



**INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO**

Aida Sofia Carvalho Leça de Sousa

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS NO PRÉ-ESCOLAR**
Um estudo sobre as interacções sociais entre pares

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada II
efectuado sob a orientação do
Professora Doutora Maria Teresa Martins Gonçalves

Junho de 2011

À minha avó, que me sempre me apoiou

AGRADECIMENTOS

Em especial, à minha orientadora, a Professora Teresa Gonçalves, pelo incentivo, pelas sugestões e pela sua total disponibilidade com que me acompanhou neste trabalho.

A todas as docentes do jardim de infância do Cruzeiro, especialmente à Educadora Manuela Cameira pela sua simpatia e colaboração ao longo de estes meses.

A todas as crianças intervenientes neste estudo, que sempre se mostraram disponíveis para participarem nas actividades propostas.

A coordenadora deste mestrado, professora Ana Peixoto, que nos orientou neste último ano e tornou possível a realização deste estudo.

Ao meu par de estágio, Cláudia Fontão, por todo o companheirismo e disponibilidade.

A todos os docentes e às colegas do Mestrado em Educação Pré-Escolar que me acompanharam neste último ano.

Aos meus pais que compreenderam todas as minhas dificuldades.

A todos os meus amigos que me acompanharam neste último ano e me apoiaram em todos os momentos.

INDÍCE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	ix
ABSTRACT	x
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO	1
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	3
A competência social: definição de competência social.....	3
Relações com o grupo de pares.....	4
O desenvolvimento da amizade	6
Factores de risco	9
A educação inclusiva e a aceitação positiva de colegas com Necessidades Educativas Especiais	10
CAPÍTULO III – METODOLOGIA ADOPTADA.....	12
Metodologia	13
Participantes.....	13
Instrumentos utilizados.....	14
Observação sistemática	14
Teste sociométrico.....	15
Procedimentos de recolha e de análise	16
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	19
Observação sistemática	19
Matriz sociométrica	26
Sociograma das escolhas.....	30
Sociograma das rejeições.....	32

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES.....	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das Observações Realizadas	19
Quadro 2 - Matriz Sociométrica	26

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico de frequência de categorias de comportamento	22
Figura 2 - Gráfico de percentagem de frequência de comportamento	22
Figura 3 - Gráfico de duração de categorias de comportamento	24
Figura 4 - Gráfico de percentagem de duração de categorias de comportamento	24

LISTA DE ABREVIATURAS

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

NEE – Necessidades Educativas Especiais

RESUMO

A inclusão de todos os alunos é uma das grandes preocupações da educação actual e na educação pré-escolar o grupo de pares é indispensável para a criação de um ambiente inclusivo.

Este estudo tem o objectivo de estudar as relações sociais do grupo onde estão crianças com necessidades educativas especiais. Para isso foram realizadas observações sistemáticas dos comportamentos de uma dessas crianças em momentos de brincadeira espontânea. Posteriormente, foi realizado um teste sociométrico com todos os elementos do grupo, o que permitiu observar a posição que cada criança do grupo ocupa.

A metodologia utilizada foi o estudo de caso, onde os participantes foram todas as crianças da sala dos 4/5 anos do jardim-de-infância do Cruzeiro, Vila Nova de Anha. O grupo é formado por 17 crianças com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos, estando duas delas referenciadas com necessidades educativas especiais.

Palavras-chave: inclusão, educação pré-escolar; relações; Necessidades Educativas Especiais.

ABSTRACT

The inclusion of all pupils is a major concern of current education and preschool peer groups is essential to create an inclusive environment.

This study aims to study the social relations of the group where are children with special educational needs. To this were carried out systematic observations of the behavior of these children in moments of spontaneous fun. Later, a sociometric test was conducted with all members of the group, which allowed us to observe the position that every child in the group takes.

The methodology used was the case study, where the participants were all children of the class of 4 / 5 years old of the kindergarten Cruzeiro, Vila Nova de Anha. The group comprises 17 children aged between 4 and 5 years old, where two of them are referenced with special educational needs.

Key words: inclusion; preschool; relations; special educational needs.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

A oportunidade de realizar este estudo surgiu no decorrer do Mestrado em Educação Pré-escolar e a pesquisa foi desenvolvida no âmbito da disciplina Prática de Ensino Supervisionada II.

Foi essencial para este estudo, durante o estágio, a presença na turma de estudo de duas crianças com Necessidades Educativas Especiais. A reflexão sobre a inclusão destas crianças, realizada ao longo do estágio, constituiu o ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho.

Actualmente a educação tem como uma grande meta a inclusão de todos os alunos, independentemente das suas condições de deficiência ou de pertença a uma minoria étnica, linguística, religiosa ou outra. A educação inclusiva e a educação para todos são defendidas por organismos internacionais, como a UNESCO. A declaração de Salamanca (1994) é um documento elaborado no âmbito de um Fórum de Educação para Todos organizado pela UNESCO, no qual se defende a educação inclusiva como um meio para promover a aceitação da diferença e a criação de ambientes tolerantes, no sentido de uma sociedade inclusiva.

Grande parte dos estudos sobre a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais tem-se focalizado nas etapas escolares a partir do primeiro ciclo do Ensino Básico.

No entanto, a inclusão deverá começar no pré-escolar e nesta etapa o grupo de pares deverá ser indispensável para que se crie um bom ambiente inclusivo.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), que constituem um conjunto de princípios orientadores da organização da componente educativa do pré-escolar, referem que a educação pré-escolar deve ser considerada como uma “educação para todos” e para isso todas as crianças devem estar incluídas e as suas diferenças devem ser aceites para que se possam responder a todas as

necessidades de cada criança. Este documento caracteriza a escola inclusiva como uma escola que integra todas as crianças até mesmo aquelas referenciadas com Necessidades Educativas Especiais, que devem beneficiar das mesmas oportunidades que os seus colegas. Defende-se que a educação das crianças com Necessidades Educativas Especiais deverá ter como referência o grupo, assim mesmo estas “são incluídas no grupo e beneficiam das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos” (Ministério da Educação, 1997, p.19). A área de Formação Pessoal e Social (considerada como área integradora do processo educativo) e a Organização do Ambiente Educativo estão implicadas pois “é através das interações sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 49). Consequentemente achou-se pertinente observar e estudar as relações das crianças numa turma do pré-escolar onde estão integradas duas crianças com necessidades especiais. Realizou-se um estudo de caso no qual se observou como o grupo de crianças estudado interage espontaneamente e se organiza nos tempos livres que têm para brincar e qual o nível de integração das crianças com NEE nesses grupos de brincadeira. Com este estudo também se pretendeu recolher dados sobre as percepções sociais que as crianças fazem dos seus colegas incluindo os colegas com necessidades educativas especiais.

O estudo poderá contribuir para mostrar necessidade de uma intervenção educativa no pré-escolar que promova a inclusão de todos os alunos e o desenvolvimento de relações sociais positivas, de aceitação mútua e de apoio.

CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica do estudo realizado. Este encontra-se dividido em subcapítulos. No primeiro subcapítulo trata-se da definição de competência social que é o que torna possível as interações entre as crianças; o segundo descreve as relações das crianças com o seu grupo de pares, o terceiro refere-se ao desenvolvimento da amizade entre crianças, o quarto identifica os factores de risco, e, por fim, o quinto trata a educação inclusiva e aceitação positiva de colegas com Necessidades Educativas Especiais.

A competência social: definição de competência social

O interesse pela definição de competência social surgiu com as investigações de Moreno em 1934, tendo posteriormente vários autores proposto diferentes definições, com algumas semelhanças entre elas.

Segundo Lopes, Rutherford, Cruz e Quinn (2006) a competência social é constituída por duas capacidades: as mais básicas, que são os comportamentos sociais, e as mais complexas, as capacidades sociais. Os comportamentos sociais são os acontecimentos comportamentais discretos, efectivamente realizados pelos indivíduos. As capacidades sociais são o que o indivíduo utiliza para responder às tarefas sociais no seu dia-a-dia. Tanto os comportamentos como as capacidades sociais são o que tornam possível que os indivíduos mantenham relações positivas, mas também contribuem para a adaptação das crianças à escola, assim como, a aceitação destas pelos seus pares.

A competência social está relacionada com a capacidade de as crianças lidarem com as alterações sociais, a forma como interagem, eficazmente, com o meio ambiente, de responderem à complexidade da vida e de adequarem as respostas comportamentais aos diferentes contextos (Rourke citado por Lopes et al., 2006).

Relações com o grupo de pares

É do conhecimento comum que o ser humano é um ser social e que necessita de conviver com os seus pares para que se desenvolva a diversos níveis. Para as crianças em idade pré-escolar. Os seus pares são os amigos e as pessoas mais próximas que pertencem ao seu grupo etário, com quem aprendem e partilham experiências (Barreto, 2009).

Alguns estudos actuais realçam que as relações com o grupo de pares podem promover, alargar, desencorajar ou até distorcer o desenvolvimento interpessoal e intrapessoal das pessoas. Estas relações podem ainda comprometer ou ajudar no ajustamento pessoal e social dos indivíduos. Para serem mantidas estas relações é necessário o recurso à capacidade de iniciar e manter interacções, que acontece desde a infância. Esta capacidade é muito importante para o desenvolvimento de todas as pessoas, pois é o que torna possível a interacção positiva entre os grupos de pares promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e da competência social mas também promove o crescimento de competências interpessoais (Asher & Coie; Paker & Asher citados por Lopes et al., 2006).

O modelo ecológico de Bronfenbrenner assim como diferentes estudos que nele se apoiaram, têm dado importância ao meio e ao contexto social onde os comportamentos sociais das crianças ocorrem (Portugal, 1992). Neste modelo considera-se que o desenvolvimento da pessoa se processa na interacção com os contextos próximos (família, escola, grupo de amigos), sendo também afectado pelos contextos mais alargados (sociedade, sistema educativo, por exemplo). Diversos factores podem influenciar as interacções humanas, sendo os mais preponderantes para as crianças em idade pré-escolar: as características de cada criança, das suas famílias, dos jardins-de-infância assim como a distribuição espacial das crianças nestes e a qualidade das relações que as crianças mantêm com os seus pais.

Os estudos realizados em torno das relações das crianças com os seus grupos de pares têm identificado as dificuldades que as crianças com problemas de aprendizagem

ou de comportamento têm em manter relações positivas. Lopes e colaboradores (2006) citam estudos que fazem referência às maiores dificuldades que estas crianças enfrentam: geralmente, as crianças identificam os seus pares com problemas de aprendizagem como colegas que preferem não ter como amigos, existe a tendência de os professores e colegas os julgarem e os verem como menos competentes na adaptação social (Kistner & White citados por Lopes et al., 2006); as crianças tendem a rejeitar os colegas com problemas de agressividade, hiperactividade, impulsividade e desatenção (Milich & Landau; Pelham & Bender citados por Lopes et al., 2006); as crianças com problemas de aprendizagem e visíveis problemas de comportamento têm uma maior probabilidade de manter relações negativas pois os dois tipos de problemas que apresentam parecem ser uma antevisão de um percurso desenvolvimental perturbado (Mackinney citado por Lopes et al., 2006).

Nem todas as relações com o grupo de pares são bem sucedidas mas são apenas estas, quando realizadas com frequência, que constituem factores fundamentais no desenvolvimento das competências sócio-cognitivas das crianças. Estas relações com o grupo de pares são recíprocas e auxiliam as crianças na compreensão das regras das trocas sociais que são essenciais para o desenvolvimento de habilidades quando estes se tornarem adultos (Lopes et al., 2006).

Segundo Lopes e colaboradores (2006) as relações que as crianças mantêm com o grupo de pares contribuem para a sua socialização de três formas: como suporte motivacional que as auxilia a participar no meio ambiente; como forma de promover a probabilidade de as crianças de confrontarem com situações novas; constituem contextos de ensino e de aprendizagens eficazes, maximizam as habilidades sociais e ajudam na interiorização das normas sociais (segundo os estudos de Asher, de Asher & Parker de Furman & Robbins, de Hartup e de Solano citados por Lopes et al., 2006).

Pode dizer-se então que o desenvolvimento social das crianças é influenciado pelo tipo de relações que estas têm com os seus pares, proporcionando, assim, índices explicativos dos acontecimentos sociais que permitem a construção de contextos sociais e apreciações sobre as acções e pares com quem interagem (Lopes et al., 2006).

Para Lopes e colaboradores (2006) as crianças que têm a oportunidade de manter, nos primeiros anos de vida, interações positivas com os seus pares são mais competentes a nível social do que os seus iguais que têm experiências menos enriquecedoras ou situações de rejeição. Estas últimas, enquanto crianças podem apresentar um débil ajustamento social, emocional e académico, enquanto adultos podem vir a apresentar problemas de adaptação social (Parker & Asher, 1987).

O desenvolvimento da amizade

A amizade é uma relação afectiva que se mantém entre duas pessoas. O senso comum define a amizade como uma relação afectiva que se mantém entre duas pessoas e que se caracteriza pela reciprocidade. Um amigo é alguém com que se pode confiar e partilhar tudo, positivo e negativo, por isso existem sempre expectativas de ambos os membros do par.

Cavaco (2000) caracteriza a amizade como sendo uma relação recíproca pois exige que estejam envolvidas duas pessoas que tirem prazer da companhia um do outro. Por se manter esta relação de intimidade, onde o nível de confiança é elevado o comportamento que os amigos adoptam com os não amigos diverge bastante. O conceito de amizade está presente no desenvolvimento desde de muito cedo e por isso fazer amigos está entre as tarefas desenvolvimentais mais importantes para as crianças, adolescentes e adultos. Ao contrário da reciprocidade, que se mantém ao longo de todas as relações de amizade, independentemente da idade dos envolvidos, o conceito de amizade vai variando ao longo do crescimento e desenvolvimento.

Para as crianças as relações de amizade assumem um papel fulcral nas suas vidas porque influenciam muito o seu dia-a-dia, na forma como estas resolvem os conflitos, como constroem significados sociais, como conseguem a igualdade e harmonia (Cavaco, 2000). Tal como todos os humanos, as crianças são seres sociais e necessitam de outras

crianças, jovens ou adultos na sua vida, com interações positivas, para se realizarem como pessoas (Arribas, et al., 2007).

Para as crianças é muito importante ter um amigo. Estas, geralmente, têm pelo menos uma pessoa importante na sua vida e desenvolvem a sua definição de melhor amigo muito cedo (Cavaco, 2000).

Nos primeiros meses de vida, devido em parte às suas limitações motoras, as possibilidades de interagirem com crianças da sua idade são muito reduzidas e por isso mesmo as interações que a criança mantém são apenas com o adulto ou adultos que tomam conta dela. O desenvolvimento da sua motricidade pode aumentar a sua possibilidade de manter relações com outras crianças (Arribas, et al., 2007). Esta possibilidade de manter relações de amizade permite às crianças aprenderem como estar juntos (Sroufe, Cooper, & DeHart, 1996).

Quando uma criança inicia uma relação de amizade, esta começa por uma escolha e nunca se baseia no controlo, mas num dar e receber mútuo (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Em alguns estudos verificou-se que as relações de amizade no pré-escolar podem durar um ano ou mais, pois as crianças estão em contacto permanente com outras no seu dia-a-dia (Sroufe, Cooper, & DeHart, 1996).

Até ao período pré-escolar as crianças apenas brincam ao lado umas das outras (Papalia, Olds, & Feldman, 2001) estes primeiros contactos com outras crianças são, por vezes, apenas contactos casuais. Para observar contactos mais prolongados e com mais significancia é necessario esperar que as crianças tenham 4 anos de idade (Arribas, et al., 2007).

Segundo Sroufe (1996) só por volta dos quatro anos de idade é que a criança é capaz de manter relações de amizade apenas com os seus esforços. Estas primeiras relações podem permitir a aprendizagem do conceito de justiça e ter importância para observar o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças (Cavaco, 2000).

Como são exigentes, as crianças em idade pré-escolar, mostram as suas preferências por determinadas crianças e o seu desagrado com aquelas que não têm as

características que elas procuram (Cavaco, 2000). Geralmente elas procuram os seus semelhantes e, conseqüentemente, os seus amigos são da mesma idade, sexo, grupo étnico e com interesses comuns. As crianças que tiveram experiências anteriores partilhadas têm mais probabilidade de se virem a tornar amigas. Aquelas crianças que sorriem, que partilham os seus brinquedos e são prestativas são as mais escolhidas para as brincadeiras. Geralmente, as crianças inibidas, tímidas, agressivas, exigentes são mais ignoradas ou menos escolhidas como par (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

Na idade pré-escolar, as questões de gênero também são muito importantes, as crianças procuram relacionar-se preponderantemente com crianças do mesmo sexo, sendo capazes de verbalizarem esta preferência. Nesta idade, os grupos de pares mistos visam participar mais em jogos cooperativos e até demonstram um maior nível de competência social quando comparados com outras crianças (Cavaco, 2000). A amizade pode ter a função de socialização, desempenhando este papel sobretudo na infância e na adolescência, pois está associada aos desafios que os indivíduos enfrentam (Cavaco, 2000). Para as crianças mais novas, as relações de amizade são importantes para que estas aprendam a relacionar-se com os outros (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Os grupos de pares e as relações que os unem são importantes para que as crianças aprendam os valores morais e as normas culturais (Papalia, Olds, & Feldman, 2001; Sroufe, Cooper, & DeHart, 1996).

O relacionamento das crianças com o grupo de pares pode ser também um preditor de um futuro sucesso, pois estas relações estão relacionadas com os níveis de ajustamento, ausência de problemas psicológicos e realização escolar (Sroufe, Cooper, & DeHart, 1996). Quando as crianças são possessivas nas suas relações de amizade podem vir a ter dificuldades académicas (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

Como já referido, as relações de amizade e os grupos de pares são fundamentais para a aprendizagem do conceito de justiça, mas também ensinam as crianças o sentido de reciprocidade e cooperação. Os amigos são um bom indicador da capacidade social, pois estas relações exigem que as crianças detenham algumas competências: auto e hetero orientação, atitudes igualitárias e atitudes de gestão de conflitos (Cavaco, 2000).

Os adultos podem promover as relações das crianças com os seus pares (Sroufe, Cooper, & DeHart, 1996). Com as crianças mais novas os adultos podem ter a função de orientador, estando junto dos grupos de pares e sugerir as melhores estratégias a utilizar no contacto com outras crianças. Os pais que se preocupam em organizar encontros para que os seus filhos brinquem com o seu grupo de pares, fazem com que os seus filhos tenham mais amigos. A supervisão destes encontros pode promover a sociabilidade. Os adultos devem estimular as crianças mais solitárias a brincar com um colega ou em pequenos grupos e devem enaltecer os sinais de empatia das crianças. Cabe ainda aos adultos transmitir para as crianças as competências da amizade, isto pode ser realizado de diversas formas, mas sempre indirectamente através de material manipulável, livros que abordem a temática da amizade ou *role-playing* (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

Factores de risco

Existem alguns factores que podem colocar em risco a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais. No entanto, no pré-escolar existe uma maior tendência para as crianças aceitarem todos os pares do que nos níveis escolares mais elevados, onde a comparação e a competição na área académica tendem a estar mais presentes.

A investigação tem confirmado a tendência de as crianças com necessidades especiais poderem ser menos aceites pelo seu grupo de pares (Barreto, 2009; Diamond, Furge & Blass, 1993; Guralnick et al., 2006). Nesse sentido, tem sido defendido que estas crianças necessitam da intervenção de adultos para que possam ter trocas positivas com os seus colegas

Guralnick e colaboradores (2006) evidenciam os problemas que as crianças com alguns problemas no desenvolvimento podem enfrentar nas relações que mantêm com outras crianças. Estas podem encontrar dificuldades no processamento de informação e na regulação emocional, o que gera níveis de interacção com o grupo de pares muito baixos. Os autores ainda referem alguns estudos que indicam que as crianças com algum

tipo de necessidade especial têm dificuldade em manter relações de amizade recíprocas com os seus pares. As crianças com necessidades especiais chegam a sofrer de solidão e isolamento, sobretudo em idade escolar, evidenciando pouco desenvolvimento das competências sociais na transição do pré-escolar para o primeiro ciclo.

Num estudo longitudinal com crianças do pré-escolar, Diamond e colaboradores (1993) verificaram que tanto o género como a deficiência eram factores que influenciavam a reacção das crianças aos seus colegas. Aos 3 anos de idade estes factores não afectavam as escolhas dos colegas para brincar, mas a partir dos 4 anos de idade, as crianças pareciam usar um critério de “semelhança ao eu” escolhendo os pares do mesmo sexo e sem deficiência.

A educação inclusiva e a aceitação positiva de colegas com Necessidades Educativas Especiais

As crianças passam grande parte do seu dia nos jardins-de-infância, com os seus colegas, educadores e auxiliares, tornando-se por isso importantes espaços socializadores para a criança enquanto ser social. Esta importância torna-se maior em crianças com necessidades educativas especiais visto que estes espaços e as interações com o seu grupo de pares pode ajudá-las a superar algumas das suas limitações.

As interações das crianças com necessidades educativas especiais com os seus pares, sem essas necessidades, são muito importantes para a sua inclusão (Barreto, 2009).

Segundo Odom (2007) a aceitação social das crianças com NEE dá-se quando essas crianças têm características em comum com os seus colegas, geralmente, são aquelas que têm as competências sociais mais eficazes, conseguem comunicar as suas ideias, são carinhosas, participam nas brincadeiras, respeitam as regras, estão interessadas em interagir com os outros e compreendem as acções dos colegas. Já as crianças rejeitadas

são, geralmente, aquelas que perturbam o ambiente da sala, entram em conflitos e são fisicamente agressivas.

CAPÍTULO III – METEDOLOGIA ADOPTADA

No presente estudo procura-se analisar as relações sociais numa turma do pré-escolar onde se encontram dois alunos com necessidades educativas especiais.

A investigação tem demonstrado a importância de um clima de aceitação mútua e de interações sociais positivas para o desenvolvimento global das crianças e para o seu ajustamento social e académico futuro.

As crianças com Necessidades Educativas Especiais poderão enfrentar algumas dificuldades de integração social no grupo de pares e de desenvolver relações de amizade.

No âmbito da educação inclusiva, as escolas recebem uma população heterogénea, cabendo aos educadores e aos professores a tarefa de promover um clima social positivo que favoreça todas as crianças. Assim, uma preocupação subjacente ao estudo é analisar o modo como se processa a inclusão de todas as crianças no grupo de pares na educação pré-escolar.

As questões de investigação formuladas foram:

1. Como se caracteriza a participação social dos alunos com Necessidades Educativas Especiais em contextos de brincadeira?
2. Qual o estatuto social dos alunos com Necessidades Educativas Especiais? Como se relacionam com os pares na turma?
3. Como se caracterizam as relações sociais entre os alunos numa turma de pré-escolar?
4. Qual o estatuto social dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Metodologia

Tendo em conta as questões de investigação, adoptou-se uma abordagem de tipo qualitativo. O foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos fenómenos, procurando conhecer o que “está por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções (Fernandes, 1991).

A metodologia adoptada para a pesquisa foi o estudo de caso, tendo sido considerada como unidade de análise uma turma de pré-escolar dos 4/5 anos do jardim de infância de Vila Nova de Anha.

O estudo de caso consiste numa abordagem aprofundada de um caso, que se pode basear num qualquer número de unidades de análise, sendo o caso analisado na sua especificidade (Mertens, 2009). A principal vantagem apontada a este tipo de abordagem é o facto de permitir um estudo em profundidade de uma realidade particular, tendo no entanto como limitação o facto de os dados recolhidos serem específicos da realidade estudada, não permitindo a sua generalização (Fernandes, 1991; Mertens, 2009).

Participantes

Os participantes deste estudo foram a totalidade das crianças da sala dos 4/5 anos do Jardim-de-infância do Cruzeiro, em Vila Nova de Anha. O grupo é constituído por 17 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, sendo 9 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Dois dos alunos, ambos do género masculino, foram referenciados com necessidades educativas especiais de carácter permanente tendo sido objecto de avaliação especializada.

As duas crianças com necessidades educativas especiais apresentam um atraso no desenvolvimento global. As necessidades educativas especiais do aluno D resultam da hidrocefalia, sendo as suas maiores dificuldades ao nível da motricidade grossa e da linguagem expressiva. O aluno O apresenta necessidades educativas especiais resultantes

de uma deficiência mental, com uma etiologia genética provável. Apresenta bastantes dificuldades na linguagem expressiva, compreensiva, na motricidade, ao nível da cognição e sobretudo na concentração (fonte de informação: Projecto Curricular de Turma).

Embora não identificado com necessidades educativas especiais, ainda frequenta a sala dos 4/5 anos um aluno de nacionalidade Espanhola, pela primeira vez este ano neste jardim-de-infância, com grandes dificuldades ao nível da compreensão oral.

As três crianças são acompanhadas semanalmente por uma terapeuta da fala (uma hora por semana). As crianças identificadas com NEE beneficiam ainda de sessões de psicologia num gabinete privado com a mesma regularidade que as anteriores.

Instrumentos utilizados

Para a recolha de dados, ao longo deste estudo foram utilizados dois instrumentos: a observação sistemática e o teste sociométrico.

Observação sistemática

A observação sistemática foi utilizada neste estudo com a intenção de recolher dados sobre o comportamento que ocorre espontaneamente em contextos naturais.

Segundo Estrela (1990) a observação sistemática caracteriza-se pela coerência de processos e os resultados obtidos mas também pela utilização de técnicas rigorosas em condições bem definidas para poderem ser repetíveis. Utilizou-se uma grelha de observação sistemática sobre a participação em jogos sociais de Bakeman e Brownlee, apresentada por Bakeman e Gottman (1989).

Na elaboração desta grelha os autores apoiaram-se na grelha anteriormente utilizada por Mildred Parten em 1932 acerca da participação social no pré-escolar, executada no *Institute of Child Welfare* da Universidade do Minnesota. Parten, num

estudo considerado pioneiro nesta área, observou o desenvolvimento da conduta social das crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos. Este definiu seis categorias de participação social: não ocupado, espectador, jogo solitário/independente, actividade paralela, jogo associativo e jogo cooperativo.

Bakeman e Brownlee reconheceram que o jogo paralelo deveria ser levado mais em consideração e mais proveitosamente e consideraram-no como uma forma lúdica importante no comportamento do jogo infantil. Estes modificaram a grelha utilizada por Parten e apenas definiram cinco categorias para a participação social:

1. Não ocupado – a criança não está a realizar nenhuma actividade específica, o comportamento não tem um objectivo, parece observar algo momentaneamente, brinca com o corpo, está de pé ou sentado no lugar, observa o jogo de outros mas sem participar.
2. Solitário – a criança brinca só de uma forma independente, a sua actividade não é influenciada pelo que os outros estão a fazer.
3. Juntos – forma de participação social em que as crianças mostram satisfação por estar junto de outras mas sem se centrar em objectos ou actividades.
4. Jogo paralelo – a criança brinca de um modo independente mas a sua actividade leva-o a estar com os outros. Brinca ao lado deles, não com eles mas com objectivos semelhantes aos que estão à sua volta.
5. Jogo de grupo – a criança brinca com os outros, isto inclui partilhar o material e iniciativas de controlo dos outros do grupo.

Teste sociométrico

O teste sociométrico tem como objectivo obter dados sobre a rede de interacções sociais num grupo, pedindo-se aos membros presentes no grupo que está a ser estudado que escolham, apenas entre os constituintes desse grupo, com quem desejariam (escolhas ou nomeações positivas) e com quem não desejariam (rejeições ou nomeações negativas) realizar uma actividade pré-determinada.

Este teste permite que se observe a posição social que cada indivíduo do grupo observado ocupa. Nos resultados é possível observar as pessoas escolhidas, as rejeitadas e as ignoradas (Bastin, 1980).

Os testes sociométricos podem ser utilizados em diferentes grupos. Têm sido utilizados nas idades pré-escolares, e as investigações mostram que os resultados são válidos, sendo o estatuto sociométrico das crianças relativamente estável ao longo do tempo (Peceguina, Santos, & Daniel, 2008; Poteat, Ironsmith & Bullock, 2004).

Segundo Estrela (1990), na investigação educacional os testes sociométricos permitem registar as representações individuais sobre as relações existentes no grupo. Os dados obtidos com estes testes podem contribuir para detectar a posição social de cada criança dentro do seu grupo, detectar as que são mais escolhidas e as mais isoladas.

Procedimentos de recolha e de análise

As observações ocorreram durante todo o estágio, foram escolhidos momentos para executar estas observações, durante o recreio e durante a exploração das diferentes áreas de desenvolvimento disponíveis na sala. Estas observações estavam focalizadas nas duas crianças com NEE (aluno D e aluno O), mas também nas interações do restante grupo. As observações consistem num registo sequencializado, com identificação da categoria de participação social em que a criança está envolvida, registando os tempos de início e de fim. Este tipo de registo permite a análise de frequências de cada categoria de comportamento observado; da sua duração e da sua sequencialização no tempo (Bakeman & Gottman, 1989)

As observações sistemáticas foram realizadas pela autora do estudo durante os momentos em que as crianças realizavam actividades livres. Estas decorreram durante o tempo que as crianças estavam no recreio e quando exploravam as diferentes áreas. Os momentos para realizar as observações foram escolhidos para tornar possível observar as

crianças a brincar livremente, sozinhas ou em grupos organizados por elas e captar as suas interacções sociais espontâneas.

No decorrer destas observações algumas crianças sentiram a necessidade de questionar o observador para saberem a razão daquele registo. Embora ocorresse esta interacção, a observadora não condicionou nenhuma actividade das crianças.

No teste sociométrico foi proposto às crianças que identificassem duas crianças com quem gostariam de formar um grupo para brincar (nomeações positivas) e que identificassem outras duas com quem não gostavam de formar grupo para brincar (nomeações negativas). Para isto foi apresentado às crianças uma folha com todas as fotografias dos alunos da turma, estratégia que é recomendada para as crianças mais pequenas, com o objectivo de garantir que se recordam de todos os colegas da turma e as suas escolhas não são influenciadas pela presença próxima ou ausência dos colegas naquele momento. Com este teste tinha o objectivo de recolher dados para caracterizar as relações sociais do grupo; identificar as crianças mais populares, as ignoradas e as rejeitadas e também recolher dados para intervir na área de integração social dos alunos, principalmente dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Todas as crianças se sentiram motivadas a participar, pois era algo realizado em sigilo, distante do restante grupo para que pudessem sentir a importância das suas respostas. Algumas crianças apenas identificaram uma criança com quem não gostariam de formar grupo para brincar. Não foi possível a participação de uma das crianças com necessidades educativas especiais em virtude das suas limitações cognitivas.

Para a análise deste teste utilizou-se uma adaptação do método proposto por Coie, Dodge e Copotleli citados por Pecequina, Santos e Daniel (2008), tendo sido definidos os seguintes estatutos sociométricos e os respectivos critérios:

- negligenciado (tem o número de escolhas positivas e número de escolhas negativas iguais a 0);
- popular (o número de escolhas positivas é igual ou superior a 3 e o número de escolhas negativas é igual ou menor que 1);

- rejeitado (o número de escolhas negativas é igual ou menos que 2 e o número de escolhas positivas é igual ou maior que 3);
- médio (são todos aqueles que não se enquadram nas restantes categorias).

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, destinado à apresentação e interpretação dos dados recolhidos, inicia-se por apresentar os resultados dos dados recolhidos, através de observações sistemáticas e do teste sociométrico, fazendo a sua apresentação e interpretação.

Observação sistemática

Quadro 1

Síntese das Observações Realizadas no D

Data	Contexto	Categorização de participação em jogos sociais com tempos de início e de fim
4 de Abril de 2011	Recreio: Todas as crianças do jardim-de-infância tiveram algum tempo, durante a manhã, para brincar no recreio. Brincam em pequenos grupos organizados sobretudo por salas.	10:45 (hora de início) – 2 11:00 (hora de fim) – 2
5 de Abril de 2011	Recreio: Durante a manhã, após o lanche, as crianças do jardim-de-infância tiveram algum tempo livre para brincarem no recreio.	10:47 (hora de início) – 5 10:50 – 3 10:54 – 4 11:00 – 2 11:06 (hora de fim) – 2
5 de Abril de 2011	Áreas de desenvolvimento: Após o recreio as crianças voltam para a sala para terminarem as tarefas proposta, à medida que vão terminando têm algum tempo para explorarem as diferentes áreas de desenvolvimento.	11:36 (hora de início) – 5 11:50 (hora de fim) – 5
9 de Abril de 2011	Recreio: Após o lanche as crianças têm algum tempo disponível para brincarem, no recreio estavam todos os alunos da sala dos 3 anos.	11:00 (hora de início) – 2 11:04 – 3 11:14 (hora de fim) - 3
9 de Abril de 2011	Áreas de desenvolvimento: Após o recreio as crianças voltam para a sala para terminarem as tarefas proposta,	11:20 (hora de início) - 4 11:52 (hora de fim) - 4

	à medida que vão terminando têm algum tempo para explorarem as diferentes áreas de desenvolvimento.	
15 de Abril de 2011	Recreio: Todas as crianças do jardim-de-infância tiveram algum tempo, durante a manhã, para brincar no recreio. Brincam em pequenos grupos organizados sobretudo por salas.	10:30 (hora de início) – 2 10:32 – 3 10: 50 – 1 11:15 (hora de fim) – 1
19 de Abril de 2011	Áreas de desenvolvimento: após a realização das tarefas propostas as crianças têm algum tempo para explorarem as diferentes áreas de desenvolvimento.	11:15 (hora de início) – 4 11:32 – 3 11:45 (hora de fim) - 3
27 de Abril de 2011	Recreio: após a realização das tarefas propostas as crianças têm algum tempo para brincarem no recreio.	11:00 (hora de início) – 3 11:20 – 2 11:30 (hora de fim) – 2
2 de Maio de 2011	Recreio: após o lanche as crianças têm algum tempo disponível para brincarem no recreio, no recreio estavam os alunos da sala dos 5 anos.	10:52 (hora de início) – 3 10:55 – 2 11:17 (hora de fim) – 2
9 de Maio de 2011	Recreio: após a realização das tarefas propostas as crianças têm algum tempo disponível para brincarem, no recreio estavam todos os alunos da sala dos 3 anos.	11: 31 (hora de início) – 2 11:35 – 3 11:45 (hora de fim) – 3
12 de Maio de 2011	Recreio: após o lanche, todas as crianças do jardim-de-infância tiveram algum tempo livre para brincarem no recreio.	10:40 (hora de início) – 3 10:44 – 2 11:00 (hora de fim) – 2
16 de Maio de 2011	Recreio: após o lanche, as crianças juntam-se às crianças da sala dos 5 anos no recreio.	10:30 (hora de início) – 1 10:42 – 3 10:50 – 1 11:15 (hora de fim) – 1
17 de Maio de 2011	Áreas de desenvolvimento: após o lanche as crianças têm algum tempo disponível para explorarem as diferentes áreas de desenvolvimento.	10:34 (hora de início) – 4 10:45 – 2 11:00 (hora de fim) - 2
19 de Maio de 2011	Áreas de desenvolvimento: após a realização das actividades propostas as crianças têm algum tempo para explorarem as diferentes áreas de desenvolvimento.	11:15 (hora de início) – 5 11:32 – 2 11:47 (hora de fim) - 2
23 de Maio de 2011	Áreas de desenvolvimento: após a realização das actividades propostas as crianças têm algum tempo para explorarem as diferentes áreas de desenvolvimento.	14:20 (hora de início) – 4 14:36 – 2 14:52 (hora de fim) – 2
21 de Maio de 2011	Áreas de desenvolvimento: após o lanche as crianças têm algum tempo para explorarem as diferentes áreas	10:40 (hora de início) – 3 11:00 – 2

	de desenvolvimento.	11: 16 (hora de fim) – 2
26 de Maio de 2011	Áreas de desenvolvimento: após a realização das actividades propostas as crianças têm algum tempo para explorarem as diferentes áreas de desenvolvimento.	11:32 (hora de início) – 3 11:46 (hora de fim) – 3
30 de Maio de 2011	Recreio: após o lanche as crianças do jardim-de-infância têm algum tempo para brincarem no recreio.	10:35 (hora de início) – 2 10:40 – 1 10:45 – 2 11:00 (hora de fim) – 2

Legenda:

1. Não ocupado – a criança não está a realizar nenhuma actividade específica, o comportamento não tem um objectivo, parece observar algo momentaneamente, brinca com o corpo, está de pé ou sentado no lugar, observa o jogo de outros mas sem participar.
2. Solitário – a criança brinca só de uma forma independente, a sua actividade não é influenciada pelo que os outros estão a fazer.
3. Juntos – forma de participação social em que as crianças mostram satisfação por estar junto de outras mas sem se centrar em objectos ou actividades.
4. Jogo paralelo – a criança brinca de um modo independente mas a sua actividade leva-o a estar com os outros. Brinca ao lado deles, não com eles mas com objectivos semelhantes aos que estão à sua volta.
5. Jogo de grupo – a criança brinca com os outros, isto inclui partilhar o material e iniciativas de controlo dos outros do grupo.

Gráfico de frequência de categorias de comportamentos

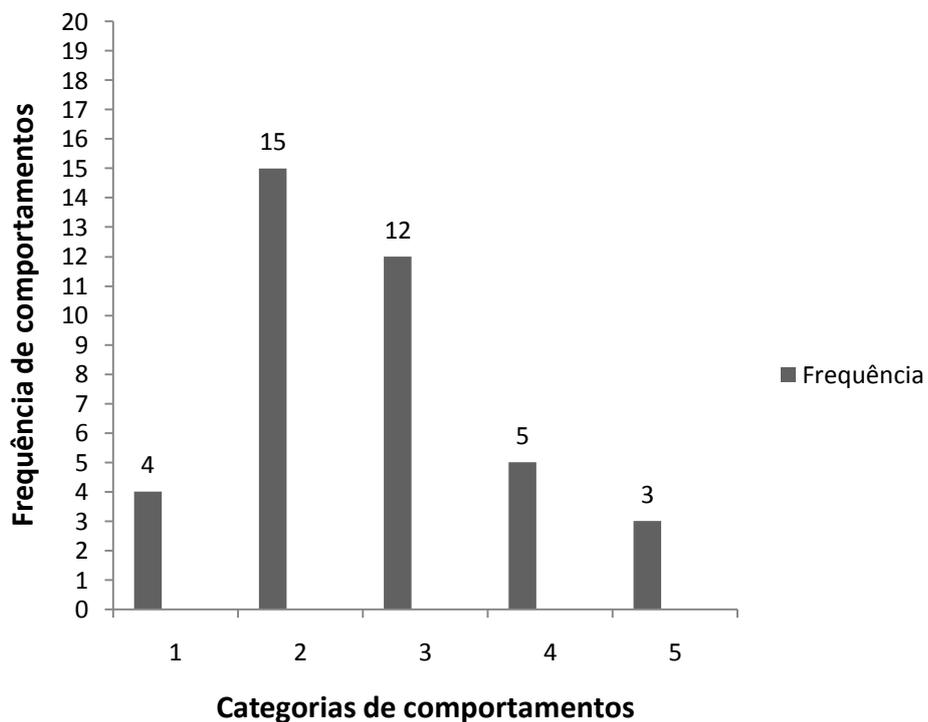


Figura1 - Gráfico de frequência de categorias de comportamento de participação social – aluno D

Frequência de categorias de comportamentos

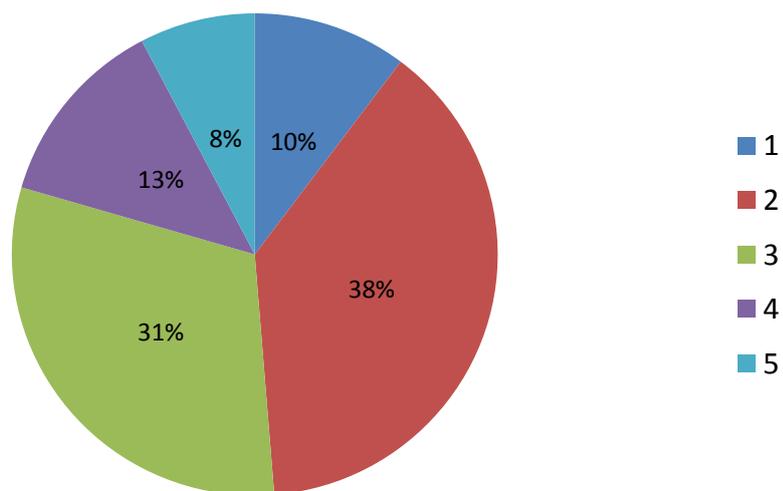


Figura2 - Gráfico de percentagem de frequência de comportamento de participação social – aluno D

Através das observações sistemáticas (Figura 1) verificou-se que, no que diz respeito à frequência de cada categoria de comportamento, a criança D brincou sobretudo de uma forma independente. A criança em questão foi observada durante 4 vezes com um comportamento correspondente à categoria 1, não estando a realizar nenhuma actividade específica, o seu comportamento não tinha um objectivo. Durante estes momentos a criança D parava a observar o jogo dos colegas mas sem mostrar interesse em participar. No que diz respeito à criança O nestes momentos andava sozinho nos corredores do jardim ou na sala, não tendo um objectivo para o seu comportamento mas por vezes parava a observar os seus colegas. A criança D foi observada durante 12 vezes a brincar com os seus colegas mas as suas brincadeiras por vezes não se centravam em qualquer actividade, apenas mostrava satisfação em estar perto dos seus colegas. Quando observado com o comportamento correspondente a esta categoria 3 a criança D, geralmente, brincava com a outra criança com NEE, a criança O. A criança D foi observada durante cinco vezes em jogo paralelo, nas observações verificou-se que mesmo quando se encontrava a partilhar os mesmos materiais a criança brincava a outras coisas. O mesmo acontecia com a criança O, embora por vezes fosse afastado pelos seus colegas por interromper as suas brincadeiras. A criança D foi observada durante três vezes em jogo de grupo, esta brincava com os seus colegas e conseguia partilhar os materiais, isto ocorreu sobretudo durante a exploração das áreas de desenvolvimento na área do computador. Já a criança O tem muita dificuldade em brincar em jogo de grupo pois não consegue partilhar o material, sendo, por vezes, ofensivo interrompendo a actividade dos seus colegas.

No que diz respeito a percentagens (Figura 2), os comportamentos da criança D classificam-se sobretudo na categoria 2 e 3, com um total de 69% nas duas categorias. As outras três categorias de comportamento tem um 31% o que corresponde a 12 num total de 39 ocorrências.

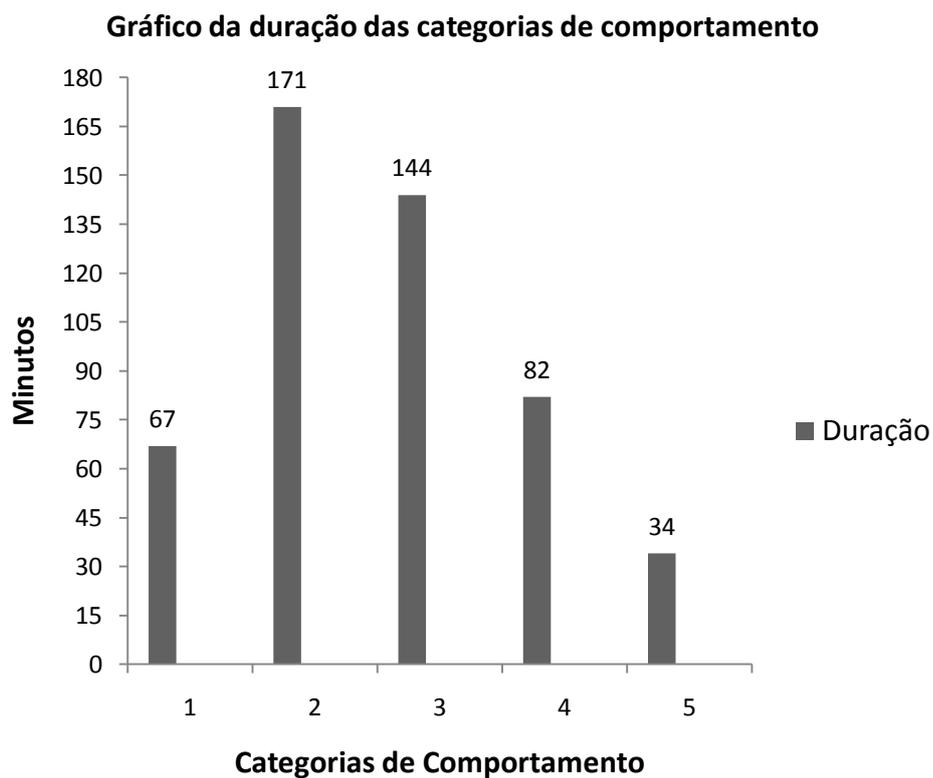


Figura3- Gráfico de duração de categorias de comportamento – aluno D

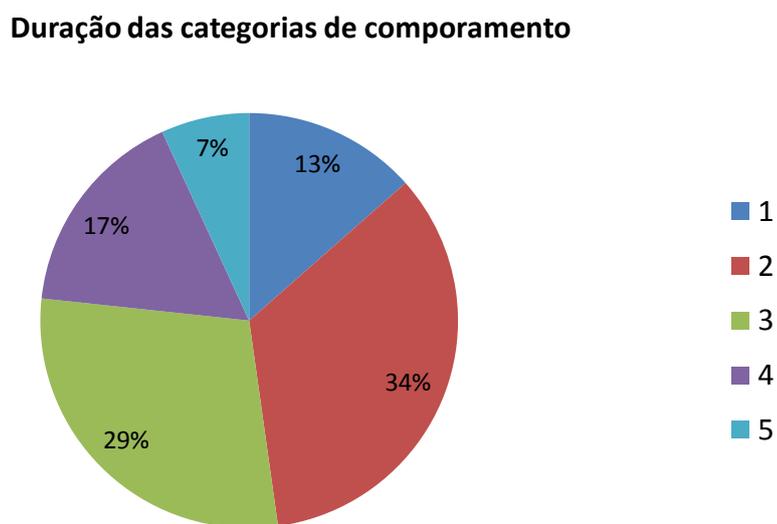


Figura4- Gráfico de percentagem de duração de categorias de comportamento – aluno D

No que diz respeito à duração de cada categoria de comportamento (Figura 3), é possível observar que a criança D passou a maioria do tempo solitário ou junto com os seus colegas, categorias 2 e 3. A criança D passou 67 minutos não ocupada, geralmente, estava parado a observar o jogo dos seus colegas. No que diz respeito ao jogo solitário, a criança D passou 171 minutos a brincar sozinho e de forma independente. Quanto à forma de participação social junto, categoria 3, a criança D foi observada durante 144 minutos jogando com os seus colegas mostrando grande satisfação em fazê-lo, geralmente junto com a criança O. Durante estes momentos as crianças D e O não se centravam em nenhuma actividade específica apenas estavam juntos. A criança D passou 82 minutos em jogo paralelo e 34 minutos em jogo de grupo. No que diz respeito ao jogo paralelo a criança este sucedeu quando este brincava com os restantes colegas da turma brincou com os mesmos objectos mas com outros objectivos. Quanto ao jogo de grupo, este ainda é pouco observado pois este não mostra muitas iniciativas de controlo do grupo.

No que diz respeito a percentagens (Figura 4), a criança D brincou sobretudo de forma solitária ou junto com os seus colegas. Num total de 498 minutos de observação (8 horas e 18 minutos), mais de 50% do tempo foi passado com um comportamento correspondente à categoria 2 e 3, num total de 315 minutos (5 horas e 15 minutos). No tempo restante a criança D observou durante 13% do tempo de observação (1 hora e 7 minutos) o jogo dos colegas, brincou em jogo paralelo durante 17% do tempo de observação (1 hora e 22 minutos) e esteve em jogo de grupo apenas 7% do tempo (34 minutos).

Matriz sociométrica

Quadro2- Matriz Sociométrica

Escolhas recebidas	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
Escolhas dadas																	
A					■	■		■			■						
B					■	■					■			■			
C					■	■					■						
D		■	■								■				■		
E	■	■	■												■		
F			■					■	■		■						
G				■	■						■						■
H	■					■						■		■			
I	■				■	■								■			■
J		■	■			■		■									
K				■											■	■	■
L			■			■		■		■							
M		■			■						■			■			
N				■								■			■		■
O																	
P				■							■						■
Q	■		■								■			■			
Total	2 ■ 2 ■	1 ■ 3 ■	4 ■ 2 ■	4 ■ 0 ■	6 ■ 0 ■	2 ■ 5 ■	0 ■ 0 ■	3 ■ 1 ■	1 ■ 0 ■	1 ■ 0 ■	0 ■ 9 ■	0 ■ 2 ■	1 ■ 0 ■	2 ■ 1 ■	3 ■ 1 ■	0 ■ 1 ■	0 ■ 5 ■
Estatuto	M	P	R	R	R	M	N	R	M	M	P	M	M	M	R	M	P

Legenda da Matriz Sociométrica:

Colegas com quem gostaria de formar grupo para brincar ■

Colegas com quem não gostaria de formar grupo para brincar ■

N - Negligenciados $N^+ = 0$ $N^- = 0$

P - Populares $N^+ \geq 3$ $N^- \leq 1$

R - Rejeitados $N^+ \leq 2$ $N^- \geq 3$

M - Médios todos os outros que não se enquadram nas restantes categorias

Através da observação da matriz sociométrica é possível observar que apenas uma criança (N) foi negligenciada, ou seja, o número de escolhas e rejeições é igual a zero. Como Populares foram classificadas as crianças que obtiveram o número de escolhas igual ou superior a três e o número de rejeições igual ou menor que um, apenas três crianças obtiveram estes resultados. O grupo rejeitou cinco crianças que obtiveram o número de escolhas menor ou igual a dois e número de rejeições igual ou maior que três. As restantes oito crianças foram classificadas como médias por não se encaixarem em nenhuma das outras categorias acima referidas.

Na matriz sociométrica é possível observar que a criança G não obteve nem escolhas nem rejeições, esta criança é do sexo feminino e está bem integrada no grupo. Esta criança é calma, não participa muito nas actividades de grupo mas coopera com os colegas nos momentos de brincadeira.

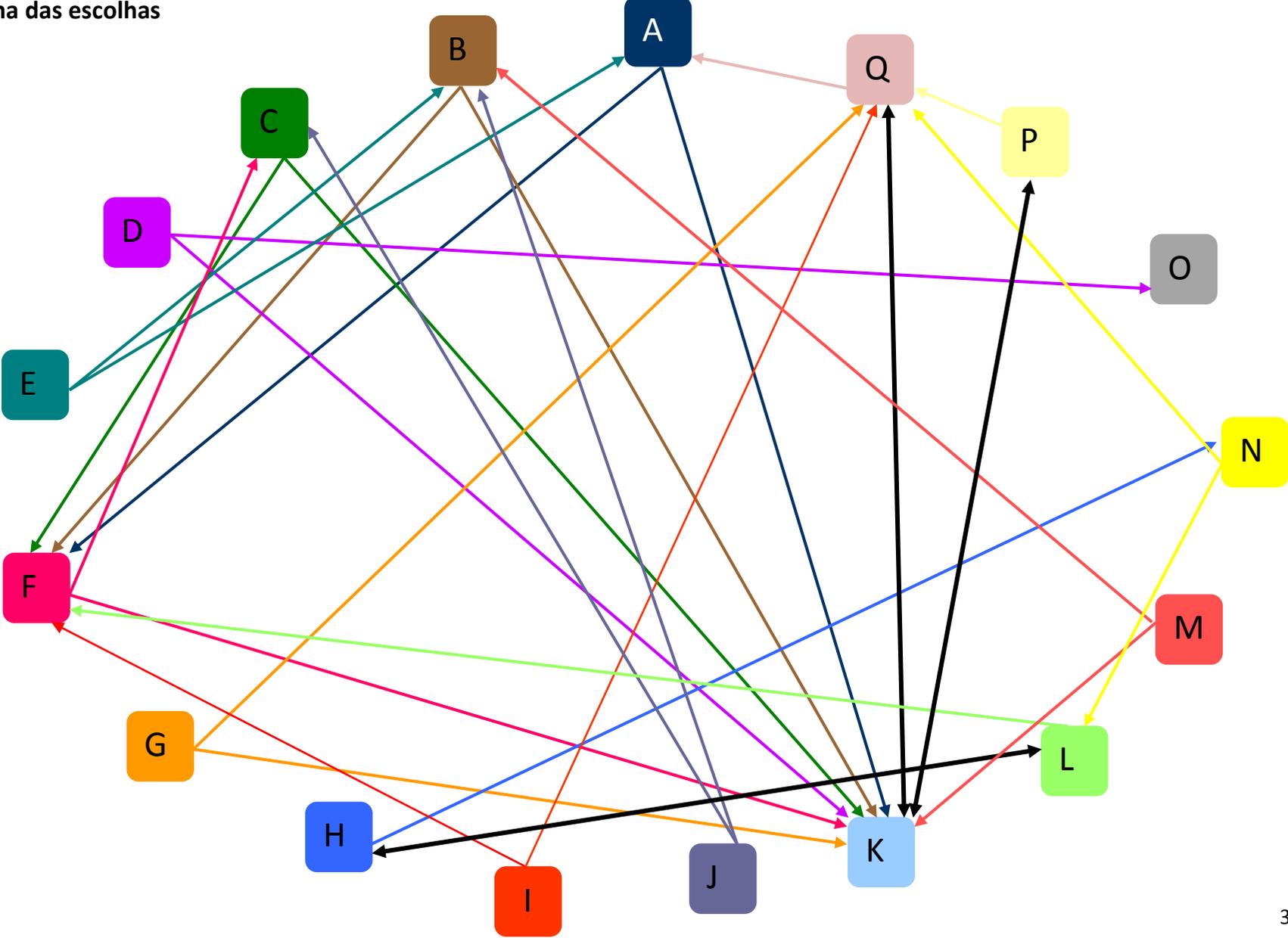
De entre os populares, destaca-se a criança K que foi escolhida por oito dos seus colegas e não obteve qualquer rejeição. Esta criança é do sexo masculino e está bem integrado no grupo, é bastante participativo nas actividades em grande grupo e não se envolve em confusões com os seus colegas. Outra criança que obteve a classificação de popular com cinco escolhas e nenhuma rejeição foi a criança Q, é do sexo masculino e o mais novo de todo o grupo. Embora não seja uma criança participativa nas actividades mais estruturadas em grande grupo, é apontado pelos colegas como amigo e alguém com quem gostam de brincar. Nos momentos de brincadeira envolve-se muito com os colegas, partilha o material e não se envolve em confusões com os seus colegas. A criança B também foi classificada como popular com três escolhas e nenhuma rejeição. A criança em questão é do sexo feminino e por ser a mais velha do grupo tem atitudes mais responsáveis e preocupa-se com o bem-estar dos seus colegas. É uma criança participativa e que não se envolve em conflitos com os seus colegas.

Do grupo das crianças rejeitadas destaca-se a criança E com cinco rejeições e nenhuma escolha. Esta criança é do sexo feminino e é descrita pelos colegas como uma criança “má” e que “morde” e que não quer brincar, não é uma criança muito participativa nas actividades estruturadas de grande grupo e quando em grupos mais

pequenos, se não for supervisionada por um adulto, é habitual que arranje algum conflito ou que seja agressiva para os seus colegas. A criança C também foi rejeitada pelos colegas com duas escolhas e quatro rejeições. A criança em questão é do sexo masculino e embora não tenha problemas de comportamento exteriorizados tem dificuldades ao nível da linguagem oral o que compromete as suas comunicações com os seus colegas. Não foi identificado pelos colegas como agressivo ou como alguém que não gosta de brincar mas por vezes não entende as mensagens que lhe são transmitidas o que faz com que não entenda o que é para fazer. A criança C não é participativa nas actividades em grande grupo e quando em pequenos grupos tende a escolher sempre os mesmos colegas e os mesmos objectos para brincar.

Embora menos vezes rejeitados, as crianças com NEE foram também identificadas pelos seus colegas como crianças agressivas. Uma delas foi escolhida uma vez pelo seu colega com NEE, esta relação entre estes dois rapazes é bastante visível pois estes acompanham-se mutuamente em diferentes alturas do dia. Porém a criança com dificuldades mais ligeiras tende a rejeitar mais o seu parceiro pois já compreende algumas das brincadeiras conseguindo adaptar-se melhor às situações. Do grupo das crianças mais rejeitadas ainda faz parte um rapaz que tem algumas dificuldades na comunicação e por isso é mais colocado de parte pelos seus colegas. Outra menina que foi rejeitada neste teste, é uma criança com tendência a isolar-se do restante grupo e que nos tempos livres para brincar raramente escolhe uma criança para companhia preferindo colocar-se perto de um adulto.

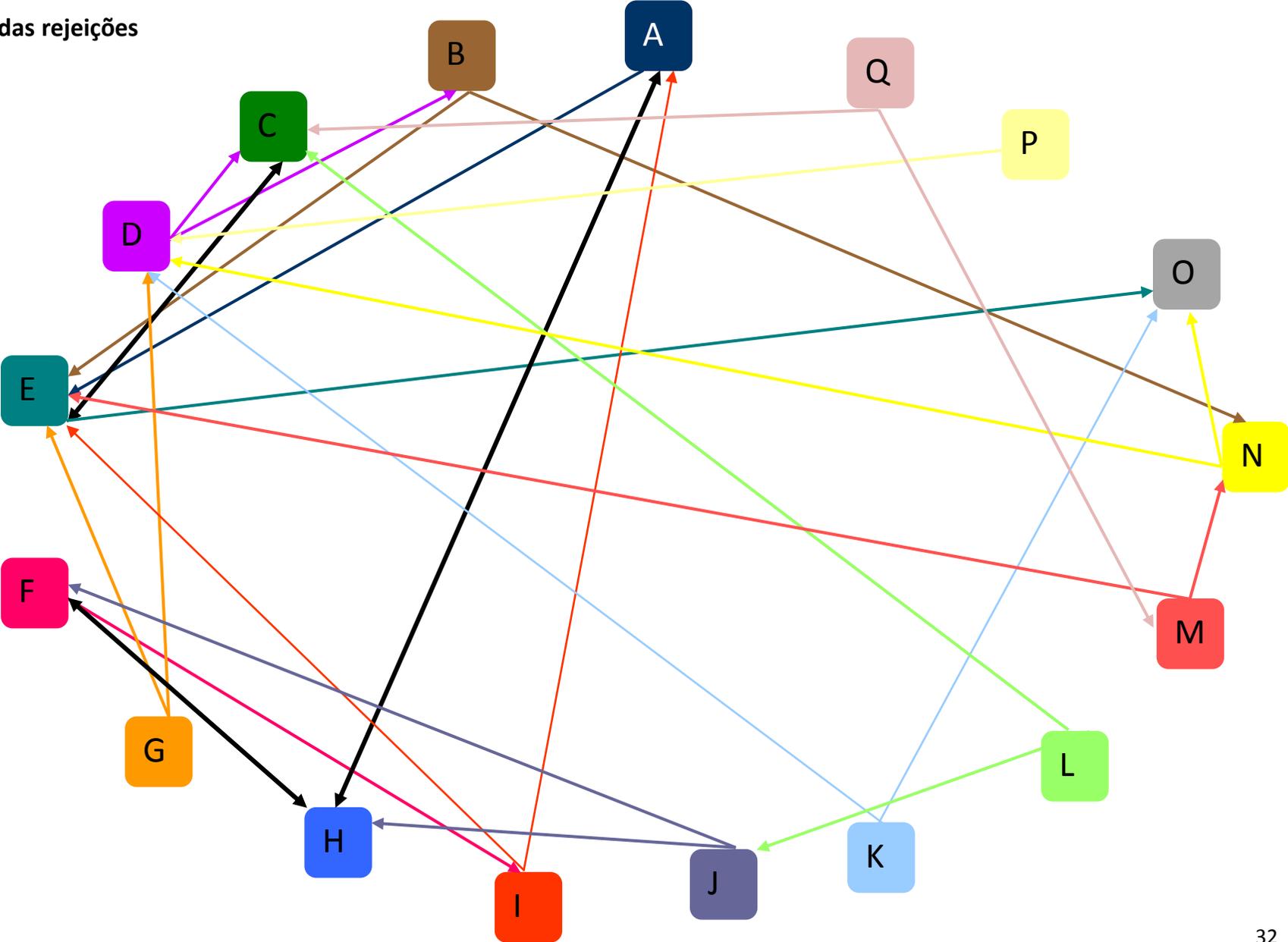
Sociograma das escolhas



Através da observação do sociograma das escolhas das crianças podemos observar três relações recíprocas que são indicadoras de amizade. Estas relações recíprocas ocorrem entre as crianças H e L, K e P e K e Q. Com o sociograma acima representado também é possível observar que as crianças mais vezes escolhidas foram a criança K com oito escolhas seguida das crianças F e Q com cinco escolhas cada. Outro factor que foi possível observar após a elaboração do sociograma é que as crianças mais populares são todas do sexo masculino. A criança B teve três escolhas e as crianças A, C e L tiveram duas escolhas cada. Entre os menos escolhidos estão as crianças H, N, O e P apenas com uma escolha. As crianças D, E, G, I, J e M não foram escolhidas por nenhum dos seus colegas.

As duas crianças com Necessidades Educativas Especiais estão entre as crianças menos escolhidas, a criança D não teve nenhuma escolhas e a criança O teve uma escolha que foi feita pelo seu colega D.

Sociograma das rejeições



Com o sociograma das rejeições é possível observar-se três rejeições recíprocas, que ocorrem entre as crianças A e H, C e E e F e H. As crianças mais rejeitadas foram a criança E com cinco rejeições, a criança C com quatro, as crianças D, H e O com três rejeições cada e as crianças A e F com duas rejeições. Com uma rejeição estão as crianças B, I, J, M, e N. As crianças G, K, L, P e Q não têm nenhuma rejeição.

As crianças com Necessidades Educativas Especiais estão entre as crianças com mais rejeições, ambas tiveram três rejeições.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES

Neste capítulo os resultados do estudo são discutidos e apresentam-se algumas das suas implicações educativas.

Este estudo baseou-se no reconhecimento da importância da relação com os pares para o desenvolvimento e adaptação social das crianças e ainda da sua importância acrescida para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.

As observações sistemáticas tiveram como foco um aluno da sala com necessidades educativas especiais (aluno D). Através das observações sistemáticas foi possível recolher dados sobre o comportamento da criança D em contextos naturais. Verificou-se que a criança D brincou sobretudo de modo independente – jogo solitário - não muitas aproximações aos pares para iniciar um jogo partilhado, ou iniciativas dos pares no mesmo sentido. Verificou-se que não havia apoio sistemático por parte dos adultos para que se juntasse aos colegas. No entanto, foram verificados momentos em que, tanto a criança em questão, como os seus colegas, mostraram gratificação por estarem juntos, não se centrando em objectos específicos. Como Lopes e colaboradores, referem para que os indivíduos mantenham relações positivas é necessário que utilizem a sua competência social. Isto permite ainda que as crianças se adaptem à escola e sejam aceites pelos seus pares (Rourke citado por Lopes, et al., 2006). Foi possível observar que esta criança já adquiriu alguns comportamentos e capacidades mas ainda se encontra distante dos seus colegas. Está bem integrado no meio e é aceite pelos seus colegas mas ainda não se integra em grupos de brincadeira durante longos períodos de tempo. Dado que nos momentos de participação social caracterizados como “jogo juntos” do aluno D participava também o aluno O, foram igualmente recolhidos alguns dados sobre os comportamentos da criança com necessidades educativas especiais. Durante as observações a criança O brincou sobretudo sozinha, nos corredores ou na sala, mostrando algum interesse em alguns objectos mais específicos e alguns puzzles. Nestes momentos perdia facilmente a concentração sendo necessário, quando acompanhado por um adulto, chamar várias vezes pelo seu nome. Este aluno, por vezes, procurava a companhia do seu colega D e

quando em brincadeira com os restantes colegas, geralmente, era afastado tendo muitas dificuldades em manter o jogo de grupo.

As observações conduzidas parecem indicar que a criança O tem muitas dificuldades em partilhar e participar em jogos em grande grupo. Esta criança ainda não adquiriu todos os comportamentos e capacidades sociais que permitem que mantenha relações positivas com o seu grupo de pares. Embora esteja, aparentemente, bem integrado no jardim-de-infância não é, por vezes, bem aceite pelos colegas. No que diz respeito às relações com o grupo de pares, a criança D, quando em jogo paralelo ou de grupo, tinha geralmente como companhia a criança O. Foi possível comprovar, tal como citado por Lopes e colaboradores (2006), que estas duas crianças, com NEE, têm mais dificuldades em manter relações positivas com as restantes crianças do que os seus colegas da mesma faixa etária. Segundo a investigação nesta área, situações deste tipo poderá, no futuro, ter um impacto num ajustamento social, emocional e académico muito fragilizado provocado pelas poucas oportunidades de manterem interações positivas com os seus pares.

De realçar, no entanto que, é notório que estas duas crianças mantêm uma relação de amizade o que pode promover as aprendizagens necessárias para desenvolver os conceitos de justiça, reciprocidade e cooperação (Cavaco, 2000). Os adultos tiveram um papel preponderante nesta relação ao promoverem e orientarem situações de ajuda entre estas duas crianças. Isto verificou-se sobretudo na criança O, que, com a ajuda do seu colega, iniciou a autonomia nos cuidados de higiene pessoal (ir à casa de banho).

Tal como a investigação nesta área tem revelado, as crianças com NEE comportam alguns factores de risco ao nível da integração social. Estas crianças poderão ver agravadas as suas fragilidades ao nível das competências sociais visto que, tal como citado por Diamond e colaboradores (1993), a partir dos 4 anos verifica-se a tendência de as crianças procurarem colegas para brincar semelhantes a elas, o que faz com que estas crianças tenham o risco de serem excluídas. Os resultados obtidos no teste sociométrico vão nesse sentido tendo revelado um estatuto social frágil nas duas crianças com necessidades educativas especiais. Também os dados de observação

revelaram um nível baixo de participação social. Isto pode ser comprovado no gráfico de percentagem de frequência de comportamento de participação social do aluno D (Figura 2) onde cerca de 48% das suas brincadeiras foram realizadas de forma isolada. O mesmo se passa com a criança O, que durante as observações foram escassas as vezes em que participou em brincadeiras com os seus colegas. Isto poder-se-á dever às características desta criança, que por vezes perturba o ambiente da sala, é agressivo e não respeita a brincadeira dos seus colegas. A investigação tem mostrado que as alterações de comportamento e os comportamentos agressivos constituem características associadas com o baixo estatuto sociométrico.

A análise dos resultados do teste sociométrico permitiu recolher dados quanto ao estatuto social de cada criança da turma mas também identificar as características que fazem com que uma criança seja popular ou rejeitada. Este teste poderia estar limitado devido à idade das crianças mas foi compreendido por todos à excepção da criança O, devido às suas limitações cognitivas. Neste estudo foram escolhidas como populares as crianças B, K e Q o que significa que foram as mais escolhidas para formar um grupo para brincar. Estas escolhas vão no mesmo sentido da revisão da literatura onde se salientou alguns factores de risco ligados à rejeição pelos pares. Durante toda a fase de observação estas crianças não estiveram envolvidas em conflitos com os seus colegas revelando comportamentos de partilha nas suas brincadeiras. Por tudo isto, tal como citado anteriormente, estas crianças podem ser mais competentes a nível social do que os seus pares, e estas competências serão por sua vez reforçadas por terem a oportunidade de manterem interações positivas. Neste teste também foram identificadas cinco crianças como rejeitadas para brincar (as crianças C, D, E, H e O). Uma vez mais, as escolhas das crianças vão no sentido do que tem sido afirmado na literatura nesta área. Tal como citado anteriormente, as crianças tendem a rejeitar os seus pares com problemas de aprendizagem e/ou com visíveis problemas de comportamento. No caso das crianças D e O ambas com necessidades educativas especiais, aquando das suas escolhas os seus colegas referiam-se a eles como crianças que “não gostam de brincar” com os colegas ou que os “magoam”. Quanto à criança C, por ter algumas dificuldades na linguagem oral que impede os colegas de compreenderem o seu discurso, uma menina chegou a referir que este “não gostava

de brincar com ela”. Durante a exploração das diferentes áreas de desenvolvimento na sala de aula, a criança C escolhia sempre, ou quase sempre, a área das construções e costumava ter sempre como companhia colegas do sexo masculino. A criança E, também identificada pelos seus colegas com rejeitada do grupo de brincadeira, apresenta alguns problemas de comportamento o que provoca o afastamento dos colegas. Esta criança por vezes é agressiva com os colegas o que faz com que os colegas de turma digam que não a querem no grupo de brincadeira por ela “morder” neles. A criança H não apresenta visíveis problemas no comportamento ou qualquer problema de aprendizagem mas é uma criança que tende a afastar-se dos seus colegas nos momentos de brincadeira. Os seus colegas chegam a comentar que ela não gosta de brincar com eles. Durante as observações esta criança costumava procurar as docentes do jardim como companhia ao invés dos seus colegas. As suas atitudes também eram muito diferentes dos seus colegas transmitindo um maior contacto e convivência com adultos do que com crianças.

Os resultados confrontados com as informações pedagógicas sobre os alunos permite identificar algumas características favoráveis à escolha, tais como, a partilha, não iniciar conflitos e grandes competências de comunicação. Por outro lado surgem alguns factores possivelmente associados às rejeições, estes podem ser os comportamentos agressivos, baixas competências sociais, baixas competências de comunicação e o isolamento.

Após a realização do teste sociométrico foi possível elaborar dois sociogramas, o das escolhas e o das rejeições. Este teste comprovou que é possível observar relações recíprocas indicadoras de amizade, mesmo com crianças em idade pré-escolar e que estas são capazes de iniciar relações de amizade apenas com os seus esforços. O sociograma das escolhas apenas representa as escolhas dos colegas com quem os participantes gostariam de formar grupo para brincar sendo as crianças com mais escolhas as crianças K, F e Q. Embora a criança F não seja considerada popular, devido às rejeições, foi por cinco vezes escolhida pelos seus colegas para formar grupo para brincar. Outras crianças rejeitaram esta criança do seu grupo de brincadeira o que se deve, possivelmente, à sua timidez e ao seu restrito grupo de amigos. As crianças D, E, G, I, J e M não tiveram qualquer escolha. Entre estas está uma criança com

necessidades educativas especiais e outra com alguns problemas no comportamento. Outras duas crianças, I e J, tendem por vezes a afastar-se dos seus colegas por serem tímidos. Com o sociograma das rejeições também foi possível observar relações de reciprocidade. Estas relações são sempre entre um rapaz e uma rapariga o que pode revelar que, geralmente, as crianças nesta idade procuram crianças do mesmo sexo para formar grupo de brincadeira e tendem a excluir as do sexo oposto. A criança com mais rejeições foi a criança E seguida das restantes crianças identificadas como rejeitadas na matriz sociométrica, as crianças C, D, H e O.

Os resultados apresentados nos sociogramas assim como na matriz sociométrica mostram que é necessária a intervenção de um adulto para que haja a inclusão destas crianças no seu grupo de pares, não basta a inclusão física. Para isto é necessário que haja a aceitação destas crianças pelos seus pares para que possam haver interações positivas com frequência.

A realização deste trabalho foi muito gratificante e a recolha de dados permitiu constituir importantes conclusões que podem contribuir para mostrar a necessidade de uma intervenção educativa no pré-escolar e especialmente neste grupo observado.

As implicações educativas deste estudo fornecem importantes orientações para o educador. Cabe a ele a importante tarefa de promover a inclusão de todos os alunos tendo em atenção todos os factores de risco (problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem, isolamento, entre outros) que podem comprometer o desenvolvimento social das crianças. As interações sociais positivas com o grupo de pares são importantes em si mesmas, uma vez que estão associadas ao bem-estar e ao sentimento de pertença ao grupo. Por outro lado, estas interações são também um factor de promoção do desenvolvimento da criança e têm repercussões na adaptação social e académica no futuro.

O educador deve ter especial atenção às crianças com necessidades educativas especiais que, por terem estas necessidades, por vezes associadas a problemas comportamentais, cognitivos e comunicacionais, constituem um grupo mais apto à exclusão dentro do próprio grupo de pares. Os momentos de inclusão não se podem cingir apenas às actividades mais estruturadas mas também aos momentos de

brincadeira espontânea. Estes momentos podem ser muito favoráveis as interações sociais positivas que são as que realmente contribuem para o desenvolvimento social das crianças.

A aceitação do outro constitui um aspecto desenvolvimental a promover na área de Formação Pessoal e Social no pré-escolar. Por tudo isto, a área transversal de Formação Pessoal e Social não deve ser descuidada pois esta é de especial importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e assim contribuir para um ambiente inclusivo, adaptado a todas as necessidades individuais do grupo.

Finalmente devem ser apontadas algumas limitações deste estudo, principalmente por se tratar de estudo de caso, tendo-se cingido a recolha de dados a uma turma estes resultados podem não ser representativos do que se passa nas restantes salas. Neste sentido este trabalho constitui um pequeno contributo para o conhecimento nesta área, justificando-se a necessidade de estudos mais vastos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arribas, T., Rosera, M., García, F., Jacas, M., Dolz, M., Rovira, M., et al. (2007). *Educação Infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar* (5ª ed.). Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Bakeman, R., & Gottman, J. (1989). *Observacion de la interacción: introduccion al analisis secuencial*. Madrid: Ediciones Marata, S.A.
- Barreto, A. (2009). *Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo*. Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Bastin, J. (1980). *As técnicas sociométricas* (2ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Cavaco, A. (2000). *As relações de Amizade e a Adaptação Social ao Pré-escolar*. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Diamond, K., Furgy, W., & Blass, S. (1993). Attitudes of Preschool Children Toward Their Peers With Disabilities: A Year-Long Investigation in Integrated Classrooms. *The Journal of Genetic Psychology*, 215-220.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores* (3ª ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fernandes, D. (1991). *Notas Sobre os Paradigmas da Investigação em Educação*. Acedido em 4 de Junho de 2011, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>
- Guralnick, M., Neville, B., Hammond, M., & Connor, R. (2006). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 64-79.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S., & Quinn, M. (2006). *Competências Sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilibrios.
- Mertens, D. (2009). *Research and Evaluation in Education and Psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3ª ed.). USA: Sage.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.

- Odom, S. (2007). *Alargando a Roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). Amadora: McGraw-Hill.
- Parker, J. G. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin* , 357-389.
- Peceguina, I., Santos, A., & Daniel, J. (2008). A concordância entre medidas sociométricas e a estabilidade dos estatutos sociais em crianças em idade pré-escolar. *Análise Psicológica* , 26, 3, 479-490. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Difusão e Intervenção Educacional.
- Poteat, G., Ironsmith, M., & Bullock, J. (1986). The classification of preschool children's sociometric status. *Early Childhood Research Quarterly* , 1 , 4, 349-360. USA: Elsevier Science Inc.
- Sroufe, L., Cooper, R., & DeHart, G. (1996). *Child development: its nature and course* (3ª ed.). New York: McGraw-Hill.