, afectivas e morais dos seus intervenientes, para além de promover diferentes competências nas áreas do desenvolvimento (Marchesi & Martin, 1998, cit. por Morgado, 2004).

Como resultado deste processo e numa perspectiva politico-social, a diferenciação pedagógica é fulcral no caminho conducente à democratização do ensino (Benavente, 1994, cit. por Resendes & Soares, 2002), o que, consequentemente reforça o conceito de inclusão como primaz para a criança com NEE enquanto membro de pleno direito da comunidade e da estrutura educativa.

### *Caracterização de uma filosofia inclusiva*

A educação ocupa na sociedade actual um lugar de destaque, pois muito embora se coloquem ainda questões sobre o que representa realmente, é de facto notório o seu progresso, sobretudo desde meados do século passado.

Apesar da evolução que se tem feito sentir, está patente uma certa insatisfação no que concerne ao atendimento e respostas condignas às situações das crianças com NEE, visto que a detecção e avaliação dessas necessidades constitui uma etapa primordial levando a uma conseqüente análise das suas potencialidades e aprendizagens (Marchesi & Martin, 1993), o que nem sempre é sinónimo de resolução do problema.

O novo milénio surge claramente sob a égide de uma mudança, onde a abertura e expansão das comunidades permitem que termos como solidariedade e igualdade

de oportunidades surjam como referências obrigatórias de qualquer discurso educativo. Multiplicam-se assim as declarações de intenções, projectos, de predisposição para cooperar na construção de uma sociedade gradualmente mais justa, equilibrada e tolerante perante a diferença.

A filosofia inclusiva esboça-se no dealbar da década de 60 do século passado, e de um modo muito limitativo, visto que a concepção dominante de uma escola fechada, com parâmetros rígidos não sofre alterações significativas.

É nesta altura que surge a concepção do modelo médico-pedagógico característico da denominada fase do despiste e da segregação, onde a preocupação maior é a de classificar e diagnosticar em detrimento do factor educacional (Bairrão, 1998).

Ainda em finais da década de 60 (1967), configura-se o conceito de normalização na lei sueca, muito embora já em 1940, na Dinamarca se iniciem movimentos adjacentes contra as escolas segregadas.

Niza (1996), advoga que normalização equivale a proporcionar às pessoas com NEE um desenvolvimento num meio o menos restritivo possível em termos de normas e padrões sociais.

É com base neste conceito que surge um outro, o de integração, contendo em si uma estrutura mais concreta do atendimento às NEE, na medida em que as formas consideradas como integradas são as que separam o menos possível do contexto do qual a criança é parte integrante (Correia & Cabral, 1997).

Surge então uma nova abordagem à concepção de educação especial, colocando no discurso duas questões prementes e que dizem respeito não só à adequação da estrutura escolar, como também do plano educativo a implementar.

É no seguimento desta linha de pensamento que uma outra ideia ganha contornos mais precisos, a resposta adequada exige uma preparação adequada, por parte da escola e sobretudo por parte do educador / professor (Ainscow, 1997), no sentido de consertar planos e estratégias, visando uma integração funcional e situacional (Florian, 2003).

Toda uma organização racional, pertinente e atempada dos recursos (Rodrigues, 2001), apresenta-se como uma influente e benéfica estratégia, facto observável já nos inícios da década de 70, através da cascata de Deno (1970, cit. por Correia, 1997), onde a complexidade do problema como também a avaliação e o estabelecer de prioridades educativas são tidos como elementos de base. Esta continuidade de serviços representa-se simbolicamente por uma pirâmide invertida formada por sete níveis de ambientes educativos, que vão da classe regular aos cuidados específicos (Veiga, Dias, Lopes & Silva, 2000).

Este modelo foi mais tarde aperfeiçoado por Reynolds e Birch (1977, cit. por Correia, 1997), no sentido de flexibilizar e dar continuidade aos serviços, por forma a abranger o maior número possível de alunos com NEE em estruturas educativas regulares.

Através da Public Law 94 – 142, em 1975, nos Estados Unidos, todas as crianças com NEE entre os 6 e os 21 anos passam a estar abrangidas por uma educação gratuita e adequada o mais possível (Smith & Mackenna, 1994, cit. por Correia & Serrano, 1998). Posteriormente sofreu alterações de relevo, destacando na sua secção 619, o alargamento dos serviços às crianças em idade pré-escolar, bem como às crianças dos 0 aos 3 anos e suas famílias, só se efectivando a partir de 1986.

Os efeitos da Public Law 94 – 142, atingiram uma amplitude tal que, e segundo Turnbull e Turnbull (1986, cit. por Correia, 1997), o aluno não tem forçosamente de se adaptar à estrutura escolar, mas sim, esta é que através de um trabalho responsivo, multidisciplinar e assente nas necessidades da criança, terá que se adaptar a ela.

Também no Reino Unido se operam modificações de vulto ao nível da Educação Especial, das quais se destaca o Warnock Report em 1978. Os pressupostos da integração são nele reforçados, quando destaca que a base da prestação de serviços adequados às NEE, se sustem não no rótulo da dificuldade em si, mas sim no relatório onde aparece descrita (Marchesi & Martin, 1993), o que se traduz no enfoque num paradigma educativo em detrimento do paradigma médico, até então vigente (Niza, 1996).

É na década de 90, que o conceito de inclusão se torna mais amplo e concreto, apresentando-se como uma nova dinâmica em toda a estrutura educativa, no sentido de perceber o aluno como um todo, tendo em conta a heterogeneidade e a diversidade da classe regular (Correia, 2003), para além de reconhecer a importância da formação específica do educador / professor com vista a uma estratégia global de acção (Quintas, 1999).

Um dos marcos da progressão da filosofia inclusiva foi a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, em Março de 1990, onde cerca de 60 países se propõem criar programas consertados para as NEE e a promoção de uma educação básica para todos (Mittler, 2003).

É em Junho de 1994, aquando da Conferência de Salamanca, organizada pelo governo espanhol em cooperação com a UNESCO, que a igualdade de oportunidades é considerada realmente como factor inclusivo (UNESCO, 1994), prespassando a clara definição de escola inclusiva como sendo aquela que se ajusta a todos os alunos, independentemente das condições físicas, sociais, linguísticas, entre outras, e onde deverão o mais possível, aprender em conjunto (Mayor, 1994, cit. por Correia, 1997).

Morgado (2003), considera que a filosofia inclusiva passa por uma evolução no que concerne à generalidade do sistema educativo, por forma a que a resposta a dar às NEE se sustenha no pressuposto de que é dirigida a todos, implicando mudanças estruturais em áreas como a da política global, organização e flexibilização dos

currículos e dos profissionais de educação, bem como a mudança de mentalidades (Mittler, 2003).

A nível nacional, a educação especial apresenta também momentos dignos de registo, nomeadamente a partir da década de 70 do século passado, muito embora se esbocem alguns passos já na segunda metade do século XIX, com a criação de asilos ou instituições de iniciativa privada, assim como na década de 1960, com a criação da Direcção Geral de Assistência e do Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica (COOMP), (Dias, 1999).

A partir de 1974 surgem as equipas de ensino especial integrado, das quais as CERCIs são exemplo (Dias, 1999). Posteriormente, e já na década seguinte a Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, que define no seu artigo 7º, o assegurar às crianças com NEE específicas, condições adequadas ao desenvolvimento e aproveitamento das suas capacidades.

O Decreto - Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro, outro marco de relevo, define como obrigatória a frequência da escolaridade básica para crianças com NEE, o que e de acordo com Benard da Costa (1995), veio assegurar o implementado no resto da Europa.

No seguimento deste Decreto – Lei, um outro aparece como sendo considerado o de maior destaque no que se refere à educação especial em Portugal – o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto, através do qual se introduz o conceito de NEE assente em critérios pedagógicos propensos à descategorização (Correia, 2003), promovendo a integração no ensino regular.

Em Portugal, e à semelhança de outros países, torna-se possível constatar que, não obstante a estrutura educativa assuma preponderância no que concerne à aplicabilidade de uma filosofia inclusiva, também há que ter em linha de conta que todo o percurso desenvolvimental da criança com NEE envolve o contexto social, a própria família, bem como o modo como se interrelaciona com os seus pares, tanto no contexto escolar, como na comunidade perante a qual tem plenos direitos.

## As Interações Sociais na Primeira Infância

### *A importância do grupo de pares*

O ser humano acarreta em si toda uma predisposição para interagir com os seus semelhantes a partir do momento em que nasce, pois como ser social que é, encontra-se à mercê de um número infindável de situações que, gradualmente lhe permitirão estabelecer um percurso desenvolvimental.

Durante os primeiros dois anos de vida da criança, é no interior da família que são estabelecidos os primeiros laços de índole social, não só com a mãe, mas também com o pai, irmãos, avós, entre outros (Schaffer, 1996).

No entanto, a criança não se confina ao núcleo familiar, sob pena de comprometer a sua acção enquanto ser em sistemático processo de desenvolvimento, pois à sua volta existe toda uma enredada e variada envolvência de relações sociais que abarcam uma diversidade de indivíduos, exercendo, cada um deles, uma determinada influência (Hartup, 1983; Hartup & Stevens, 1997; Schaffer, 1996).

Muito embora a família represente o primeiro contexto no qual a criança se apercebe do mundo social, aquele não é no entanto o único, na medida em que circunstâncias contextuais, tais como o início do seu percurso escolar ou até mesmo o contacto com outras crianças e adultos próximos de si, assumem uma importância igualmente vital (Hartup, 1989).

Neste sentido, o maior afastamento do núcleo familiar e a descoberta de um outro meio conduzem-na a uma aprendizagem de novas relações humanas, desta vez com alguém que à partida apresenta interesses semelhantes assim como uma similar flexibilidade em termos de partilha (Mialaret, 1999), originando relacionamentos que se distinguem entre si, na medida em que cada um assume uma dinâmica muito própria (Hartup, 1989).

Os relacionamentos podem ser de natureza vertical (Hartup, 1989), cuja base assenta na interacção com outrém cujo conhecimento e poder são em maior escala do que os que a criança possui, o que pressupõe alguém mais velho. A função essencial deste tipo de relacionamentos é a de proteger e dar segurança à criança, daí que se possa dizer que a família, sobretudo as figuras parentais, se inserem nesta categoria.

O autor (1989), define uma outra caracterização dos relacionamentos, que se prende com a sua natureza horizontal. As interacções passam agora a ser recíprocas e com uma base equitativa no que concerne aos interesses e poder social, em vez de complementares.

A função destes relacionamentos é a de proporcionar à criança oportunidades de aprender aptidões que se tornam possíveis entre iguais, sendo exemplo disso mesmo as brincadeiras conjuntas ou outras actividades que envolvam cooperação (Schaffer, 1996).

Numa perspectiva social do desenvolvimento humano, são os relacionamentos de carácter horizontal que assumem preponderância, tendo em conta a reciprocidade de auxílio que se estabelece (Strayer, 1980), sobretudo a partir dos três anos de idade, uma vez que até aí as relações estabelecidas se baseiam muito mais no contacto com os objectos e naqueles que lhe proporcionem segurança, para além do seu desenvolvimento cognitivo ainda não se encontrar preparado para um alargamento e aprofundamento ligacional com os seus iguais (Howes, 1988).

O comportamento humano analisado etologicamente é tido como um complexo conjunto de qualidades e características pessoais, distinguíveis dos outros elementos da sua espécie (Blurton Jones, 1972; Blurton Jones & Leach, 1972; Brannigan & Humphries, 1972; Grant, 1969; Kummer, 1971; Leach, 1972; McGrew, 1970, 1972; Smith & Connolly, 1972, cit por Strayer, 1980), o que permite a efectivação das trocas sociais, tendo também em conta os factores e os contextos que as envolvem.

Neste âmbito, o ser humano passa por uma adaptação ao ambiente físico que o rodeia. Esta requer, e assumindo uma postura sociológica, uma análise aprofundada da organização da unidade social, na qual o indivíduo se desenvolve (Santos & Winegar, 1999; Strayer, 1980; Strayer, 1989; Strayer & Santos, 1996).

Desta forma, a gradual maturação cognitiva e social que se inicia no núcleo familiar, contribui em muito para o estabelecer de laços afiliativos e consequentes amizades, bem como de melhores conhecimentos sociais por parte dos seus filhos (Espinosa & Howes, 1984; Rubin & Sloman, 1984, cit. por Howes, 1988).

Tal facto não implica, segundo Youniss e Smollar (1985), que os pais possam desempenhar o papel atribuído aos pares e aos amigos e vice-versa, sendo claramente distinguível o que cada um representa para a vivência da criança.

As circunstâncias que envolvem os contactos sociais variam consoante a cultura a que se está sujeito, não significando isso a determinação estanque no que diz respeito a todo o decorrer do processo de socialização (Hartup, 1983). Há também a ele associado um pressuposto quase que universal de que as crianças estão sistematicamente expostas a contactos com outras durante esse mesmo processo, sendo por isso factor influente na incrementação das competências e das amizades.

As interações entre pares afectam todo o comportamento desenvolvimental da criança, para além de assumirem uma importância relevante ao longo do percurso de vida, sobretudo se se mantiverem nos diversos graus de escolaridade, transformando-se em algo mais consistente, a amizade (Hartup, 1983).

Não obstante, e segundo o mesmo autor (1983), essas interações deverão ser observadas conjuntamente com outros tipos de relacionamento social, e não isoladamente, na medida em que o processo desenvolvimental da criança compreende um grupo social onde está inserida, formando-se com base numa variedade de papéis sociais, que lhe permitem o contacto alargado com outras estruturas e, consequentemente outros sujeitos (Santos & Winegar, 1999).

A procura de outrém com o intuito de estabelecer elos de interesse recíprocos, trocas e partilhas de afectos, jogos, é o ponto de partida para o erigir de uma estrutura emocionalmente estável (Hartup & Stevens, 1997). São estas interacções que se vão criando, que influenciam e fortalecem o desenvolvimento individual da criança, isto é, o desenvolvimento grupal influencia de modo directo e global o crescimento das características individuais, denotando-se sobretudo na idade da primeira infância (Asher et al., 1979; Asher & Renshaw, 1981; Coie & Dodge, 1983,1988, cit. por Santos & Winegar, 1999).

Cada criança, enquanto membro de uma interacção, espera do outro o melhor, criando expectativas e esperando ser correspondida, ainda que por vezes as ideias e o modo de expressão sejam diferenciados.

Klinger (1977, cit. por Hartup & Stevens, 1997), defende que as relações de interacção entre pares e das amizades que se criam, englobam outros aspectos, tais como a lealdade, a confiança, intimidade e diversão, que revestidos de maior profundidade reforçarão a validade daquelas no decorrer de um longo período de tempo. Assim, as amizades são tidas como privilegiadas não só para as crianças como também para os adolescentes e adultos.

Ao longo do percurso vivencial, as interacções estabelecidas com o grupo de pares, permitem à criança observar, reagir e seleccionar os seus parceiros, pois muito embora todos os elementos do grupo possam apresentar à partida a mesma idade e, por isso os mesmos interesses, há aqueles que se destacarão pela maior proximidade de pontos em comum, assim como também pelos elos de empatia que a faz perceber no outro a possibilidade de um relacionamento pautado pela continuidade (Hartup & Stevens, 1997; Youniss & Smollar, 1985).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento da pessoa é decorrente do desenvolvimento das relações sociais, tomando como ponto de partida que a mudança dos processos é de carácter social e o indivíduo é percebido como tal

num relacionamento com outros (Furth, 1983; Macmurray, 1961; Youniss, 1983, cit. por Youniss & Smollar, 1985).

No entender de vários autores (Piaget, 1965; Sullivan, 1953; Youniss, 1980, cit. por Youniss & Smollar, 1985), a experiência de vida da criança advém essencialmente de duas formas de relacionamento – com os pais e com os seus pares e amigos. Essa mesma experiência é percebida sob um ponto de vista psicológico, em detrimento do que é objectivamente material, sendo que o significado das interacções se sobrepõe ao seu conteúdo.

Ao entrar na esfera das interacções entre pares, a criança constrói os processos encaminhadores das amizades, assentes numa prática de reciprocidade simétrica (Youniss & Smollar, 1985).

A própria construção dos significados sociais, bem como a identificação com os pares emerge cerca dos dois anos de idade (Hartup & Stevens, 1997), na medida em que a capacidade de memória permite coordenar e combinar de um modo mais preciso, incrementando assim a colaboração na interacção entre crianças das mesmas idades (Brownell, 1986, cit. por Hartup & Stevens, 1997).

No seguimento desta ideia, Youniss e Smollar (1985), defendem que a reciprocidade inerente às relações de amizade promove o processo de desenvolvimento, tendo em conta a igualdade existente entre os seus intervenientes, permitindo-lhe reconhecer que o outro não é idêntico a si, mas sim que apresenta diferenças que podem entre si ser negociáveis com o objectivo do benefício mútuo.

Assim sendo, o estatuto de pares significa sobretudo uma interacção que envolverá níveis similares de complexidade comportamental (Hartup, 1996, cit. por Hartup & Stevens, 1997; Lewis & Rosenblum, 1975, cit. por Hartup, 1983), com a agravante da atribuição dada através de um significado social.

É com base na cumplicidade estabelecida entre os intervenientes numa relação de amizade, que cada um deles compreenderá os significados do interpessoal e do intra-individual (Piaget, 1965; Sullivan, 1953, cit. por Youniss & Smollar, 1985), aos quais estão associados dois outros de igual relevância – co-construção e cooperação.

Neste seguimento, pode dizer-se que os envolventes numa amizade encontram uma razão conjunta, que lhes permite organizar de modo experiente a definição de si enquanto pessoas (Berndt, 1982; LaGaipa, 1979; Selman, 1980; Youniss, 1980, cit. por Youniss & Smollar, 1985).

O comportamento social da criança pode adquirir outros contornos, através da observação dos outros, retirando dela as consequências de comportamentos sociais específicos, com o intuito de guiar a sua performance perante os seus pares (Bandura & Walters, 1963, cit. por Rubin, Bukowsky & Parker, 1998).

Com base nesta perspectiva modelante do comportamento social da criança, compreende-se a sua capacidade de o organizar, reorganizar e redireccioná-lo (Cairns, 1979, cit. por Rubin, Bukowsky & Parker, 1998), promovendo a adaptação não só a novas circunstâncias, como também a novos relacionamentos.

Qualquer que seja o contexto interaccional no qual a criança crie e desenvolva os seus laços de amizade, é de salientar que estes para além de perdurarem, contribuem para a sua adaptação aos outros contextos ambientais, permitindo-lhe fortalecer as suas componentes socioemocional e cognitiva, para além de, em termos de autonomia se sentir segura nas transições gradativas do seu desenvolvimento (Hartup, 1996; Wright, 1983, cit. por Matta, 2001).

### *As Interações e as Relações de Amizade no Pré-Escolar*

Muito embora as interações sociais se esbocem na criança antes da idade do pré-escolar, é nesta fase que o seu relacionamento com os pares adquire contornos mais definidos.

Com a entrada para o jardim de infância, a criança vivencia um novo contexto social, onde se sente igual em termos de direitos e de deveres perante os seus pares, com os quais terá também de aprender a partilhar e a cooperar (Mialaret, 1999).

A família deixa de ser para a criança, o cerne do seu mundo, pois ao inserir-se num grupo com características e interesses similares, reencontrará, de certa forma a segurança de que até aí era alvo principal.

A evolução da criança dá-se agora a um ritmo muito próprio e onde a sua iniciativa é tida como factor decisivo para o seu crescimento, na medida em que ao interagir com outras crianças da sua faixa etária, organizam a sua recolha de informação, pensando e criando em função dela (Wright, 1983, cit. por Matta, 2001).

Desde os dois anos e sensivelmente até aos cinco anos de idade, a frequência das interacções entre pares torna-se gradativamente mais complexa (Rubin, Bukowsky & Parker, 1998).

Uma das representações clássicas no que diz respeito a esse conjunto de mudanças é apresentada por Mildred Parten (1932, cit. por Rubin, Bukowsky & Parker, 1998), que descreve seis categorias de participação social, às quais correspondem estádios de maturação.

Assim, a criança poderia apresentar um comportamento inactivo; ser mera observadora das actividades das outras; brincar de modo solitário numa actividade; participar paralelamente, brincando com os mesmos objectos, mas não interagindo na actividade; o comportamento poderia também ser de associação – a interacção apresenta um elevado grau em torno do mesmo objectivo; ou de cooperação – a interacção é complementar, pois uma das crianças inicia a actividade e a outra completa-a (Smith, Cowie & Blades, 1998).

Através deste estudo, concluiu-se que entre os dois e os cinco anos de idade, os comportamentos inactivo, solitário e observador diminuíam entre os três e os quatro

anos, assim como as actividades de carácter paralelo também diminuíam entre os quatro e os cinco anos. Por outro lado, as actividades associativas e cooperativas aumentavam com a idade (Hartup, 1983; Rubin, Bukowsky & Parker, 1998; Smith, Cowie & Blades, 1998).

Subsequentes investigações (Barnes, 1971; Rubin, Watson & Jambor, 1978, cit. por Hartup, 1983), demonstraram que o desenvolvimento das interacções entre pares é mais complexo, na medida em que a actividade solitária envolve uma funcionalidade com os objectos, para além de construtiva e com uma carga de representação dramática para a criança.

Smith (1978, cit. por Smith, Cowie & Blades, 1998), defende que a actividade solitária pode não ser representativa entre os três e os quatro anos, mas torna-se mais frequente com o aumento da idade, em relação à actividade cooperativa.

De acordo com Howes e Matheson (1992, cit por Rubin, Bukowsky & Parker, 1998), as crianças, independentemente da sua idade, apresentam comportamentos inactivos, observadores, solitários, paralelos e de cooperação e associação, perante as actividades.

Tendo em consideração as seis categorias inicialmente atribuídas por Parten, as actividades paralelas poderão ser a base de actividades cooperativas mais complexas (Bakeman & Brownlee, 1980, cit. por Rubin, Bukowsky & Parker, 1998), na medida em que no decorrer da actividade, a criança permite-se observar os comportamentos dos seus pares, com o intuito de posteriormente estabelecer diálogos sobre o que foi efectuado.

Neste sentido, o facto da criança observar e brincar perto do grupo, mas não estabelecendo interacção directa com este, permite-lhe a incrementação não só das suas capacidades de selecção, como também de competência em termos sociais, o que conseqüentemente a levará a ganhar um lugar no decorrer de actividades futuras (Rubin, Bukowsky & Parker, 1998).

O crescendo das capacidades de interacção com os pares, assume uma maior relevância na criança em idade pré-escolar. De modo paralelo, aquela encontra-se no início do desenvolvimento do pensamento operativo concreto que a capacita para se posicionar na perspectiva dos outros, aumentando-lhe a sua sociabilidade (Smith, Cowie & Blades, 1998).

Assente nas interacções, surgem outros modos mais complexos de relacionamento, nomeadamente a aceitação pelos pares e a formação das relações de amizade.

Segundo a opinião de vários investigadores (Howes, 1988; Masters & Furman, 1981; Smith, Cowie & Blades, 1998), o conceito de amizade difere do de aceitação pelos pares, pois muito embora haja entre eles uma ligação, poderá dar-se o caso de uma criança que interaja bastante com outras, não ter amigos e vice-versa. O significado atribuído a estes relacionamentos, bem como os referentes ou o que os definem, alteram-se com o decorrer do processo desenvolvimental da criança.

As relações de amizade, sobretudo até aos três anos de idade, baseiam-se frequentemente na convivência entre pares, na consistência da própria interacção social, para além da manifestação mútua de afecto, partilha e jogo (Hartup, 1983; Hartup & Stevens, 1997; Howes, 1988; Rubin, Bukowsky & Parker, 1998).

Nesta perspectiva, a efectivação das relações de amizade alicerça-se na oportunidade de interagir com os pares, pois, factores como a disponibilidade e a acessibilidade são susceptíveis de influenciar a quantidade e qualidade das amizades.

A socialização recíproca inerente à esfera destas relações verifica-se na tendência para a adopção de comportamentos, atitudes e valores considerados como semelhantes aos daqueles com quem a criança estabelece interacções sistematicamente (Cairns & Cairns, 1994). Esta reciprocidade advém do suporte mútuo necessário para o estabelecer das interacções sociais.

O comportamento de um dos intervenientes na interacção limita a liberdade de acção do outro, assim como opostamente, sendo necessário a partilha de comportamentos recíprocos, com o objectivo de aumentar os níveis de similitude ao longo do tempo (Cairns & Cairns, 1994).

Tendo em consideração a multiplicidade de interacções que a criança vai estabelecendo, verifica-se que há, por parte dela uma abordagem selectiva no que diz respeito à escolha das suas amizades.

Os relacionamentos com os pares podem sofrer variações quer na forma, quer na função da resposta às flutuações decorrentes dos parâmetros da estrutura social, nomeadamente no que diz respeito às características dos pares, às suas aberturas e respostas, o que se torna passível de influenciar futuras relações de amizade (Blurton Jones, 1972; Mueller, 1972; Savitsky & Watson, 1975, cit. por Hartup, 1983; Rubin, Bukowsky & Parker, 1998).

A preferência que a criança demonstra por determinados pares e os aspectos similares que os unem, nem sempre são sinónimo de um aprofundamento de laços afectivos. No entanto, é da aceitação por parte do grupo de pares, bem como da participação comum em actividades, que se estabelecem interacções que, numa primeira abordagem adquirem contornos mais sustentados e, posteriormente atingem um patamar de maior intimidade (Asher & Coie, 1990, cit. por Parker & Asher, 1993).

O processo de formação de amizades implica muito mais do que a selecção de parceiros de jogo ou outras actividades específicas, e à medida que as crianças interagem, de modo equitativo vão conhecendo gradualmente os comportamentos sociais, as competências, bem como outras características de ordem pessoal, uma da outra (Parker & Asher, 1993).

Muito embora, a aceitação por parte do grupo seja um factor importante no que concerne a uma adaptação bem sucedida aos seus pares, o modo como a criança

forma e mantém relações diádicas ou de amizade, assume maior relevância, na medida em que o bem-estar emocional nelas implícito definirá os comportamentos em interações paralelas (Blyth, 1983; Bukowsky & Hoza, 1989; Furman & Robbins, 1985, cit. por Parker & Asher, 1993).

As características que cada interveniente apresenta inerentes ao desenrolar de uma relação de amizade, são apanágio de uma crescente clareza e coesão em termos de comunicação, troca de informações, estabelecimento de actividades comuns e consequente resolução de conflitos.

Desde cedo, a criança revela capacidades estruturais em termos de complementaridade e reciprocidade com os seus parceiros de jogo, bem como demonstra uma cooperação de carácter social em relação aos seus pares (Garvey, 1977; Howes, 1985; Rubin et al., 1983, cit. por Howes, 1988).

Neste sentido, e tendo em conta a variação comportamental decorrente das diversas fases do desenvolvimento humano, poder-se-á dizer que a aproximação entre pares, baseada na similaridade e reciprocidade de comportamentos, constitui-se como uma estrutura ligacional que se manterá estável no decorrer de um longo período de tempo, tendo como principal consequência o cimentar das competências socioemocionais da criança (Bronson, 1981, 1985, cit. por Howes, 1988; Hinde, 1979; Livesley & Bromley, 1973; Youniss, 1980, cit. por Hartup & Stevens, 1997).

A reciprocidade assume-se como uma característica fundamental na construção das interações e das amizades, na medida em que serve de conceito orientador aquando das manifestações de escolha ou preferência por outrém, de entre o seu grupo de pares, e que consoante a profundidade dos laços afiliativos, se traduz em significados como segurança, autoestima e bem-estar, perante si e perante os que o rodeiam (Bowlby, 1969; Sullivan, 1953; Weiss, 1973, cit. por Hartup & Stevens, 1997).

O conceito de amizade envolve todo um complexo conjunto de transformações e de expectativas, a que a criança vai gradualmente dando forma e interiorizando, investindo todo o seu potencial afectivo e cooperativo, com o claro objectivo de ser correspondida e, conseqüentemente aumentar os seus níveis de realização não só a nível pessoal, como também social.

Na idade pré-escolar, a reciprocidade entre pares atinge um nível de elaboração mais elevado em termos sociais, não deixando no entanto, de se basear essencialmente em contextos de jogo e de partilha (Howes, 1983, cit. por Hartup & Stevens, 1997).

São estes contextos de aprendizagens informais que permitem à criança explorar e associar-se com os seus pares, contribuindo para uma auto-percepção da criança e do seu desempenho no grupo social no qual se insere (Athey, 1984).

O desenvolvimento social da criança em idade pré-escolar, muito embora sustentado numa base do jogo e associações conseqüentes (Athey, 1984), não deixa de estar associado a uma componente de ordem emocional, o que lhe confere uma capacidade de discernimento diferencial entre os pares com os quais apenas brinca e aqueles com quem estabelece relações de amizade (Howes, 1988).

Nesta perspectiva, os pares com estatuto de amigo, apresentam comportamentos pró-sociais, demonstram maior capacidade de reciprocidade, para além de serem mais responsivos relativamente às interacções e às interpelações dos colegas (Foot, Chapman & Smith, 1980; Lederberg et al., 1987; Masters & Furman, 1981, cit. por Howes, 1988).

Os comportamentos pró-sociais são claros indicadores das competências sociais da criança, na medida em que lhe permite fomentar o estatuto de par, ao ser aceite pelos seus companheiros, contrariando uma postura de rejeição por parte destes (Asher & Coie, 1990; Dodge, 1986; Howes, 1988; Rubin & Asendorff, 1993, cit. por Howes & Phillipsen, 1998).

Deste modo, o comportamento pró-social, bem como outros factores, tais como o querer ajudar, partilhar, estabelecer e aprofundar relações, são considerados como bases da competência social (Hart, McGee & Hernandez, 1993; Howes, 1988; Ladd & Price, 1993, cit. por Howes & Phillipsen, 1998), contrariamente aos comportamentos agressivos, coercivos, indicativos de uma tendência para a rejeição por parte dos pares, e consequentemente da inexistência de competências sociais (Ladd & Price, 1993; Rubin et al., 1995, cit. por Howes & Phillipsen, 1998).

A adopção de comportamentos marcadamente agressivos poderão ser expressivos no que concerne à solidão da criança, tendo em conta os pares que são geralmente bem aceites (Asher, Parkhurst, Hymel & Williams, 1990; Parker & Asher, 1990, cit. por Boivin & Hymel, 1997). No entanto, a possível heterogeneidade da rejeição poderá relacionar-se com o comportamento social (Cillessen, van Ijzendoorn, van Lieshout & Hartup, 1992; French, 1988, 1990, cit. por Boivin & Hymel, 1997), uma vez que as reputações decorrentes dos comportamentos sociais específicos, variam de acordo com o contexto social no qual são adoptados.

A rejeição decorrente dos comportamentos agressivos prende-se com as competências comunicativas da criança, sobretudo as que contribuem para uma coesão e coerência de discurso que estabelece com os seus pares. Tal facto explica-se na aparente dificuldade que a criança rejeitada apresenta no relacionamento com outrem (Hymel & Williams, 1990, cit. por Cassidy & Asher, 1992), reforçando a ideia de que a clareza de comunicação apresenta-se então como pilar fundamental para o surgimento e manutenção do estatuto de par.

No seguimento desta ideia, a criança que apresente um estatuto de baixo índice, terá menos probabilidades de iniciar interacções bem sucedidas (Putallaz & Wasserman, 1989, cit. por Zaratany & Pepper, 1996), o que a impele a mover-se de interacção em interacção sem permanecer um período de tempo considerável em qualquer delas (Ladd, 1983, cit. por Cassidy & Asher, 1992).

Os padrões de interação estabelecidos, sustentados na facilidade de comunicação, a par com um desenvolvimento substancial da linguagem, conduzem a uma maior percepção cognitiva, permitindo à criança rotular, categorizar, discriminar e generalizar, termos estes que se tornam aplicáveis a todas as situações que formam a sua vivência quotidiana, considerando ainda que as comparações inevitavelmente feitas pelas próprias crianças se afiguram como uma agravante à aplicação daqueles (Athey, 1984; Erdley & Asher, 1996; Perry, Perry & Rasmussen, 1986, cit por Erdley & Asher, 1998; Furman & Robbins, 1985, cit. por Zabatany & Pepper, 1996).

Deste modo, torna-se possível inferir que os comportamentos e a consequente adaptação, formação e definição do seu estatuto na rede social, irá depender das aprendizagens feitas pela criança, não só no que diz respeito a modos alternativos de comportamento, como também em que condições se deverão aqueles adequar (Athey, 1984).

A partir do momento em que a criança encontre o seu lugar e tome consciência do seu desempenho na sua esfera social, fortalece a sua auto-estima realista e solidamente, não podendo desagregar-se do lado emocional, direccionando-a num percurso que poderá ser negativo ou positivo, consoante os laços afiliativos que vai estabelecendo e a força que lhes atribui (Athey, 1984; Feiring, Lewis & Starr, 1984, cit. por Smith, 1996).

A interação entre amigos é susceptível de apresentar de um modo mais intenso, situações conducentes à auto-descoberta ou que envolvam o mundo do “faz-de-conta”, da fantasia, para o qual a criança extrapola o seu ideal. Tal ocorrência não é passível de acontecer com os pares com quem estabelece um relacionamento mais superficial e com menos trocas emocionais (Doyle et al., 1980; Gottman, 1983; Roopnarine & Field, 1984, cit. por Howes, 1988; Doyle, 1982; Hinde, Titmus, Easton & Tamplin, 1985, cit. por Rubin, Bukowsky & Parker, 1998).

Estudos efectuados por diversos autores (Hartup, 1996, cit por Smith, Cowie & Blades, 1998; Newcomb & Bagwell, 1996, cit. por Chisholm & Pitcairn, 1998), demonstram que as relações de amizade, quando comparadas com as que envolvem os outros pares, apresentam quatro características distinguíveis – reciprocidade e intimidade; actividade social mais intensa; resolução frequente de conflitos e desempenho eficaz das tarefas.

Outros estudos de relevo, tal como o de Howes, Droege e Matheson (1994, cit. por Smith, Cowie & Blades, 1998), servem para ilustrar estas características. Assim, através da observação de 24 díades de crianças de quatro anos, das quais seis eram amigos de longa data, 12 eram amigos recentes e seis nunca foram amigos, emergiram duas conclusões básicas; os amigos (recentes ou de longa data), apresentavam níveis mais complexos de jogos simulados. Por outro lado, verificou-se diferenciação no que respeitava à proporção e no intensificar de comunicação de jogos de nível superior. Concluiu-se que os amigos de longa data apresentavam resultados superiores em termos de envolvimento, demonstrando deste modo uma actividade social mais intensa, paralelamente acompanhada por maior intimidade e reciprocidade.

Um outro exemplo é o estudo de Azmitia e Montgomery (1993, cit. por Smith, Cowie & Blades, 1998), que, embora efectuado com crianças mais velhas, é também demonstrativo do que caracteriza a amizade. O universo dos participantes englobava 18 pares de amigos (nomeados reciprocamente), e 18 de pares de colegas, que tinham como objectivo a resolução de tarefas envolvendo o pensamento operativo formal. Concluiu-se que mesmo na resolução dos problemas mais difíceis, os amigos obtiveram melhores resultados, devido a um maior intercâmbio de impressões com o objectivo de alcançar soluções possíveis. Para além deste facto, os amigos lidavam capazmente com situações geradoras de conflito, de modo a entrarem num consenso.

Cooperação e reciprocidade são termos que se poderão considerar como inseparáveis das interacções estabelecidas com base na amizade. Não obstante, há que ter também em conta que a ocorrência de conflitos e a resolução dos mesmos é

passível de determinar os níveis de cumplicidade, bem como de complexidade dos relacionamentos entre pares.

Assim sendo, a capacidade que os envolvidos numa relação de amizade demonstram na resolução de conflitos é mais ampla do que aqueles que não se unem por laços afectivos tão fortes (Berndt, 1985; Matsumoto, Haan, Yabrove, Theodorou & Carney, 1986, cit. por Hartup, Laursen, Stewart & Eastenson, 1988; Chisholm & Pitcairn, 1998).

O conflito assume uma importância relevante, dado que poderá constituir-se como um indicador comportamental dos envolvidos, para além de que lhes permite estabelecer uma organização social em termos de dominância e hierarquia grupal, o que se repercutirá em experiências vivenciais futuras (Abramovitch, 1976; Hold, 1977; Missakian, 1976; Sluckin & Smith, 1977; Strayer, Chapeskie & Strayer, 1978; Strayer & Strayer, 1976; Vaughn & Waters, 1978, cit. por Strayer, 1989).

A ocorrência de conflitos dá-se sobretudo ao nível das relações proximais, ou seja, entre crianças que em termos sociais são interdependentes e por isso, interagem durante um período substancial de tempo, pressupondo assim uma base sustentável de conhecimento mútuo (Hartup, French, Laursen, Johnston & Ogawa, 1993).

A reciprocidade e a proximidade que se instalam numa relação de amizade não implicam forçosamente que cada um dos seus intervenientes adopte uma atitude passiva e não opinativa perante o outro, na medida em que a discordância de pontos de vista e a consequente aplicabilidade de uma dinâmica resolutiva consonante e conjunta, conduz não só à manutenção como ao reforço da própria relação (Hartup, Laursen, Stewart & Eastenson, 1988).

O reconhecimento por parte da criança de que se instala um conflito e que tal pode perturbar o seu relacionamento com outrem (Selman, 1980, cit. por Hartup, French, Laursen, Johnston & Ogawa, 1993), leva-a a negociar situações possíveis de resolução, distinguindo assim, qualitativa e quantitativamente, as amizades das não

amizades (Matsumoto et al., 1986; Pruitt, 1981, cit. por Hartup, Laursen, Stewart & Eastenson, 1988).

Nesta linha de pensamento, os conflitos e tudo o que acarretam, são inevitáveis numa relação de amizade, servindo como um elo de equilíbrio, pois coloca à prova as competências da criança, sobretudo em idade pré-escolar, quando o seu discurso verbal apresenta uma grande desenvoltura evolutiva (Goodnow & Burns, 1988; Gottman, 1983; Katz, Kramer & Gottman, 1992, cit. por Hartup, French, Laursen, Johnston & Ogawa, 1993).

Na formação e manutenção das amizades, a linguagem representa um papel preponderante e crítico na organização social, sendo que na idade pré-escolar, a criança é vista como um comunicador sofisticado e sensível perante tópicos diferenciados de conversação, conseguindo ainda desenvolvê-los de um modo coerente e com seguimento de raciocínio nas suas trocas verbais (Dunn, 1994; Howes, 1983; Levine & Mueller, 1988; Schober, Peterson & Johnson, 1991, cit. por Chisholm & Pitcairn, 1998).

Os processos socioemocionais que tipificam as relações sociais estabelecidas pela criança, tais como as amizades, estão implicados no desenvolvimento ao nível cognitivo, nomeadamente no que diz respeito à linguagem.

No seguimento desta ideia, e tendo em atenção o facto de que os conflitos e a resolução dos mesmos envolve uma forte componente emocional, especificamente no caso das amizades, a criança ao estabelecer uma pausa de tempo e reflectir em consonância com a situação, levam-na a também reflectir na linguagem que mais se adequará (Brown, Donelan – McCall & Dunn, 1996; Dainte, Hartup, Shool & Zajac, 1993; Dunn, 1988; Hartup, 1996; Jones & Pellegrini, 1996; Pellegrini, Galda & Flor, 1997, cit. por Pellegrini, Galda, Flor, Bartini & Charak, 1997).

Tendo em conta que a resolução de uma situação de conflito passa por uma procura de equações possíveis, verifica-se que a acessibilidade que cada elemento da

interacção proporciona ao outro, depende em muito dos diálogos e trocas de impressões, expressão de opiniões, assim como do nível de empatia que os une, na medida em que só através desta se deseja a aproximação de outrém (Batson, Duncan, Ackerman, Buckley & Birch, 1981; Hoffman, 1977; Horner, 1983; Toi & Batson, 1982, cit. por Strayer & Roberts, 1997).

A empatia criada desde os primeiros contactos estrutura uma ligação de amizade, constituindo-se como um dos factores motivadores dos comportamentos pró-sociais. O mesmo é dizer que o discernimento e a capacidade responsiva se adequam gradualmente a diversas emoções e situações (Barnett, 1982; Batson, Fultz & Schoenrade, 1987; Eisenberg & Miller, 1987; Strayer & Roberts, 1966; Strayer & Schroeder, 1989, cit. por Strayer & Roberts, 1997).

O modo como a criança percebe os seus pares, poderá influenciar o seu comportamento, no sentido de se posicionar perante eles de forma mais ou menos proximal, passando-se o mesmo com os outros em relação a si (Dodge & Feldman, 1990, cit. por La Fontana & Cillessen, 1998).

Os atributos e as expectativas interpessoais assumem-se assim como fulcrais no que diz respeito à escolha ou preferência de determinados pares e à viabilidade de acesso a uma dimensão mais profunda de comunicação e interacção futuras. (Fiske & Taylor, 1991; Hymel, 1986, cit. por La Fontana & Cillessen, 1998).

A cooperação e a similaridade estão associadas à formação da amizade (Berndt & Keefe, 1995, cit. por Poulin, Cillessen, Hubbard, Coie, Dodge & Schwartz, 1997), bem como ao seu resultado, não invalidando o facto de que cada elemento é dotado da sua personalidade e por isso mesmo a prespassa nos seus relacionamentos, causando situações de conflito, que, muito embora se ultrapassem com base em acordos e procura de soluções mútuas, não deixam de implicar situações negativas e pautadas muitas vezes pela agressividade.

O comportamento agressivo não deverá ser precepcionado de um modo linear, visto que na formação das amizades, a agressividade adquire formas distintas perante as situações, e é através da reacção da criança que se estabelecem os tipos de agressividade, que contribuirão mais ou menos para estimular e cimentar os relacionamentos.

São considerados dois tipos distintos de agressão. Por um lado considera-se a agressão reactiva, que é vista como uma reacção defensiva a um dado tratamento, exteriorizada através de comportamentos pautados por uma certa violência verbal ou física. Por outro lado, a agressão pró-activa implica uma negação à influência coerciva de outrem, sendo mais objectiva em termos de alcançar propósitos determinados do que a anterior (Atkins & Stoff, 1993; Dodge, 1991; Dodge & Coie, 1987; Price & Dodge, 1989, cit. por Poulin, Cillessen, Hubbard, Coie, Dodge & Schwartz, 1997).

Há uma clara distinção entre a agressão reactiva e a agressão pró-activa, no sentido em que através desta última, há mais probabilidades de interagir socialmente, adoptando-se um estilo ou estratégias comportamentais para tal.

Neste sentido, a criança que apresenta um comportamento agressivo pró-activo, está equitativamente a fazer uso de estratégias cognitivas conducentes ao sucesso e à consequente aceitação social, contrariamente à agressão reactiva onde os comportamentos não são planeados em função de objectivos e por isso mesmo, pressupõem reacções que escapam ao controle dos intervenientes na situação (Crick & Dodge, 1996, cit. por Poulin, Cillessen, Hubbard, Coie, Dodge & Schwartz, 1997).

Assim, a agressão pró-activa poderá funcionar como um dos suportes das amizades e da sua manutenção, dado que, e não obstante a existência de situações de conflitualidade, fica muito mais facilitada a tarefa de as solucionar, sempre com o objectivo de respeitar as características pessoais inerentes a cada um.

Durante as idades que acompanham a fase do pré-escolar na vida da criança, há uma crescente evolução desenvolvimental, não só em termos cognitivos como também nos seus relacionamentos sociais, dos quais as interações entre os seus pares e as decorrentes amizades, são disso exemplo.

Saliente-se também que a selectividade na escolha dos parceiros é mais acentuada o que contribui também para uma maior significância e sustentação nas relações de amizade (Schaffer, 1996).

Ao longo da primeira infância, a criança adquire capacidades socializantes através das experiências que vivencia enfatizando a sua natureza selectiva, interpretativa e sentida da informação que recebe, imprimindo-lhe posteriormente algo de seu, por forma a estabelecer elos afiliativos, conjugados com base em interesses comuns (Cairns & Cairns, 1994; Schaffer, 1996), retirando destes coesão e estabilidade emocional que para além de ajudarem na resolução de situações menos positivas, se repercutirão em termos de crescimento futuro.

### *As Amizades e o Género*

Nas interações entre pares, sobretudo nas relações de amizade, é notória a preferência ou selectividade perante determinados colegas, sendo que em idade pré-escolar, a criança escolhe como parceiros de jogo outras do mesmo género, não obstante a que se formem interações mistas.

O estabelecer de laços afiliativos pressupõe uma tendência proximal que a criança apresenta em relação a uns pares em detrimento de outros, sustentando essas preferências no contexto onde se desenvolve e forma o relacionamento, a partilha de ideias, do gosto pelos mesmos jogos, atitudes e interesses semelhantes, bem como no que diz respeito à idade e ao género (Berndt, 1988; Epstein, 1989, cit. por Poulin, Cillessen, Hubbard, Coie, Dodge & Schwartz, 1997), tomando em consideração que

é nas situações lúdicas que os papéis de género sobressaem, sendo através delas que a criança expõe a sua realidade interior (Rodrigues, 2003).

A designação de género reporta-se a factores diversos de categorização, sendo vista numa primeira abordagem como uma forma contemporânea de organização das próprias normas culturais, quer passadas, quer futuras, assim como de vivenciar o próprio corpo no mundo onde o ser humano se integra.

Nesta perspectiva, os termos masculino e feminino deixam antever muito mais do que as diferenças subjacentes ao homem e à mulher. A masculinidade e a feminilidade são então definidas como um conjunto de posições e escolhas culturais e sociais, que por sua vez, estão sujeitas a uma escolha e a uma negociação permanentes (Deaux, 1985; Louro, 1996; Stoller, 1993, cit. por Rodrigues, 2003).

O género implica equitativamente outros factores, nomeadamente a sua identidade e o seu papel. No que diz respeito ao primeiro, verifica-se que, muito embora a identidade de género se confunda com a identidade sexual e haja entre elas uma interrelação, não são, no entanto, a mesma coisa, pois a identidade de género prende-se com a identificação social e cultural enquanto masculino e feminino. Já a identidade sexual relaciona-se com a vivência sexual em comum com outrém.

O género institui a identidade do indivíduo, tal como a etnia, a classe ou a nacionalidade, sendo que desta forma, a construção de papéis, quer masculinos, quer femininos reflectem padrões ou regras estabelecidas por uma sociedade com o intuito de definir os comportamentos, assim como os relacionamentos (Louro, 1996, cit. por Rodrigues, 2003).

Os papéis de género e identidade da criança podem correlacionar-se com as variações de estereótipos sexuais e os modelos parentais, implicando expectativas, atitudes, normas comportamentais e definição social de papéis, o que, no seu conjunto a transforma num produto cultural (McDonald, 1981, cit. por Rodrigues, 2003).

Desde muito cedo que a criança toma consciência da sua identidade. Por volta dos dois anos de idade é capaz de se definir como sendo menino ou menina e aos três anos é capaz de identificar correctamente o seu próprio sexo e o das outras pessoas, considerando-se deste modo que já desenvolveu a sua identidade sexual (Thompson, 1975, cit. por Smith, Cowie & Blades, 1998).

Cerca dos quatro, cinco anos de idade, dá-se uma estabilidade de género, na medida em que há a clara percepção de uma constância de identidade de género, assim como da sua estabilidade, onde a compreensão das diferenças existentes entre o masculino e o feminino é sólida (Bem, 1989, cit. por Smith, Cowie & Blades, 1998; Rodrigues, 2003).

Os estereótipos referentes aos papéis de género são também adquiridos cedo, consolidando-se por volta dos oito anos de idade, altura em que se mostram semelhantes aos dos adultos. Aqueles designam-se por um conjunto de regras culturais e sociais sobre o que será o mais adequado a cada um dos sexos, numa sociedade.

Várias investigações foram feitas (Best et al., 1977; Kuhn et al., 1978, cit. por Smith, Cowie & Blades, 1998), no sentido de sustentarem a definição dos estereótipos. Os resultados obtidos demonstram que os elementos do género feminino eram tendencialmente afectuosos e mais calmos em termos de comportamento, enquanto que os pertencentes ao género masculino apresentavam propensão para a força, adoptando comportamentos mais de carácter físico e agressivo.

A aquisição feita pela criança, de comportamentos, de estereótipos e papéis de género, constitui-se como um aspecto fundamental do desenvolvimento e ajuste da sua personalidade, pois, e apesar daquela se aperceber da importância das diferenças existentes entre os géneros e do que, conseqüentemente se espera de si em termos de estereótipos estabelecidos pelo seu meio envolvente, ela não deixa desde muito cedo de procurar de modo activo uma base sustentatória das formas como se deverão

processar os comportamentos masculinos e femininos (Golombok & Fivush, 1994, cit. por Schaffer, 1996; Rodrigues, 2003).

A constituição de regras é notória no período pré-escolar, funcionando como linhas orientadoras, proporcionando à criança, capacidade de adaptação às necessidades sociais e culturais, sendo as situações de jogo onde mais se denota esse fenómeno, na medida em que há uma predominância de grupos do mesmo género (Rodrigues, 2003).

A segregação de género tem em si arreigada uma forte influência oriunda da educação recebida pelos pais, que poderão enfatizar ou não os papéis de género tradicionalmente impostos, para além do aspecto cultural e social.

O modo como a criança se integra numa situação de jogo deverá reflectir a sua identidade de género, dado que as situações lúdicas constituem uma forma de meninos e meninas aprenderem, na interacção com os seus pares, comportamentos apropriados de papéis de género da sua sociedade e que, conseqüentemente irão exprimir através da sua percepção, com base em três áreas: preferências por determinados brinquedos e actividades, o desenvolvimento das características de personalidade e escolha dos parceiros de jogos (Rodrigues, 2003; Schaffer, 1996).

Com base nas influências e percepções advindas não só da sociedade, como também da família e da própria educação por ela transmitida, a criança em idade pré-escolar indicia uma preferência pelos brinquedos característicos do género a que pertence, (Martin, Eisenbud & Rose, 1995, cit. por Rodrigues, 2003), o que conduz a uma selecção de pares do mesmo género, na medida em que são estes que demonstram interesse nos mesmos brinquedos e actividades.

Desta forma, é notória a frequência dos rapazes por carros, blocos e armas, enquanto que as raparigas preferem bonecas, brinquedos delicados e artigos domésticos (M'Obrien & Houston, 1985, cit. por Schaffer, 1996).

Muito embora a definição de género seja visível na escolha de brinquedos, as raparigas têm mais facilidade em brincar com brinquedos masculinos do que os rapazes com brinquedos femininos (Archer, 1984; Plumb & Cowan, 1984, cit. por Lloyd, Duveen & Smith, 1988), denunciando uma maior pressão a que aqueles estão sujeitos no intuito de corresponderem aos estereótipos culturais. Neste sentido, os rapazes tendem a ser mais activos e agressivos e as raparigas menos activas e mais protectoras, escolhendo os brinquedos em consonância com estas características comportamentais.

A diferenciação de sexos está estreitamente ligada às características da personalidade que cada indivíduo apresenta, repercutindo-se estas através do sistema educacional ao qual está sujeito, quer em ambiente familiar, quer mesmo no próprio meio social que o envolve (Ehrhardt, 1984; Fabes, 1994; Maccoby, 1986; Meaney et al., 1985; Quadagno et al., 1977, cit. por Pellegrini & Smith, 1998).

O reforço das diferenças entre os géneros, é dado primeiramente pelos resultados das interacções estabelecidas com os pais, sendo que o tempo que os rapazes passam com a figura paterna é superior ao das raparigas, para além de que as actividades entre eles são mais de carácter físico. As raparigas são sobretudo supervisionadas pelos pais e professores, inibindo o seu comportamento em termos de demonstração de vigor físico. (Carson et al., 1993; Fagot, 1974, 1994; Maccoby, 1986; MacDonald, 1993; MacDonald & Parke, 1986; Parke & Suomi, 1981, cit. por Pellegrini & Smith, 1998).

No decorrer desta linha de pensamento, verifica-se que ao género masculino corresponde uma maior tendência para comportamentos imbuidos de maior actividade física e agressividade, tornando-se consistentes a partir dos três anos de idade. Estes manifestam-se sobretudo nos denominados “jogos de luta” e até na agressão verbal ou física (Archer & Lloyd, 1985; Eagley, 1987; Maccoby & Jacklin, 1974, 1980, cit. por Schaffer, 1996).

A escolha de parceiros de jogo é uma demonstração plena da diferenciação de géneros. Há uma prioridade estabelecida pela criança para brincar com outras do mesmo sexo (La Freniere, Strayer & Gauthier, 1984; Legault & Strayer, 1991; Maccoby, 1988, 1990, 1998; Paul & Machara, 1995; Serbin, Moller, Gulko, Powlishta & Colbourne, 1994, cit. por Vaughn, Colvin, Azria, Caya & Krzysik, 2001), não esquecendo o facto de que as próprias relações diádicas se estabelecem sobretudo entre crianças do mesmo sexo, situação esta que se prolongará até à adolescência.

Os parceiros de jogo são escolhidos consoante o comportamento. Deste modo os rapazes, devido ao seu elevado nível de agressão e de actividade, preferem relacionamentos de domínio, contrariamente às raparigas que estabelecem sobretudo relações pautadas pela calma, pela igualdade e uma maior partilha de situações.

A propensão masculina para o domínio e a agressividade, quer física, quer verbal, leva a que haja uma maior tendência para o envolvimento em situações (reais ou simuladas), de luta (Boulton & Underwood, 1992; Lowenstein, 1978; Olwens, 1987, cit. por Boulton & Smith, 1994), o que, conseqüentemente não promove, tal como nas raparigas a propensão para um maior desenvolvimento no que diz respeito à percepção social e até cognitiva, adoptando atitudes e comportamentos mais sofisticados, o que se deverá provavelmente à qualidade que atribuem aos seus relacionamentos e aos jogos que partilham, em detrimento do factor quantidade, mais característico dos rapazes (Di Pietro, 1981; Humphreys & Smith, 1984, cit. por Pellegrini & Smith, 1998; Fine, 1987; Hinde, 1987; Leaper, 1994; Maccoby, 1986, cit. por Rubin, Bukowsky & Parker, 1998; La Fontana & Cillesen, 1998).

No que diz respeito à composição e funcionamento dos grupos de acordo com os géneros e com os jogos, é possível verificar, com base num estudo efectuado por Maccoby (1985, cit. por Rodrigues, 2003), que os rapazes preferem brincar em grupos maiores, contrariamente às raparigas, que na maioria dos casos se agrupam em díades ou tríades, sendo as suas brincadeiras menos violentas que as do sexo oposto, uma vez que os rapazes colocam mais em evidência a sua actividade física,

através de contactos por vezes violentos ou em forma de lutas imbuídas de um espírito brincalhão (Brophy & Putnam, 1979; Eaton & Enns, 1986, cit. por Pellegrini & Davis, 1993). A agressão verbal é também mais frequente no género masculino.

A interacção social dos rapazes tende a ser orientada em torno da dominância, o que se reflecte nos estilos de liderança, através de uma preponderância de comandos, acessos de arrogância e não complacência (Schaffer, 1996).

No que concerne às raparigas, a liderança assume um carácter mais partilhado, ou seja, há um reconhecimento dos contributos e sugestões dos seus pares, bem como apresentam uma maior capacidade para iniciar e organizar actividades de grupo, nas quais todos os elementos participam, o que indicia uma preocupação com as relações sociais (Maccoby, 1990, cit. por Schaffer, 1996).

De acordo com o género, também o discurso é diferenciado, apresentando funções específicas nos dois tipos de grupos. Deste modo os rapazes pretendem atrair e manter audiência, defender a sua posição de dominância, bem como procurar defesa perante o domínio de outrém. Já as raparigas utilizam o seu discurso com o intuito de criar e manter relações proximais e equalitárias, criticar de um modo aceitável e interpretar com clareza e discernimento e discurso das colegas (Rodrigues, 2003).

Os rapazes e as raparigas têm uma percepção distinta das amizades. Enquanto estas perspectivam uma relação de amizade assente numa base elevada de intensidade, entrega, concordância pessoal e valores afectivos, os rapazes dão maior relevo aos gostos e preferências que têm em comum, como por exemplo, gostar da mesma actividade desportiva (Maccoby, 1985, cit. por Rodrigues, 2003).

A criança em idade pré-escolar vai consolidando e acentuando a sua noção e diferenciação de género, que desde cedo lhe é incutida pela sua cultura e sociedade, o que, conseqüentemente implica uma participação diferenciada no jogo e na interacção com os seus pares.

A preferência por parceiros de jogo pertencentes ao mesmo género, vislumbra-se desde cedo na criança, reflectindo os seus alicerces educacionais, a sua personalidade e o modo como crescerá e se representará no meio do qual é parte integrante. Dever-se-à salientar, que as interacções mistas são passíveis de acontecer, sendo que os seus elementos ao se envolverem de modo frequente em actividades de cooperação, demonstram um nível elevado de competência social (Bukowsky, Gauze, Hoza & Newcomb, 1993; Howes, 1988; Vaughn, Colvin, Azria, Caya & Krzysik, 2001).

#### A Importância das Interacções Sociais em Contexto de Educação Inclusiva

A amplitude do conceito de inclusão abarca, de um modo inequívoco, a ideia de que todos os indivíduos portadores de qualquer deficiência devem ter acesso às mesmas formas de tratamento que são dadas a todos aqueles que, no seu quotidiano fazem um percurso de vida considerado como correspondente aos padrões normais de desenvolvimento.

O desenvolvimento humano implica um estabelecimento recíproco de relações sociais, independentemente dos contextos onde se processam e dos mediadores dessas mesmas relações. São estes parceiros sociais, tais como os pais, o educador, os pares e até mesmo outros adultos, que desempenham uma função basilar no que respeita à simbolização e no desenvolver de competências e suporte emocional (Fonseca, 1989; Linder, 1990; Slade, 1987, cit. por Silva, 2000).

Tendo em atenção esta base social do percurso desenvolvimental, é possível assumir a ideia de que as interacções sociais são passíveis de fomentar a filosofia inclusiva, dado que a criança com deficiência consegue relacionar-se com outras, desde que estimulada e incentivada para tal, isto é, a inclusão é um processo, em detrimento de ser um estado físico ou psíquico (Booth, 1981, cit. por Robson, 1989).

Os contextos interaccionais, como é o caso do jardim de infância, permitem às crianças adaptarem-se e a formarem laços afiliativos consistentes com determinados pares, de modo equilibrado e sem afectar o equilíbrio com a família e com outros parceiros extra escola.

Deste modo, a criança consegue estabelecer interacções com outrem, num curto espaço de tempo, cimentando-as de forma gradual. Não obstante, crianças há que apresentam maiores dificuldades em superar os obstáculos comunicativos, nomeadamente aquelas que apresentam necessidades educativas especiais, o que indica uma tendência inevitável para o isolamento, reduzindo assim as oportunidades de partilha, quer de actividades lúdicas, quer de aprendizagem (Robson, 1989).

O isolamento reduz a possibilidade de interagir não só com os pares, como também com o educador e a família, assim como se torna um impeditivo à estimulação da linguagem e da própria comunicação, daí que as interacções estabelecidas entre crianças com e sem necessidades educativas especiais, se revistam de uma importância substancial no desenvolvimento e progresso de quem se quer integrar num contexto onde, à partida as condições de aprendizagem são equitativas (Guralnick, 1990; Kohler, Strain & Shearer, 1996; McGee, Paradis & Feldman, 1993, cit. por Robertson, Green, Alper, Schloss & Kohler, 2003).

Assim, uma mudança significativa num contexto inclusivo terá em atenção não só os espaços físicos, mas também as condições e a percepção que os pares terão das crianças com necessidades específicas, de forma a criar uma influência positiva (Cooke et al., 1977; Gash, 1993; Guralnick, 1980, 1986; Guralnick & Groom, 1985, 1987, 1988; Guralnick & Paul-Brown, 1984; Guralnick & Weinhouse, 1984; Hartup et al., 1967; Quinn & Rubin, 1984, cit. por Silva, 2000).

Diversos estudos efectuados em ambiente natural ou com características ecológicas idênticas, têm demonstrado que as crianças com maior nível de desenvolvimento podem potenciar um ambiente de maior estímulo aquelas que

apresentam um menor nível desenvolvimental (Brownell, 1990; Hows & Farver, 1987; Longee, Grueneich & Hartup, 1977, cit. por Silva, 2000).

Investigadores como Guralnick e Groom (1987, cit. por Silva, 2000), estudaram crianças com deficiências ligeiras em interação com outras sem deficiência, mas cuja idade era inferior e o nível desenvolvimental apresentava-se como sendo similar. Por outro lado, essas mesmas crianças com deficiências interagiam também com outras mais velhas ou da mesma idade, chegando à conclusão que aquelas incrementaram substancialmente as suas interações quantitativa e qualitativamente, quando em junção com as crianças mais velhas e sem deficiências.

A intervenção dos seus pares assegura à criança com dificuldades, a participação em programas interventivos, cuja planificação envolve a concretização de etapas e objectivos estruturados em função das suas necessidades, mas em consonância com os seus colegas e o que estes lhe podem proporcionar (Kohler & Strain, 1999; Strain & Cordisco, 1993, cit. por Robertson, Green, Alper, Schloss & Kohler, 2003).

A promoção do desenvolvimento e a exploração das capacidades das crianças com necessidades especiais, passa também pelo acompanhamento ou supervisão do adulto, mais concretamente, do educador, que muito embora não assumindo um postura rígida, deverá no entanto proporcionar à criança ou ao grupo de crianças meios de ajuda efectiva.

Na literatura sobre o tema são descritos quatro tipos de intervenção / interação entre pares (Kohler & Strain, 1990, cit. por Robertson, Green, Alper, Schloss & Kohler, 2003), com o intuito de beneficiar aqueles que apresentam dificuldades de inserção. Consideram-se os seguintes tipos:

- Os pares apresentam sugestões, mediante conhecimento de causa, para além de encorajarem e encontrarem, de modo conjunto, formas susceptíveis de modificarem positivamente os comportamentos;

- Os pares recorrem a estratégias responsivas apropriadas, por forma a que a criança com necessidades especiais possa imitá-las e adoptá-las;
- Os pares agem como tutores, dando instruções no sentido de ensinar aprendizagens específicas, quer em termos académicos, quer em termos de desenvolvimento generalizado;
- Os pares participam em actividades de carácter cooperativo e o grupo é orientado com base em estratégias de reforço ajustadas às outras crianças.

Estes quatro tipos de intervenção reforçam a estabilidade e efectivação da inserção das crianças com necessidades especiais em situação de jardim de infância, permitindo-lhes, conjuntamente com os seus educadores e os seus pares descobrir e implementar estratégias de comunicação e, conseqüentemente aumentar a sua componente socializadora (Goldstein & Wickstrom, 1986; Strain, Danko & Kohler, 1995, cit. por Robertson, Green, Alper, Schloss & Kohler, 2003).

Vários estudos (Hill & Witely, 1985; Linder, 1990, cit. por Silva, 2000), consideram que crianças com multideficiência apresentam uma maior facilidade em interagir com o educador / professor ou o terapeuta, do que com os seus pares, devido provavelmente ao factor comunicação. No entanto, não se poderá relegar para um plano secundário a natureza e a qualidade das interacções, que dependem sobremaneira de factores contextuais, sendo que estes estão condicionados pela atitude e prática dos diversos mediadores do momento interactivo (Orlove & Sobsey, 1987, cit. por Silva, 2000).

As actividades que envolvam o jogo, diferem consoante os parceiros nelas envolvidos, quer sejam os pares, os educadores ou até mesmo os próprios pais, denotando-se uma tendência quantitativa ou qualitativa, em conformidade com os contextos, o que se traduzirá num crescendo de familiaridade, o que no caso das interacções criança – criança se repercutirá numa complexidade relacional, bem como o nível de associação será também mais representativo. Por outro lado, contribuirá para uma diminuição dos comportamentos de não ocupação e do jogo

solitário, o que equivale ao aumento da complexidade do jogo de carácter cognitivo, assim como promove o desenvolvimento das trocas sociais (Doyle & cols., 1980, cit. por Silva, 2000).

A inclusão da criança com necessidades educativas especiais numa situação de jardim de infância, implica todo um plano consertado de acção, onde o desempenho do educador é importante, mas que seria quase impraticável em termos de sucesso, se não se considerasse como peça – chave o grupo de crianças no qual está inserida (Strain & Kohler, 1999, cit. por Robertson, Green, Alper, Schloss & Kohler, 2003).

Tomando em consideração a importância que é atribuída a cada interveniente no processo de inclusão, será contraproducente que a atitude e a postura do educador/professor seja demasiado controladora, incorrendo no risco de prespassar para as crianças limitações com a sua abordagem, tornando as intervenções daquelas mais artificiais e forçadas, na medida em que estarão dependentes de uma orientação adulta (Kohler & Strain, 1993; Strain & Odom, 1986; Strain & Kohler, 1999, cit. por Robertson, Green, Alper, Schloss & Kohler, 2003).

Neste sentido, os procedimentos para uma intervenção dos pares requerem por parte do adulto um visionamento acertivo e coerente, proporcionando um momento de interacção fácil, natural e agradável, que não se encontre sujeito a pressões.

O facto da criança com necessidades especiais estabelecer níveis de interacção social, médio e elevado com os seus pares, é um claro indicador da aplicação de uma filosofia inclusiva, na medida em que é em contextos diferenciados e o menos restritivos possível, que consegue evoluir no sentido de desenvolver capacidades que, com a estimulação adequada, lhe permite estabelecer contacto sistemático com outros, impedindo um recolhimento forçado pela diferença.

Um estudo de Peterson e Haralick (1977, cit. por Robson, 1989), revela que as interacções sociais e a escolha dos parceiros de jogo não é muito diferente entre crianças com e sem necessidades especiais, o que demonstra um desenvolvimento no

que diz respeito às capacidades comunicativas e de associação, em termos sequenciais (Leitão, 1992; Nicolich, 1981, cit. por Silva, 2000).

Uma outra investigação (Sebba, 1981, cit. por Robson, 1989), conclui de forma similar, que não há diferenças substanciais no que concerne às crianças com e sem necessidades específicas aquando dos momentos de jogo interactivo em situação de jardim de infância, acrescentando ainda que também na interacção com os adultos não há discrepâncias significativas. No entanto, o investigador salvaguarda os resultados com o facto de o número de crianças com deficiência ser superior aos restantes membros do grupo.

A inclusão da criança numa situação educativa regular, permite-lhe ganhos nas diversas áreas do desenvolvimento, desempenhando um forte contributo em termos de autonomia e das capacidades linguísticas (Ludlow & Allen, 1979, cit. por Robson, 1989), o que, conseqüentemente lhe impulsionará a qualidade dos contactos com os seus pares.

### *A Relevância do Recreio no Pré-Escolar*

A aquisição de competências de interacção social e a aprendizagem no que respeita à sua adequação com o grupo de pares, considera-se como uma das tarefas desenvolvimentais mais complexas nos primeiros anos de vida.

O facto de, muitas vezes, as interacções que se estabelecem com o grupo de pares não corresponder a uma plenitude em termos de comunicabilidade, traduz-se em situações de rejeição, correlacionando-se com dificuldades de ajustamento social nas idades posteriores (Hartup, 1989; Parker & Asher, 1993).

Deste modo, poder-se-á dizer que o jardim de infância desempenha um papel fundamental no relacionamento da criança, bem como do seu crescimento numa perspectiva geral, apesar de se considerar aquele como fazendo parte de um conjunto

de contextos onde a criança se move e que necessita para o estabelecimento efectivo da sua autonomia e percepção real de tudo o que a rodeia (Hartup, 1989; Schaffer, 1996).

Dos vários contextos relacionais, o que envolve o grupo de pares, é o que maior número de situações igualitárias proporciona à criança, na medida em que as aptidões dos companheiros propiciam aprendizagens tão lineares e relevantes, tais como a alternância, a partilha, as qualidades de liderança ou o modo de fazer face a atitudes hostis e déspotas, o que por exemplo no contexto familiar não é possível, pois a igualdade não é tão acentuada (Schaffer, 1996).

O recreio ou os momentos de actividade livre, são propícios ao fomentar de atitudes cooperativas, onde as crianças, através das interacções que vai estabelecendo com os pares, adquire capacidades crescentes de lealdade, reciprocidade e apreensão do funcionamento da organização social, com o intuito de também elas se sentirem capazes de se movimentarem dentro dela.

É durante estes espaços de tempo dedicado à actividade lúdica que a criança exercita e põe à prova a sua capacidade linguística através dos diálogos que mantém com os pares, as trocas de impressões sobre um dado assunto, os comentários que faz no decorrer da actividade física, ou até mesmo nos denominados jogos de palavras. Para além da linguagem, destaca-se também a importância da actividade física, que muito mais do que apenas mexer o corpo, representa uma necessidade que a criança tem de se libertar, bem como lhe permite reforçar os laços afiliativos com os pares (Fein, 1981; Rubin, Fein & Vandenberg, 1983, cit. por Pellegrini & Smith, 1998).

A necessidade de actividade física e jogo espontâneo na fase do desenvolvimento relativo ao pré-escolar, é crucial, se não mesmo decisiva na delimitação de hábitos saudáveis para uma vida activa, pois a demonstração de uma sistemática necessidade de actividades motoras em diversos contextos vivenciais em dinâmicas formais ou informais, conduz a um aperfeiçoamento progressivo em termos quantitativos e qualitativos.

A atitude lúdica, característica do recreio, associada ao desenrolar destas actividades motoras, conferem o exercício da função e o sentido de intencionalidade, que por serem imediatos, permitem à criança uma capacidade de adaptação em relação aos desafios do seu envolvimento, quer físico, quer social (McCune, 1995, cit. por Pellegrini & Smith, 1998).

Esta perspectiva biológica e social do jogo na criança, relaciona-se com os aspectos de ordem cultural, na medida em que funciona como um indicador decisivo da qualidade de vida, além de que condiciona, de certo modo a performance de outras competências, nomeadamente intra-sala de actividades (Martin & Caro, 1985; Rubin et al., 1983; Smith & Vollstedt, 1985, cit. por Pellegrini & Smith, 1998).

O jogo ou o comportamento lúdico da criança tem a capacidade de promover o desenvolvimento cognitivo através da descoberta, da capacidade verbal, da produção divergente, das habilidades manipulativas, na resolução de problemas, dos processos mentais ou mesmo com base na capacidade de processar informação. Em sequência, o empenhamento no jogo e níveis de complexidade envolvidos, alteram e provocam mudanças na diversidade das operações mentais (Smith, Cowie, & Blades, 1998).

É importante referir ainda que a criança aprende através do jogo, a estruturar a linguagem, ou seja, ao brincar com as verbalizações, generaliza e adquire novas formas linguísticas (Garvey, 1977, cit. por Smith, Cowie & Blades, 1988).

A cultura prespassa através do jogo, sendo que os esquemas lúdicos e as próprias formas de jogo passam geracionalmente, de adulto para criança ou mesmo de criança para criança (Sutton – Smith, 1986, cit. por Smith, Cowie & Blades, 1988), contribuindo para que, através das situações pedagógicas se formem as habilidades motoras, utilizando desta forma o jogo como um meio educativo.

A actividade física ou mais concretamente o jogo de exercício, que caracteriza a criança em idade pré-escolar, entende-se como uma manifestação do comportamento motor de forma moderada e por vezes intensa, envolvendo uma

actividade simbólica ou jogo sujeito a regras e é realizado de modo individual ou colectivo. Este tipo de actividade permite o exercício de funções imediatas, assim como beneficia, em termos futuros, o período de desenvolvimento correspondente à fase da maturidade (Pellegrini & Smith, 1998).

Este modo de actividade física ocorre essencialmente nos períodos dedicados ao recreio, onde as crianças poderão brincar livremente com os pares, empenhando-se para tal. Esta capacidade de adaptação através da actividade física e motora permitirá uma progressiva evolução de relacionamento social, controlo emocional e estruturação cognitiva.

Assim sendo, o recreio assume-se como um espaço onde as crianças poderão expandir de um modo o menos orientado possível por parte do adulto, as suas capacidades desenvolvimentais, tornando-as perspicazes e plenamente capazes de discernir a sua posição em termos sociais. Desenvolvem sobretudo as suas capacidades afiliativas e afectivas, sabendo-as prespassar aos seus colegas de forma cooperativa e amistosa, demonstrando companheirismo e solidariedade mesmo com aqueles cujo o nível de desenvolvimento se encontra desfasado do seu.

## PROBLEMÁTICA

No decorrer do processo desenvolvimental da criança, há que considerar todo um conjunto de contextos, que articulados entre si o tornarão, de modo gradativo, exequível e concreto.

Para além da família, o primeiro contexto por excelência onde a criança estabelece os seus primeiros contactos com outrém, também o espaço do jardim de infância assume uma importância vital no que concerne à observação e estudo dos relacionamentos interpessoais, dando relevo acentuado aos estabelecidos entre as criança e os seus pares.

A criança em idade pré-escolar apresenta uma capacidade de se associar em termos sociais, bem como se encontra em posição de definir as suas bases afiliativas e a conseqüente escolha de amizades (Belle, 1989; Bronfenbrenner, 1979, cit. por Franco & Levitt, 1997).

É precisamente esta selecção que irá permitir não só um crescente amadurecimento das diversas áreas do desenvolvimento humano, como também proporcionará à criança um alargamento nos domínios perceptivo e cognitivo em relação às realidades ambientais que a rodeiam.

Partindo do princípio que o contexto de jardim de infância se apresenta como um espaço onde todas as crianças terão oportunidade de se conhecerem e simultaneamente conhecer os seus pares através de experiências únicas e diversificadas, há que tomar igualmente em consideração o facto de que o percurso do desenvolvimento não é similar para todos, na medida em que alguns, devido a dificuldades apresentadas quer a nível físico, quer ao nível comportamental, necessitam de um acompanhamento específico.

Com base neste pressuposto, surge a necessidade de advogar e implementar uma filosofia inclusiva, centrando-se esta na compatibilidade entre a acção centrada na criança com NEE e a coexistência de um modelo social e ambiental (Mittler, 2003).

Através deste estudo, pretende-se investigar de que modo o processo de inclusão e o conseqüente desenvolvimento e adaptação social da criança com NEE, poderão ser potenciados, tendo como base o estudo das interacções sociais entre pares.

O presente trabalho de investigação parte do princípio de que a filosofia inclusiva assenta essencialmente numa base de relacionamento social, isto é, um ambiente onde a partilha, cooperação e sociabilidade sejam uma mais valia, proporcionando assim condições de segurança afectiva e viabilidade de concretização de projectos de vida estáveis.

O facto de o jardim de infância poder ser visto como um meio o menos restritivo possível, só contribuirá para um crescendo em termos de competência social e conseqüentemente a uma maior adaptação ao meio.

Tendo em conta o que foi descrito, coloca-se a seguinte questão: - poderá o processo de inclusão de uma criança com NEE ser potenciado, tendo como base o estudo das interacções sociais entre pares?

## METODOLOGIA

### Participantes

Este estudo incide sobre um grupo de treze crianças, em idade pré-escolar, muito embora o universo total desta sala de jardim de infância corresponda a dezanove crianças.

A sala de jardim de infância, pertence à rede pública e situa-se no interior-centro do país, mais concretamente numa pequena aldeia com precários recursos económicos, o que poderá explicar o nível sócio-económico baixo da maioria das famílias que usufruem deste espaço. No entanto, são de salientar três crianças cujo estatuto familiar se apresenta um pouco acima da média.

O grupo apresenta-se como heterogéneo, pois as suas idades variam entre os quatro e seis anos, sendo que dos treze elementos participantes, sete são do sexo feminino e seis são do sexo masculino.

Em relação aos elementos do sexo feminino, quatro encontram-se no último ano do pré-escolar e três frequentam o segundo ano nesta sala.

Quanto aos elementos do sexo masculino, quatro frequentam o segundo ano de pré-escolar e os restantes dois frequentam o último ano. Releve-se o facto de que todas as crianças alvo deste estudo sempre frequentaram esta sala de jardim de infância, desde os três anos, não tendo contacto anterior com outra instituição de infância, pois o meio não apresenta ofertas alternativas.

A incidência deste estudo abarca uma criança do sexo feminino, portadora de Trissomia 21 e cujas necessidades educativas especiais passam pelo acompanhamento de uma educadora de apoio, durante quatro manhãs e um dia por semana.

De salientar que esta sala de jardim de infância, não tem um espaço exterior onde as crianças possam disfrutar de tempos de recreio, ocupando esse mesmo tempo dentro da sala, em actividades de carácter não orientado, compreendendo um período na parte da manhã e outro posterior ao almoço.

Tendo em conta as características do estudo, a recolha de dados foi possível fazer-se de modo directo, na própria sala e junto das crianças.

## Instrumentos

Para a efectivação do presente estudo foram usados dois instrumentos de natureza diferenciada.

### *1 – Sociometria*

Numa primeira fase do estudo, aplicou-se a sociometria, com base no modelo clássico de Moreno (1934). Esta consiste na avaliação e análise das relações interpessoais dentro do grupo de pertença, destacando ainda, a posição de cada elemento em função dessas relações (Carmo & Ferreira, 1998; Estrela, 1994).

A avaliação do ajustamento social da criança, em particular o definido pelo grupo de pares, implica procedimentos que permitam a classificação da própria criança em grupos sociométricos de acordo com a natureza e dimensão das relações interpessoais com o seu grupo de pares (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982, cit. por Newcomb & Bukowski, 1983).

Deste modo, a aplicabilidade do teste sociométrico, para além de se constituir como uma forte ajuda em termos de funcionamento das relações sociais e da compreensão da criança enquanto indivíduo, avalia também o seu grau de integração

na estrutura social dos grupos. Permitirá sobretudo, localizar as crianças mais isoladas e as mais populares (Northway & Weld, 1957; Spencer, 1984).

O método utilizado no presente estudo na determinação do estatuto sociométrico da criança, foi o método nominal, tendo sido consideradas ambas as dimensões (aceitação social e rejeição social), através do qual, cada criança indica os três colegas que mais gosta e os três colegas que menos gosta.

Através da análise dos dados sociométricos, torna-se possível verificar a espontaneidade das relações interindividuais, na medida em que todo o cenário da aplicação do teste deve pautar-se pela descontração e atitude de confiança (Moreno, 1960, cit. por Spencer, 1984).

É precisamente esta espontaneidade que alicerça o processo das interações, que, por sua vez, fomentam outros relacionamentos mais profundos, os de amizade.

Nesse sentido, a sociometria constituiu-se como um bom avaliador das mesmas, sobretudo nas idades-alvo deste estudo, na medida em que poderão expressar o índice de afectividade do grupo, contribuindo para a sua coesão e ajustamento social (Vaughn, Colvin, Azria, Caya & Krzysik, 2001).

## *2- Observação*

O segundo instrumento a ser usado neste estudo, e já numa fase posterior, foi a Observação Directa, não participante, através da qual se observam sujeitos e acontecimentos no momento em que agem e produzem, numa determinada unidade de tempo, ou (e) em determinada situação de aprendizagem ou de vida de grupo (Estrela, 1994; Hébert, 1996).

No caso concreto deste estudo, a pertinência das informações relaciona-se com a observação dos comportamentos de um determinado grupo de crianças, no seu ambiente natural, neste caso, a sala de jardim de infância.

Tendo em conta que a observação é concebida em função de um quadro teórico de referência, poder-se-á dizer que se constitui como um processo orientado por um objectivo final, sendo que até a observação dita livre comporta um objectivo, que quanto mais claro e explícito for, mais facilitado se torna o processo de selecção da informação recolhida (Meddley & Mitzel, 1963, cit. por De Ketele & Roegiers, 1999).

No que respeita ao observador, este assume uma postura de não participante, ou seja, não interage de forma alguma com o objecto de estudo, no momento em que se realiza a observação, registando ou descrevendo a ocorrência e frequência dos comportamentos em tempo presente, de modo detalhado e preciso, com o intuito de tornar perceptível para outrém o funcionamento do grupo (Carmo & Ferreira, 1998; Thorndike & Hagen, 1969, cit. por Estrela, 1994).

A interferência do observador não é totalmente reduzida, na medida em que, por imperativo ético, aquele deverá previamente obter autorização dos elementos ou dos responsáveis pelo grupo – alvo da observação, sem a qual não poderá chegar a resultados conclusivos (Selltiz, Jahoda, Deutch & Cook, 1967, cit. por Carmo & Ferreira, 1998).

Através dos registos, o observador poderá posteriormente comparar dados e estabelecer resultados em termos de padrões comportamentais, não só de cada elemento do grupo, como também do grupo enquanto estrutura global, num dado contexto ambiental.

### Procedimentos

A componente prática deste estudo tornou-se possível, devido a todo um conjunto de acções implementadas de modo progressivo com vista à obtenção de resultados passíveis de uma análise concreta e objectiva.

Neste âmbito, foi primeiramente estabelecido um contacto via carta com a educadora – coordenadora do jardim de infância, no sentido de a informar do carácter do estudo, bem como de solicitar a sua autorização para a recolha de dados.

Uma vez obtida a autorização, fez-se um encontro com os pais/encarregados de educação, onde foi apresentado o estudo, pedindo a sua colaboração e autorização para um registo fotográfico e a observação das crianças. Estas autorizações (por escrito), foram recolhidas duas semanas mais tarde, junto da educadora deste grupo de crianças.

Posteriormente, no decorrer do mês de Março de 2005, procedeu-se à aplicação do teste sociométrico. Este foi aplicado individualmente num espaço fora da sala de jardim de infância, com o intuito de não alterar as rotinas da mesma.

O trabalho de campo na área da sociometria, compreendeu quatro etapas, cuja base foram as fotografias das várias crianças participantes.

Numa primeira etapa (anexo A), foram mostradas a cada criança as fotografias dos seus colegas, por forma a que seleccionasse as suas três preferências perante a questão – “Quais os (as) colegas com quem gostas mais de brincar?”.

Das restantes fotografias, e já numa segunda etapa (anexo B), a criança estabeleceria novamente três prioridades, mas de acordo com a questão – “Quais os (as) colegas com quem gostas menos de brincar?”.

Do conjunto de fotografias sobre as quais ainda não tinha recaído qualquer escolha, a criança deveria seleccionar os (as) colegas com quem mais se identificaria, com base na questão – “Com quem gostas mais de brincar?” – até esgotar todas as fotografias. Ter-se-á em linha de conta que nesta etapa, a fotografia da criança que está a ser questionada, não contará do conjunto (anexo C).

A quarta e última etapa da aplicação do teste sociométrico (anexo D), consistiu em colocar frente à frente à criança, três cartões de formato quadrado e dimensões médias, representando três expressões faciais diversas (gosta; não gosta; gosta pouco). Estes seriam então colocados lado a lado, ficando a do meio termo no meio das outras duas.

Posteriormente distribuir-se-iam três objectos em plástico (Chocolate; peixe; pão), que a criança faria corresponder à expressão facial consonante com a sua preferência.

De seguida, apresentam-se à criança as fotografias dos seus colegas, uma a uma, pedindo-lhe que a coloque junto da expressão facial que mais se coaduna com a sua preferência. Este processo far-se-ia até ao término das fotografias.

Uma segunda fase de recolha de dados diz respeito à observação directa do grupo de crianças, enquanto estabeleciam interacções de carácter não direccionado, nos vários espaços da sala de jardim de infância.

Esta fase de observação, levada a cabo no decorrer do mês de Maio de 2005, compreendeu dez tempos de observação com cerca de vinte minutos cada, perfazendo no seu total cerca de três horas e vinte minutos.

Os tempos de observação corresponderam aos períodos de recreio durante a manhã e aos da parte da tarde, de modo alternado, por forma a obter um equilíbrio na análise dos resultados.

Em cada um dos tempos de observação efectuados, e com base num mapa da sala previamente elaborado, registou-se o posicionamento das crianças a cada dois minutos, anotando as devidas alterações, sempre que estas ocorriam na formação dos diversos grupos formados e sempre com o espaço de dois minutos, até perfazer os vinte minutos totais.

O registo escrito abarcava todas as crianças do grupo, sendo necessário, na análise de resultados seleccionar somente as crianças-alvo do presente estudo.

## Resultados

Com base na recolha de dados, procedeu-se ao tratamento de toda a informação obtida, apresentando-se agora os resultados daí advindos, fazendo uma análise individual de cada instrumento utilizado, e só posteriormente se estabelecerá uma comparação entre os resultados obtidos com a aplicação dos dois instrumentos.

### *Sociometria*

O estatuto sociométrico da criança foi avaliado tendo por base o método clássico da nomeação de pares de Moreno (1934), considerando-se tanto a dimensão respeitante à aceitação social, como a que diz respeito à rejeição social, aliadas às categorias criteriosas de tempo – dimensão do presente; espaço – sala de jardim de infância; actividades – carácter livre (recreio).

O designado método nominal inclui assim duas valências (positiva e negativa), a partir das quais se calcula um índice de preferência social (nomeações positivas menos nomeações negativas), permitindo uma avaliação da medida do nível de aceitação ou não, de cada criança (Asher & Hymel, 1981 cit. por Newcomb & Bukowski, 1983).

O valor do índice de impacto social obtém-se através do número de escolhas positivas mais as escolhas negativas (PopPos + PopNeg).

Tabela nº 1

Registo das variáveis do estatuto sociométrico

Crianças	PopPos	PopNeg	Impacto	Preferência
				-
02	0	4	4	-4
03	1	5	6	-4
04	2	6	8	-4
05	2	1	3	1
06	5	3	8	2
07	5	2	7	3
08	3	3	6	0
09	3	2	5	1
12	1	8	9	-7
13	5	1	6	4
14	5	1	6	4
15	3	1	4	2
17	4	1	5	3

Assim, e tendo em conta as quatro variáveis (PopPos; PopNeg; Impacto; Preferência), estabeleceram-se cinco estatutos sociométricos, com base no modelo de Coie e Dodge (1982), sendo eles: Populares; Rejeitados; Médios; Controversos e Negligenciados.

As fórmulas para definir os diferentes estatutos sociométricos das crianças, estabeleceram-se da seguinte forma:

Populares

$$(Z_{pos} > 0 \text{ e } Z_{neg} < 0 \text{ e } Z_{pref} > 1)$$

Rejeitados

$$(Z_{pos} < 0 \text{ e } Z_{neg} > 0 \text{ e } Z_{pref} < -1)$$

Médios

$$(Z_{imp} > -1 \text{ e } Z_{imp} < 1 \text{ e } Z_{pref} < -1)$$

Controversos

$$(Z_{pos} > 0 \text{ e } Z_{neg} > 0 \text{ e } Z_{imp} > 1)$$

Negligenciados

$$(Z_{pos} < 0 \text{ e } Z_{neg} < 0 \text{ e } Z_{imp} < -1)$$

A tabela nº 2 apresenta o número e a percentagem de crianças de cada estatuto. A maioria das crianças deste grupo-alvo reparte-se pelos grupos das crianças que foram classificadas com estatutos sociométricos popular e rejeitado, na medida em que representam uma percentagem equalitária de 30,7%, seguindo-se as crianças com o estatuto médio, com uma percentagem de 23%, e as de estatuto controverso, com uma representação de 15,3%. Saliente-se que nenhuma das crianças deste estudo apresenta um estatuto sociométrico negligenciado.

*Tabela nº 2*

Frequência dos estatutos sociométricos

Estatutos	Frequência – N°	Frequência %
Populares	4	30,7%
Rejeitados	4	30,7%
Médios	3	23%
Controversos	2	15,3%
Negligenciados	0	0

Com base na frequência dos estatutos sociométricos do grupo, verifica-se que as crianças tidas como populares perante os seus colegas, apresentam um maior índice de impacto social, para além de representarem uma positiva preferência social. Deste modo, parece haver uma maior competência no estabelecer de relações interpessoais e na comunicabilidade com os pares nas diversas actividades de jardim de infância, mesmo no relacionamento com aqueles que se mostram mais isolados (Peery, 1979, cit. por Newcomb & Bukowski, 1983).

O grupo de crianças rejeitadas apresenta índices baixos de preferência social. No entanto, o impacto social é elevado, na medida em que os comportamentos por vezes agressivos e disruptivos em contexto de grupo não captam as atenções positivas dos seus pares, o que contribui para o seu afastamento daqueles (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982, cit. por Newcomb & Bukowski, 1983).

É neste grupo que se insere a criança cujo processo desenvolvimental requer necessidades educativas especiais, na medida em que é portadora de Trissomia 21, mais concretamente a Trissomia de tipo homogéneo, que afecta cerca de 90% dos casos.

Dado que a referida criança (aqui identificada com o número 02), apresenta dificuldades inerentes à sua condição física e mental, torna-se difícil a sua integração/inclusão no seu grupo de pares.

No campo perceptivo, os maiores deficits apresentados relacionam-se com as capacidades de discriminação visual e auditiva, assim como no domínio da atenção há claramente um decréscimo, na medida em que o esforço efectuado terá que ser maior na concentração dos focos de interesse (Selikowitz, 1990).

Neste sentido, e tendo por base todo um programa estruturado de estimulação e motivação, é possível averiguar o grau de dificuldades apresentadas, sobretudo no que concerne à interacção com os seus pares, desenvolvendo as áreas comunicativa e associativa, o que irá influenciar as restantes áreas do desenvolvimento (Candel, 1991).

As crianças com estatuto sociométrico médio, são as que apresentam um maior equilíbrio entre as escolhas positivas e as escolhas negativas, o que é um indicador de que se pautam por atitudes e comportamentos de cooperação e apoio com os seus pares (Masters & Furman, 1981).

O estatuto sociométrico representado pelas crianças controversas caracteriza-se por um grande impacto social e uma moderada preferência social, o que perante o grupo de pares se traduz numa demonstração contraditória de comportamentos, passando da estima à rejeição (Dodge, 1983, cit. por Newcomb & Bukowski, 1983).

Muito embora, o estatuto dos negligenciados não se encontre representado neste grupo em concreto, poder-se-á dizer que estes se caracterizam por um baixo

índice quer a nível do impacto social, como também a nível da preferência social, demonstrando um comportamento de isolamento e a não tentativa de aproximação dos pares (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982, cit. por Newcomb & Bukowski, 1983).

#### Classificação quanto às amizades

Uma outra dimensão a ter em conta neste estudo, foi a que diz respeito às amizades, pois, se por um lado a aceitação pelo grupo de pares engloba essencialmente a participação e cooperação nas actividades de um modo geral, as relações de amizade implicam já um relacionamento com contornos mais aprofundados em termos de estrutura socioemocional da criança, tornando-os assim dois fenómenos sociais com características diferenciadas (Hartup & Stevens, 1997).

Neste seguimento, e já estando estabelecidos os estatutos sociométricos das crianças constituintes da amostra, foram calculados os números de amizades recíprocas, isto é, o número de vezes que cada criança nomeou e foi nomeada pela mesma criança, positivamente, e o número de amizades não recíprocas, calculado pelas vezes que a criança nomeou e foi nomeada pela mesma criança, mas de modo negativo.

Através deste cálculo, será possível averiguar em que medida as amizades recíprocas são passíveis ou não de influenciarem a aceitação e adaptação social, pois pressupõem-se que as crianças melhor aceites pelos seus pares apresentam maiores capacidades no que diz respeito à formação e manutenção de amizades, assim como as crianças que normalmente apresentam um estatuto sociométrico de rejeição, tenham dificuldades em estabelecer laços desta natureza (Parker & Asher, 1993).

A tabela nº 3 apresenta os dados relativos às amizades recíprocas estabelecidas dentro do grupo, sendo possível verificar que das treze crianças que constituem a amostra, somente três não apresentam amizades recíprocas incluindo a criança com NEE, pois embora tenham expressado as suas preferências e sido também



preferências – alvo dos seus colegas, na análise dos resultados, os números correspondentes a cada criança não foram equitativos.

No que diz respeito às restantes crianças, que constituem a maioria do grupo, verifica-se que apresentam amizades recíprocas, o que indica a existência de um ambiente propício ao desenvolvimento da cooperação, reciprocidade e do próprio estatuto social dentro do grupo.

*Tabela nº 3*

Registo das amizades recíprocas por criança

Criança	Amizades recíprocas
02	0
03	1
04	1
05	1
06	3
07	3
08	0
09	1
12	0
13	3
14	2
15	2
17	1

Apresenta-se de seguida, a tabela nº4, onde se registam as amizades não recíprocas das crianças do grupo.

Verifica-se através desta análise, que a grande maioria das crianças (à exceção de três), apresenta pelo menos uma amizade não recíproca, indicando assim uma

equidade em termos de preferências negativas, o que não é muito significativo no decorrer das interacções, na medida em que as crianças ao escolherem-se de modo recíproco, assumem a sua postura perante a outra, o que não é um sinal de destabilização do próprio grupo.

Á semelhança da tabela anterior, também aqui a criança com NEE, não obteve qualquer resultado, o que se poderá traduzir por uma certa indiferença por parte dos seus pares, não significando isto que se isole voluntária ou involuntariamente das actividades que envolvam a interacção com outrém, mas sim que em termos de relacionamentos diádicos mais aprofundados, não seja a criança que prefiram para se envolverem socioemocionalmente.

*Tabela nº 4*

Registo das amizades não recíprocas por criança

Criança	Amizades não recíprocas
02	0
03	2
04	2
05	0
06	2
07	1
08	1
09	1
12	2
13	0
14	1
15	1
17	1

### Análise da relação entre as preferências e as rejeições

Com base na utilização do coeficiente de avaliação de Pearson (r), foi possível analisar a relação entre as preferências e as rejeições demonstradas por cada criança em relação ao grupo de pares, e de que modo poderão contribuir para a adaptação social da criança em relação a esse mesmo grupo de pares.

*Tabela nº 5*

#### Correlações

		Zscore (muito)	Zscore (pouco)
Zscore(poppos)	Pearson Correlation	,647*	-,608*
	Sig. (2-tailed)	,017	,028
	N	13	13
Zscore(popneg)	Pearson Correlation	-,710**	,478
	Sig. (2-tailed)	,007	,099
	N	13	13
Zscore(pref)	Pearson Correlation	,771**	-,614*
	Sig. (2-tailed)	,002	,026
	N	13	13
Zscore(imp)	Pearson Correlation	-,096	-,113
	Sig. (2-tailed)	,756	,712
	N	13	13
Zscore(muito)	Pearson Correlation	1	-,451
	Sig. (2-tailed)		,122
	N	13	13
Zscore(pouco)	Pearson Correlation	-,451	1
	Sig. (2-tailed)	,122	
	N	13	13

\*Correlation is at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* Correlation is at the 0.01 level (2-tailed).

Deste modo, e tendo por base a tabela nº 5, verifica-se que, relativamente aos índices de popularidade positiva, obtidos com base nas preferências expressas por cada criança relativamente aos elementos do seu grupo de pares, existe uma correlação significativa positiva ( $r = 8,65$ ,  $p < 0,05$ ), com os índices de aceitação social, sendo que as crianças tidas como mais populares pelos seus pares apresentam tendência a estabelecer reciprocidade nas suas preferências.

Relativamente à popularidade positiva e aos índices das escolhas efectuadas no respeitante à baixa aceitação social, a correlação existente é significativa negativamente ( $r = -0,61$ ,  $p < 0,05$ ), verificando-se que quanto maior é a popularidade positiva, menor reciprocidade há nas escolhas efectuadas entre as crianças mais populares e menos populares.

Os índices de popularidade negativa, apresentam uma correlação significativamente negativa ( $r = -0,71$ ,  $p < 0,01$ ), com as preferências, ou seja, a menor popularidade das crianças poderá reflectir-se na tendência para uma baixa aceitação social dentro do seu grupo de pares.

A correlação entre a popularidade negativa e as rejeições não se revelou como sendo significativa na análise dos resultados.

No respeitante aos índices de preferência, a correlação existente entre estes e as escolhas positivas, é significativamente positiva ( $r = 0,77$ ,  $p < 0,01$ ), pois quanto maior é a preferência, maior é o índice de aceitação por parte do grupo de pares.

A correlação existente entre os índices de preferência e as rejeições, revela-se significativamente negativa ( $r = -0,61$ ,  $p < 0,05$ ), isto é, quanto menos escolhida é a criança no seu grupo de pares, maior índice de rejeição apresentará.

Ao correlacionar o impacto com os níveis de aceitação, verificou-se que, muito embora os resultados se apresentem negativos, não são considerados como significativos na análise.

A correlação entre os níveis de muita e de pouca aceitação, apresenta um resultado negativo, mas cujo valor também não se apresenta como sendo significativo na análise dos resultados.

#### Análise da relação entre as preferências e os estereótipos faciais

Tendo em conta os anteriores resultados obtidos através das etapas relativas às três primeiras preferências e às três primeiras rejeições de cada criança perante o seu grupo de pares, procedeu-se à aplicação de uma outra etapa, também ela com o intuito de validar o estatuto sociométrico dos participantes no presente estudo.

Utilizando uma vez mais todas as fotografias do grupo de crianças participantes, pretendeu-se constatar as suas preferências pelos pares, desta vez com um suporte de três estereótipos faciais cartonados, para além de três objectos de plástico, que tiveram como função facilitar a explicação e compreensão da actividade.

Posteriormente às escolhas efectuadas por cada criança e respectiva correspondência às expressões faciais, obtiveram-se os seguintes resultados, representados na tabela nº 6.

*Tabela nº 6*

## Registo Individual das Preferências

Criança	Muito	Pouco	Nada
02	6	5	4
03	10	6	1
04	6	4	5
05	12	4	2
06	8	3	5
07	20	1	1
08	12	6	0
09	14	5	0
12	4	3	7
13	14	2	3
14	14	3	2
15	10	3	4
17	16	1	3

Com base na tabela nº6, verifica-se que a cada criança corresponde o número de vezes que foi escolhida pelos seus pares em cada um dos itens.

Em relação ao item “Gosta”, é possível observar que o resultado das escolhas referentes a cada criança é resultante da sua multiplicação por dois. No que concerne aos itens “Gosta Pouco” e “Não Gosta”, as escolhas reflectem o número exacto.

*Tabela nº 7*

## Registo dos resultados mínimos e máximos de cada criança

## Estatísticas descritivas

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Muito	13	4,00	20,00	11,2308	4,51209
Pouco	13	1,00	6,00	3,5385	1,66410
Nada	13	,00	,00	,0000	,00000
Vali N (listwise)	13				

		Zscore (poppos)	Zscore (popneg)	Zscore (pref)	Zscore (imp)
Zscore(poppos)	Pearson Correlation	1	-,554	,876	,438
	Sig. (2-tailed)		,049	,000	,135
	N	13	13	13	13
Zscore(popneg)	Pearson Correlation	-,554	1	-,887	,506
	Sig. (2-tailed)	,049		,000	,078
	N	13	13	13	13
Zscore(pref)	Pearson Correlation	,876	-,887	1	-,050
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,872
	N	13	13	13	13
Zscore(imp)	Pearson Correlation	,438	,506	-,050	1
	Sig. (2-tailed)	,135	,078	,872	
	N	13	13	13	13
Zscore(muito)	Pearson Correlation	,647	-,710	,771	-,096
	Sig. (2-tailed)	,017	,007	,002	,756
	N	13	13	13	13
Zscore(pouco)	Pearson Correlation	-,608	,478	-,614	-,113
	Sig. (2-tailed)	,028	,099	,026	,712
	N	13	13	13	13

Verifica-se, através desta análise, que em relação ao item “Muito”, o mínimo de escolhas corresponde a 4, atribuídos à criança com o número 12, enquanto que nos itens “Pouco”, obtém 3 escolhas e no item “Nada”, obtém 7 escolhas, correspondendo ao número máximo expresso neste item. O máximo das escolhas corresponde a 20, referentes à criança com o número 07, sendo que em relação aos outros dois itens, é aquela que apresenta um baixo número de escolhas (apenas uma em cada um deles).

O item “Pouco” apresenta uma escolha como representação mínima, correspondendo às crianças com os números 07 e 17. Em relação à primeira, o

resultado é similar no último item e discrepante no primeiro, como já foi descrito. Quanto à segunda, observa-se que no último item apresenta 3 escolhas negativas, mas no primeiro situa-se entre o segundo resultado mais elevado, com um total de 16 escolhas positivas.

O valor máximo neste item, corresponde à criança com o número 08, com um total de 6 escolhas, tendo esta no item “Muito” obtido um resultado de 12 e no item “Nada”, não obtém qualquer escolha.

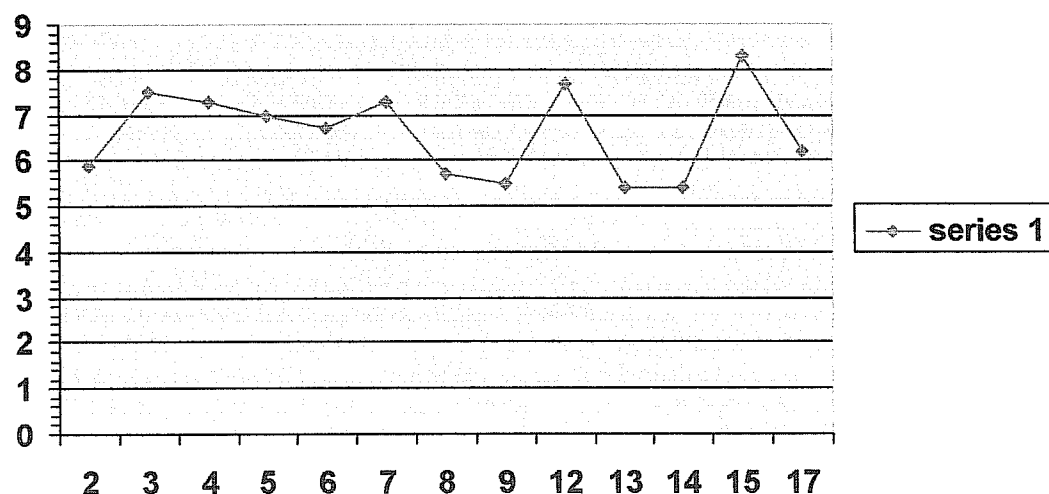
Relativamente ao item “Nada”, a criança com o número 09 também não apresenta qualquer escolha dos seus pares, à semelhança do número 08. No entanto, no item “Pouco” apresenta um total de 5 escolhas e no item “Muito”, situa-se no terceiro valor mais elevado com um total de 14 escolhas positivas.

#### Análise da ordem de preferências da quarta à nona escolha

Nesta etapa da sociometria, apresentaram-se a cada criança do grupo de participantes neste estudo, as restantes fotografias, após as três primeiras escolhas efectuadas. Delas, cada criança escolheu por ordem de preferência, sendo que a primeira escolha nesta etapa, equivale à quarta escolha e a última, à nona.

*Tabela nº 8*

Média entre a 4ª e a 9ª preferência



Para cada criança calculou-se a média de ordem de preferências com que foi escolhida pelos seus pares.

Com base na tabela nº 8, verifica-se que, quer em quarto, quer em nono lugar, não incidiram quaisquer preferências.

Em quinto lugar foram escolhidas as crianças número 09, 13 e 14; em sexto lugar, as escolhas recaíram nas crianças com o número 02, 08 e 17; em sétimo lugar, onde se verificou o maior número de escolhas, nas crianças com os números 04, 05, 06 e 07; por último, em oitavo lugar, as escolhas abrangem as crianças número 03, 12 e 15.

De acordo com o instrumento, os dados sociométricos apresentados entre a quinta e a sétima escolha, são indicadores das preferências, enquanto que da sétima à nona escolha, indicam as últimas preferências, podendo ser rejeições.

Numa perspectiva global, constata-se que as crianças número 13 e 14 são as preferencialmente escolhidas, seguidas da criança número 09. Por outro lado as crianças menos escolhidas pelos seus pares, são a número 15, 12 e 03 respectivamente.

Feita a análise dos dados relativos às quatro etapas da aplicação do primeiro instrumento deste estudo – sociometria clássica - , poder-se-á dizer que, e com base nas escolhas e rejeições feitas por cada criança em relação ao seu grupo de pares, a criança, cujo processo de desenvolvimento apresenta necessidades educativas especiais, muito embora não se apresente como sendo das mais escolhidas em termos de preferências, também não é a mais escolhida no que concerne às rejeições.

Ao longo da aplicação das várias etapas, verifica-se que a criança em questão, identificada com o número 02, nem sempre era rejeitada pelos pares, o que traduzido em médias de preferência, a colocou na sexta posição, num total de treze crianças participantes.

Verificou-se ainda que, em relação à etapa dos estereótipos faciais, a criança número 02 apresenta um maior número de escolhas nos itens gosta “Muito” e gosta “Pouco”, em relação à criança número 12, por exemplo, o que poderá indiciar uma progressiva aceitação social no seu grupo de pares, facto que este que poderá ser sustentado, ou não, com os resultados obtidos através da aplicação do segundo instrumento deste estudo, a Observação Directa.

### *Observação Directa*

Através dos dados obtidos com a aplicação deste instrumento, torna-se possível a identificação e a organização das estruturas afiliativas do grupo de crianças.

Neste sentido, foi feita uma identificação das crianças que usualmente interagem entre si ou que andam sozinhas. Este processo aplicou-se a cada uma das crianças do grupo alvo, dando assim uma indicação do número de grupos correspondentes às várias unidades sociais em que cada criança está inserida. Cada um dos subgrupos é devidamente demarcado, no sentido de melhor se identificar.

No que concerne à análise estatística dos dados, procedeu-se a uma transformação da proximidade relacional da criança no seu grupo de pares, numa matriz de co-ocorrência diádica (tabela nº 9), sendo que esta explicita todas as relações de carácter diádico que cada um dos elementos do grupo manteve com os seus pares no decorrer do período observacional.

Para uma melhor interpretação da aplicação desta técnica, dá-se como exemplo determinada criança que identificou três subgrupos que no seu grupo de pares se relacionam de modo frequente, sendo elas (A1, B1, C1), (C1, D1), (D1, E1, F1). A contabilização deste registo na matriz de co-ocorrência diádica será então processada da seguinte forma: o subgrupo (A1, B1, C1), produz uma interacção para a díade (A1, B1), e outra para a díade (B1, C1), e ainda uma última interacção para a díade (A1, C1). Ao subgrupo (C1, D1), corresponde uma interacção da díade (C1, D1). O

subgrupo (D1, E1, F1), produzirá três interações diádicas, (D1, E1), (D1, F1), (E1, F1).

*Tabela nº 9*

Matriz de co-ocorrência diádica

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1	0	12	23	14	9	9	10	17	21	2	0	11	15	16	8	14	8	4	10
2	12	0	4	7	14	12	11	6	6	16	10	8	2	17	12	8	9	17	14
3	23	4	0	15	17	15	4	22	58	8	11	8	35	14	4	5	9	8	8
4	14	7	15	0	11	25	8	16	8	7	12	12	17	15	8	6	12	13	20
5	9	14	17	11	0	12	6	9	26	7	8	10	12	10	16	12	12	13	17
6	9	12	15	25	12	0	16	27	20	14	17	17	28	13	18	6	24	8	21
7	10	11	4	8	6	16	0	13	3	25	47	37	13	5	54	15	13	6	5
8	17	6	22	16	9	27	13	0	21	9	17	14	22	7	15	24	30	8	12
9	21	6	58	8	26	20	3	21	0	5	11	6	30	13	2	6	6	9	16
10	2	16	8	7	7	14	25	9	5	0	32	20	10	13	22	5	22	24	8
11	0	10	11	12	8	17	47	17	11	32	0	22	7	11	39	11	11	18	8
12	11	8	8	12	10	17	37	14	6	20	22	0	22	8	21	17	20	10	10
13	15	2	35	17	12	28	13	22	30	10	7	22	0	20	14	11	16	7	15
14	16	17	14	15	10	13	5	7	13	13	11	8	20	0	8	12	12	9	12
15	8	12	4	8	16	18	54	15	2	22	39	21	14	8	0	9	21	4	8
16	14	8	5	6	12	6	15	24	6	5	11	17	11	12	9	0	9	46	7
17	8	9	9	12	12	24	13	30	6	22	11	20	16	12	21	9	0	9	14
18	4	17	8	13	13	8	6	8	9	24	18	10	7	9	4	46	9	0	11
19	10	14	8	20	17	21	5	12	16	8	8	10	15	12	8	7	14	11	0

Esta matriz resume a distribuição diádica de cada criança relativamente ao seu grupo de pares. Verifica-se que a cada criança corresponde um número, sendo indicados para cada uma os valores correspondentes ao investimento afiliativo apurado.

Neste seguimento, e com base na observação dos dados apresentados na tabela, é possível verificar que a díade formada pelas crianças com os números três e nove, é

aquela que se destaca, apresentado um total de 58 contactos relacionais no decorrer dos períodos de observação, bem como aquela que envolve as crianças denominadas com os números sete e quinze, apresentando um total de 54 contactos de carácter diádicos.

Já num nível intermédio é possível observar que são várias as crianças que mantém um número razoável de relacionamentos diádicos, dando como exemplo o caso dos números sete e doze, com um total de 37 contactos, e também os números três e treze, com 35.

No que diz respeito ao número de contactos situados entre os 20 e os 30, verifica-se que há uma certa expressividade, salientando-se o caso das crianças seis e treze, com um total de 28 contactos diádicos.

A incidência dos contactos afiliativos expressa-se entre os números 10 e 20, sendo que a maioria das crianças deste estudo, demonstrou no decorrer do período de observação, ser capaz de partilhar vários espaços, bem como permitir que vários colegas, pertencentes ao seu grupo de pares, o façam também.

Considerar-se-á um último nível como sendo correspondente a valores mais baixos, entre o um e o nove, que apesar de o serem, não deixam de representar também uma certa expressividade na análise global da tabela.

Contudo, na observação geral estes dados demonstram que todas as crianças são identificadas pelos elementos do seu grupo de pares, como mantendo relações afiliativas entre si, mesmo no caso da criança com NEE, identificada com o número dois, que embora não sendo das que mais “recebe contactos” pelos seus pares, também não é totalmente rejeitada por eles, salientando-se as díades mantidas com os números cinco e catorze, com um total de 14 e 17 contactos respectivamente.

O facto de a criança ser aceite pelos seus pares, não significa forçosamente que se estabeleçam laços de amizade, na medida em que é possível uma criança

apresentar um menor nível de aceitação entre os seus pares, mas ser referida por uma ou duas crianças como sendo sua amiga (Howes, 1988; Masters & Furman, 1981; Parker & Asher, 1993).

Já numa fase posterior, esta matriz de co-ocorrência diádica foi transformada numa matriz de semelhança dos perfis de associação diádica individuais (tabela nº 10), com base na correlação de Pearson.

É neste sentido, que os esquemas obtidos através da associação diádica de todas as crianças, se correlacionam entre si, de modo sucessivo, díade a díade. Assim, tome-se como exemplo o seguinte – as duas linhas da matriz de co-ocorrência da criança A1 e a da criança B1, corresponderão a duas variáveis que co-variam no decorrer do contexto social do grupo (perfil de associação). O coeficiente de correlação irá traduzir a variância entre os dois perfis de associação (Vessereau, 1990).



Com base nos dados referenciados nesta matriz, observa-se que para cada díade do grupo de crianças, corresponde a semelhança entre os perfis individuais de associação diádica, tendo como base de análise estatística, a correlação de Pearson.

Deste modo, a informação contida numa célula diádica da matriz de co-ocorrência, traduz-se na densidade da afiliação entre duas crianças, reduzindo-se ao nível de preferência ou investimento afiliativo de carácter individual (Cairns, Gariépy & Kinderman, 1989; Scott, 1990, cit. por Strayer & Santos, 1996).

Comparativamente, a informação contida numa célula diádica da matriz de semelhança de perfis de associação, depende do nível da densidade diádica, muito embora não se reduza apenas a ela (Strayer, Tessier & Gariépy, 1985, cit. por Strayer & Santos, 1996).

Neste contexto, esta matriz de semelhança de perfis, revela a existência de correlação positivas, mas também de carácter negativo, indiciando um maior ou menor grau de acentuação, ou seja, quanto maior for a semelhança de perfis na díade, mais estreitos serão os laços de amizade, bem como a aproximação de interesses em termos de participação nas actividades.

Nesta matriz, salientam-se as díades (3 / 9  $R = 0,95$ ), e (7 / 15  $R = 0,92$ ), como exemplos de correlações significativamente positivas. Quanto a um caso, cuja correlação se apresente como positiva, poder-se-á apontar a díade (3 / 13  $R = 0,70$ ), ou a díade (9 / 13  $R = 0,70$ ). As díades (2 / 6  $R = -0,57$ ), ou (9 / 17  $R = -0,57$ ), são exemplos ilustrativos de correlações negativas.

Seguidamente, a matriz de semelhança de perfis de associação, foi submetida a uma análise hierárquica de *clusters*, segundo o critério de “*complete linkage*”.

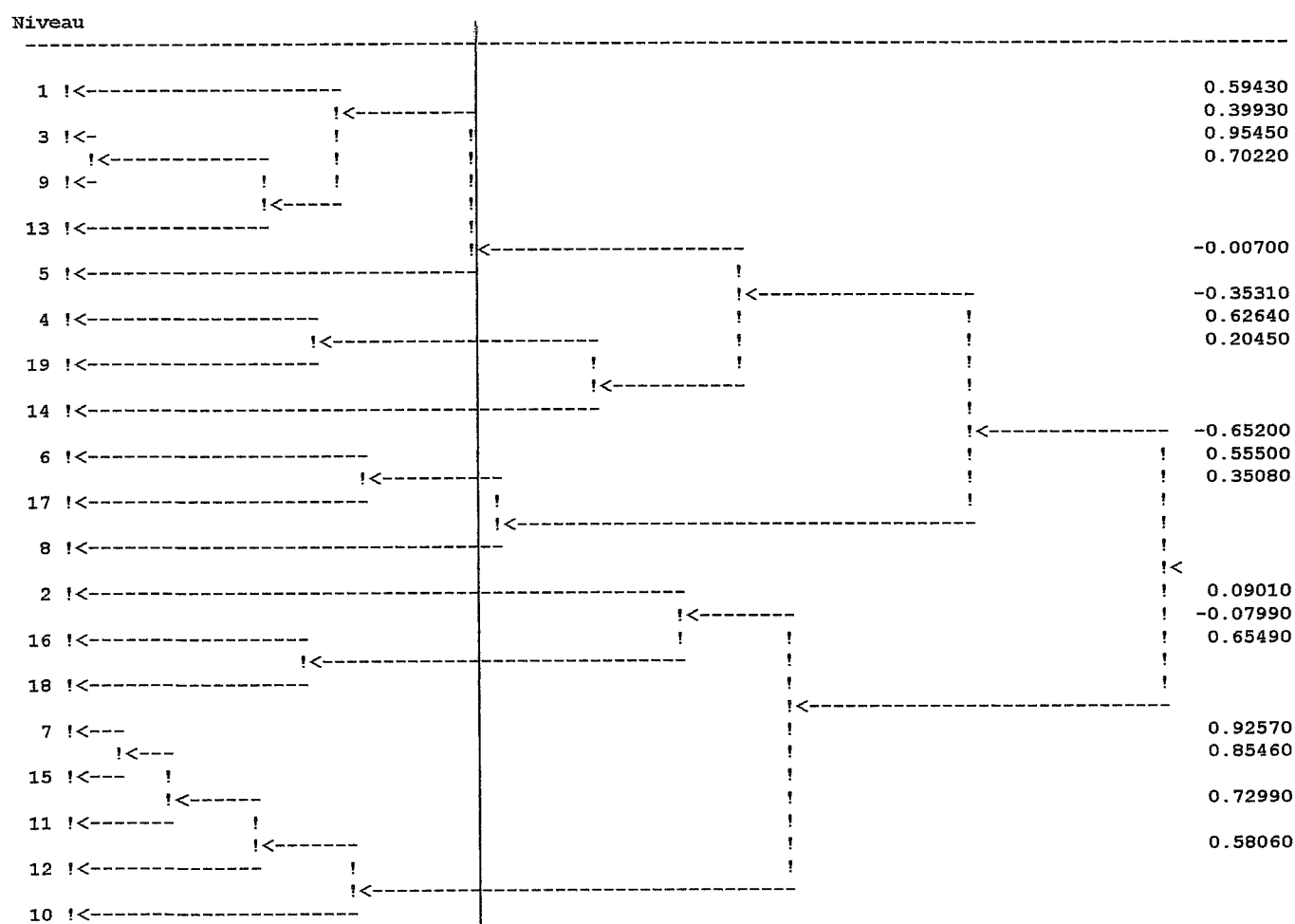
De acordo com este critério, as diferenças existentes entre os vários subgrupos, maximizam-se, para além de se revestir de uma importância substancial no que respeita à despistagem das crianças consideradas como socialmente isoladas (Strayer, 1976; Omark et al. 1980; Bernstein, 1980, 1981, cit. por Santos e Winegar, 1999).

É com base num dendrograma (tabela nº 11), que se torna possível analisar hierarquicamente os *clusters*. No entanto, e devido à análise criterial baseada no reagrupamento não restritivo, poder-se-á correr o risco de colocar as crianças do presente estudo, num grupo único, tornando-as conseqüentemente todas iguais, em termos de perfis.

Deste modo, foi aplicado um outro critério estatístico, de corte de dendrogramas ( $r$ : teste uni-caudal,  $p > .05$ ,  $df = 18$ ). Este procedimento permitiu assim a obtenção dos reagrupamentos que incluem crianças com perfis de associação semelhantes, bem como daqueles, cujos perfis de associação são considerados como periféricos em relação à rede afiliativa do grupo (Jacques & Gauthier, 1985; Noël, Leclerc & Strayer, 1990, cit. por Strayer & Santos, 1996).

Tabela nº 11

Dendrograma (estrutura afiliativa total)



Tendo por base a tabela nº 11, é possível perceber que o dendrograma se constitui como a representação gráfica da análise hierárquica de *clusters*, alicerçada na informação da matriz de semelhança de perfis.

Com base no critério estatístico de corte do dendrograma,  $R < 0,389$  (teste uni-caudal,  $p < .05$ ,  $df = 18$ ), identificaram-se sete sub-estruturas no total do grupo, ou seja, a tabela apresenta-se como constituinte do reagrupamento das crianças de acordo com a semelhança de perfis de associação.

Ao examinar o dendrograma, e dado que as setas  $\leq$  indicam as crianças, verifica-se que ao fazer uma leitura da esquerda para a direita, as últimas setas  $\leq$  se encontram alinhadas no ponto correspondente ao que é considerado como o critério estatístico de corte, a partir do qual não é considerado o agrupamento.

Deste modo, torna-se possível distinguir os vários subgrupos existentes, impedindo assim a leitura de um grupo único em termos de perfil de associação. Daí a coerência do método utilizado, visto que a sua aplicação, quer a partir de dados de nomeação, como de comportamentos ou da identificação directa de subgrupos, se traduz nos mesmos tipos básicos de sub-estruturas afiliativas, considerando-se que estas possam ser mais (cliques), ou menos coesas (agregados e periféricos).

Dever-se-á ter ainda em linha de conta, que as sub-estruturas identificadas como sendo as mais coesas no que concerne aos perfis de associação, poderão servir como chamariz às que se apresentam mais débeis em termos de afiliação com os pares.

Numa outra fase do tratamento e análise dos dados, há que ter em linha de conta o conceito de clique social, que implicará a existência de um subgrupo estável, no qual os seus membros dirigem de um modo selectivo, a afiliação entre si (Leclerc, 1991; Santos, 1990, 1993; Strayer & Santos, 1996, cit. por Santos e Winegar, 1999).

Considerando a análise organizacional destas sub-estruturas sociais como um dos objectivos prioritários do presente estudo, há que clarificar qual o tipo de sub-estruturas afiliativas obtidas com base no dendrograma. Para o efeito, recorreu-se ao teste do qui-quadrado.

Assim, e partindo do princípio que a associação afiliativa da criança com os outros membros da sub-estrutura, relativamente à associação total com todas as crianças do seu grupo de pares, permitirá avaliar o investimento afiliativo nas sub-estruturas identificadas aquando da análise dos *clusters*, o teste do qui-quadrado torna-se importante, na medida em que conduz à distinção de três tipos de subgrupos: a clique, quando as crianças de um subgrupo apresentam um cálculo de qui-quadrado significativo ( $p > 0,001$ ,  $df = 1$ ). O outro tipo de subgrupo classifica-se como sendo um agregado, isto é, quando o cálculo de qui-quadrado obtido, se apresenta inferior ao nível de significância prescrito. Consideram-se ainda os subgrupos periféricos cujo perfil de associação é único, sendo que também nestes casos, o cálculo do qui-quadrado obtido, se apresenta abaixo do nível de significância prescrito (Ladd, Price & Hart, 1988; Strayer, 1980; Vaughn & Waters, 1981, cit. por Santos & Winegar, 1999).

#### Análise do qui-quadrado

A aplicação do teste do qui-quadrado permitiu uma avaliação da natureza das sub-estruturas expressas no dendrograma total, incidindo no investimento afiliativo individual (no interior das sub-estruturas), em relação ao seu investimento total: qui-quadrado  $> 0,001$  ( $p > .05$ ,  $df = 1$ ).

Verifica-se que com o resultado da análise do qui-quadrado, de todas as sub-estruturas apresentadas, quatro foram identificadas como cliques afiliativas, visto que os valores expressos são claramente significativos, ou seja, o valor prescrito demonstrado é de  $p < 0,001$ ,  $df = 1$ .

As cliques afiliativas neste caso concreto, representadas em maioria, indiciam um cálculo do qui-quadrado muito significativo, como é o caso da clique (7,15,11,12,10), como também se apresentam com o cálculo de qui-quadrado significativo (1,3,9,13,5); (4,19) e (16,18).

Esta representatividade das cliques demonstra que a sua organização e selecção afiliativa não é feita ao acaso, o que, conseqüentemente implica uma consistência interna e pouco susceptível em termos de fragilidade (Santos & Winegar, 1999).

Do total das sete sub-estruturas apresentadas, com base nos resultados do qui-quadrado, constata-se a existência de apenas um agregado (6,17), na medida em que o valor prescrito se apresenta inferior ao nível de significância.

Poder-se-á explicar este facto, com base nas frequências observadas quer no interior, quer no exterior dos subgrupos. Do mesmo modo ter-se-ão em linha de conta as frequências totais das associações de cada criança com os restantes pares. Quando quaisquer das duas frequências observadas é inferior ao que se é esperado, o resultado é negativo, contrariamente às cliques (Strayer & Santos, 1996).

Ainda no que diz respeito à análise do qui-quadrado, verifica-se a existência de duas sub-estruturas periféricas, (14) e (8,2), cujo perfil de associação é único, isto é, os laços afiliativos não se apresentam como sendo estáveis, visto que a criança não se insere nem no interior, nem no exterior dos subgrupos, tentando estabelecer contactos momentâneos com os seus pares, não se fixando a nenhum deles. Também neste caso o valor do qui-quadrado é inferior ao nível de significância (Santos & Winegar, 1999).

## DISCUSSÃO

As relações sociais assumem um papel fulcral no crescimento do ser humano, verificando-se que desde muito pequena, a criança sente uma necessidade cada vez mais premente de interagir com quem a rodeia, sobretudo com os seus pares.

Em função das exigências sociais e familiares, o contacto com o jardim de infância é cada vez mais acentuado. Sendo que as interacções e preferências que desde logo se esboçam entre as crianças, rapidamente se revestem de uma gradual complexidade, e que no decorrer do tempo poderão transformar-se em amizade com sólidos alicerces (Ladd, Price & Hart, 1988).

No entanto os conceitos de amizade e aceitação pelos pares, não representam o mesmo tipo de relacionamento, pois se em relação ao primeiro pode dizer-se que está implícita uma díade, o segundo conceito prende-se mais com o grau de simpatia que a criança suscita nos membros do seu grupo (Masters & Furman, 1981; Parker & Asher, 1993).

É um facto que, quer a aceitação pelos pares, quer as relações de amizade que se vão cimentando, desempenham um papel facilitador na aquisição de capacidades sociais e de aprendizagem a vários níveis, tais como o da linguagem, o do jogo, da partilha e comunhão de interesses, entre outros, para além de permitir a expressão de sentimentos e emoções, tendo em atenção as perspectivas dos outros (Howes, 1988).

Considerando que o grupo de pares é de facto importante no decorrer destas faixas etárias, há, no entanto, que não esquecer que todas as crianças apresentam características pessoais e vivenciais muito próprias. Nesta perspectiva poderão considerar-se aquelas que apresentam necessidades educativas especiais e, que por isso mesmo precisam de todo um leque de estímulos para se considerarem incluídos no dia-a-dia do jardim de infância (Mittler, 2003).

Dado que o objectivo principal deste estudo recai nas interacções sociais e de que modo poderão promover um processo de inclusão, será importante correlacionar os resultados obtidos com a aplicação dos dois instrumentos usados.

A aplicação da sociometria serve muitas vezes para uma primeira definição das amizades mútuas em crianças até aos cinco anos, na medida em que a tarefa de nomear os seus pares, requer uma distinção destes em termos de gosto ou atracção interpessoal (Parker & Asher, (1993).

De forma inversa, a nomeação do “melhor amigo” implica uma identificação do par ou pares, cujo relacionamento se reveste de contornos mais profundos (Howes, 1988).

Neste seguimento, e tendo agora por base os dados obtidos no presente estudo, constata-se em primeiro lugar, e no que diz respeito ao estatuto sociométrico de cada criança no seu grupo de pares, que a maioria se apresenta como popular perante os outros, indiciando assim um maior nível de competência social, traduzido pela facilidade em comunicar com os pares, bem como em estabelecer laços promotores de interajuda nas diversas actividades quotidianas do jardim de infância.

Mas, se por um lado o grupo-alvo deste estudo se apresenta com características positivas perante os seus pares, saliente-se por outro lado, o facto de a percentagem das crianças com um estatuto sociométrico de rejeição se aproximar das que se apresentam como populares, e que por isso mesmo sugerem índices mais baixos de preferência social.

Relativamente à semelhança de resultados entre estes dois estatutos, poder-se-á explicar com base nos comportamentos que, por vezes não se encaixam no contexto grupal de determinadas actividades, nomeadamente as de carácter mais lúdico, facto este que foi constatado pela observação das mesmas.

Estes comportamentos disruptivos, caracterizados muitas vezes pela impulsividade, suscitam afastamento por parte dos pares, não imprimindo, no entanto um sistematismo em termos de execução e partilha nas actividades, dirigidas ou não.

Um estudo efectuado com crianças destas faixas etárias demonstrou que a criança, quando não tem uma relação privilegiada, tende a exhibir, de certo modo, as suas capacidades e habilidades, vendo nisso uma via de acesso ao grupo, podendo, no entanto não escolher a melhor forma de as demonstrar, visto que nestas idades há que ter em grande consideração factores inerentes à personalidade, tais como a imitação e o impulso de reacção (Hartup, Dainte, Zajac & Sholl, 1995, cit. por Hartup & Stevens, 1997).

Assim, a regulação e o controle de emoções e comportamentos, poderão determinar as percepções que a criança faz dos seus pares, levando-a a preferir uns em detrimento de outros, para o estabelecer de interacções, ajustando estas de forma gradual, quer no tempo, quer no espaço (Howes, 1988).

São as actividades de carácter lúdico que melhor demonstram as preferências e os consequentes relacionamentos deste grupo-alvo. Desta forma, a afirmação e dominância que um considerável número de crianças demonstra perante as outras poderá apresentar as duas faces de uma mesma moeda.

No que diz respeito às crianças que são aceites pelos pares e, que por isso, têm um elevado índice de preferência social, verifica-se que as suas capacidades comunicativas e de organização de actividades grupais são também muito elevadas.

Por outro lado, a afirmação e a dominância, quando demonstradas pela criança de um modo excessivo, poderão traduzir-se num menor índice de preferências por parte dos seus pares, justificando assim comportamentos que na óptica do outro serão considerados como intrusivos (Hartup, 1983; Hartup, 1989).

Neste sentido, os resultados deste estudo apresentam uma equidade entre nomeações positivas e negativas, o que lhe confere um certo equilíbrio em termos de impacto social, dado que a correlação existente entre a popularidade positiva e os índices de aceitação social é significativamente positiva.

Muito embora a correlação existente entre a popularidade negativa e os índices de aceitação social, se apresente como significativamente negativa, tal facto não se revelou demasiado relevante na análise dos resultados.

Com base nos resultados obtidos através das escolhas e rejeições feitas por cada criança em relação ao seu grupo de pares, verifica-se também que a criança cujo processo desenvolvimental apresenta necessidades educativas especiais, não sendo um dos alvos de preferências, também não é das que apresenta mais rejeições, indicando uma progressiva aceitação social por parte dos membros do seu grupo de pertença, sobretudo no que concerne aos pares do género feminino. Os rapazes preferem de modo nítido entrosar-se socialmente com os pares do mesmo sexo, havendo no entanto algumas excepções.

Na idade pré-escolar, o modo como a criança demonstra um relevante conhecimento de si mesma, é sinónimo de um franco progresso no seu desenvolvimento, na medida em que o ajuste das suas capacidades às diversas situações sociais, processar-se-á adequadamente, evitando todo e qualquer processo que lhe possa causar danos, ainda que estes se apresentem com uma baixa significância. Tal capacidade de ajustamento, em consonância com uma óptica consistente do real, levam-na a clarificar em quem incidirá a sua escolha para ter perto de si na partilha de objectivos (Rubin, Bukowski & Parker, 1998; Smith, Cowie & Blades, 1998).

Os comportamentos de ajuda, partilha e sensibilidade aos sentimentos e reacções afectivas dos pares, reflectem uma outra dimensão das preferências em relação a determinada ou determinadas crianças.

É esta dimensão relacional da amizade que se distingue da dimensão interactiva, pois as escolhas dos pares pressupõem já um nível mais elaborado de reciprocidade (Ladd, Price & Hart, 1988).

São as escolhas recíprocas e as suas combinações que demonstram a fragilidade ou a solidez do grupo. Se por um lado, quanto mais numerosos forem os pares, bem como a complexidade, riqueza e abertura das combinações formadas entre si, maior será a coesão do grupo, por outro lado a raridade e isolamento dos pares só contribuirá para uma fraca coesão do mesmo (Howes, 1988; Masters & Furman, 1981).

As relações de amizade no pré-escolar assumem uma relevância pertinente, não só no que respeita à adaptação social da criança no tempo presente, como também em termos futuros.

O afecto e a cumplicidade crescente, que se forma entre as crianças em muito contribuem para um equilíbrio socioemocional das mesmas (Hartup & Stevens, 1997; Parker & Asher, 1993).

Nestas faixas etárias, as amizades manifestam-se sobretudo pela proximidade, pelo contacto visual e partilha de actividades, tais como as que envolvem as diversas brincadeiras e jogos com os seus pares onde se torna possível a partilha de gostos em comum, não implicando isto relações de dominância, pautadas sobretudo pela actividade física e a liderança.

Este facto, evidencia que as crianças tidas como populares poderão não ser as que mais influenciam o grupo, correndo também o risco de não serem o alvo de maior estima por parte dos seus pares (Howes, 1988).

Segundo os resultados do presente estudo, foi possível estabelecer algumas correlações que confirmam, de certa forma a literatura existente. Deste modo, de todos os constituintes do grupo-alvo, somente um escasso número de três crianças

não apresenta amizades recíprocas, o que demonstra a existência de um ambiente de cooperação e partilha de interesses, beneficiando, em termos graduais, os momentos de aprendizagem e aquisição de capacidades sociais.

Este resultado maioritário de amizades recíprocas está em conformidade com os resultados obtidos nas correlações entre o impacto social e a aceitação social, cujo valores são significativamente positivos, na medida em que crianças que estabelecem este tipo de amizades, não sentem forçosamente necessidade de afirmação perante os seus pares, uma vez que a firmeza da sua escolha recai em criança cuja especificidade pessoal é consonante com a sua.

Dado que as amizades não implicam processos de liderança, torna-se perfeitamente natural que aquelas crianças que, sob um primeiro olhar, parecem rejeitadas, acabam por gozar da estima de grande parte dos seus pares, e isto porque a criança ao conseguir colocar-se na perspectiva do seu companheiro e de perceber assim as suas intenções, promove um relacionamento mais duradouro no interior do seu grupo, ao mesmo tempo que desenvolve uma maior inclusão em termos sociais. É nesta linha que o teste sociométrico contribuirá, não só para o estabelecimento de amizades mais sólidas, como também se mostra como um claro indicador dos relacionamentos de cada criança com os seus pares (Hartup, 1989; Hartup & Stevens, 1997).

Na análise dos resultados, foi possível verificar que, quer em relação às amizades recíprocas, como em relação às não recíprocas, a criança com necessidades educativas especiais não obteve qualquer resultado em termos de escolhas por parte dos seus pares, o que se poderá traduzir no facto de que nos relacionamentos que pressuponham um aprofundamento diádico, não seja o alvo preferencial dos elementos do grupo no que concerne a um maior envolvimento socioemocional. Porém, no que respeita ao estabelecer de interacções, a sua situação no grupo apresenta já um maior equilíbrio.

A formação das relações de amizade em idade pré-escolar poderá estar associada a quatro factores, sendo eles a quantidade, a qualidade, a complexidade e a estabilidade dos próprios relacionamentos diádicos (Bukowski & Hoza, 1979, cit por Franco & Levit, 1997).

No que diz respeito ao factor quantidade, verifica-se que é relevante o tempo que as crianças passam em interacção, sendo que um relacionamento só atinge o patamar da amizade quando metade do seu tempo disponível é despendido com o seu par em actividades lúdicas paralelas ou cooperativas (Hinde, Titmus, Easton & Tamplin, 1985, cit. por Rubin, Bukowski & Parker, 1998).

Relativamente à qualidade, também é possível estabelecer diferenças entre amigos e meros parceiros de interacção, na medida em que as díades só poderão considerar-se como tal, desde que saibam interagir de modo hábil, isto é, pelo menos cerca de 50% das tentativas de iniciação por parte de qualquer dos parceiros, resulte em interacções sociais entre o par (Hartup, 1983; Howes & Phillipsen, 1998).

A complexidade é outra das características que pode identificar e caracterizar a interacção dos membros de uma díade. Assim, a complementaridade e a reciprocidade definem-se com base em actividades, cuja acção de cada criança é consonante com a do parceiro, tornando consciência do papel que o outro representa. Há deste modo, um elevado nível de coordenação e interdependência entre os elementos que compõem a díade (Gottman, 1983 cit. por Howes, 1988, Stayer & Roberts, 1997).

A estabilidade é, provavelmente o traço que mais caracteriza as relações de amizade, verificando-se que já em idade de jardim de infância, a criança apresenta uma certa maturidade, o que lhe permite formar e manter amizades por períodos relativamente longos (Chisholm & Pitcairn, 1998; Parker & Asher, 1993).

Um estudo longitudinal realizado por Howes (1988), comprova que a tendência para manter as amizades mútuas era maior quando ambos os elementos da díade

frequentavam o mesmo estabelecimento escolar por um período de tempo considerável. Cerca de 50% a 70% das amizades recíprocas da amostra, mantinham-se de ano para ano, sendo que 10% eram mantidas por dois anos (Howes, 1988).

Os relacionamentos diádicos, bem como as dimensões e os contextos situacionais onde ocorrem, necessitarão de uma melhor compreensão que a aplicação do primeiro instrumento (sociometria), não cobre totalmente.

Neste sentido, tentaram estabelecer-se conexões entre a percepção social, resultante do contexto relacional e eventuais consequências no processo desenvolvimental da criança, sobretudo no que diz respeito a uma progressiva adaptação e aquisição de competências sociais.

Com a aplicação do outro instrumento utilizado neste estudo (observação directa), procuraram-se identificar as redes afiliativas do grupo-alvo, relacionando-as posteriormente com os estatutos sociométricos.

A estrutura e organização do grupo são indicadas pelas escolhas sociométricas dadas e recebidas por cada criança, sendo reveladoras da rede de relações interpessoais entre os membros do grupo (Gronlund & Barnes, 1956, cit. por Hartup, 1983).

A organização social do grupo poderá identificar-se através das hierarquias dominantes e das redes que identificarão quais os elementos que nele se salientam. Nas actividades lúdicas e que envolvam interacção social, os grupos são muitas vezes organizados em subgrupos, os quais se denominam de cliques, compostos por crianças que se identificam com alguns dos seus pares em objectivos e partilha de interesses (Ladd & Emerson, 1984, cit. por Vaughn, Colvin, Azria, Caya & Krzysik, 2001; Strayer, 1980).

Toda a dinâmica dos grupos de pares, para além de tornar perceptível o estatuto sociométrico de cada um dos seus membros, permite também identificar as redes

afiliativas que se formam no seu seio, dado que a experiência que cada criança vive no seu grupo varia em função do seu estatuto de par (Masters & Furman, 1981).

A observação directa da actuação do grupo em actividades diversificadas aplicada no presente estudo, revelou que na composição dos subgrupos identificados, há uma variação quanto ao número de elementos que compõem cada um deles, assim como também o estatuto sociométrico não é o mesmo, isto é, a maioria dos subgrupos formados constituem agrupamentos com crianças de diferentes estatutos sociométricos.

Neste sentido, e tendo em conta este grupo específico, o estatuto sociométrico poderá não assumir a preponderância que seria de esperar, na medida em que, a criança, muito embora manifeste as suas preferências em relação a certos pares, não deixa de procurar no grupo e nas relações interpessoais, o espaço privilegiado que lhe permite a promoção dos seus comportamentos pró-sociais, o que, consequentemente é facilitador da criação de um contexto de crescimento cognitivo, físico e psicológico. Saliente-se ainda que a auto-percepção que a criança faz de si, em muito contribuirá para que a confiança e a auto-estima se reflectam nas interacções mais ou menos profundas com os seus pares (Hartup, 1983; Vaughn & Waters, 1981, cit. por Strayer & Santos, 1996).

Ainda com base nos resultados obtidos, poder-se-á estabelecer uma articulação entre estes e a literatura existente, dado que as crianças que apresentam um estatuto sociométrico de rejeitado ou controverso, visto que neste estudo não houve qualquer resultado em relação ao estatuto de negligenciado, procurem inserir-se em grupos cujo estatuto é maioritariamente popular e médio, intuindo aí eventuais redes de suporte social para os seus conflitos internos.

A criança cujo comportamento é pautado pela conflitualidade com o meio que a rodeia, apresenta certas dificuldades na compreensão das perspectivas, sentimentos e intenções dos seus pares, o que, arrastará consigo uma rejeição social, factor

inibitório da progressiva adaptação e ajustamento social (Parker & Asher, 1993; Vaughn & Waters, 1981, cit. por Strayer & Santos, 1996).

No entanto, não se deverá considerar que as crianças, cujos relacionamentos se caracterizam essencialmente pela não reciprocidade, sejam socialmente rejeitadas, pois os contactos relacionais que estabelecem diferem consoante os pares. A rejeição pode dar-se apenas numa determinada diáde e não no grupo de pares (Cillessen, van Ijzendoorn, van Lieshout & Hartup, 1992, cit. por Boivin & Hymel, 1997).

Não obstante, uma criança percepcionada como popular, poderá manifestar dificuldades no relacionamento interpessoal, podendo daí advir algumas vivências de risco (Hartup et al., 1988, cit. por Vaughn, Colvin, Azria, Caya & Krzysik, 2001).

Os resultados obtidos com a observação do grupo, parecem ir ao encontro desta perspectiva, na medida em que a criança que apresenta necessidades educativas especiais, e que se classifica com o estatuto sociométrico de rejeitada, consegue estabelecer relacionamentos com grande parte dos seus pares, facto que se pode observar na matriz de co-ocorrência diádica, onde se salienta a sua cumplicidade com a criança que se apresenta com o número 16. Tal sinal é demonstrativo de uma progressão em termos de adaptação social.

Na dimensão oposta, poder-se-á verificar, a título de exemplo, que a criança, identificada com o número sete no decorrer das interações, apresentou por vezes atitudes pautadas pela liderança excessiva, afastando momentaneamente os seus parceiros de grupo.

Deste modo, ao falar-se de estatutos sociométricos, não está implícito um estereotipo, mas sim todo um conjunto de valores e dinâmicas interrelacionais existentes entre os diversos pares que se formam entre as crianças, o que conduz às sub-estruturas relacionais dos subgrupos existentes, em detrimento do grupo social alargado (Asher, Parker & Walker, 1996; Hartup, 1996, cit. por Vaughn, Colvin, Azria, Caya & Krzysik, 2001).

As influências de contexto das sub-estruturas afiliativas entre os grupos de pares, não se baseiam somente nas preferências diádicas (matriz de co-ocorrência diádica), pois promovem o acesso diferencial a diferentes âmbitos de adaptação individual no interior dos mesmos grupos de pares (matriz de semelhança de perfis), (Cairns, Gariépy & Kinderman, 1986, cit. por Boivin & Hymel, 1997).

É através desta semelhança de perfis que se pode verificar, e com base nos resultados deste estudo, que as correlações de perfis de associação entre as crianças se demonstram na sua maioria como positivas com maior ou menor grau de acentuação, sendo que algumas se apresentam como significativamente positivas, tais como a díade das crianças identificadas com os números 03 e 09, por exemplo.

Neste seguimento, e dado que os dados registados através da observação directa, apresentam uma maior espontaneidade do que os obtidos com a sociometria, poder-se-á dizer que não deixa de existir uma complementarização entre si, na medida em que os primeiros se alicerçam nos segundos para uma progressão e aprofundamento de relacionamentos (Hartup, 1983).

As cliques sociais implicam um subgrupo estável, no qual a selectividade afiliativa é uma constante entre os seus membros, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social, ou seja, torna-se o espaço onde a criança procura o seu equilíbrio através do seu investimento afiliativo (Strayer, Tessier & Gariépy, 1985, cit. por Strayer & Santos, 1996).

A importância da clique social traduz-se na compreensão da dinâmica entre si e o próprio estatuto sociométrico da criança, quanto às escolhas positivas e negativas recebidas pelos seus pares.

Na leitura e análise dos dados decorrentes deste estudo, poder-se-á dizer que as sub-estruturas foram na sua maioria identificadas com cliques sociais, dado que as escolhas positivas se encontram associadas sobretudo no seu interior. A consistência interna destas sub-estruturas, reforça a ideia da clique como uma rede de suporte

social que pode representar um equilíbrio, face à rejeição vivenciada no seu grupo mais alargado, funcionando porventura como compensação, na medida em que a criança poderá aí obter uma resposta à sua necessidade de ser aceite em termos sociais.

A existência de um agregado indicia uma frequência inferior ao que se é esperado, no interior e exterior dos subgrupos existentes, bem como no que diz respeito às associações que cada criança estabelece com os outros, pressupondo deste modo uma tendência negativa em termos de escolhas e preferências.

Do mesmo modo as duas sub-estruturas identificadas como periféricas, apresentam um valor inferior ao nível de significância prescrito, visto que o perfil de associação destas crianças é único, não sendo relevante quer no interior, quer no exterior dos subgrupos existentes, apontando assim para um contexto interrelacional frágil e fugaz com os seus pares.

É necessário que a criança se sinta como elemento integrante de uma estrutura afiliativa, por forma a desenvolver comportamentos de autonomia, cooperação e reciprocidade, ajustando-se assim de modo adequado, do ponto de vista social (Boivin & Hymel, 1997; Santos & Winegar, 1999).

Seguindo esta linha de raciocínio, constata-se que a competência social, aliada à aceitação social, apresentam-se como a capacidade de gerir o comportamento, o afecto, a cognição, para além da adaptabilidade aos contextos, através da negociação da própria participação social (Hartup, 1983).

Não obstante os resultados obtidos indicarem o estatuto sociométrico popular como o mais significativo do universo de participantes do estudo, é interessante observar que a constituição das cliques se diversifica quanto aos estatutos sociométricos que as compõem, o que de certo modo explica a necessidade de entrosamento social por parte das crianças cujos estatutos são diferentes, significando

também que no âmbito do desenvolvimento social há um acesso diferencial a diversos contextos de adaptação individual no interior dos mesmos grupos de pares.

Quanto à preferência recíproca, esta é mais elevada no interior da clique, decrescendo em relação aos outros membros do grupo de pares, inferindo-se que o estatuto de amizade está muito arregado ao efeito destas redes afiliativas, sendo nestes contextos que os valores, as concepções e o emergir das relações de amizade são sobremaneira privilegiadas.

Poder-se-á dizer que as crianças com amizades diádicas recíprocas, apresentam menos comportamentos de risco no que diz respeito à adaptação social e, conseqüentemente a um crescendo de competências sociais, conferindo-lhes assim maiores facilidades na adaptação ao meio que as rodeia, independentemente do contexto e da acção (Boiwin & Hymel, 1997; Parker & Asher, 1993).

Nesta linha de pensamento, a problemática que justificou o presente estudo está de certa forma sustentada e justificada, na medida em que qualquer criança tem necessidade de interagir com os seus pares, promovendo assim o seu desenvolvimento social que por sua vez, influenciará os outros âmbitos do mesmo.

Esta teoria reforçar-se-á, quanto mais estreitos, profundos e recíprocos forem os laços interactivos, facto que assume relevância na idade pré-escolar, pois são estas faixas etárias que com a sua percepção do outro, associada a uma considerável maturidade psicoemocional, permitem uma identificação e prevenção de eventuais comportamentos que à priori se apresentam como sendo de risco.

O processo de inclusão de uma criança com necessidades educativas especiais em situação de jardim de infância pressuporá toda uma dinâmica devidamente estruturada de interacção com os seus pares, no sentido de promover o seu desenvolvimento global. Para além disto, deve ser visto sob uma óptica de participação, onde os seus intervenientes têm um desempenho activo e crescente no

contexto social quotidiano (Booth et al., 1997; Poots, 1997, cit. por Florian, 2003; Mittler, 2003).

Os resultados deste estudo permitem uma coordenação com estas concepções, tanto no que diz respeito à importância das interações sociais no crescimento da criança, como no que concerne aos pressupostos básicos da filosofia inclusiva, não sendo no entanto sinónimo de resultados completamente alicerçados, na medida em que algumas das informações recolhidas apresentaram uma certa vulnerabilidade.

Como uma das limitações deste estudo, poder-se-á apresentar o número reduzido de crianças constituintes da amostra. Simultaneamente, só foram analisadas as interações dentro da sala de jardim de infância, na medida em que as interações e amizades desenvolvidas além deste contexto, poderão ser de grande significado para a criança.

Ficou no entanto perceptível que as interações sociais são as grandes impulsionadoras do desenvolvimento, sendo que nenhum ser humano será inteiramente capaz de vivenciar experiências de forma isolada, muito menos no âmbito da sociedade onde pretende inserir-se.

## REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la numa realidade. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp.11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Athey, I. (1984). Contributions of play to development. In T. D. Yawkey & A. D. Pellegrini (Eds.), *Child's play: developmental and applied* (pp. 9-27). Hillsdale, New Jersey.
- Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o sistema de educação, os alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Benard da Costa, A. (1995). 20 anos de educação especial. *Revista Educação, 10*, 5-8.
- Boivin, M. & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perspections: a sequential model. *Developmental Psychology*, vol.33, 135-145.
- Boulton, M. J. & Smith, P. K. (1994). Bully / victim problems in middle – school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, vol.12, nº3, 315 – 329.
- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks, patwhays of youth in our time*. Cambridge: University Press.
- Candel, I. (1991). El desarrollo de los niños con síndrome de Down en edad preescolar. In Giné y Giné & M. V. Troncoso (Orgs.), *Neurobiología y síndrome de Down* (pp. 81-87). Barcelona: La Fundación Síndrome de Down de Cantabria y Ediciones Científicas y Técnicas.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cassidy, J. & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, vol. 63, 350-365.

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão, da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.

Chisholm, V. & Pitcairn, T. (1998). The communication of differential relationships in preschool children: preference and social theme. *Social Development*, vol.7, nº2, 164-180.

Correia, L. M. (2003). A filosofia da inclusão. In L.M. Correia (Org.), *Inclusão e necessidades educativas especiais, um guia para educadores e professores* (pp. 7-21). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. & Cabral, M. (1997). Uma nova política em educação. In L. M. Correia (Org.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp.17-43). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. & Serrano, A. M. (1998). *Envolvimento parental em intervenção precoce, das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (1997). Alunos com necessidades educativas especiais. In L. M. Correia (Org.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp.45-70). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia

(Org.), *Educação especial e inclusão, quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.

De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dias, M. (1999). *A imagem no ensino de crianças com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Erdley, C. A. & Asher, S. R. (1998). Linkages between children's beliefs about the legitimacy of aggression and their behavior. *Social Development*, vol.7, nº3, 321-339.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Florian, L. (2003). Prática inclusiva: o quê, porquê e como? In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Eds.), *Promover a educação inclusiva* (pp. 33-49). Lisboa: Instituto Piaget.

Franco, N. & Levitt, M. J. (1997). The social ecology of early childhood: preeschool social support networks and social acceptance. *Social Development*, vol.6, nº3, 292-306.

González, M. (2003). Educação inclusiva: uma escola para todos. In L. M. Correia (Org.), *Educação especial e inclusão, quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.

Grave – Resendes, L. & Soares, J.(2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Guéguen, N. (1999). *Manual de estatística para psicólogos*. Lisboa: Climepsi Editores.

Hartup, W. W. & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, vol.121, nº3, 335-370.

Hartup, W. W. (1983). Peer Relations. In P. H. Mussen, E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development*, vol.1 (pp. 103-196). U.S.A.: John Wiley & Sons.

Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, vol.44, nº2, 120-126.

Hartup, W. W., French, D. C., Laursen, B. Johnston, M. K. & Ogawa, J. R. (1993). Conflict and friendship relations in middle – childhood: behavior in a closed-field situation. *Child Development*, vol. 64, 445-454.

Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M. I. & Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development*, vol. 59, 1590-1600.

Hébert, M. L. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Howes, C. & Phillipsen, L. (1998). Continuity in children's relations with peers. *Social Development*, vol.7, nº3, 340-349.

Howes, C. (1988). Influences of variations in experience with peers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol.53, 52-60.

Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol.53, 1-10.

Howes, C. (1988). The stability of early friendship. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol.53, 61-67.

Jiménez, R. (1997). Educação especial e reforma educativa. In R. Bautista (coord.), *Necessidades educativas especiais* (pp.9-19). Lisboa: Dinalivro.

Jiménez, R. (1997). Uma escola para todos: a integração escolar. In R. Bautista (coord.), *Necessidades educativas especiais* (pp.21-35). Lisboa: Dinalivro.

Ladd, G. W., Price, J. M. & Hart, C. H. (1988). Predicting preschooler's peer status from their playground behaviors. *Child Development*, vol. 59, 986-992.

LaFontana, K. M. & Cillesen, A. H. N. (1998). The nature of children's stereotypes of popularity. *Social Development*, vol.7, nº3, 301-319.

Lloyd, B., Duveen, G. & Smith, C. (1988). Social representations of gender and young children's play: a replication. *British Journal of Developmental Psychology*, vol.6, nº1, 83 – 88.

Marchesi, A. & Martin, E. (1993). Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação*, vol.3 (7-23). Porto Alegre: Artmed.

Masters, J. C., & Furman, W. (1981). Popularity, individual friendship selection, and specific peer interaction among children. *Developmental Psychology*, 17, 344-350.

Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mialeret, G. (1999). *Psicologia da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva, contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.

Morgado, J. (2003). Os desafios da educação inclusiva, fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. M. Correia (Org.), *Educação especial e inclusão, quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação, um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, vol.19, 856-867.

Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, 139-149.

Northway, M. L. & Weld, L. (1957). *Testes sociométricos, um guia para professores*. Livros Horizonte.

Parker, J. G. & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, vol.29, 611-621.

Pellegrini, A. D. & Davis, P. D. (1993). Relations between children's playground and classroom behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, vol.63, nº1, 88 – 95.

Pellegrini, A. D. & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: the nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, vol. 69, 557-598.

- Pellegrini, A. D., Galda, L., Flor, D. Bartini, M. & Charak, D. (1997). Close relationships, individual differences, and early literacy learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, vol.67, nº3, 409-422.
- Poulin, F., Cillessen, A. H. N., Hubbard, A., Coie, D., Dodge, K. A. & Schwartz, D. (1997). Children's friends and behavioral similarity in two social contexts. *Social Development*, vol.6, nº2, 224-236.
- Quintas, J. M. D. (1999). Formação de professores em educação especial. *Noesis*, Julho / Set., 55-58.
- Robertson, J., Green, K., Alper, S., Schloss, P. J. & Kohler, F. (2003). Using a peer – mediated intervention to facilitate children's participation in inclusive childcare activities. *Education and Treatment of Children*, vol.26, nº2, 182-197.
- Robson, B. (1989). *Pre-school provision for children with special needs – special needs in ordinary schools*. Great Britain: Cassell Educational.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença, valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.13-34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância, marcas de identidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rubin, K. H., Bukowsky, W. & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, (Ed.) & N. Eisenberg (vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Social, emotional and personality development*, vol.3 (5<sup>th</sup> ed., pp. 619-700). New York: John Wiley & Sons.
- Santos, A. & Winegar, L. (1999). Child social ethology and peer relations: a developmental review of methodology and findings. *Acta Ethologica*, 2, 1-11.

Schaffer, H. R. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Selikowitz, M. (1990). *Down syndrome – the facts*. New York: Oxford University Press.

Silva, A. M. T. (2000). Interação criança – criança e a actividade simbólica – a influência dos pares na actividade simbólica e na participação social de crianças com síndrome de down. In Leitão, F. R. (Org.), *A intervenção precoce e a criança com síndrome de down – estudos sobre interação* (pp. 117-151). Porto: Porto Editora.

Smith, P. K. (1996). Strategies of co-operation: a commentary. *International Journal of Behavioral Development*, vol.19, nº1, 81-87.

Smith, P. K., Cowie, H. & Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Spencer, W. R. (1984). *Sociometric techniques for social group work: a programmed text*. Coleraine: University of Ulster Press.

Strayer, F. F. & Santos, A. J. (1996). Affiliative structures in preschool peer groups. *Social Development*, vol.5 nº2, 117-130.

Strayer, F. F. (1980). Social ecology of the preschool peer group. In W. A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect and social relations*, vol. 13 (pp.165-196). Erlbaum, Hillsdale, New Jersey.

Strayer, F. F. (1989). Co-adaptation within the early peer group: a psychobiological study of social competence. In: Schneider B, Atilia G, Nadel J, Weisman R (Eds.), *Social competence in developmental perspective*, (pp. 145-174). Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.

Strayer, J. & Roberts, W. (1997). Children's personal distance and their empathy: indices of interpersonal closeness. *International Journal of Behavioral Development*, vol.20, nº3, 385-403.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. *Revista Inovação*, 7 nº1, V – XII.

Vaughn, B. E., Colvin, T. N., Azria, M. R., Caya, L. & Krzysik, L. (2001). Dyadic analyses of friendship in sample of a preeschool-age children attending head start: correspondence between measures and implications for social competence. *Child Development*, vol. 72, 862-878.

Veiga, L., Dias, H., Lopes, A. & Silva, N. (2000). *Crianças com necessidades educativas especiais, ideias sobre conceitos de ciências*. Lisboa: Plátano.

Vessereau, A. (1990). *Introdução à estatística*. Lisboa: Editorial Notícias.

Youniss, J. & Smollar, J. (1989). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.

Zarbatany, L. & Pepper, S. (1996). The role of the group in peer group entry. *Social Development*, vol.5, nº3, 251-260.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, 1986.

Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro, 1990.

Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, 1991.

**ANEXO A**

<b>1ª Etapa</b>			
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>02</b>	+13	+17	+14
<b>03</b>	+09	+08	+14
<b>04</b>	+12	+09	+06
<b>05</b>	+13	+17	+14
<b>06</b>	+04	+17	+07
<b>07</b>	+15	+13	+06
<b>08</b>	+06	+15	+04
<b>09</b>	+03	+14	+08
<b>12</b>	+05	+07	+17
<b>13</b>	+15	+07	+14
<b>14</b>	+13	+05	+08
<b>15</b>	+07	+13	+06
<b>17</b>	+06	+09	+07

**A** – 1ª preferência

**B** – 2ª preferência

**C** – 3ª preferência

**ANEXO B**

<b>2ª Etapa</b>			
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>02</b>	-06	-12	-08
<b>03</b>	-12	-06	-04
<b>04</b>	-03	-02	-17
<b>05</b>	-03	-12	-04
<b>06</b>	-05	-12	-03
<b>07</b>	-12	-08	-14
<b>08</b>	-12	-03	-13
<b>09</b>	-15	-02	-07
<b>12</b>	-04	-06	-08
<b>13</b>	-04	-12	-02
<b>14</b>	-07	-09	-03
<b>15</b>	-12	-04	-09
<b>17</b>	-04	-02	-15

**A** – 1ª rejeição

**B** – 2ª rejeição

**C** – 3ª rejeição

**ANEXO C**

3ª Etapa													
	02	03	04	05	06	07	08	09	12	13	14	15	17
02		9	7	4		6		5				8	
03	8			5		9				4		7	6
04				9		7	6			4	5	8	
05	7				4	9	5	6				8	
06	4						5	7		8	6	9	
07	4	7	8	9				6					5
08	8			9		5		4			6		7
09			7	5	9				8	4			6
12	8	7						6		4	5	9	
13		5		7	9		8	4					6
14	4		7		5				8			9	6
15	4	8		9			5				6		7
17		9		6			5		7	8	4		

Ordem de preferência (4ª a 9ª) das fotos que restam.

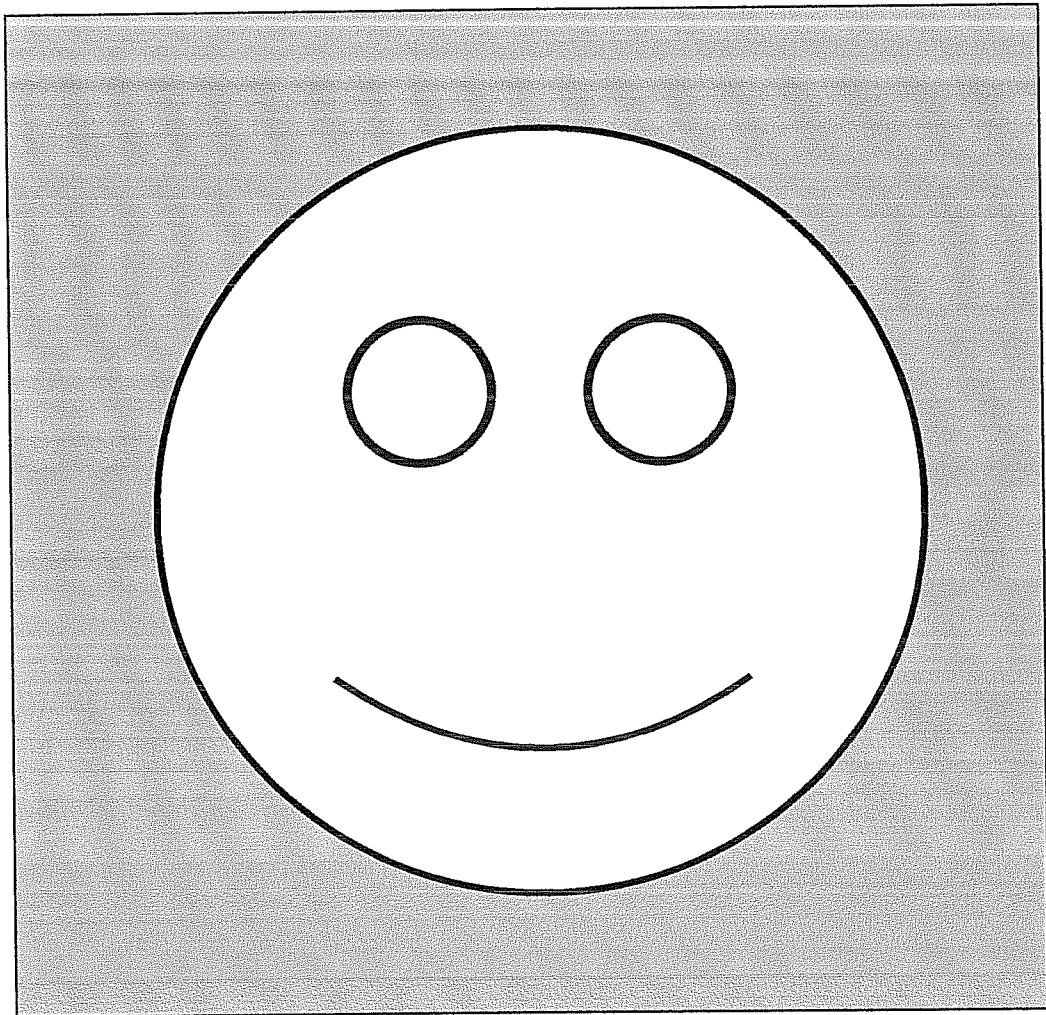
**ANEXO D**

**4ª Etapa**

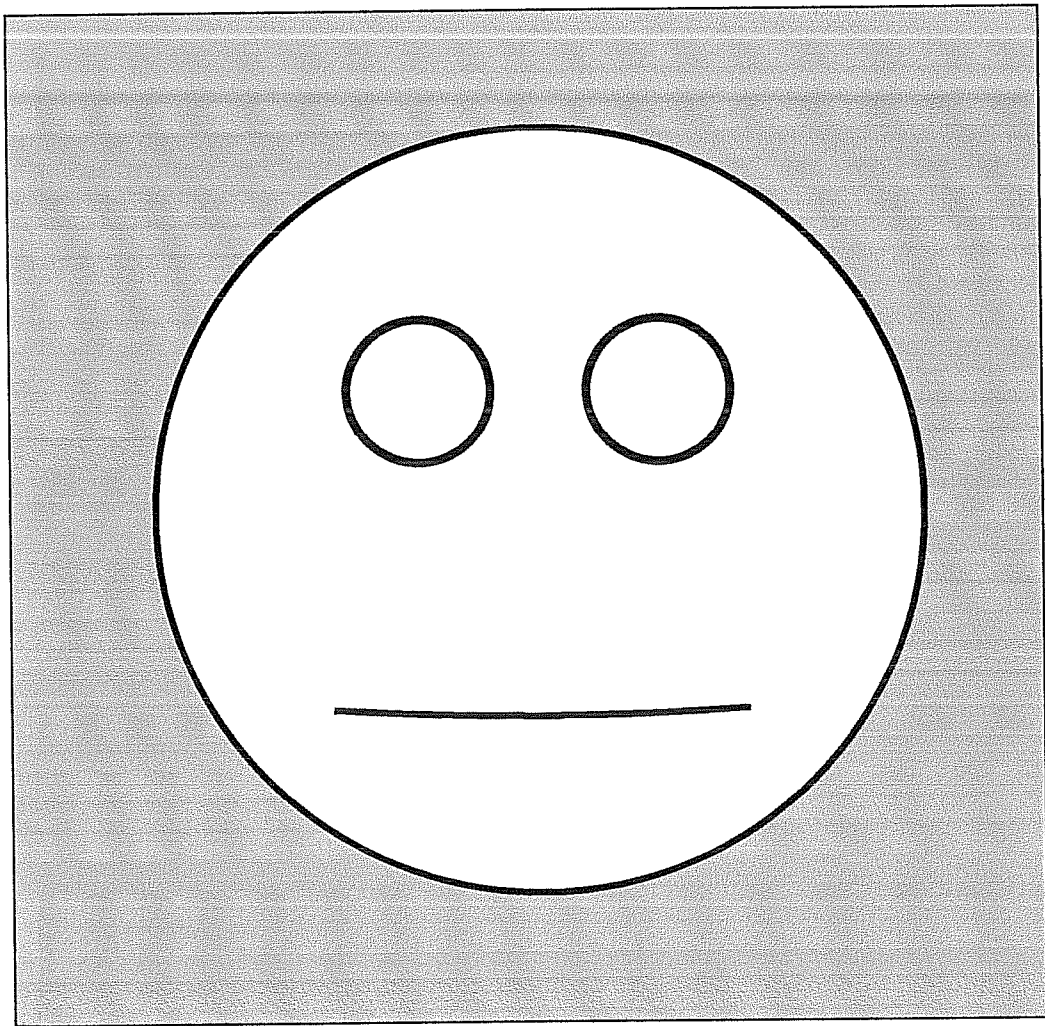
	02	03	04	05	06	07	08	09	12	13	14	15	17
02		+1	0	0	-1	+1	0	0	-1	-1	+1	0	-1
03	-1		-1	+1	-1	0	+1	+1	-1	+1	+1	-1	0
04	0	0		0	+1	+1	+1	+1	-1	0	-1	-1	+1
05	-1	+1	-1		0	+1	0	+1	0	+1	+1	0	+1
06	+1	+1	+1	+1		+1	0	0	-1	+1	0	+1	+1
07	0	0	-1	0	+1		+1	+1	-1	+1	0	+1	+1
08	0	0	0	-1	-1	+1		+1	0	-1	+1	+1	+1
09	-1	+1	+1	0	-1	-1	+1		0	+1	+1	-1	+1
12	+1	-1	0	+1	-1	+1	0	0		-1	0	0	+1
13	-1	+1	0	+1	0	+1	0	+1	-1		+1	+1	-1
14	0	0	-1	+1	0	+1	+1	0	+1	+1		-1	-1
15	+1	0	+1	+1	+1	+1	+1	0	-1	+1	+1		+1
17	0	0	-1	-1	+1	+1	0	+1	+1	0	-1	+1	

**ANEXO E**

Estereotipo Facial 1



Estereotipo Facial 2



Estereotipo Facial 3

