

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A REPRESENTAÇÃO DA AMIZADE EM DÍADES
DE AMIGOS E NÃO AMIGOS**

JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA

**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE**

**2001
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

UNIDADE 80
N.º CHAMADA:
T1 UNICAMP
T 638 n
V. Ex
TOMBO BC/ 46657
PROC. 16.892/01
C ☐ D ☒
PREC. R\$ 11,00
DATA 23/10/01
N.º CPU

CM00160445-5

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A REPRESENTAÇÃO DA AMIZADE EM DIÁDES
DE AMIGOS E NÃO AMIGOS**

JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA

Orientador: Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis

Este exemplar corresponde a redação final da tese defendida por Jussara Cristina Barboza Tortella e aprovada pela Comissão Julgadora.

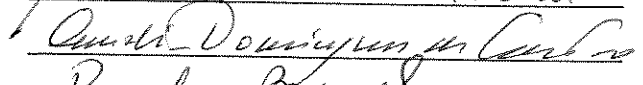
Data 23 / 03 / 2001

Assinatura :



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2001

iii

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
05010-000

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Bibliotecário Rosemary Passos - CRB-8ª/5751**

T638r Tortella, Jussara Cristina Barboza.
A representação da amizade em diádes de amigos e não
amigos / Jussara Cristina Barboza Tortella . -- Campinas, SP :
[s.n.], 2001.

Orientador : Orly Zucatto Mantovani de Assis.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Piaget, Jean, 1896-1980. 2. Amizade.
Desenvolvimento social. 4. Afeto ({Psicologia). 5. Relações
interpessoais. 6. Construtivismo. I. Assis, Orly Zucatto
Mantovani de. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

Ao Ailton, meu eterno companheiro
Aos meus filhos, Tiago, Felipe, Pedro, razões de meu existir
Aos meus pais, mestres na arte do amor
À minha querida professora Orly, fonte de sabedoria e luz.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

AGRADECIMENTOS

Agradecimento parece uma palavra ainda pequena para exprimir o que desejo transmitir às pessoas com as quais convivi durante a caminhada de construção deste trabalho. Sinto que recebi tanto neste decorrer que qualquer palavra ainda teria um sentido limitado para expressar este meu sentimento. Talvez, somente, um abraço carinhoso pudesse fazê-los sentir a força do meu agradecimento. Sintam-se abraçados:

Minha querida professora Orly. Já são doze anos de convivência, convivência esta que me fez crescer em todos os aspectos. Nós, seus orientandos, brincamos que temos a vida antes e depois da Orly, mas nesta brincadeira espelhamos o quanto você é nossa ORIENTADORA no sentido pleno da palavra. Orientadora para um trabalho científico, orientadora para o exercício de uma vida de busca de novos horizontes, na qual o respeito e o afeto são fontes de inspiração.

Minha AMIGA Eliete. Caminhamos e aprendemos sempre juntas. Se me pedissem para dizer o nome de minha melhor amiga, assim como fiz com os sujeitos deste trabalho, a resposta seria, com certeza, Lili.

Meu irmão e alma gêmea Ri. Seu olhar, seu carinho me deram forças para sempre querer continuar. Mil desculpas pela minha ausência.

Prof^a. Amélia Domingues de Castro e Prof^a. Rosely Brenelli, que acompanharam, orientaram e incentivaram meu trabalho desde o início.

Meu querido professor Fermينو, que tanto ensinou e me fez apaixonar ainda mais pela difícil e intrigante teoria piagetiana.

Prof. Juan Delval, Prof^a. Marianella Denegri, Prof^a Anna Silvia Bombi,, Prof^a Teodósia Pavón que, embora tão distantes fisicamente, contribuíram com seus valiosos ensinamentos e tornaram possível a realização deste trabalho.

Minha amiga Telma. Foi o seu “empurrãozinho” que me fez almejar este novo caminhar. Sou-lhe eternamente grata.

Meus amigos: Ricardo, Sonia, Lurdinha, Fernanda Taxa, Fernanda Dias, Tamara, Sebastián, Fátima, Dolly, Selma. Compartilhamos alguns momentos de sofrimento, mas muitos, muitos momentos de alegria. Que saudades!

Meus amigos do LPG: Lia, Carmem, Lu, Sandra, Dinara, Luiza, Ester, Valéria, Rita, Ângela, Larissa, Doralice, Fabiano, Cris, Roberta, Nádia, Mara, Mara Fernanda, Adriana, Odana. Adoro vocês!

Minha amiga Nadir. Sempre atenciosa e disponível para tirar as dúvidas. Obrigada!

Minha querida Maurinha, Silvana, Te, Rose e Ricardo Primi. Sem o auxílio de vocês este trabalho não se concretizaria.

Prof^ª Josiane Tonelotto, Prof. Valério Arantes, Prof^ª. Suzana Menin , Prof. Carlos França que aceitaram tão prontamente o convite para a análise deste trabalho.

Professoras: Marli, Rosilena, Rosa, Nilza, Rita, Nívea e, em especial, minhas amigas Ana Leite, Valquíria e Roberta que me receberam de braços abertos em suas escolas.

Crianças. Vocês são a essência deste trabalho. Suas idéias, pensamentos e ações fizeram deste trabalho um aprendizado rico em descobertas. Aprendi muito com vocês.

A todos vocês, meus sinceros e eternos agradecimentos!

Um agradecimento especial ao CNPQ, que financiou este trabalho.

A ALEGRIA DA AMIZADE

*Um amigo fiel
É um bálsamo na vida,
A mais segura proteção.
Você poderá ajuntar tesouros
De todo tipo,
Mas nada tem o valor
De um amigo sincero.
Basta vê-lo,
E o amigo suscita no coração uma alegria que se difunde
Por todo o ser.
Com ele vive-se uma união profunda
Que dá ao ânimo alegria inexprimível.
Sua lembrança desperta a nossa mente
E a liberta de muitas preocupações.
Essas palavras têm sentido
Somente para quem tem
Um verdadeiro amigo;
para quem, mesmo encontrando-o
todos os dias,
jamais o teria suficientemente.*

João Crisóstomo

**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE**

SUMÁRIO

RESUMO	xix
ABSTRATS	xxi
1. INTRODUÇÃO	1
2. A TEORIA DE PIAGET	5
2.1 O Processo de Equilibração nas Relações entre a Inteligência e a Afetividade	6
2.2 A concepção de Piaget sobre a relação do afeto com a inteligência	20
2.3 As interações sociais	30
2.3.1 O desenvolvimento das condutas pró-sociais e anti-sociais	35
3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	41
3.1 Uma análise histórica das pesquisas sobre amizade e interação entre pares até os anos 30	42
3.1.1 A década de 1930	44
3.1.2 Método Observacional	47
3.1.3 A Sociometria	49
3.1.4 Enfoque de intervenção experimental	50
3.2 As pesquisas sobre amizade das últimas três décadas.	51
3.2.1 A evolução das primeiras amizades	51
3.2.2. Estudos sobre amizade em crianças pré-escolares	62
3.2.3 Estudos sobre as expectativas de amizade	71
3.2.4 Solidão em meados da Infância	74
3.2.5 A Sociometria	80

3.2.6 A importância dos ambientes sociais na formação da amizade e interação entre pares	84
3.2.7 O papel do conflito nas relações interpessoais.	89
3.2.8 As regras sociais e a amizade.	91
3.2.9 Os estudos longitudinais sobre amizade	96
3.2.10 Comportamento pró social e as relações amistosas	107
3.2.11 Estudos sobre a natureza dos segredos e sua relação com a amizade	110
4. JUSTIFICATIVA	115
5. OBJETIVOS	119
6. HIPÓTESES	121
7. METODOLOGIA	123
7.1 Sujeitos	123
7.2 Caracterização da pesquisa	123
7.3 Procedimentos gerais	124
8. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	129
8.1 Motivo da escolha do melhor amigo, amigo e não amigo	130
8.2 Tipo de interação com o melhor amigo, amigo, e não amigo	145
8.3 Sentimentos em relação ao melhor amigo, amigo e não amigo	159
8.4 Resolução dos problemas	175

9. DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	237
11. BIBLIOGRAFIA	247
12. ANEXOS	249

LISTAS DE TABELAS

TABELA 1. Motivo da escolha do melhor amigo. Porcentagem de respostas por categoria, idade e gênero	141
TABELA 2. Motivo da escolha do melhor amigo. Distribuição de respostas por Categoria, idade e gênero	143
TABELA 3. Tipos de interação com o melhor amigo. Porcentagem de respostas por categoria, idade e gênero	155
TABELA 4. Tipos de interação com o melhor amigos. Distribuição de respostas por categoria, idade e gênero	157
TABELA 5. Sentimentos em relação ao melhor amigo, amigo e não amigo. Porcentagem de respostas por categoria, idade e gênero	171
TABELA 6. Sentimentos em relação ao melhor amigo, amigo e não amigo Distribuição de respostas por categoria, idade e gênero	173
TABELA 7 Dilema 1- o empréstimo entre amigos. Distribuição de Resposta por categoria e sexo.	185
TABELA 8 Dilema 1- o empréstimo entre amigos. Distribuição de Resposta por categoria e idade.	187
TABELA 9 Dilema 1 : o empréstimo entre amigos. Distribuição de resposta por categoria e vínculo de proximidade.	189
TABELA 10 Dilema 2: a questão da fidelidade. Distribuição de resposta Por categoria e sexo.	199
TABELA 11 Dilema 2: a questão da fidelidade. Distribuição de resposta por categoria e idade	201
TABELA 12 Dilema 2: a questão da fidelidade. Distribuição de resposta por Categoria e vínculo de proximidade.	203
TABELA 13 Dilema 3: o segredo. Distribuição de resposta por categoria e sexo.	213
TABELA 14 Dilema 3: o segredo. Distribuição de resposta por categoria e idade	215
TABELA 15 Dilema 3: o segredo. Distribuição de resposta por categoria e vínculo de proximidade	217

LISTAS DE GRAFICOS

GRÁFICO 1 Perfis coluna resultante da análise de correspondência do motivo da escolha do melhor amigos 139

GRÁFICO 2 Perfis coluna resultante da análise de correspondência das interações como melhor amigo, amigo e não amigo 153

GRÁFICO 3 Perfis coluna resultante da análise de correspondência dos sentimentos em relação ao melhor amigo, amigo e não amigo 169

GRÁFICO 4 Perfis coluna resultante da análise de correspondência do Dilema 1 183

GRÁFICO 5 Perfis coluna resultante da análise de correspondência do Dilema 2 197

GRÁFICO 6 Perfis coluna resultante da análise de correspondência do Dilema 2 211

RESUMO

Os objetivos da presente pesquisa foram investigar as representações de crianças de diferentes idades sobre seus melhores amigos, amigos e não amigos, analisar as soluções que cada sujeito componente de uma díade de amigos apresenta individualmente, para dilemas envolvendo relações de amizade entre melhores amigos, amigos e não amigos e, verificar se existem diferenças de gênero nas representações e soluções dos dilemas. Para a verificação das hipóteses foram analisados 154 sujeitos com idade entre 6 a 12 anos, mediante entrevista individual do tipo clínico, apoiada nos trabalhos de Jean Piaget, com questões semi-estruturadas. Foram utilizados os seguintes procedimentos: levantamento das escolhas dos sujeitos por meio do teste sociométrico tradicional modificado; entrevista sobre as concepções dos sujeitos em relação ao melhor amigo, amigo e não amigo e, discussão de dilemas hipotéticos envolvendo relações de amizade.

Verificou-se que os sujeitos apontam e valorizam muitos fatores nas escolhas das díades. Para alguns conteúdos, a idade e o gênero parecem não influenciar de forma significativa nas respostas dos sujeitos. Em outros, a idade parece influenciar e, tanto para a resolução dos dilemas como para as respostas dadas na entrevista, o vínculo de proximidade influi consideravelmente nos argumentos dados pelos sujeitos.

Nas considerações finais, discutimos a importância das relações amistosas e de seu estudo para uma melhor compreensão dos aspectos afetivos tão valorizados no momento atual. Situamos, também, a importância de um trabalho no contexto escolar que solicite reflexões sobre os sentimentos, mais especificamente, sobre o tema da presente pesquisa.

ABSTRACT

This research aims at investigating the representations of children of different ages concerning their best friends, friends and non-friends; analysing the individual solutions presented by each subject of a pair of friends regarding the dilemmas involving friendship relations among best friends, friends and non-friends; and verifying whether there are gender differences in the representations and solutions of the dilemmas.

In order to check the hypotheses, 154 subjects, aged 6-12, have been analyzed through a detailed personal interview with semi-structured questions based on Jean Piaget's studies. For such, the following procedures have been adopted: subject selection through a modified traditional socio-metrical test; interviews concerning the conceptions of the subject regarding his/her best friend, friend, and non-friend; discussion of hypothetical dilemmas involving friendship relations.

It has been found that the subjects do take into consideration many aspects concerning their group choice. As for some contents analyzed, age and gender do not seem to have any significant influence on the subjects' answers. As for others, age seems to have an influence, and the close link created strongly influences the subjects' arguments both for the solving of the dilemmas and for the answers given in the interview.

In our final comments, we have discussed the importance of friendly relationships as well as of their study with a view to a better understanding of the terms of affection which are so highly valued nowadays. We have also commented on the importance of a school attitude which might develop reflections as far as feelings are concerned, more specifically regarding the main topic of this research.

1. INTRODUÇÃO

*Devemos tratar os amigos como desejamos que
eles nos tratem.
Ama-se o que se conquista com esforço.*

Aristóteles

Por que estudar e escrever sobre amizade? Será que é necessário enfocar este assunto nos dias atuais? Seria a amizade importante para o desenvolvimento do ser humano?

Estes questionamentos parece que permeiam a trajetória de vida do ser humano. Ao longo da história da filosofia e da psicologia, notam-se momentos de maior e menor incidência sobre este assunto.

Tentando fazer uma linha cronológica dos escritos e estudos sobre amizade, constata-se que a preocupação com esse tema inicia-se com o belíssimo clássico de Aristóteles, “*Ética a Nicômacos*”, no qual a amizade é tida como nobilitante, a excelência moral; Platão em “*Lísis*”, os estudos dos anos 20, passando para os de Sullivan até chegarmos aos clássicos estudos atuais de Selman, Youniss, Bigelow e Berndt dentre outros.

Estudos citados enfatizam a importância das relações amistosas para a vida do ser humano.

Ora, sabe-se bem que a interação entre pessoas é uma condição necessária para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Desde o seu nascimento, o homem está interagindo com outros sujeitos de sua espécie e, no decorrer de seu desenvolvimento, esta interação torna-se cada vez mais necessária.

É a partir da comunicação com outras pessoas que o sujeito percebe os diferentes posicionamentos, os contrapontos dos quais ainda não se

conscientizou. Após esta tomada de consciência, o indivíduo poderá enriquecer seus conhecimentos.

Para chegar a este ponto de descentração, isto é, a percepção de várias facetas de um único problema, o sujeito precisa percorrer um longo caminho. A criança, no início do desenvolvimento, por causa do seu egocentrismo radical - não existe ainda uma dissociação do eu com o mundo externo - é incapaz de se comunicar verdadeiramente com outras pessoas; mas no decorrer deste período vai gradualmente sendo capaz de visualizar outras opiniões e perspectivas.

O respeito mútuo vai ser o ponto-chave das interações. Para se chegar a este tipo de respeito, o sujeito necessita de passar por muitas construções advindas de sua interação com o meio. Portanto, a maneira com que o indivíduo vai interagir com outras pessoas depende muito do meio em que estiver inserido.

O grau de afinidade que as pessoas têm umas com as outras muito contribui para o desenvolvimento das interações. É neste ponto que se observa a importância das relações amistosas. A interação entre amigos pode contribuir demasiadamente para o desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos, ou seja, pode ser uma fonte de aprendizagem e desenvolvimento.

Nota-se, facilmente, o prazer que as pessoas sentem quando estão em contato com seus amigos. Tanto crianças como adultos demonstram felicidade quando podem compartilhar momentos com os amigos, buscando neles apoio e ajuda, quando necessário.

A reflexão sobre temas que envolvem relações sociais parece ser oportuna nos dias atuais. As dificuldades que caracterizam as relações pessoais e os problemas decorrentes (aumento da violência familiar, o alcoolismo, a depressão, a anomia, tão notórios em jornais, em nossas escolas) constituem-se aspectos a serem repensados e estudados por pesquisadores e educadores.

Os estudos psicológicos, voltados para o Conhecimento Social, para as relações interpessoais, para os afetos são cada vez mais necessários, sendo que se pode perceber, no âmbito educacional, uma preocupação cada vez maior em enfocar tanto os aspectos afetivos, sociais quanto os morais. É a partir desses estudos que os profissionais da Educação podem tirar subsídios teóricos para fundamentar a sua prática pedagógica.

E em nosso âmbito científico e educacional, estes estudos são considerados? Parece-nos, com grande satisfação, que, atualmente, assim como em outros países, as novas propostas educacionais estão também voltadas para as questões que envolvem as relações interpessoais, a ética e os sentimentos.

Surge dos resultados da pesquisa de TORTELLA (1996) *“Amizade no Contexto Escolar”*, que teve por objetivo estudar as representações que as crianças fazem de suas concepções de amizade, quando participam de um ambiente educacional que lhes propicia a oportunidade de refletir sobre este tema, em momentos distintos, a necessidade de se aprofundar ainda mais os estudos nesta área, buscando entender os mecanismos subjacentes à construção do conceito deste tema e verificar como a compreensão da amizade se modifica com a idade.

A construção dessa noção envolve muitos aspectos, sendo o seu estudo muito mais amplo e complexo do que se imagina.

Revisando a literatura, constata-se a existência de estudos sobre o tema em questão, realizados, principalmente, na década de 80 em outros países. Entretanto, até a presente data, desconhecemos estudos e pesquisas sobre amizade em nosso país, no campo da Psicologia Educacional.

O interesse por este assunto é grande e, embora as pesquisas já realizadas demonstrem grandes avanços nesta área, muitos questionamentos ainda são pertinentes tanto para os pesquisadores quanto para os educadores. Desta forma, surge a questão: Quais são as representações reais

que as crianças, em diferentes níveis de desenvolvimento, têm sobre seus amigos e não amigos? Como a compreensão do significado da amizade se modifica com a idade?

Para o estudo destas questões e dos diversos aspectos que envolvem esta noção, buscaremos subsídios na Teoria Epistemológica de Piaget e nos estudos decorrentes desta teoria. Por que esta teoria? Ao se fazer uma análise acerca de todos os estudos que tentam elucidar os mecanismos do conhecimento, desde os primeiros, como Binet, passando por Pavlov, Vigotsk, Wallon, Damasio, Gardner e Goleman, é na teoria piagetiana que se encontra uma visão mais coerente sobre a relação entre a razão e a afetividade, dois aspectos importantes para a compreensão da noção ora estudada.

Além deste fator, é esta teoria que dará o suporte necessário para que se possa entender a evolução do conceito de amizade em diferentes estágios do desenvolvimento. É conhecendo a evolução de um determinado conceito que o educador pode compreendê-lo e intervir de forma adequada, quando está trabalhando este conceito com a criança.

Poder-se-ão verificar, então, nos capítulos seguintes, as explicações sobre os aspectos importantes desta teoria, a concepção de Piaget sobre a relação do afeto com a inteligência e os estudos sobre amizade, inspirados em sua obra. Em seguida, será apresentada uma revisão bibliográfica para que se possa ter uma visão ampla dos estudos sobre amizade, iniciando sobre os principais estudos da década de 30 e as pesquisas das últimas três décadas. Após esta revisão, seguem-se a justificativa, os objetivos e hipóteses, e a metodologia pretendida para este trabalho. Para finalizar, os dados da pesquisa serão apresentados e analisados.

2. A TEORIA DE PIAGET

*Quem tem sido bom amigo tem
forçosamente bons amigos.
Maquiavel*

Alguns questionamentos surgem quando há tentativas de se explicar manifestações afetivas do ser humano, tal como a amizade. Portanto, para tentar explicar a amizade, que pode ser entendida por uma manifestação emocional (afetiva) e cognitiva, este capítulo será fundamentado nas relações existentes entre o aspecto afetivo e o cognitivo e no processo geral que explica a formação do conhecimento denominado por PIAGET (1976) de equilibração das estruturas cognitivas. Nesta obra, o autor apresenta sua teoria sobre equilibração. Convém ressaltar que a noção de equilíbrio já aparece em seus primeiros escritos.

Muitos estudiosos acreditam que os aspectos emocionais, aqui chamados de afetivos, são os responsáveis ou os determinantes das construções cognitivas; por outro lado, há os que se posicionam numa perspectiva inversa, acreditando que as estruturas cognitivas são as responsáveis pelas manifestações afetivas. A posição de PIAGET (1983: p.234), na qual este trabalho está embasado, é a de que *“os mecanismos afetivos e cognitivos permanecem sempre indissociáveis se bem que distintos, e isso é evidente se uns dependem de uma energética e outros de estruturas”*.

2.1. O Processo de equilíbrio nas relações entre a inteligência e a afetividade

Primeiramente, serão tratadas as principais idéias da obra “*A Equilibração das Estruturas Cognitivas*” e na conclusão tentar-se-á estabelecer que na construção do conceito de amizade encontra-se o processo de equilíbrio.

PIAGET (1976: p.10) parte do pressuposto de que o conhecimento não advém nem da experiência, nem de um conhecimento inato, mas resulta de uma interação entre sujeito e objeto, proveniente de “*construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas*”.

Para explicar este processo de construção, PIAGET (1976: p.10) utiliza o termo equilíbrio: “*É por isso que falaremos de equilíbrio enquanto processo e não somente de equilíbrios, e sobretudo de equilíbrios “majorantes” que corrigem e completam as formas precedentes de equilíbrios*”.

Portanto, pode-se inferir que o equilíbrio seria o produto final, enquanto a equilíbrio seria o processo para se chegar a um estado de equilíbrio.

Este processo de equilíbrio, que vai se diferenciar nos diversos níveis, depende, para sua própria manutenção, de desequilíbrios e reequilibrações:

“...as reequilibrações não constituem senão em certos casos, retornos ao equilíbrio anterior: aqueles que são os mais fundamentais para o desenvolvimento consistem, ao contrário, em formações não somente de um novo equilíbrio, mas ainda, em geral, de um melhor equilíbrio, o que nos fará falar de “equilíbrios majorantes” e o que levantará a questão da auto organização.” (PIAGET, 1976: p.11)

Para um melhor entendimento do processo de construção do conhecimento, no qual a equilíbrio passa a ser de vital importância, faz-se

necessária a distinção entre sistemas abertos e fechados e também definir os dois processos fundamentais dessa construção: assimilação e acomodação.

Vamos por partes. Primeiramente, é importante esclarecer o que PIAGET entende por conhecer, estrutura e esquema de ação. Para PIAGET (1973: p.15) *“conhecer não consiste, com efeito, em copiar o real mas em agir sobre ele e transformá-lo (na aparência ou na realidade), de maneira a compreendê-lo em função dos sistemas de transformação aos quais estão ligadas estas ações”*.

Para RAMOZZI-CHIAROTINO (1988: p.3), conhecer *“...não é somente explicar; e não é somente viver: conhecer é algo que se dá a partir da vivência (ou seja, da ação sobre o objeto do conhecimento) para que este objeto seja imerso em um sistema de relações”*.

Convém, ainda, definir estrutura. Para PIAGET (1968:p.6-7),

“...uma estrutura supõe um conjunto de elementos e uma relação entre eles, tal que as seguintes características estejam sempre presentes: totalidade, transformação e auto-regulação. Totalidade (ou estabilidade), porque a relação entre os elementos nunca resulta em outro elemento estranho ao conjunto. Transformação, porque os elementos estão sempre se relacionando dinamicamente entre si. E auto-regulação, porque uma estrutura nunca pode ser regulada por outra. .”

Para se chegar à compreensão de um esquema, devemos nos reportar ao nascimento do ser humano. Ao nascer, o bebê conta apenas com os seus reflexos já programados, que lhe foram transmitidos hereditariamente. Interagindo com o meio, estes reflexos incorporam dados exteriores, assimilando-os e dando origem aos esquemas de ação. PIAGET (1973 : p.16) chama de esquema de ação o que *“...numa ação, é assim transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação”*.

Com relação à construção da inteligência, há necessidade de se reportar à Biologia, na qual a cognição vai retirar suas formas de auto-regulação. No organismo humano, existem estruturas que já são totalmente programadas, como por exemplo, os sistemas digestivo e respiratório; outras que não são programadas de todo, ou seja, que vão terminar de se estruturar no decorrer do desenvolvimento, como por exemplo, o sistema nervoso; e ainda, outras que não estão presentes quando o indivíduo nasce e que serão construídas a partir do seu nascimento, em decorrência de sua interação com o mundo físico e social. Desta forma, nota-se que o organismo humano consiste num sistema aberto, rico em possibilidades de construções, diferentemente de outros sistemas de outras espécies que já se encontram programados desde o nascimento e que, portanto, denotam-se como sistemas fechados.

Ainda se referindo às relações entre os sistemas biológicos e cognitivos, PIAGET (1973: p.209) afirma que as adaptações cognitivas são apenas um caso particular das adaptações do organismo ao meio: *“Em ambos os casos o critério delas é o êxito, quer se trate de sobrevivência ou de compreensão”*. Em várias de suas obras, o mesmo autor aponta as relações entre as regulações cognitivas e as orgânicas e também suas diferenças. A diferença fundamental entre estas é que as primeiras, num dado período, chegam à elaboração de formas sem o conteúdo exógeno, enquanto que o sistema biológico depende, exclusivamente, dos conteúdos exógenos para a elaboração de formas. Portanto, enquanto o biológico trabalha conforme os conteúdos, o cognitivo já pode trabalhar em nível de forma.

Assim sendo, o contraste está na mobilidade, na flexibilidade das estruturas mentais em contraste com a rigidez das estruturas orgânicas.

A adaptação é constituída de dois componentes funcionais que são considerados como processos fundamentais que constituirão os componentes de todo equilíbrio cognitivo: a assimilação e a acomodação.

A primeira é utilizada no sentido de integração a estruturas anteriores, conferindo significação ao que é percebido; a segunda ocorre quando os esquemas de assimilação são modificados devido à influência de situações exteriores às quais se aplicam. Referindo-se, ainda, à assimilação, PIAGET (1976: p.13) distingue a assimilação recíproca:

"...quando dois esquemas ou dois subsistemas se aplicarem aos mesmos objetos (por exemplo, olhar e pegar) ou se coordenarem sem mais necessidade de conteúdo atual. Podemos considerar como uma assimilação recíproca as relações entre um sistema total, caracterizado por suas leis próprias de composição, e os subsistemas que ele engloba em sua diferenciação, porque sua integração num todo é uma assimilação a uma estrutura comum e as diferenciações comportam assimilações segundo condições particulares mais dedutíveis a partir de variações possíveis do todo."

Para um melhor esclarecimento da teoria da equilibração, PIAGET (1976: p.14) retoma dois postulados sumamente importantes: o primeiro demonstra a importância da atividade do sujeito *"Todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com sua natureza"*. O segundo destaca a necessidade de um equilíbrio entre assimilação e acomodação:

"Todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua continuidade (portanto, seu fechamento enquanto ciclo de processos interdependentes), nem seus poderes anteriores de assimilação."

Decorre desta conceituação que se encontra um processo dialético, ou seja, o organismo ao mesmo tempo que tende a se conservar, se modifica.

A partir destes postulados, pode-se explicar como ocorre o processo de equilibração. Este se efetua sob três formas de equilibração: a primeira ocorre quando há assimilação e acomodação dos esquemas de ação aos objetos; a segunda forma garante as interações entre os subsistemas (entre as partes) e, finalmente, a terceira forma é a que se refere às relações entre os subsistemas e a totalidade (entre o todo).

Embora todos estes tipos de equilibração apresentem em comum o equilíbrio entre assimilação e acomodação e os caracteres positivos dos esquemas, subsistemas e totalidades, elas se diferenciam quanto à formação. Segundo MACEDO (1994: p.147), *“na segunda forma temos a equilibração pela diferenciação, na terceira temos a equilibração pela integração”*.

O organismo tende sempre a obter uma estabilidade, uma regulação. As regulações são processos por meio dos quais o sujeito reage a uma perturbação. No processo de equilibração intervêm os aspectos positivos (agir em direção a) e os aspectos negativos. Quando há uma correspondência exata entre afirmações e negações temos, então, as equilibrações “majorantes”, aquelas que corrigem e completam as formas precedentes de equilíbrios, como afirma SISTO (1993: p.42) *“... supõe construção, aprimoramento e quantificação das negações, uma coordenação mais precisa e a consolidação de um desenvolvimento sem descontinuidade”*.

Quando não se dá esta correspondência e também quando os esquemas dos sujeitos não são suficientes para assimilar o objeto, ocorrem as perturbações e, conseqüentemente, os desequilíbrios. Os desequilíbrios podem ser considerados como uma das fontes de progresso no desenvolvimento, visto que desempenham um papel de desencadeador; mas a real fonte desse progresso está na procura de um novo equilíbrio, denominada reequilibração majorante, porque melhora a forma do equilíbrio anterior.

Portanto, quando as afirmações prevalecem sobre as negações, o que comumente acontece nos estágios elementares, encontra-se, então, a razão dos desequilíbrios, que também se dão nas três formas de equilibrações: na interação entre sujeito e objetos, entre os subsistemas e entre o sistema total e as partes. É importante ressaltar que as negações aparecem tardiamente e não são, visto que dependem de construções (o sujeito precisa

diferenciar o que é e o que não é), inerentes às estruturas formais da lógica do sujeito.

PIAGET (1976: p.24) explica a equilibração e a reequilibração pelo processo das regulações: *“Fala-se de regulação, de modo geral, quando a retomada A’ de uma ação A é modificada pelos resultados desta, logo quando de um efeito contrário dos resultados de A sobre seu novo desenvolvimento A’.”*

Enfatizando mais uma vez o processo assimilador, poderíamos dizer que o sujeito, ao assimilar, confere uma significação ao objeto. Se o objeto oferece resistências a essa assimilação, conclui-se que há uma perturbação. Ora, voltando à definição de regulação, poderíamos, então, dizer que as regulações são processos por meio dos quais o sujeito reage a uma perturbação, sendo que a recíproca não é verdadeira.

Estas perturbações foram divididas em duas classes que podem ser resumidas da seguinte forma: os feedback negativos, que seriam a causa dos fracassos e erros, enfim, as correções; e os feedback positivos, que consistem em reforços, ou seja, são as lacunas *“que deixam as necessidades insatisfeitas e se traduzem pela insuficiente alimentação a um esquema”*.(PIAGET, 1976: p.25)

As lacunas podem ou não se constituir numa perturbação; constituem-se em uma perturbação quando o sujeito, ao tentar resolver um problema, não encontra condições necessárias para solucioná-lo. Em toda conduta, por mais simples que seja, há estes dois processos: os feedback positivos e os feedback negativos.

As regulações são classificadas quanto aos meios utilizados em regulações quase automáticas, presentes nos esquemas sensoriomotores simples, - quando o sujeito quase não necessita variar os meios e não depende de uma tomada de consciência, e em regulações ativas nas quais o sujeito, ao contrário da primeira, necessita mudar os meios e efetuar escolhas.

Segundo PIAGET (1976: p.27) estas últimas provocam a tomada de consciência *“e são, pois, a origem de uma representação ou conceituação de ações materiais. Tal fato levará a subordinar suas regulações a uma direção de instância superior, e isso constitui um começo de regulação de segundo grau”*.

Para MACEDO (1994: p.50), *“Uma regulação, qualquer que seja ela, implica sempre a intervenção de um regulador. Esse regulador, para PIAGET, é um regulador interno, mas não hereditário”*.

PIAGET (1976: p.31) utiliza um mecanismo para explicar o processo de equilibração, denominado de compensações, assim chamado porque diz respeito a uma ação de sentido contrário que tende a neutralizar um determinado efeito, sendo que os feedbacks negativos atuam como instrumentos de correção. Pode-se aqui distinguir duas classes: *as compensações por “inversão”, que consistem na anulação da perturbação, e as compensações por “reciprocidade” que diferenciam o esquema para acomodá-lo ao elemento inicialmente perturbador*. Nos feedbacks positivos também as compensações estão presentes, exceto quando ocorrem reforços de um erro.

Explicando o processo de equilibração por estes dois mecanismos - regulações e compensações - depara-se novamente com a dialética assinalada no início do texto, quando são tratados os dois postulados, quando se observa que estes processos são ao mesmo tempo construtivos e conservadores.

Para se compreender o modo de funcionamento da equilibração faz-se necessário, primeiramente, definir o que são os observáveis e as coordenações. Para definir o observável, PIAGET faz questão de enfatizar que o mesmo é tanto aquilo que o sujeito constata como o que crê constatar, dependendo sempre de observáveis e coordenações anteriores, evitando, assim, o pensamento de que o observável é simplesmente uma constatação

perceptiva. Há uma distinção entre os observáveis constatados pelo sujeito em suas ações e os observáveis registrados no objeto.

As coordenações implicam em inferências, implícitas ou explícitas, necessárias e que constroem novas relações ultrapassando a fronteira dos observáveis. Três distinções são feitas no que diz respeito às coordenações: as coordenações entre as ações, que são pré-operações ou operações do sujeito; as coordenações entre objetos que se caracterizam por operações atribuídas aos objetos, portanto, de modelo causal; e, finalmente, a coordenação que recai sobre as propriedades momentâneas dos objetos, mas neles introduzidas pelo sujeito (por exemplo, quando o sujeito ordena duas fileiras de fichas, colocando-as termo a termo - é o sujeito que faz esta correspondência e não o objeto em si).

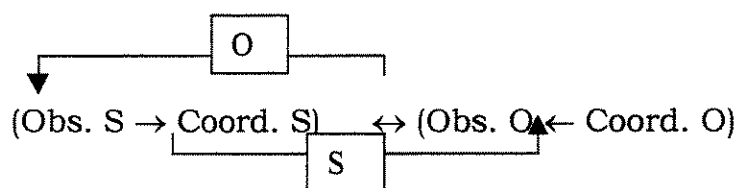
Ainda para explicar o funcionamento da equilibração, PIAGET (1976: p.49) determina um modelo geral de interação, denominando as interações do tipo I, a forma mais simples de equilibração, como aquelas relativas unicamente aos observáveis. Estas se subdividem em interações do tipo IA, *“...em que os observáveis em jogo intervêm no interior de uma ação causal, e o tipo IB, cujos observáveis se relacionam a uma ação lógico-matemática.* São considerados nesse tipo de interação somente os observáveis, quer sejam relativos à ação do sujeito, quer ao objeto. É importante ressaltar que neste tipo de interação os instrumentos de registro (pré-operações ou operações) servem somente como intermediários lógico-matemáticos na leitura dos fatos físicos e não como instrumentos inferenciais.

Já nas interações do tipo II intervêm ao mesmo tempo os observáveis do tipo I (A ou B) e as coordenações inferenciais (Coord. S, ou seja, as coordenações inferenciais das ações ou operações do sujeito e Coord. O ou coordenações inferenciais entre objetos).

Desta forma, *“o sujeito não chega a um conhecimento claro de suas próprias ações senão através de seus resultados sobre os objetos; mas por*

outro lado, ele só consegue compreender estes últimos por meio de inferências ligadas às coordenações destas mesmas ações.

Para uma melhor compreensão deste processo, PIAGET (1976: p.54) utiliza o seguinte gráfico:



A significação do processo OS é relativa à conscientização da ação, sendo que para PIAGET (1976: p.54)

"...a conscientização de uma ação material consiste em sua interiorização sob a forma de representações, e estas por sua vez não se identificam de modo algum a simples imagens mentais que copiam processos motores, mas comportam uma conceituação devida à necessidade de construir sobre o nível da consciência, o que só era esperado até então pela via motora ou prática."

A seguir, surgem as interações do tipo IIB. Segundo PIAGET (1976: p.60), encontramos nestas interações uma identidade entre as coordenações dos objetos e as operações do sujeito, tratando-se de *"uma simples (mas precisa) 'aplicação' das composições operatórias a objetos, melhor dizendo de um "morfismo" que permite uma leitura sobre os objetos das estruturas operatórias do sujeito."*

Existem, ainda, as interações do tipo IIC que dizem respeito às interações

"...em que os objetos agem uns sobre os outros e em que o sujeito não intervém materialmente senão por meio de experiências cujo único objetivo é dissociar os fatores ou de fazê-los variar, mas de modo que a própria natureza pudesse aí chegar sem maiores manipulações da parte do observador tal qual entre os astrônomos em relação aos movimentos celestes." (PIAGET , 1976: p.62)

Mediante tal exposição, passa-se, agora, para o modo de funcionamento das compensações. PIAGET distingue três condutas principais de compensação que se referem às suas relações com as modificações produzidas. As primeiras do tipo α , que são parcialmente compensadoras e com equilíbrio ainda instável, ocorrem quando diante de um fato novo, que representa uma perturbação, produz-se uma pequena modificação no sistema, pois se trata de uma pequena perturbação vizinha do ponto de equilíbrio, ou ainda, um outro tipo de reação que se caracteriza por uma perturbação mais forte, na qual o sujeito a anulará simplesmente negligenciando-a ou afastando-a.

As segundas são denominadas condutas do tipo β que constituem compensações parciais, mas superiores às do tipo α . Neste tipo de conduta, diante de um fato novo, não há rejeição, mas a compensação ocorre quando o sistema é modificado por “deslocamento de equilíbrio” até tornar assimilável o fato inesperado. Há, portanto, uma modificação do esquema de assimilação para acomodá-lo ao objeto.

Por fim, ocorrem as condutas do tipo δ , ditas condutas de tipo superior, que antecipam as variações possíveis, perdendo, assim, a característica de perturbação e vêm inserir-se nas transformações virtuais do sistema.

PIAGET distingue um progresso do primeiro tipo de conduta até o último, não como forma de estágios, mas que essas condutas se encontram em todos os níveis do desenvolvimento.

Quanto às perturbações, SISTO (1993: p.49) afirma:

“...a incorporação dos elementos perturbadores aos sistemas cognitivos contribui primordialmente na construção do par negação-afirmação que cedo ou tarde, desembocará na reversibilidade das operações. Quando isto ocorrer, estarão caracterizadas as compensações do tipo gama, cuja peculiaridade é uma correspondência sistemática entre afirmações e negações, por composição operatória...”

Para finalizar a sua teoria de equilibração, PIAGET trata das regulações compensadoras concernentes aos observáveis sobre o objeto e também as regulações que dizem respeito às coordenações. O autor estabelece uma união íntima entre construções e compensações,. Haverá, sempre, a partir do processo de compensação, a procura de um novo equilíbrio que, por sua vez, está aberto também para novas construções. SISTO (1993: p.50) esclarece:

"Por isso, Piaget fala em equilibração majorante e a caracteriza como resultante ou do sucesso das regulações compensadoras (e, por isso, acomodadas com extensão do esquema envolvido), ou das novidades extraídas por abstrações reflexivas do próprio mecanismo das regulações."

Após ter esclarecido o que são equilibrações majorantes, retomemos a proposta inicial deste capítulo - a de estabelecer uma relação entre os aspectos afetivo e cognitivo e a noção amizade.

PIAGET (1954: p.186-187) , ao explicar que toda conduta é uma adaptação e que esta depende do equilíbrio entre o organismo e o meio, cita as idéias de CLAPARÈDE¹ :

"... o desequilíbrio se deriva de uma impressão afetiva sui generis, que é a consciência de uma necessidade. A conduta termina quando a necessidade é satisfeita. O retorno ao equilíbrio está marcado por um sentimento de satisfação. O esquema é muito geral: não há nutrição sem necessidade de alimento; não há trabalho sem necessidade; não há ato de inteligência sem pergunta, ou seja, sem uma lacuna ressentida, logo sem desequilíbrio, por tanto sem necessidade. E ainda: A noção de equilíbrio tem portanto um significado fundamental, tanto do ponto de vista afetivo como intelectual".

PIAGET (1983) estabelece uma relação entre o inconsciente afetivo e o inconsciente cognitivo. Para o autor o que caracteriza a afetividade são suas composições energéticas e o que caracteriza o aspecto cognitivo são as estruturas. Em ambos os casos existem processos conscientes e inconscientes. Nos processos afetivos, os resultados são conscientes visto

que se traduzem por sentimentos que são manifestados mas os mecanismos desse processo são inconscientes. Da mesma forma, nos processos cognitivos, o resultado da ação é consciente e os mecanismos são quase que totalmente inconscientes, ou seja, o sujeito não tem consciência do funcionamento de suas estruturas.

PIAGET (1983: p.230) ainda estabelece uma relação entre a tomada de consciência e o “recalque” cognitivo. Estudando-se o processo de tomada de consciência, percebe-se que a criança desde muito cedo sabe executar várias ações com êxito; mas a tomada de consciência de uma ação, principalmente, a que apresenta conceitos contraditórios, é geralmente tardia. Para explicar estas lacunas, PIAGET (1983: p.230) explica que a criança compreendeu em ação e não pelo pensamento, utilizando os esquemas sensório-motores e não os representativos.

"Nesse caso, o esquema não pode naturalmente estar integrado no sistema dos conceitos conscientes e é pois eliminando, pois esses conceitos, enquanto já conscientes e recebidos há muito tempo, são de uma posição superior ao esquema de ação."

O recalque afetivo ocorre quando um sentimento parece estar em contradição com sentimentos ou tendências de posição superior, sendo eliminados por uma repressão consciente ou um recalque inconsciente, sendo, pois, comparável ao processo de tomada de consciência acima mencionado.

Quando uma ação é eficaz não há necessidade de uma tomada de consciência, mas quando uma ação requer regulagens ativas, “o que supõe escolhas intencionais entre duas ou várias possibilidades, há tomada de consciência em função dessas necessidades mesmas”. (PIAGET, 1983: p.231)

Dependendo do grau de contradição de uma ação, a tomada de consciência pode ser rápida ou, por outro lado, depender de construções: “ela é primeiramente deformante e lacunar, depois se completa pouco a pouco

¹ Cf. CLAPARÈDE. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, 1909.

graças a novos sistemas conceituais permitindo ultrapassar contradições por integração dos dados nesses novos sistemas". (PIAGET, 1983: p.231)

PIAGET (1983: p.234) ainda estabelece outras relações entre a cognição e a afetividade no que diz respeito aos estágios.

"Por exemplo, aos 7-8 anos se desenvolvem relações novas de reciprocidade (no sentido lógico do termo), em conexão com a formação das operações reversíveis. Ora, no domínio dos sentimentos morais, constatamos nesse mesmo nível um enfraquecimento dos efeitos do superego e da autoridade em proveito dos sentimentos de justiça e de outros aspectos da reciprocidade moral ou afetiva. Assim também, no nível da adolescência, quando da inserção do indivíduo na vida social dos adultos, existem relações entre as transformações afetivas e cognitivas."

Ora, parece que há muitos elementos comuns entre os mecanismos afetivos e os cognitivos. Em toda ação, quer ela em direção a um objeto inanimado, quer em direção a uma outra pessoa, os mecanismos na construção de conhecimentos (cognitivos ou afetivos) parece não diferir muito.

Tratando do processo de equilibração, BRENELLI (1996: p.31) relata:

"a equilibração descreve um sujeito ativo, que compensa as perturbações resultantes de sua interação com o meio, integrando-a em seu sistema cognitivo, de modo a ultrapassá-lo. Assim, o termo "majorante" significa uma adaptação do sujeito ao meio físico e social, o que implica a construção de estruturas cada vez melhores, mais aperfeiçoadas, mais complexas, para realizar as trocas com o meio."

Constata-se, então, que o processo de equilibração é também importante para a adaptação do sujeito ao meio social e, conseqüentemente, das relações interpessoais. A esse respeito FURTH (1995: p.128) esclarece:

"O que Piaget diz é que sem uma atitude emocional construtiva em relação aos outros, a criança não poderia construir aquelas regulações simbólicas que eventualmente podem se tornar o arcabouço lógico da coordenação do conhecimento necessário".

Realmente, o processo de equilibração não parece estar desvinculado dos processos que regem as interações interpessoais. Como acontece em todos os setores da vida psíquica, também, no que se refere à amizade existe uma construção. Para enfatizar este pensamento, citamos, agora, o trabalho de YOUNISS (1980) que parece demonstrar como há um progresso, como existem “formas melhores” no que diz respeito à construção da noção de amizade.

YOUNISS (1980), neste estudo, relata que, ao categorizar as respostas das crianças sobre amizade, foram levantados alguns temas principais e suas respectivas categorias, seguidas de análise. As categorias são as seguintes: *brincar e compartilhar; adaptação às necessidades; o estabelecimento do princípio de amizade*. Através desses temas, pode-se perceber uma evolução ou um avanço qualitativo. Os resultados demonstram que até a idade de 9 anos as crianças mais jovens parecem identificar amizade com interações momentâneas, ao passo que para crianças mais velhas a amizade é um relacionamento mais duradouro, assumindo um novo significado: a personalidade é evidente, ou seja, os amigos ajudam nos problemas um do outro e no bem-estar emotivo, e estão preparados para ajudar porque compreendem as necessidades através de sua personalidade compartilhada.

Diante dessa pesquisa de YOUNISS (1980), o processo construtivo parece estar bem delimitado. Considerando que a amizade, uma das formas de relacionamento entre as pessoas, apresenta componentes cognitivos e afetivos, pode-se inferir, então, que neles intervêm processos de equilibrações, provenientes de conflitos dessas interações. O sujeito, ao tentar resolver esses conflitos, apela para seus esquemas de assimilação, e caso estes sejam insuficientes, surge a necessidade de elaboração de novos esquemas, a fim de se adaptar à situação. No que diz respeito às relações interpessoais, esta tentativa de resolver conflitos pode conduzir a um

progresso e, conseqüentemente, atingir um novo estado de equilíbrio. A afetividade, tão marcante nessas relações, seria a energética dessas condutas.

2.2 A concepção de Piaget sobre a relação do afeto com a inteligência

Tentar-se-á, agora, elucidar como PIAGET vê a questão do desenvolvimento da afetividade e sua relação com o aspecto cognitivo. Muitas idéias sobre a afetividade se encontram em seus primeiros trabalhos, nos quais nos basearemos para clarear estes conceitos.

Como em todos os seus trabalhos, PIAGET (1923), para compreender o comportamento do adulto, busca a explicação na gênese. O comportamento infantil é explicado desde o início em todos os seus aspectos para elucidar o desenvolvimento afetivo e cognitivo.

Para compreender a relação acima mencionada, PIAGET (1923) faz anteriormente algumas considerações sobre o simbolismo. Duas correntes explicam as concepções desse aspecto. A primeira, baseada nas investigações psicanalistas, vê o símbolo como produto da repressão e da censura. Entendem o mecanismo do símbolo como uma condensação de imagens e seus respectivos deslocamentos. Nesta concepção, os símbolos são relacionados com o inconsciente, uma forma de censura do consciente, que são de certa forma contrários ao pensamento lógico.

Para a segunda corrente, a que parece mais clara para PIAGET, o pensamento primitivo seria uma maneira mais econômica de pensar; por exemplo, quando dormimos, voltamos ao pensamento primitivo. Ao que tudo indica, parece que PIAGET (1923: p.119) encara o símbolo como uma expressão do pensamento, uma expressão que despreza as relações lógicas. Em suas palavras: *“Antes de pensar com palavras e conceitos pensamos com imagens, imagens que têm o caráter desarticulado de um pensamento conceitual”*.

Visto desta maneira, o pensamento simbólico não é contrário ao pensamento lógico, mas sim, o seu começo. Mas e o inconsciente como é entendido? Toda vez que a representação abandona a consciência, passa, necessariamente, para o plano inconsciente.

PIAGET (1923: p.121) destaca que existe uma analogia entre o conteúdo do pensamento da criança e o pensamento simbólico no que diz respeito ao funcionamento. Ele vê a inteligência infantil *“como um conjunto de ensaios que a criança prova para adaptar-se ao mundo exterior e para dar-se uma representação adequada às coisas.”* Desta forma, ao tentar adaptar-se ao mundo, a criança utiliza suas estruturas da inteligência que participa da lógica do simbolismo.

Isto pode ser melhor explicado por observações diretas das crianças. Antes de escrever seu livro *“A Linguagem do Pensamento na Criança”*, PIAGET, por meio destas observações, relata duas analogias entre o pensamento da criança e o pensamento simbólico: a analogia de conteúdo, quando compara as falas espontâneas das crianças com os sonhos dos adultos; por exemplo, a explicação sobre a própria gênese e a analogia de estrutura ou funcionamento, a que se refere não à representação, mas sim, aos procedimentos do pensamento.

Três características básicas do pensamento simbólico (delírio, imaginação, sonho) são apontadas: a ausência lógica, certa inconsciência do pensamento e predomínio das imagens sobre o conteúdo.

E o pensamento da criança é semelhante ao pensamento simbólico? O pensamento da criança é entendido como o intermediário entre o pensamento simbólico e o lógico. Para comprovar este conceito, PIAGET (1923) enfatiza três fatos preponderantes. O primeiro é chamado de amnésia infantil, claramente observado pelas condutas infantis. Por exemplo, a criança pequena acredita que a Lua nos segue. Gostaríamos de relatar um fato real para explicar este exemplo. PED (2 anos) dizia: Olha, mamãe, a Lua

está vindo atrás de nós. FEL (10 anos) diz: *Olha que bobinho*. A mãe fala a FEL: *Quando você era pequeno também pensava assim*. FEL responde: *Ah! mãe, eu não!*

O segundo fator é a dificuldade da criança para qualquer definição lógica e a tendência espontânea de definir os objetos por seu uso (é para). Por exemplo, quando perguntamos à criança o que é uma mesa, ela responde que uma mesa é para sentar.

O terceiro fator seria a falta de tomada de consciência da criança acerca de seu próprio raciocínio. Pode-se dizer que ela raciocina automaticamente, tal como caminha.

Uma característica fundamental dos dois conceitos ora mencionados – o pensamento simbólico e o pensamento da criança – é que o primeiro de caráter autista, é individual, independente da vida social; e o segundo, que se caracteriza pelo egocentrismo², seria o intermediário entre o pensamento autista e o lógico.

Veremos mais adiante que estes conceitos são básicos para se compreender a relação existente entre o desenvolvimento afetivo e a evolução do pensamento.

Quais seriam as analogias entre estes dois aspectos? PIAGET (1933), pontua três analogias : tanto o pensamento quanto a afetividade evoluem em termos de estrutura e não só em conteúdo; os esquemas correspondem aos complexos afetivos; o pensamento e o sentimento podem ser anárquicos ou disciplinados por sistemas de regras.

Em um outro artigo, PIAGET (1962: p.167), ainda falando da relação do afeto com a inteligência escreve:

"É indiscutível que o afeto joga um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria interesses nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam aparecer e não haveria

² No fase egocêntrica, as crianças falam para si mesmas e não para o outro, não sentem necessidade de discutir suas idéias, ausência da dedução lógica e verificação e a presença de esquemas sincréticos.

inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência, embora, em minha opinião, não é uma condição suficiente."

A afetividade é vista, no contexto da teoria piagetiana, como aquela que move, que desencadeia o processo de equilibração a partir do qual as estruturas se constróem. Partindo-se desta conceituação, o afeto tanto pode retardar como acelerar esta construção. Visto de outra forma, quando o sujeito está afetivamente envolvido ou tem interesse por um dado objeto do conhecimento, há uma aceleração e o atraso irá ocorrer quando as questões afetivas forem obstáculos para o desenvolvimento intelectual.

Para explicar que o afeto é uma condição necessária e não suficiente, PIAGET (1962) utiliza o exemplo da construção aritmética $7+5=12$. O sujeito pode admitir esta igualdade mais cedo, se estiver envolvido com este problema, ou atrasar a chegar a este conceito. Mais cedo ou mais tarde, ele chegará a este conceito. Portanto, o afeto pode conduzir a aceleração ou o atraso, mas ele não é a causa da formação das estruturas cognitivas.

Para PIAGET (1962), os estágios do afeto (afetividade) correspondem exatamente aos estágios do desenvolvimento das estruturas, ou seja, há uma correspondência e não uma sucessão. Portanto, não existe um comportamento puramente afetivo ou puramente cognitivo; em toda ação do sujeito existe o componente afetivo. Para enfatizar este aspecto, PIAGET (1962: p. 170)³ explica:

"Um estado de emoção por exemplo – a emoção é uma das formas mais elementares de afeto – supõe uma discriminação e, portanto, um elemento cognitivo. Da mesma forma na simpatia, a amizade ou no amor existem elementos de discriminação e de compreensão mútua."

Portanto, há de se inferir que na amizade, uma das manifestações da afetividade, o aspecto cognitivo está claramente presente. Como já foi visto, a compreensão do conceito de amizade envolve o aspecto cognitivo e afetivo.

³ Cf. DELAHANTY, G. ; PÉRRÉS, J. (Comp.), 1994.

SELMAN (1981) bem o demonstrou ao estabelecer os estágios de amizade, que contém todos os pressupostos dos estágios relatados por PIAGET em suas obras.

Parece bastante claro que a afetividade e a inteligência são complementares e que seria desnecessário discutir sobre qual desses dois componentes antecede ou precede um em relação ao outro. O que existe, como já foi dito, é uma relação de correspondência e não de causalidade. *“Todos os autores estão de acordo que em todo comportamento a estrutura é cognitiva, e a força ou a economia é afetiva”*. (PIAGET, 1962)⁴

Frente a estes dados, o estudo dos estágios descritos por PIAGET se faz necessário para que se possa compreender melhor como se dá a evolução do aspecto afetivo e do cognitivo.

PIAGET descreve em suas obras quatro estágios, integrativos, diferenciados e que se caracterizam por estruturas de conjunto, obedecendo a uma ordem seqüencial necessária.

Existem mecanismos funcionais constantes e comuns em todos os estágios. O sujeito busca sempre explicar algo, resolver um problema; esta ação, quer seja um movimento, quer seja um sentimento ou um pensamento, é desencadeada por uma necessidade. Embora este funcionamento seja comum a todos os estágios, ele depende também das estruturas que o desencadeia.

PIAGET (1971: p.15) explica: *“Os interesses de uma criança dependem, portanto, a cada momento do conjunto de suas noções adquiridas e de suas disposições afetivas, já que estas tendem a completá-los em sentido de melhor equilíbrio”*. São os estágios: período sensório-motor, período pré-operatório, período operatório concreto e período operatório formal.

⁴ Cf. DELAHANTY, G. ; PÉRRES, J. (Comp.), 1994. p.171.

Far-se-á, aqui, um estudo mais detalhado do período pré-operatório e do período operatório concreto, visto que os sujeitos de nossa pesquisa encontram-se nesses dois estágios.

O primeiro estágio, o sensório motor, inicialmente, é caracterizado tanto no aspecto cognitivo quanto no afetivo, por uma centração, sendo que, no final deste período, este quadro sofre uma inversão. PIAGET atribui uma grande importância a este primeiro estágio, porque ele constitui o universo prático da vida da criança, a base dos conhecimentos ulteriores.

Desde o nascimento da criança até o final deste estágio, nota-se uma evolução tanto no aspecto cognitivo quanto no aspecto afetivo. INHELDER (1997: p.6) afirma que:

"O desenvolvimento intelectual é indissociável do desenvolvimento afetivo; esse último fornece à criança o motor de sua atividade e valoriza sua adaptação ao meio. A natureza das trocas que estabelece com seres humanos, o clima afetivo no qual evolui, podem estimular ou inibir sua adaptação ao mundo; da mesma forma, cada progresso intelectual modifica suas formas de interação social e seu nível de aspiração."

Logo após o nascimento, a criança conta apenas com os atos reflexos que, em funcionamento, incorporam novos elementos e dão origem aos primeiros quadros perceptivos, ou seja, a busca ativa de estímulos agradáveis – a criança sorri quando alguém lhe fala com uma voz agradável – sem que isto indique que ela reconhece a pessoa como tal e desvia de estímulos desagradáveis.

Novos esquemas são construídos e a criança, que contava apenas com poucas possibilidades, por volta do quarto mês de vida, já é capaz de pegar o que vê, desde que o objeto esteja em seu campo visual. Com este novo recurso, seu poder de conhecer o mundo amplia-se consideravelmente. Ela já faz durar os espetáculos interessantes, indício da intencionalidade.

No que diz respeito ao aspecto afetivo, dois tipos de sentimentos podem ser evidenciados: primeiramente, os afetos perceptuais, tais como prazer,

dor, satisfação e insatisfação e, em seguida, os sentimentos de contentamento e desapontamento que surgem da diferenciação entre necessidades e interesses, ou seja, da própria ação.

Segundo INHELDER (1997: p.7)

"...durante os seis primeiros meses de sua vida, a criança se comporta, com efeito, como se o universo não fosse senão um vai-e-vem de quadros móveis que lhe propiciam mais ou menos satisfações, prazer e desprazer, mas sem que ela possa diferenciar, ainda entre seu próprio eu e o mundo exterior, e sem ser capaz de estabelecer uma distinção clara entre os objetos e pessoas que a rodeiam.."

A partir da própria ação e das relações que a criança estabelece com outras pessoas, nota-se que numa fase posterior a criança já é capaz de coordenar suas ações com o que ocorre com os objetos, facilitando a distinção entre meio e fim. Ela já é capaz de procurar por objetos que vê desaparecer e passa de um estágio, no qual ela se vê como a causa de toda atividade (egocentrismo), para um novo estágio no qual começa a compreender que outros objetos também podem ser fontes de atividade (primeira forma de objetividade).

Assiste-se à construção das noções do objeto permanente, espaço, tempo e causalidade, demonstrando, nitidamente, uma evolução voltada para uma descentração.

No final do estágio sensório motor, quanto ao aspecto afetivo, INHELDER (1997: p.8) salienta: *"Esta conquista progressiva ocorre paralelamente com a passagem do "princípio do prazer"(busca de satisfações imediatas) ao "princípio da real" (busca de satisfações mediatas, pela adaptação da conduta às exigências do real)".*

A criança já se torna capaz, portanto, de ter sentimentos por outras pessoas (o gostar e o não gostar são evidentes) e iniciam-se os relacionamentos interpessoais.

O segundo estágio, o pré-operatório, caracteriza-se pela aparição da função simbólica e a representação, ou seja, pela interiorização dos esquemas de ação que foram construídos, no período anterior, pelo início da comunicação interindividual e pela falta de conservação.

Durante este estágio, observa-se uma evolução notória. Com o surgimento da representação, o pensamento da criança torna-se capaz de libertar-se da realidade concreta, ampliando consideravelmente o seu campo de atuação. Embora haja toda esta evolução, a criança deste período permanece pré-lógica, utilizando o mecanismo de intuição no lugar da lógica. PIAGET descreve uma gama de exemplos para explicar este mecanismo ao aplicar as provas das conservações.

Quanto ao aspecto afetivo, podemos dizer que análogo ao aspecto cognitivo, tem-se o aparecimento da representação; neste caso, o afeto representativo que é ligado a valores interindividuais. Portanto, a criança já é capaz de evocar um afeto, provocado por uma situação ou objeto que não estão sendo percebidos no presente momento.

PIAGET ainda salienta o aparecimento da simpatia e antipatia, que é baseado em juízos de valores mútuos e os sentimentos de inferioridade e superioridade, que estão relacionados com as comparações que os indivíduos fazem entre si.

Este autor ainda defende a permanência dos esquemas, tanto no aspecto cognitivo quanto no afetivo. Assim, de forma simplificada, pode-se dizer que como recorremos aos nossos esquemas cognitivos iniciais ao se tentar resolver um problema, também recorremos aos esquemas afetivos iniciais (que ao mesmo tempo são cognitivos) para a resolução de um dado problema.

Mais uma vez se depara com um dado que pode contemplar o nosso pressuposto de que a amizade, um afeto ligado a valores interindividuais,

pode também ser relacionada a um aspecto cognitivo. PIAGET (1962)⁵ explica:

"Os esquemas relacionados com objetos estão conectados ao eu com a ação e tem ambos um aspecto afetivo e cognitivo; mas os esquemas relacionados com pessoas têm também por sua vez um aspecto cognitivo e afetivo, dado que as pessoas são centros de causalidade e são fonte de idéias cognitivas do mesmo modo que os sentimentos."

Um outro aspecto a ser abordado é o das conservações e das operações reversíveis, tão claras no aspecto cognitivo. Mas o que seriam as conservações?

A partir do momento em que a criança compreende que certas propriedades, tais como, as quantidades contínuas ou descontínuas, o comprimento, o número, permanecem constantes, independente das transformações, ela é considerada como conservadora. Para ilustrar este conceito, tornam-se importantes as provas clássicas de PIAGET, a do líquido, por exemplo. Nesta prova, a criança é solicitada a observar dois copos idênticos, contendo quantidades idênticas de água. Então, o experimentador transvasa a água de um dos copos para um terceiro copo mais estreito e mais alto do que os outros. Pede-se que a criança observe o que está sendo feito e, então, pergunta-se à criança em qual dos copos há mais água. A criança pré-operatória fica presa às aparências imediatas, ou seja, ela se centra nos dados perceptivos, respondendo que no copo mais alto tem mais água.

Tais manifestações seriam também encontradas no campo afetivo? Segundo PIAGET (1962), essa manifestação é observada em uma sessão particular da vida afetiva, que é a dos sentimentos morais. Isto é facilmente explicado no período pré-operacional, no qual a criança não conserva os sentimentos morais; por exemplo, os pais dizem à criança que não é permitido mentir.

⁵ Cf. DELAHANTY, G. ; PÉRRES, J. (Comp.), 1994. p.171.

Se perguntar à criança se é pior mentir para um amigo ou para um adulto, ela dirá que é pior mentir para um adulto, porque é uma obrigação, mas pode-se mentir para seus amigos porque estes podem acreditar em sua mentira. O aspecto moral será tratado mais detalhadamente em um outro capítulo.

O terceiro estágio, o período operacional concreto, é caracterizado pela constituição das operações da inteligência. Suas principais características são a descentração, a capacidade de inferir e o pensamento reversível. Utilizando o mesmo exemplo acima, o da conservação do líquido, podemos dizer que diferentemente da criança pré-operatória, a criança do período operatório concreto já utiliza de argumentos que denotam a conservação.

Assim sendo, a criança deste último período, geralmente, diz que parece haver no copo mais alto mais água, mas ela deduz que há a mesma quantidade, explicando que as duas quantidades eram iguais no início ou dando argumentos sobre a dimensão dos copos. PIAGET denomina esta propriedade de reversibilidade.

Quanto à afetividade, observa-se aqui a conservação dos sentimentos morais, predominando a moralidade da reciprocidade, a moral autônoma, na qual existe uma transação entre os pares, sem subordinação a ordens superiores. É neste estágio que, no campo da amizade, notam-se as primeiras noções de amizades recíprocas.

No quarto estágio, o das operações formais, o sujeito já é capaz de formular hipóteses e raciocinar sobre proposições verbais e não somente diante do que é real e concreto. No campo da afetividade, o avanço é similar. PIAGET destaca o surgimento de sentimentos ideológicos e a formação da personalidade, entendida como síntese superior da vida afetiva.

PIAGET (1971: p.66) afirma que:

"A personalidade começa no fim da infância (8 a 12 anos) com a organização autônoma das regras, dos valores e a afirmação da vontade, com a regularização e hierarquização moral das tendências. Mas, há mais na pessoa do que estes valores isolados.

Há sua subordinação a um sistema único que integra o eu de modo sui generis. Existe, portanto, um sistema “pessoal” no duplo sentido de particular a um determinado indivíduo e de implicar uma coordenação autônoma. “

“....Existe personalidade, pode-se dizer, a partir do momento em que se forma um “programa de vida” (Lebensplan), funcionando este, ao mesmo tempo, como fonte de disciplina para a vontade e como instrumento de cooperação.”

Fica claro que, ao longo do desenvolvimento, existe a estreita relação entre as questões afetivas e cognitivas e, como PIAGET as apresenta no decorrer de seus trabalhos.

2.3 As interações sociais

PIAGET, ao longo de seus estudos, reconhece a importância das interações sociais tanto na construção do desenvolvimento cognitivo quanto na do desenvolvimento afetivo e moral. Segundo este autor, tais aspectos - afetivos, sociais e cognitivos - são indissociáveis e seguem todos a mesma evolução.

Os trabalhos sobre amizade, que acreditam nas concepções de PIAGET, destacam sempre a importância da relação entre pares (por exemplo, SELMAN, 1981; YOUNISS, 1980, TORTELLA, 1996).

PIAGET (1974: p.99) salienta que o termo “social” corresponde a duas realidades distintas:

“há, primeiro, as relações entre a criança e o adulto, fonte de transmissões educativas e lingüísticas das contribuições culturais, do ponto de vista cognitivo, e fonte de sentimentos específicos e, em particular, dos sentimentos morais, do ponto de vista afetivo; e há, em seguida, as relações sociais entre as próprias crianças, e em parte entre crianças e adultos, mas como processo contínuo e construtivo de socialização e não mais simplesmente de transmissão em sentido único.”

Ao se analisar os estágios do processo de socialização, pode-se fazer uma analogia com os estágios do desenvolvimento cognitivo, dada sua indissociabilidade. Ao nascer, a criança começa a construir este processo a

partir do seu contato com seus pais, que será ampliado à medida em que ela aumenta suas relações sociais e seus sentimentos morais. No período pré-operatório, as trocas sociais são de caráter pré-cooperativo, decorrente da própria incapacidade de se colocar no ponto de vista do parceiro. Há uma evolução nas relações interindividuais e, já no período operatório concreto, estas relações tendem a ser de caráter cooperativo, ou seja, a criança deixa de ver o seu ponto de vista como sendo único e começa a coordenar novos pontos de vista.

Com a construção dos sistemas operatórios e o progresso nas interações e cooperações sociais, a criança começa estabelecer relações baseadas no respeito mútuo.

Paralela a esta construção da socialização, PIAGET (1994) fala sobre o desenvolvimento sócio-moral que se inicia com um relacionamento fundamentado na anomia (ausência total de regras) passando para a heteronomia (regras ditadas por outrem) até chegar à autonomia (governo de si próprio). Piaget não desconsidera a importância do relacionamento adulto/criança mas reconhece que os relacionamentos entre pares podem ser exemplos de interações que promovem o desenvolvimento sócio-moral.

É fácil compreender os dois tipos de moralidade que PIAGET evidencia por exemplos práticos. Na moralidade heterônoma, entendida também como a moral da obediência, uma criança, por exemplo, entrega a bola para o amigo que estava chorando não porque gostaria de fazê-lo ou porque acha correto, mas sim, porque um adulto mandou que ela entregasse. Esta outra pessoa, a quem PIAGET denomina de autoridade, tem um poder coercitivo sobre suas ações. Diferentemente da moral autônoma, o sujeito aqui não regula o seu comportamento por convicções pessoais, senão, por impulso ou obediência cega. É um relacionamento que se caracteriza como sendo de mão única.

A coação pode ser realizada por punição ou por recompensa. Assim, a criança obedece às regras do adulto por medo, sendo que, geralmente, se torna calculista, ou seja, segue as regras somente quando vigiada por um adulto. Este tipo de moral leva, então, a uma tendência de sempre se deixar regular pelo outro.

A moralidade autônoma pressupõe uma auto regulação, isto é, o sujeito segue as regras não por obediência, mas por suas próprias convicções internas. No caso do exemplo, ele pode entregar a bola porque sente necessidade de respeitar e compreender os desejos do outro, estabelecendo, assim, um relacionamento social.

Esta moralidade é baseada no respeito mútuo e cooperação, ou seja, o indivíduo consegue coordenar os seus sentimentos e pontos de vista com os de outra pessoa. Entende-se cooperar como operar com, sendo que o cooperar pode significar um acordo mas também uma discussão. A cooperação pressupõe a igualdade; é um tipo de interação na qual os indivíduos se consideram como iguais e se tratam como iguais.

Considerando-se que a amizade subentende o princípio da igualdade, pois temos por amigo aquela pessoa que nos trata de igual para igual, entende-se este sentimento como um caminho para se chegar ao respeito mútuo e à cooperação, pois são nestas relações entre iguais que se permite a troca de idéias, sentimentos, segredos, tão essenciais para se chegar a este tipo de respeito.

Mediante tais considerações, pergunta-se com quem temos mais facilidade de estabelecer uma relação de reciprocidade? Com certeza, a facilidade de interação com os amigos, a abertura de diálogo, podem mostrar-nos um caminho a ser percorrido para se chegar ao respeito mútuo. Entre pares de amigos encontramos acordos pois são grandes as afinidades, mas também é com os amigos que temos a possibilidade de discussão de igual para igual e, na maioria das vezes, são os amigos que demonstram pontos

por nós não evidenciados e que nos levam a uma reflexão acerca de determinados assuntos.

Segundo MENIN (1996: p.54) *“...as relações sociais são um dos **aspectos formadores** da moral. E o ‘grupo de iguais’, ou seja, a convivência de criança com outras crianças é um dos melhores espaços para essa construção da moralidade”.*

A este pensamento pode-se acrescentar que ter amigos é uma necessidade essencial para a construção da moralidade. PIAGET (1967: p.197) considera importante a relação entre amigos:

“... se a criança sente necessidade de socializar seu pensamento, esta necessidade deve, na verdade, poder satisfazer-se por completo quando a criança tem amigos de sua idade, que ela vê diariamente, e com os quais ela brinca sem constrangimento e sem se policiar.”

Embora crianças e adultos não sejam iguais, também é possível se estabelecer uma relação de igualdade desde que o adulto respeite a criança e compreenda suas necessidades encorajando-as a refletir sobre os problemas cotidianos e ajudando-as a construir suas próprias normas pessoais.

PIAGET (1973) estabelece uma relação bastante interessante sobre os fatores individuais e os interindividuais. Para explicar o fator individual recorre ao artifício de imaginar o indivíduo como um sistema fechado intervindo somente as trocas com o meio físico, sem a intervenção das relações interindividuais. Explica, então o desenvolvimento do pensamento desde o período sensório-motor até chegar à lógica formal por meio de progressivas equilibrações. Ao terminar esta explicação, PIAGET (1973: p. 181) coloca a seguinte questão: *“se o processo lógico anda assim ao lado da socialização, deve-se dizer que a criança se torna capaz de operações racionais, posto que seu desenvolvimento social a torna apta à cooperação, ou deve-se admitir, pelo contrário, que são estas aquisições lógicas individuais que lhe permitem compreender as outras e que a conduzem assim à cooperação?”*

Para se analisar as etapas do desenvolvimento em relação às etapas da socialização intelectual do indivíduo que são correlativas às etapas do desenvolvimento das operações lógicas, utilizamos o seguinte quadro ilustrativo:

Quadro 1

ESTÁGIOS	CARACTERÍSTICAS
Sensório-motor	• Não se pode falar de socialização da inteligência (inteligência puramente individual)
Pré-operatório	• Começo significativo da socialização, com características intermediárias entre o individual e a cooperação. • Trocas interindividuais são caracterizadas por um “egocentrismo” que permanece a meio caminho do individual e do social • Pensamento intuitivo
Operatório concreto	• Nítido progresso da socialização: a criança se torna capaz de cooperar
Operatório formal	• Pensamento hipotético-dedutivo apoiado numa linguagem (comum ou matemática), caracterizado por ser um pensamento coletivo.

Para responder à questão inicial, PIAGET (1973: p.181) considera: *“Pois as duas espécies de progresso andam exatamente lado a lado, a questão parece sem solução, exceto dizendo que constituem dois aspectos indissociáveis de uma única e só realidade, ao mesmo tempo social e individual.”*

Por estas afirmações, infere-se que o indivíduo isolado não poderia chegar à construção dos aspectos cognitivo, social, moral e afetivo.

Após estas considerações sobre as interações sociais, faz-se necessária uma melhor compreensão do desenvolvimento das condutas pró-sociais e anti-sociais.

2.3.1. O desenvolvimento das condutas pró-sociais e anti-sociais

As condutas pró-sociais e anti-sociais têm sido fonte de estudos no campo da sociologia e psicologia.

BOWEN (1990), insatisfeito com as definições destes, desenvolve um estudo no qual apresenta uma taxionomia pró-social e anti-social a fim de situá-los no interior de uma dinâmica social e mais complexa. Antes de apresentarmos esta taxionomia, faz-se necessário partir das definições dos termos comumente utilizados. Temos que conduta pró-social pode ser *intencional que proporciona benefícios a outra pessoa; a motivação não é especificada, podendo ser positiva, negativa ou ambas*; outro termo bastante utilizado é o altruísmo que se define *como uma subcategoria de comportamentos pró-sociais que não são realizados com o objetivo de obter retorno desses benefícios ou executados a fim de evitar uma punição ou estímulo de aversão. Pode ser entendido também como a consideração, dedicação pelos interesses e bem-estar alheio* (p. 75). As condutas anti-sociais são geralmente confundidas como agressão física ou verbal, sendo que apresentam várias definições, dependendo do enfoque que é dado.

Segundo BOWEN (1990), as concepções filosóficas que tentaram explicar as condutas pró-sociais e anti-sociais estão centradas na oposição clássica entre o Bem e o Mal, uma visão monolítica dos atos bons e maus. Para alguns autores, o homem nasce bom, para outros ele é mau por natureza e, para outros ainda, o homem é guiado às vezes pela paixão do Bem e do Mal por meio da razão. Ressalta, também, que uma visão simplista pode se constituir num obstáculo a uma compreensão objetiva dos fenômenos sociais.

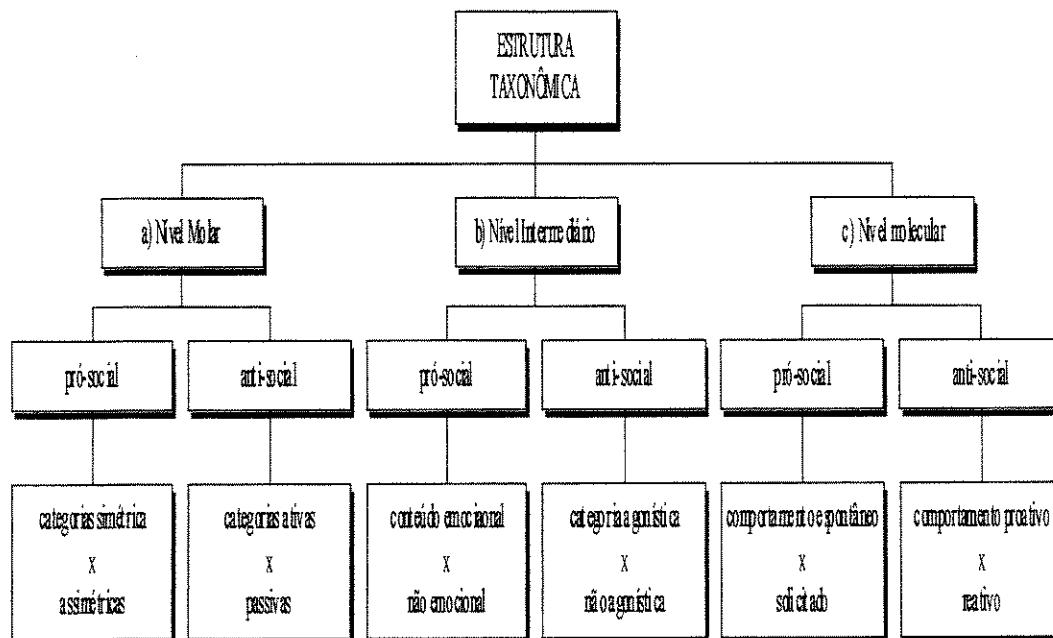
A concepção atual das condutas pró e anti-sociais, contrária à idéia da socialização como simples acumulação de conhecimentos sociais, são

explicadas por uma construção na qual a criança não sofre passivamente o envolvimento social, mas sim, interage com ele.

Esta concepção, baseada nos trabalhos de Piaget e outros autores, ligam o desenvolvimento cognitivo e o pró-social, estando estes diretamente relacionados ao conceito de egocentrismo, ou seja, à medida que a criança interage com outras, trilhando um caminho em direção à descentração, condutas pró-sociais vão caracterizar os seus atos dela.

Este autor apresenta, inicialmente, três níveis descritivos nos quais se apóia para as definições das categorias e unidades comportamentais, que podem ser verificados no quadro abaixo:

Desenvolvimento das condutas pró-sociais e anti-sociais



a) Nível Molar: Este nível mais geral corresponde às primeiras subdivisões pró-sociais (categorias simétricas e assimétricas) e anti-sociais (categorias ativas e passivas)

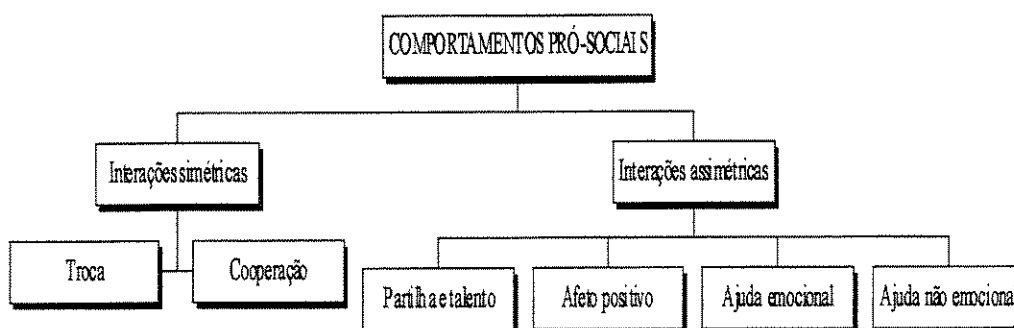
b) Nível Intermediário: abrange o conteúdo emocional e não-emocional das interações e as condutas anti-sociais ativas, distinguindo-se os comportamentos agonísticos e não agonísticos.

c) Nível Molecular: trata-se dos mecanismos de destravamento das interações. Há de se fazer uma distinção entre as ações correspondendo a uma solicitação dos objetivos e aquelas oferecidas espontaneamente. A rejeição a uma solicitação pró-social significa um ato anti-social passivo e , no que diz respeito aos comportamentos anti-sociais ativos, é necessário observar se eles aparecem ou não a partir de uma provocação por um par (anti-social proativo e reativo)

É importante ressaltar que estas grades de observação não são suficientes para um diagnóstico preciso da realidade social. Uma única observação de atos isolados não pode permitir ao observador identificar de qual categoria pró-social se trata. É necessário, portanto, que se observe a criança por um determinado tempo para uma real determinação das categorias.

Partindo dessa realidade, apresenta-se, a seguir, a taxionomia criada por Bowen, inspirada nos trabalhos de outros autores, que envolvem as interações pró-sociais e as categorias anti-sociais.

Estrutura Taxonômica dos comportamentos pró-sociais



A presente taxonomia pró-social volta-se para os comportamentos simétricos, no qual as crianças comprometidas com este tipo de interação

parecem se beneficiar igualmente das vantagens de atrair para suas ações (cooperação, troca) e os assimétricos que se caracterizam pelo fato de o indivíduo que é dirigido em direção à ação é o único beneficiário. (ajuda emocional e não emocional, os afetos positivos, a divisão e o doar). A ajuda emocional faz uso da empatia e pode se desenvolver fora de um contexto de angústia emocional, por exemplo, um encorajamento a um parceiro pelo seu belo trabalho. A ajuda não emocional consiste em situações mais presentes no convívio pré-escolar: ajudar alguém a concluir uma tarefa, por exemplo.

O afeto positivo se realiza sem necessidade aparente: um gesto sério do emissor fora de toda angústia emocional; ausência, portanto, de conteúdo verbal: um simples sorriso, um contato físico.

A divisão e o doar se definem como toda atividade na qual uma criança permite a outra o uso, no seu todo (doação) ou em parte (divisão) de um objeto, de um grupo de objetos ou de um espaço de jogo, que ela já controla.

Quanto às interações anti-sociais ativas, não agonísticas (o insulto, a injúria) incluem as ações verbais e não verbais, visando sempre transmitir nessas interações uma indignação sem sinal aparente de ameaça. Esta situação se constitui no primeiro nível de agressão.

A categoria insulto reagrupa quatro unidades comportamentais: careta (para divertir); injúria; rejeição de um par por meio de palavras ("vá..."); indignação (a criança chama barulhentemente um par sem, no entanto, proferir ameaças).

As interações agonísticas incluem toda ação agressiva que se organiza no meio de uma estrutura de dominação.

A ameaça inclui toda ação, tanto verbal como não verbal, visando a informar a um parceiro que ele está em estado emocional negativo e que ele está prestes a suportar uma ofensa. Esta ofensa poderá compor a categoria inferência (ofensa quanto ao brinquedo, por exemplo destruição de uma torre

de blocos, apropriação de um espaço de jogo já ocupado ou a tentativa de roubo).

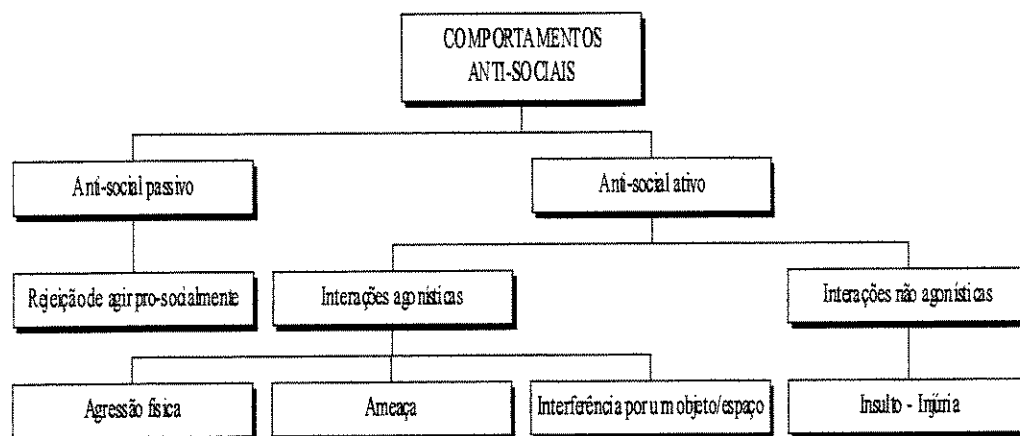
A ofensa poderá também ser de origem física, denominada “ataque físico” em que se incluem ações de morder, bater, atacar, empurrar, dentre outras)

Finalmente, há de se considerar as interações anti-socais passivas que se caracterizam por uma recusa de se agir pró-socialmente, seguida de uma solicitação chamada de categoria “ignorância”. Numerosas solicitações de cooperação, de ajuda, de divisão, de talento ou de troca podem estar sujeitas à recusa por parte daqueles a que elas estão sujeitas.

Assim, todas as recusas, expressas verbalmente e sem ambigüidade, de agir pró-socialmente, seguida a uma solicitação, podem ser consideradas como ações de caráter nitidamente anti-social

A taxonomia apresentada a seguir demonstra a estrutura das condutas antissociais.

Estrutura taxonômica dos comportamentos anti-sociais



3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A primeira lei da amizade consiste em pedir aos amigos coisas honestas, em fazer por eles coisas honestas. O amigo certo conhece-se nos momentos incertos.
Cícero

A criança, desde pequena, principalmente, quando começa a freqüentar a instituição de Educação Infantil, inicia o estabelecimento de relações de amizade com os outros alunos de sua classe. Nos dias de hoje, por várias razões, as crianças começam seu processo de socialização com outras crianças cada vez mais cedo.

Se observarmos, diretamente, as crianças pequenas brincarem, por exemplo, de dois a três anos, pode-se notar quais são as formas de interação, diálogo e jogos que estabelecem entre si.

Por meio desta observação direta, constata-se que algumas crianças são bem aceitas por outras e têm vários amigos; outras, porém, apresentam dificuldade de inserir-se no grupo, sendo, muitas vezes, ignoradas ou desprezadas por outras crianças. Desta forma, a amizade pode ser tanto fonte de satisfação quanto de frustrações.

As crianças têm experiências muito diferentes com os amigos e as amizades, desde o início da infância. Em cada idade, existe a diferenciação quanto ao centro de interesse pelo mundo físico; por exemplo, as crianças menores preferem brincar utilizando os jogos de construções e os simbólicos, enquanto as maiores dão preferência aos jogos de regras. Se analisarmos o conteúdo das amizades, há de se notar que ele também difere conforme a idade; no entanto, em qualquer idade, a importância dos amigos e das amizades é vital desde o início da infância até o final da vida do sujeito.

Dada a relevância que a amizade possui, muitos sociólogos e psicólogos vêm se dedicando a pesquisas que enfocam o tema. No tempo áureo da psicanálise, priorizou-se a relação mãe/filho, sendo que esta foi a mais estudada, deixando-se de lado as relações entre as crianças. Embora algumas pesquisas tivessem por objetivo estudar as relações entre pares, a maioria observava que estas relações eram determinadas e dominadas pela relação mãe/filho, sendo esta, portanto, o eixo norteador de toda pesquisa.

3.1 Uma análise histórica das pesquisas sobre amizade e interação entre pares

RUBIN (1985: p.12) atribui a ausência de investigações nas décadas iniciais sobre as amizades entre crianças pequenas às escassas oportunidades que estas crianças tinham de interação devido ao contexto social da época. Atualmente, também devido a esse contexto, as crianças cada vez mais cedo iniciam seu processo de socialização. Este investigador salienta ainda que “...los investigadores han llegado a reconocer que las amistades infantiles pueden desempeñar importantes funciones por sí mismas, aparte de las búsqueda de amor y aprobación de los adultos...”

Ao interagir com um amigo, a criança aprende e compreende muitas coisas, o que seria muito difícil para ela conseguir em relação aos adultos. A comunicação é um exemplo claro deste aspecto. Os adultos, na maioria das vezes, facilitam a comunicação que estabelecem com as crianças, chegando, freqüentemente, a adivinhar o que elas querem dizer. Em contrapartida, quando a criança estabelece uma relação com um amigo, ela precisa fazer-se compreendida e precisa também, entender o que o outro quer dizer.

Juntamente com a comunicação vem o modo de tratar o outro, chamado por muitos de destrezas sociais; o modo como verbaliza ou estabelece os sentimentos com o outro, o estabelecimento de relações sociais, comparações sociais, a competitividade (por exemplo, a criança diz ao amigo:

“vamos ver quem corre mais” ou ainda, “ o meu desenho é mais bonito que o seu”) e inserção no grupo.

Alguns psicólogos afirmam que a comparação social é uma fonte rica para a construção da própria identidade do sujeito, sendo que para a criança a comparação com outra é mais válida que aquela que se faz com o adulto. READ (1976) citado por RUBIN (1985: p.15) afirma que:

"Hemos de medirnos a nosotros mismos com respecto a otros que nos sean semejantes, descubriendo nuestros puntos fuertes y enfrentándonos com nuestras debilidades, ganando cierta aceptación y soportando cierto rechazo... Una situación familiar favorable nos ayuda a sentirnos seguros, pero las experiencias logradas con el grupo de nuestra misma edad nos ayudan a desarrollar una toma de conciencia, acerca de nosotros mismos, y también respecto de la realidad social, que la experiencia familiar, por sí sola, no puede proporcionarnos."

Duas afirmações que RUBIN (1985: p.16) destaca em seu livro “Amistades Infantiles” são de grande importância para este estudo:

"1. '...los niños se proporcionan mutuamente valiosas ayudas sociales que no se limitan a reproducir las que reciben de sus padres', e 2. 'la calidad de las relaciones sociales infantiles es más importante que su cantidad'".

Estas duas afirmações evidenciam a existência de uma construção no conceito de amizade e que cada sujeito estabelece suas relações de modo diferente, demonstrando suas diferentes necessidades e esquemas de ação, que provêm de suas experiências com o mundo físico e social. Poder-se-ia, então, dizer que a amizade, longe de ser somente uma experiência que demonstre apenas os aspectos positivos de uma relação, enfoca tanto os aspectos construtivos e os não construtivos dos relacionamentos interpessoais, ou seja, na vida do sujeito ela tanto pode produzir efeitos positivos quanto negativos.

Empiricamente, comprova-se a importância das amizades na vida do indivíduo, e o que a ausência ou a presença de uma pessoa amiga pode influenciar nos diversos âmbitos da vida. É importante salientar, portanto, a

relevância dos estudos direcionados às relações interpessoais, sendo, então, necessário revisar e enfocar as pesquisas neste campo, desde o início dos anos 30.

3.1.1 A década de 1930

A pesquisa sobre interação entre pares iniciou-se nos anos 20 e tem como auge a década de 30 com pesquisas clássicas, que se tornaram a base teórica de muitos estudos atuais.

Na década de 20, dois acontecimentos relevantes impulsionaram os estudos posteriores. Segundo RENSHAW (1981), o primeiro foi o trabalho de THRASHER (1927), uma pesquisa empírica que observou as gangues de crianças e adolescentes em Chicago. THRASHER (1927) utilizou-se da sociologia, usando as observações da teoria de COOLEY (1902) sobre a organização social e a sociologia ecológica de PARK (1915,1936) para direcionar seu trabalho. O segundo fator relevante foi o crescimento de institutos de bem estar. Surge então um espaço propício para que se iniciasse as investigações iniciais dos relacionamentos entre pares, tendo como objetivo obter uma descrição detalhada e precisa do comportamento social da criança nova.

Os estudos clássicos dos anos 30, a respeito da interação e amizade, destacados por RENSHAW (1981) são os seguintes: MORENO (1934) com a obra *Who Shall Survive*; SHERIF (1936) *The Psychology of Social Norms*; os escritos de LEWIN (1931) acerca da teoria de campo; PIAGET (1926) *The language and thought of the child* e *The moral judgment of the child* (1932); os estudos de PARTEN (1932) sobre brincadeiras de crianças; KOCH (1933) enfocando a popularidade e ISAACS (1933) sobre desenvolvimento social das crianças.

Mas o que levou os pesquisadores a se interessarem por este tema? Três razões fundamentais são destacadas: as influências sociais, o debate teórico sobre inclinações sociais espontâneas das crianças e o surgimento de creches escolares experimentais.

Vários autores, na década de 30, em seus artigos demonstraram a preocupação para com a verdadeira democracia nas instituições sociais. PIAGET (1932 a), nesta década, escreve artigos que enfocam reformas educacionais progressivas. O trabalho em grupo e as interações entre pares é visto como uma forma de garantir instituições sociais plenamente democráticas e cooperativas. Dois trechos denotam a preocupação do autor :

"Se observamos a criança quando não está com adultos...nós a veremos desenvolver uma vida social com outras crianças e observaremos que enquanto está se desenvolvendo socialmente está também intelectualmente adquirindo o poder de pensamento e crítica...Mas muito freqüentemente a educação acaba por destruir em vez de usar e desenvolver o desejo de cooperar...Todos os novos métodos ativos de educação... enfatizam a relação de crianças entre si. Trabalho de grupo, estudo comum, autogestão, etc. significam cooperação nas esferas intelectual e social. É aí que está a solução." (PIAGET, 1932a)

Ainda falando da importância sobre o método do trabalho em grupo:

"Esses ensinamentos não podem nos deixar indiferentes quanto à formação de cidadãos livres numa democracia sadia. Em todos os lugares onde as tentativas foram realizadas com seriedade, seus resultados foram os de reforçar tanto o espírito de comunidade como o sentido de liberdade responsável...Seria, por certo, lamentável que a mais velha das democracias não compreendesse o proveito que disso se pode tirar – e de uma maneira ainda mais direta – para a educação da liberdade e do próprio espírito democrático. PIAGET (1935/1998: p.159)

Podemos citar também outros autores, tais como ZORBOUGH (1938), com o trabalho "Qual o caminho da juventude da América?" e, ainda, LEWIN e LIPPITT (1938) citados por RENSHAW (1981) que estudaram climas de grupo: democrático, autocrático e "laissez-faire", que também apresentavam esta preocupação de preservar as instituições sociais democráticas,

demonstrando a importância dos estudos sobre os relacionamentos das crianças.

A segunda razão, a preocupação sobre as inclinações sociais espontâneas das crianças, deu origem a vários estudos afins. Após a opinião de FREUD (1979) de que as crianças novas eram auto - centralizadas e cruéis, outros pesquisadores tais como PARTEN (1932) e MURPHY (1937), por meio de observações diretas de situações de brincadeiras da criança, procuraram observar se estas eram naturalmente cooperativas ou se este comportamento estava diretamente relacionado com a disciplina dos adultos.

E, finalmente, a terceira razão, o aumento considerável dos institutos de bem-estar da criança e creches escolares, contribuiu demasiadamente para os estudos sobre os relacionamentos e amizades das crianças.

Seria interessante também enfatizar que alguns fatores contribuíram muito para que o clima de pesquisa dos anos 30 fosse tão frutífero nesta área. O aumento das redes de comunicação, como jornais e manuais, colaboraram para a fusão de paradigmas, ou seja, a troca entre os pesquisadores sobre suas idéias e trabalhos desenvolvidos. RENSHAW (1981) cita que SHERIF (1936) escreveu sobre as contribuições de LEWIN e PIAGET para o desenvolvimento de seu trabalho e, ainda, comenta a mistura de autores europeus e americanos na primeira edição do “Manual de Psicologia da Criança” (Issacs, da Grã-Bretanha, Piaget, da Suíça, Buhler, da Áustria e Lewin, da Alemanha).

Decorrentes destes fatos, três grandes áreas tiveram um avanço significativo: a metodologia observacional, a sociometria e o enfoque da intervenção experimental.

3.1.2 Método Observacional

O método observacional foi defendido por muitos pesquisadores importantes dessa época. As pesquisas tinham por objetivo estudar os estágios de desenvolvimento das brincadeiras, sobre as escolhas infantis de companheiros, sobre brigas e agressão entre crianças e outros estudos similares.

Alguns pesquisadores procuraram dar respostas para problemas sociológicos ou epistemológicos por meio de observação direta das crianças. PARTEN (1932) citado por RENSHAW (1981: p.9) que estudou as brincadeiras infantis comenta:

"Sociologia Genética ainda é um campo pouco desenvolvido da ciência. Investigadores de comportamento social negligenciaram o período em que ajustamento ao grupo é primeiro adquirido e praticado. Ao fazer isso, ignoram uma fonte que deveria contribuir não apenas para explicação do comportamento da criança mas para a compreensão de hábitos de grupo do adulto que persistem desde a infância ."

A grande e revolucionária contribuição foi a de PIAGET dentro desta abordagem. Esse autor, eminente biólogo, sempre teve um interesse especial pela filosofia, mas demonstrou por meio de sua teoria que somente esta ciência não poderia resolver o problema tão buscado pelos estudiosos: como o indivíduo adquire o conhecimento. Inspirado na Biologia, PIAGET (1984: p. 33 apud Ramozzi-Chiarotino, 1988) tinha por hipótese que :

"assim como existem estruturas específicas para cada função no organismo, da mesma forma existiriam estruturas específicas para o ato de conhecer que produziriam o conhecimento necessário e universal sempre buscado pelos filósofos. Essas estruturas, ainda por hipótese, teriam uma gênese, isto é, não apareceriam prontas no organismo.."

Para comprovar sua hipótese, utilizou-se da observação direta e entrevista com crianças. Em suas primeiras obras, relata as observações ao longo de seis anos do comportamento de seus próprios filhos.

O método observacional é dividido por RENSHAW (1981) em três tipos de aplicações para se estudar a interação das crianças:

1. Estudos observacionais de companheirismo das crianças: WELLMAN (1926) realiza uma pesquisa a fim de correlacionar o grau de companheirismo entre crianças, utilizando medidas de personalidade, idade e atributos físicos. “O aspecto inovativo do estudo, no entanto foi o uso da frequência observada de associação entre crianças como um meio de determinar relações de amizade” (RENSHAW, 1981: p.10). HAGMAN (1933) vai além deste estudo comparando a escolha verbal das crianças de seus amigos com a frequência observada de companheirismo.
2. Observação de comportamento em contexto: Vários autores utilizam o comportamento das crianças, anotando suas conversas, jogos e brincadeiras. Um exemplo clássico deste procedimento é encontrado em PIAGET em seu livro “O Juízo Moral na Criança”, quando anota o julgamento e o comportamento das crianças em situações de jogos e conversas. Outro bom exemplo é o de que anotava episódios inteiros de interação social das crianças. DAWE (1934) e também MURPHY (1937) utilizaram abordagens similares para estudar o comportamento de crianças pré-escolares. BARKER e WRIGHT (1949, 1955) ampliaram estes estudos levando em consideração os ambientes, as ligações entre seqüências de ação e abordaram, também, o problema da confiabilidade.
3. Observação usando procedimentos de amostragem de tempo: Ao longo dos estudos, a questão do controle do tempo para a confiabilidade do estudo foi cada vez mais perseguida;. Um exemplo claro deste procedimento é o estudo de PARTEN sobre brincadeiras, conforme relata RENSHAW (1981: p.12) “observando crianças de diferentes idades e obtendo a mesma quantidade de

observações de cada criança, PARTEN pode correlacionar idade com a ocorrência relativa de categorias comportamentais, determinando assim se a interação se tornou mais interdependente com a idade”.

3.1.3 A Sociometria

Jacob L. Moreno é considerado o fundador da Sociometria. ALVES (1974: p.6) assim a define: *“Análise dos fenômenos psicossociais, pela aplicação de métodos quantitativos, visando a atingir todas as relações interpessoais em seus quadros e processos”*.

MORENO⁶ inicia seus estudos em uma instituição focalizando os relacionamentos interpessoais, ressaltando a importância de se levar em consideração as relações interpessoais espontâneas dos membros dos grupos para diminuir os conflitos e desajustes. O foco de atenção de MORENO não era a criança isolada, mas sim a posição dela no grupo. Outros autores também contribuíram para a tradição sociométrica. Tanto KOCH (1933, 1935), quanto NORTHWAY (1944) direcionaram seus estudos visando mais as diferenças individuais entre crianças e com o propósito de ajudar as que estavam tendo problemas de relacionamento.

JENNINGS (1937; 1952), que trabalhou com Moreno, direcionou seus estudos sobre liderança e isolamento, com o mesmo enfoque que Moreno, ou seja, acreditando que quando a criança tem a oportunidade de se mover de um contexto a outro, é provável que ela ocupe uma variedade de papéis no grupo. Orientava os professores sobre a importância do ambiente da sala, que permitisse maior espontaneidade, escolha, sem que nenhuma criança fosse escolhida. Desta forma, não acreditava que as crianças fossem deficientes em habilidades sociais ou que precisassem de um ensino programado sobre como interagir com outras.

⁶ Cf. MORENO, J.L. 1932, 1942.

Dada a importância da Sociometria nos estudos sobre relações interpessoais, este assunto será tratado novamente em um capítulo posterior, enfocando as pesquisas mais recentes sobre a Sociometria.

3.1.4 Enfoque de intervenção experimental

Com o objetivo de mudar os estilos interacionais das crianças e ajudar as impopulares ou antissociais a ganhar aceitação dos colegas, vários estudos foram realizados.

LEWIN; LIPPITT (1938) citados por RENSHAW (1981) estudaram os diferentes tipos de padrão de interação de grupos de meninos, quando colocados em estilos de liderança democráticos e autocráticos. Chegaram à conclusão de que o clima democrático favorecia as interações mais amigáveis e maior integração do que nos outros grupos.

Demais estudos, dentro de uma abordagem em que se acreditava que a intervenção poderia aumentar a compreensão da interação entre colegas, foram conduzidos. RENSHAW (1981) descreve a experiência de JACK (1934), que depois de classificar as crianças como ascendentes e submissas, ensinou estas últimas a jogar um jogo diferente. As crianças submissas, quando jogavam este jogo, pareceram mais confiantes e exibiram aumentos significativos no seu comportamento ascendente. Após este estudo, RENSHAW (1981) menciona outras pesquisas que foram encaminhadas, tais como PAGE (1936); MURPHY (1937); ANDERSON (1937) e CHITTENDEN (1942), cada uma com sua característica peculiar.

Como pode-se notar, a década de 1930 foi demasiadamente frutífera para as investigações sobre interação social e amizade. Todos os fatores acima mencionados formaram um conjunto de eventos que contribuiu para uma inovação tanto na sociologia como na psicologia. Na década de 1940 houve uma diminuição dramática dos estudos, porque, com a Segunda

Guerra Mundial, os quadros de psicólogos dos institutos foram desfalcados. Além deste fator, outros corroboraram para a diminuição dos estudos observacionais sobre interação entre colegas. Dentre outros, pode-se citar a ênfase em estudos que tratavam do relacionamento pais-filhos, mais especificamente, a teoria freudiana e, também, a crescente preocupação em estudar crianças em laboratórios, estabelecendo as leis que governavam o comportamento humano, como por exemplo, os estudos de Skinner.

A partir das décadas de 1970 e 1980, novos trabalhos começam a ser novamente conduzidos tendo como eixo norteador a observação detalhada de interação de crianças, sendo que estes se reportam aos estudos de 1930.

3.2 . As pesquisas sobre amizade das últimas três décadas

3.2.1 A evolução das primeiras amizades

Uma dúvida surge quando se fala em amizade no início da infância. Seriam os bebês capazes de estabelecerem contatos interpessoais com seus pares? Caso exista esta interação, poder-se-ia chamá-la de amizade? Muitas pesquisas indicam que os bebês e as crianças pequenas já demonstram ações positivas quando interagem com seus pares.

Assim como PIAGET fez em seus primeiros livros, tentando esclarecer como a criança adquire o conhecimento e quais as representações que ela faz do mundo, RUBIN (1985) descreve as primeiras amizades, utilizando a observação de seu próprio filho e de outras crianças para explicar este conceito.

Partindo-se dessas considerações, procurar-se-á explicar as idéias de RUBIN (1985) e, ao mesmo tempo, demonstrar que, embora PIAGET não mencionasse as relações de amizade em seus trabalhos, as suas idéias

constituem a base de todas as explicações que orientam os estudos que envolvem as questões sociais, morais, afetivas e cognitivas.

RUBIN (1985) coloca seu filho Elihu de 8 meses com mais quatro crianças de mesma idade, com suas respectivas mães, em uma sala, sendo que estas orientavam para que brincassem juntos e se conhecessem. Um dos episódios demonstra claramente qual é a conduta das crianças desta idade frente a outras. Elihu aproxima-se de Jonathan que tem um molho de chaves em suas mãos e as pega. Jonathan tenta recuperá-las e como não tem êxito vai até a mãe, chorando. A observação deste episódio demonstra, assim, como em outros estudos sobre interações sociais, que as crianças desta idade exploram a outra criança como um objeto físico, embora com algumas diferenças, e que a aproximação destas se dá por conta de algum brinquedo ou objeto que desejam. As crianças podem até estar brincando num mesmo espaço e até com os mesmos brinquedos, mas as observações revelam que elas brincam sozinhas, sem se importar com o outro.

Segundo RUBIN (1985) *"En la interacción social "auténtica" los compañeros se distinguen de los objetos inanimados y el niño se relaciona con ellos de modos especiales, que reflejan el naciente reconocimiento por parte del bebé de que el otro niño es alguien que puede iniciar comportamientos sociales y también responder a ellos."*(p.26)

A partir do primeiro ano de vida, RUBIN (1985) observa que as crianças começam a apresentar condutas diferentes com relação a outras. Elihu, na idade de 1,3 ano, entrega um brinquedo a uma outra criança como que querendo dizer "pegue" e, ainda, quando encontra outra criança toca-a no rosto, ou faz graças rindo e observando a reação da mesma. Durante este segundo ano, a criança começa, então, a manifestar diferentes formas de agir perante os demais.

PIAGET explica estas condutas como esquemas de ação que se combinam uns com os outros e resultam em esquemas cada vez mais

complexos e elaborados. Estas primeiras condutas funcionam como peças básicas na construção das interações interpessoais.

RUBIN, na mesma obra, ainda ressalta a importância dos brinquedos na interação social da criança, enfatizando que estes ajudam mas não constituem suportes essenciais na socialização infantil. Em muitos casos, a criança procura a outra e até inicia um contato mútuo devido à presença de um brinquedo.

Outras passagens demonstram que as crianças, de menos idade, tentam agradar seus pares, quando estes choram, entregando-lhes algo para comer ou fazendo um carinho. No contexto da Teoria de PIAGET, estas condutas poderiam ser explicadas como condutas de imitação que estão presentes no período sensório motor e no decorrer dos anos seguintes. Inicialmente, a criança imita somente quando os modelos estão presentes, mas em um determinado período já consegue imitar quando estes modelos estão ausentes. No processo de imitação, a acomodação prevalece sobre a assimilação.

Embora as crianças, inicialmente, exerçam esquemas de ações sem distinção para objetos inanimados e para com outras pessoas, elas desde muito cedo percebem as diferenças que existem em relação a bater em uma bola, bater no pai ou bater em uma outra criança. A reação de outra criança é muito menos previsível do que a dos objetos inanimados e também diferente da reação dos pais. A comunicação com os pais e também com os irmãos mais velhos, geralmente, é mais fácil e com menos oportunidades de negociar do que com os pares. Muitas vezes, as crianças pequenas tentam, com muito esforço, chamar a atenção do outro e, no entanto, a outra criança nem percebe. Nos dois primeiros anos de vida, portanto, o que predomina é a atividade solitária, entremeados de pequenos contatos com outras crianças quando estão em contato com jogos e brinquedos.

Segundo RUBIN (1985: p.34)

"... cuando se está aprendiendo a interactuar con otros, el mejor método parece consistir en ejercitarse con aquellos que son tan inexpertos como uno mismo. Al practicar con compañeros que comparten la propia ausencia de capacidad social, los niños aprenden mejor a coordinar su comportamiento y a asumir su parte en la interacción social."

Quando a criança pequena está interagindo com outras de mesma idade, elas brincam de modo mais imaginativo do que quando estão sozinhas, ajudando-se mutuamente e ampliando suas habilidades com os objetos. (RUBENSTEIN y HOWES 1976)

As preferências também se notam desde muito cedo na vida da criança. Muitos fatores podem contribuir para estas preferências, tais como, a semelhança no nível de desenvolvimento, o temperamento, a quantidade de contatos sociais, mesmos interesses, dentre outros.

É na interação com os pares que as crianças têm oportunidade de estabelecer trocas igualitárias e aprender que suas vontades nem sempre são as que prevalecem. Nessas ocasiões de interação, começam a perceber que é necessário expressar seus sentimentos para poder inserir-se em um jogo, sendo aceitas ou excluídas.

Além da interação com os pares, a criança pequena também estabelece relações sociais com os pais e irmãos, relações que vão gradualmente se aperfeiçoando no decorrer do desenvolvimento. RUBIN (1985 : p.41) afirma que:

"Hacia la edad 2;0, los niños parecen poseer un concepto inicial de "amigo" como un igual que resulta familiar, del cual se esperan determinadas respuestas y junto al que se emprenden una serie de actividades placenteras y diferenciadas. Las concepciones infantiles acerca de la amistad y los comportamientos correspondientes a tales concepciones continúan desarrollándose. Pero las raíces de estos ulteriores procesos se hallan firmemente implantadas en los primeros dos años de vida."

Com um enfoque semelhante, STAMBACK (1983: p.152), ao estudar a vida social de crianças com menos de dois anos, na presença de adultos participantes, diz encontrar *“seres sociais, atentos uns com os outros, desejosos de fazer coisas em comum, provocando e medindo as reações de outrem”*.

Neste estudo, ao observar crianças em atividades tais como: encaixar objetos de formas e tamanhos diferentes, jogos de esconde- esconde, faz de conta, etc., a autora confirma a existência de uma dinâmica da vida social precoce, sendo que, em atividades de seqüência prolongada, as iniciativas das crianças se combinam umas com as outras em torno de uma mesma preocupação.

Observou-se também que as trocas sociais entre as crianças durante estas atividades são diferenciadas: o interesse da criança ora está voltado para a exploração do objeto, ora para a organização dos jogos sociais. Na situação de exploração do objeto, as trocas se dão, geralmente, pelo processo de interações imitativas:

“...a atividade de uma das crianças atrai a atenção de um ou ‘fazer como’ o primeiro. Estas interações imitativas são ‘organizadoras’: cada membro do grupo transforma ao longo da seqüência, a atividade inicial, transformações que se operam em interações contantes como as atividades dos outros membros do grupo. “
STAMBACK (1983: p.183)

Desta forma, no desenrolar da atividade, há uma interação na qual cada criança contribui ativamente para o encadeamento da brincadeira de forma harmoniosa, fato que a autora denomina de “trabalhos em equipe”. Observaram-se também “pré-colaborações” com divisão de tarefas; por exemplo, quando uma criança oferece a outra um objeto ou ajuda para realizar algo. E, ainda, notou-se um real prazer na exploração dos objetos em conjunto e a atenção com a qual cada criança observa a ação da outra.

Tratando-se dos jogos sociais, os fatos observados mais marcantes são os seguintes: duas crianças iniciam um jogo no qual se assiste às trocas

diretas de mensagens (olhares, mímicas, ações, gestos) para a formação de “pequenas histórias”. As crianças podem se associar ao acaso, mas também esta associação pode resultar de uma solicitação: uma criança procura uma outra criança específica, denotando, assim, o desejo de jogar com determinada pessoa. No desenrolar do jogo notou-se que as duas crianças cooperaram em um tempo mais ou menos longo. O jogo pode acabar quando uma criança se desinteressa, mas, geralmente, termina quando uma terceira criança se aproxima, gerando um conflito, modificando a dinâmica do jogo.

Estes conflitos são entendidos como algo construtivo, já que se constituem em *“momentos organizadores” porque se trata de situações que provocam a necessidade de procurar estratégias para resolvê-las*. STAMBACK (1983: p.186)

Todos os dados deste trabalho comprovam que as crianças desde pequenas desejam comunicar-se umas com as outras e que, verdadeiramente, ocorrem trocas durante a organização das atividades, dada a atenção que umas têm para com as outras.

Assim sendo, para STAMBACK (1983: p.189)

“As crianças não aparecem como “vidros vazios” que os adultos deverão encher inculcando-lhes saberes. Todas as seqüências presentes mostram que elas são portadoras de questões e preocupações que elas sabem manifestar e às quais elas amam procurar respostas.”.

CORSARO (1989) realizou um estudo etnográfico em uma creche, com crianças pequenas com idades que variavam de dois anos e onze meses (2a.,11m.) a quatro anos e dez meses (4a.,10m.), com o objetivo de descobrir quais eram os interesses e as percepções da criança sobre mundo que as rodeava, determinando, assim, a evolução do conhecimento social das crianças sobre a amizade, as normas entre pares e adultos e as relações de autoridade. Ao examinar os interesses centrais das crianças nas anotações das observações diretas, o autor notou que algumas crianças praticavam

jogos solitários, algumas participavam de jogos e outras tentavam entrar em algum jogo interativo entre pares que estava acontecendo. As crianças que estavam participando do jogo tentavam proteger a interação resistindo as outras crianças que tentavam entrar no jogo, utilizando-se de diferentes maneiras de conseguir acesso, tipos de resistência e utilizando-se de referências de amizade como proteção do espaço interativo. O exemplo abaixo ilustra este contexto.

Linda(3,8) tenta entrar no jogo que Bárbara(3a.) e Nancy(3a.,1m.) e o Investigador estabelecem.

B-L	Tú no puedes jugar!
L-B	Sí puedo. También tengo algunos animales
B-L	No, no puedes. Hoy no te queremos.
N-L	Tú no eres amiga nuestra
L-B y N	Yo también puedo jugar aquí
B-N	No, no puedes jugar – no puedes jugar, vale, Nancy?
N-B	Vale
L-I	Bill, puedo coger algunos animales?
I-L	Sí, puedes coger alguno de éstos.
B-I	Ella no puede jugar, Bill, porque no es amiga nuestra
I-B	Por qué no, si ayer jugáteis com ella?
N-I	Bueno, pero hoy la odiamos.
L-Todos	Bueno, pues lo diré a la maestra.
Ma -B y N	Niñas, puede jugar Linda con vosotras?
B-Ma	No!, no es amiga nuestra
Ma - B	Por qué no podéis ser todas amigas?
B - Ma	No!
N - B	Vámonos fuera, Bárbara
B-N	Vale (Corsaro, ibid; p.133)

Neste exemplo, as crianças utilizam a amizade para distinguir as pessoas que fazem parte de um grupo e as que são intrusas; em outras situações as crianças utilizam a negação da amizade (você não é mais meu amigo) para proteger o espaço interativo. Por estes exemplos, podemos notar que *“a criança constrói ativamente os conceitos sociais, como a amizade, através de suas ações sobre o meio e, ao mesmo tempo, conectam seus conceitos com as exigências específicas da interação”*. CORSARO (1989: p.137)

Segundo CORSARO (1989), baseando-se nos estudos iniciais sobre amizade e também nos mais recentes, nos primeiros níveis do conceito de amizade existe uma

relação entre as concepções de amizade e a frequência dos contatos. Realmente, a criança pequena utiliza-se muito da palavra “amigo” para denotar a criança que está participando, momentaneamente, de um jogo com ela, mas a noção de “melhor amigo”, que envolve o reconhecimento de qualidades pessoais e identidade, pode não fazer parte de suas concepções de amizade.

Além desta análise, CORSARO (1989) também analisa 51 referências espontâneas da amizade em situações interativas, encontrando seis categorias de conversas sobre a amizade. Quase 50% das referências disseram respeito às tentativas de acesso ou à exclusão. Por exemplo, “somos amigos”, “verdade que somos amigos”, ou ainda, “você não pode brincar porque não é meu amigo”. Um outro tipo de categoria indica as falas das crianças que consideram como amigo o outro, porque estão juntos; um terceiro tipo verbal de amizade diz respeito à competição dentro do grupo de jogo e sua possível ruptura; o quarto tipo volta-se para as referências da amizade como tentativas de controle social (se você não vem jogar aqui comigo não é meu amigo); na quinta categoria, as crianças especificam as características pessoais das outras crianças (positivas ou negativas) associadas às ações precedentes dos companheiros; por exemplo, uma criança diz a outra: “não sou mais tua amiga” logo após esta última pega a boneca com que a primeira estava brincando e, em seguida, diz: “você é muito má”. E, finalmente, a sexta categoria em que as crianças fizeram referência à amizade, quando expressavam sua preocupação pelo bem estar do companheiro. Por esta última categoria, CORSARO (1989) acredita que desde muito pequenas as crianças desenvolvem relações intensas e duradouras entre iguais, tendo, portanto, uma concepção completa de amizade. Nos trabalhos de DAMON (1977) e SELMAN (1976) citados por CORSARO (1989), esta última categoria aparece somente por volta dos onze ou doze anos. DAMON (1977: p.161-162) considera que :

“...os amigos são pessoas que se entendem mutuamente, que partilham seus pensamentos, sentimentos secretos mais íntimos; portanto, os amigos estão em uma posição especial para ajudarem-

se entre si, frente a problemas psicológicos (solidão, tristeza, medo, perda, etc.) e, em consequência, devem impedir ocasionar-se danos ou mal estar psicológico, uns aos outros.”.

Outra pesquisa que enfoca a importância das relações interpessoais em crianças pequenas é a de WEREBE e BAUDONNIERE (1988) que estudaram as relações privilegiadas e a comunicação em crianças de 3 e 4 anos, comparando os resultados com um estudo antecedente que abrange crianças de 4 e 5 anos.

O estudo teve por finalidade observar a existência de vínculos sólidos entre crianças ditas “amigas” e a existência de uma linguagem específica entre elas.

WEREBE e BAUDONNIERE (1988) acreditam que a partir dos 3 anos é que as relações privilegiadas entre crianças se tornam mais freqüentes e sólidas, sendo que a criança já é capaz de escolher seu próprio parceiro e distinguir os amigos e os companheiros de jogos.

Algumas pesquisas enfocaram as relações entre díades de amigos, comparando-as com díades de crianças incomuns ou somente familiares (AIELLO et JONES, 1971; SCHWARTZ, 1972; GALEJS, 1974; BAUDONNIERE, 1987; FURMAN et MASTERS, 1980) citados por WEREBE, BAUDONNIERE (1988) .

A pesquisa de WEREBE e BAUDONNIERE (1988) se difere dessas no seguinte aspecto: as díades de amigos foram colocadas numa situação triádica, sendo o terceiro parceiro uma criança familiar, mas não amiga. A situação experimental contou com 10 tríades (1 masculina e 9 femininas) formadas por crianças de 3 e 4 anos de idade. A escolha dos amigos foi feita por meio de observação das crianças por parte de um dos experimentadores e, além disso, as crianças foram questionadas diretamente sobre suas preferências de amizade. A escolha do terceiro parceiro foi obtida por informação dos monitores que cuidavam das crianças e pela observação do experimentador. As tríades foram filmadas, sem estarem cientes da filmagem,

em uma sala de sua escola organizada com 10 itens de objetos, sendo que cada item era composto de dois objetos idênticos.

Para analisar os dados, 4 indicadores foram levados em consideração e, posteriormente, codificados: a) tomadas e apropriações dos objetos; b) oferendas (a criança convida o amigo a usar objetos iguais ou pega o objeto para o amigo); c) competições; d) verbalizações.

Após a análise dos dados, fez-se uma comparação com o estudo anterior com crianças de 4 e 5 anos, já mencionado. Os resultados confirmam que as crianças são capazes de construir relações privilegiadas precisas, sólidas e estáveis no decorrer do quarto ano, tornando mais evidente a predominância das ofertas e trocas verbais recíprocas entre amigos em relação ao terceiro parceiro.

Em ambas as idades ficou nítida a manifestação de preferência para a manutenção da interação entre amigos, deixando o terceiro parceiro afastado. Um dado relevante foi o de que as crianças mais velhas demonstraram resolver melhor a situação triádica, frente a dois objetos, que as mais novas.

Vimos por estas pesquisas que existe uma evolução no que se refere à capacidade de trocas sociais com os pares e o modo como as crianças compreendem suas amizades. Surge aí um questionamento: Será que existe também esta evolução no que diz respeito ao relacionamento afetivo entre crianças ? ECKERMAN; WHATLEY (1977) citados por HOWES (1983 : p.1040) acreditam que :

“...enquanto que crianças mais velhas podem se tornar mais flexíveis em sua escolha de parceiros, mais sofisticadas em habilidades sociais e mais complexas em sua habilidade de raciocinar sobre amizades, a ligação emocional entre pré-escolares pode não diferir da ligação entre bebês e crianças pequenas. “

A fim de examinar progressões de desenvolvimento em relacionamentos afetivos, HOWES (1983) observou a formação e a manutenção naturais de amizade em grupos de bebês, crianças pequenas e pré-escolares. A amizade,

vista como um laço afetivo entre duas crianças, foi definida em termos de comportamento, visto que os bebês ainda não utilizam a comunicação verbal. Três componentes básicos foram utilizados para identificação das amizades: preferência mútua (iniciação social por qualquer um dos parceiros), apreciação mútua (trocas afetivas positivas) e habilidade de interação (capacidade de se engajar em brincadeiras complementares e recíprocas de pares).

Cinco grupos de crianças foram observados; três grupos apresentando desenvolvimento normal (um grupo de crianças de 5 a 14 meses, um grupo de 16 a 23 meses e um grupo de 35 a 49 meses); e dois grupos de contraste, de crianças emocionalmente perturbadas (um grupo de crianças de 21 a 31 meses e um grupo de crianças de 40 a 82 meses). Essas crianças foram observadas durante um ano, com tempo determinado, em ambiente escolar.

Segundo HOWES (1983: p.1050)

“...a descoberta primária desta pesquisa é que quando amizade foi comportamentalmente definida em termos de um relacionamento afetivo, amigos foram encontrados em creche de bebês e crianças pequenas e em grupos de emocionalmente perturbados.”

Quanto aos padrões de estilo de amizade e o conteúdo dos comportamentos sociais, os resultados sugeriram uma progressão no desenvolvimento: os bebês tiveram uma quantidade limitada de parceiros muito estáveis e crianças pré-escolares foram mais prováveis de ter amizades de curto prazo, como também algumas estáveis e mantidas. As amizades de pré-escolares foram baseadas em trocas verbais conforme sugere o estudo de CORSARO (1989), que fora citado anteriormente.

A autora sugere que a evolução destes padrões de amizade deva-se ao fato do aumento da capacidade da criança ao manipular os símbolos, tanto os verbais como o jogo simbólico.

Os dados também revelaram uma diferença nos padrões de amizade de crianças ditas normais com a amostra de crianças emocionalmente perturbadas, encontrando-se, nessa amostra, amizades de natureza instável. As crianças perturbadas limitaram suas amizades a parceiros únicos e retornaram a estes padrões após rompimento na amizade.

PIAGET define este primeiro período de sensório-motor, que se estende do nascimento até o surgimento da função simbólica, sendo este período de grande importância para o desenvolvimento da inteligência e das emoções.

Para WADSWORTH (1993), neste período, as relações interpessoais começam a se formar; as crianças tornam-se capazes de demonstrar afeto às pessoas. Neste sentido, a posição de PIAGET (1981: p.41) no que diz respeito às relações com os outros é a seguinte:

“...começam a se tornar verdadeiras trocas de relações entre si e outras pessoas. Estas trocas tornam as apreciações possíveis mais importantes, mais estruturadas e mais estáveis. Tais apreciações indicam o início dos “sentimentos morais” interpessoais.”

3.2.2 Estudos sobre amizade em crianças pré-escolares

PARK et al. (1993) realizaram um estudo longitudinal a fim de examinar a estabilidade nas características qualitativas de amizades em crianças pré-escolares. Este estudo leva em consideração duas questões básicas: 1. Medir quantitativamente o relacionamento em vez de medir simplesmente características dos indivíduos no relacionamento e, 2. Estudar a estabilidade dos relacionamentos ao longo do tempo, ao se medir quantitativamente as qualidades duradouras do relacionamento.

A amostra contou com 24 pares de amigos (idade média de 46,7 meses) que foram observadas em duas sessões de jogos, aproximadamente, com um

ano de distância. Para analisar as sessões de jogos, utilizou-se o Conjunto Q de Relacionamentos Diádicos⁷. (PARK e WATERS, 1989).

Os resultados sugeriram que amizades de pré-escolares são caracterizadas por estabilidade de padrões de interação, sendo que orientação positiva social (afeto, comportamento pró social), coerência (refere-se até a que grau os parceiros brincam perto um do outro, coordenam seus movimentos e ficam juntos como uma díade) e uso de estratégia de controle (agressão e uso de estratégias diretas para ganhar brinquedos ou dirigir a brincadeira) dentro das díades foram significativamente correlacionadas ao longo do período de um ano.

Em uma outra pesquisa, PARK (1992) analisou as reações emocionais e de comportamento das crianças, quando separadas permanentemente de um amigo. Além desse objetivo principal, examinou também se idade, segurança de fidelidade da criança para com a mãe e qualidades das amizades previram diferenças individuais em reação de separação das crianças.

Duas linhas de pesquisas apontam caminhos diferentes para este tema. SELMAN (1981) classificou as crianças pequenas num estágio denominado de atividades físicas momentâneas, no qual a amizade é uma relação momentânea da criança com os companheiros de jogos, considerando-se que as relações estão baseadas nos bens materiais, existindo uma compreensão limitada dos sentimentos. Corroborando com esta idéia, os resultados do estudo de caso de TORTELLA (1996) indicaram que estas crianças definem, principalmente, o amigo como aquele que respeita as regras e com as quais tem contato freqüente para realizar atividades momentâneas.

⁷ este teste Q é uma medida de 81 itens que descreve o comportamento das díades de crianças observadas num ambiente de jogos livres. O Conjunto Q de Relacionamentos Diádicos difere de medidas anteriores de comportamento social que descrevem o comportamento de pares de crianças. Assim, a unidade de descrição é a díades de amigos em vez da criança individual. (p.266).

Já GOTTMAN (1983)⁸ citado por PARK (1992), ao colher dados de como duas crianças reagiram quando seus melhores amigos se mudaram para longe, concluiu que pré- escolares formam laços próximos com seus amigos.

Os dados da pesquisa de PARK foram obtidos a partir do relato de 41 mães sobre a reação emocional e de comportamento de seus filhos depois que um amigo se mudou. As mães responderam um questionário sobre amizade, que continha itens sobre como seus filhos e amigo se comportavam antes e após a mudança; as reações emocionais e de comportamento após a mudança; como eles procuraram o amigo (por telefone, visita, dizendo ter saudades...). A fidelidade de uma criança foi avaliada com a versão de 90 itens do Conjunto Q de Fidelidade.

Os resultados indicaram que muitas crianças se sentiram tristes e solitárias depois que o amigo se mudou; indicaram ainda que tentaram se comunicar com o amigo, sendo que estes contatos diminuíram com o tempo.

Ao comparar-se este estudo com os de SELMAN (1981), percebe-se que eles partem de constructos diferenciados; SELMAN parte do próprio relato das crianças e PARK do relato das mães, fato que a própria autora relata como uma limitação de seu estudo.

Embora não fosse objeto principal de seu estudo, TORTELLA (1996) também contemplou este aspecto em sua pesquisa com o objetivo de identificar se as crianças conseguiam ou não ver as relações de amizade como independente do lugar ou do tempo. Dessa forma, durante uma entrevista com as crianças, a pesquisadora pede para elas imaginarem que um amigo mudou-se para outra cidade, bem longe do lugar onde moram. Em seguida pergunta-lhes se ele vai continuar a ser seu amigo. Os dados revelaram que muitas crianças acreditam que se o amigo muda, ele não pode ser mais amigo e que, embora os dados percentuais indiquem que metade

⁸ GOTTMAN, J.M. How children become friends. Monographs of the Society for Research in Child

das crianças analisadas vêem a amizade como independente do lugar, estas últimas não dão respostas lógicas para seus argumentos (por exemplo, a pesquisadora pergunta: Ele vai continuar sendo seu amigo? e a criança responde: Vai, porque eu não fico de mal com ninguém).

Vimos que aqui também a avaliação é sobre um aspecto diferente, pois não se falou como elas se sentiriam com a perda do amigo e, sim, se continuariam a ser amigos. Chegamos à conclusão de que, embora PARK tente argumentar sobre a validade dos estudos como os de GOTTMAN, acreditamos que todos os estudos citados partem de objetos diferentes de análise.

COSTIN e JONES (1992) realizaram uma pesquisa na qual examinaram os efeitos de amizade sobre responsividade emocional de crianças, testemunhando eventos emocionantes de amigos ou conhecidos. Para tal, proporcionaram à criança uma tarefa que evidenciou o contexto de relacionamento, pedindo para responder a histórias hipotéticas sobre um amigo pessoal ou um conhecido que se encontrava em situações de raiva ou medo. Participaram da pesquisa 41 crianças de classe média, com idade que variava de 48 meses a 77 meses. As crianças foram entrevistadas individualmente e para controlar os efeitos da compreensão verbal foram administrados os Testes Peabody de Vocabulário e Gravuras (DUNN & DUNN⁹, 1981, citado por COSTIN e JONES, 1992: p.947). As gravuras foram utilizadas, posteriormente, na segunda sessão para a estimativa sociométrica (3= gosto muito de brincar com o colega; 2= acho que brincar com o colega é legal e 1= não gosto de brincar com o colega). As crianças escolhidas foram as que receberam a pontuação 3 e 2. Após esta sessão, as crianças viram cenários de bonecos que variavam por contexto (social e não social) e emoção (com medo ou com raiva), envolvendo um amigo e um conhecido em 8

Development, 48, 1983. (Serial n.º201).

⁹ DUNN, L.M.; DUNN, L.M. Peabody picture vocabulary test – revised. Circle Pines, MI : American Guidance Services, 1981.

dilemas hipotéticos e se lhes pediu para responder a questões em entrevistas abertas.

Os autores concluem que:

“Os resultados acentuam o papel da amizade como um importante contexto social dentro do qual motivação e experiência em cuidar de outros e intervir em seu nome são aumentados... As presentes descobertas sugerem que para crianças pequenas, amizade proporciona um sinal social importante para respostas emocionais e prossociais que são apoiadas por uma compreensão cognitiva que facilmente ganhou acesso.”

TORTELLA (1996) realizou um estudo de caso para uma melhor compreensão das relações amistosas em crianças pré-escolares. Partindo-se da problemática de conhecer os mecanismos que as crianças utilizam ao representar a noção de amizade, sendo elas participantes de um ambiente educacional, que lhes propiciou oportunidade de refletir sobre esse tema, formulou-se a hipótese que norteou a presente pesquisa:

- as crianças constroem a noção de amizade e quando solicitadas a definirem esta noção, apresentam um conjunto de características comuns à faixa etária estudada: apresentam dificuldade de dar definições; definem o amigo “pelo uso”; não conseguem perceber as relações como independentes do lugar.
- Nas relações de amizade, há o predomínio do egocentrismo ; dificuldade em estabelecer relações de multiplicação lógica e preferência pelas crianças que cumprem regras, quando definem o amigo.

Para a comprovação de nossa hipótese, realizamos um estudo de caso em uma classe de EMEI, que adota o PROEPRE (Programa de Educação Infantil e de Ensino Fundamental).

O método utilizado foi, portanto, o estudo de caso, associado ao método clínico de PIAGET. Os sujeitos que fizeram parte deste trabalho de pesquisa foram 19 crianças, pertencentes à faixa etária de 5 anos e 10 meses

a 6 anos e 7 meses, de ambos os sexos e regularmente matriculadas em uma Escola Municipal de Educação Infantil, no período matutino.

A realização desta pesquisa teve a duração de 6 meses, aproximadamente, contando com dois momentos de coleta de dados:

1. entrevista com os alunos, individualmente, tendo por objetivo fazer um levantamento das noções que a criança tem sobre a amizade e as relações decorrentes desta.
2. acompanhamento pela pesquisadora das atividades realizadas pelas crianças dessa classe. Na análise das atividades, procurou-se destacar os principais aspectos de cada uma delas, agrupando-as, para que os resultados pudessem dar uma visão global da noção que a criança tem acerca da amizade e dos demais conceitos que estão relacionados a esta noção.

Esta análise teve por base os estudos de PIAGET relacionados às interações sociais, bem como de outros autores que foram citados no decorrer do trabalho, que realizaram estudos relacionados à amizade.

Todas as atividades, tanto individual como coletiva, tiveram por objetivo geral propiciar situações nas quais a criança tivesse oportunidade de pensar sobre as relações de amizade, exprimindo suas opiniões de forma natural.

Nomearam-se atividades coletivas, aquelas em que as crianças participavam junto às discussões e atividades concretas, embora, às vezes, elas realizassem trabalhos por meio de atividades diversificadas, como as que envolveram o desenho.

Durante esta atividade, a pesquisadora observava as discussões das crianças com a professora e também suas ações concretas, diferenciando-se das atividades individuais quando eram entrevistadas individualmente.

A pesquisadora filmou todas as atividades coletivas, com o objetivo de, posteriormente, serem transcritas para análise.

As discussões sobre esse tema em questão, de uma maneira geral, foram acompanhadas de experiências concretas. Por exemplo, depois que as crianças descreveram as características do amigo hipotético, fizeram sua representação por meio de desenhos, recortes e colagens .

Desta forma, a análise das respostas das crianças levou em consideração as representações gráficas retiradas das atividades concretas.

Descreveremos agora as atividades coletivas e, em seguida, os temas das atividades individuais.

atividades relacionadas ao amigo hipotético: durante estas atividades, a professora procurou envolver as crianças em um jogo imaginário, no qual foi pedido para elas imaginarem um menino e uma menina que vieram de outra cidade para estudar em sua classe.

atividades relacionadas às razões que fundamentam a amizade e capacidade de representar sentimentos: nestas atividades, foram analisadas as representações que as crianças realizaram por meio de desenho, nas quais foi pedido a elas que fizessem um desenho de si mesmas junto com o seu melhor amigo ou amiga.

atividades que enfocam a relação entre a amizade e justiça distributiva: estas atividades foram planejadas com a intenção de identificar a relação existente entre a justiça distributiva e a amizade. Estas atividades foram realizadas em momentos distintos. Em primeiro lugar, as crianças escutaram a história, verbalizaram suas opiniões e depois fizeram representações por meio de desenhos.

atividades que utilizam a literatura para a discussão de assuntos relacionados à amizade: organizadas com vistas a utilizar a literatura para explorar assuntos relativos à amizade em situações em que amigos compartilham o dia-a-dia.

atividade que estabelece a relação entre a amizade e a intencionalidade das ações: esta atividade foi elaborada tendo em vista a necessidade de dar oportunidade à criança de pensar sobre a responsabilidade dos atos de intencionalidade nas relações de amizade. Além disso, foram avaliadas as respostas das crianças sobre a história narrada, envolvendo os atos que dizem respeito às relações de amizade que passam a ser avaliados em função da intencionalidade ou das consequências.

atividade sobre as manifestações das relações de amizade: esta atividade teve por objetivo proporcionar às crianças oportunidade de estarem discutindo e trocando idéias sobre suas concepções de amizade. Assim sendo, durante a “Hora da Conversa”, a professora dialoga com as crianças apresentando-lhes três perguntas básicas: 1ª) Como podemos saber se alguém é amigo? 2ª) A gente pode mostrar isso de algum jeito? 3ª) Que fazem as pessoas que são amigas?

Com o objetivo de identificar as concepções de amizade das crianças estudadas, foi realizada uma entrevista clínica durante as atividades individuais¹⁰.

No início da pesquisa, foram realizadas duas atividades individuais (PARTE I e II), em momentos distintos, e após a realização de todas as atividades coletivas, nas quais as crianças discutiram e vivenciaram situações que priorizavam o tema “Amizade”, realizamos uma última atividade individual (PARTE III).

A partir de algumas perguntas, a pesquisadora conversava com as crianças sobre o tema amizade, sendo que, no transcorrer desta, surgiram outras perguntas durante a atividade. Eis a relação dessas perguntas:

¹⁰ As entrevista tiveram por base o método clínico de Piaget, utilizando-se questões semi-estruturadas, que permitiram acompanhamento e análise das idéias dos sujeitos da pesquisa

PARTE I: 1. O que é ser amigo? 2. O que precisa para ser amigo? 3. Faz de conta que um amigo seu mudou para outra cidade, bem longe daqui. Ele vai continuar sendo seu amigo?

PARTE II: 1. O que você é do seu amigo? 2. Numa classe igual a de vocês existem muitas crianças. O Felipe, o Pedro e o João são amigos. Quantos amigos tem o João? Quantos amigos tem o Pedro? Quantos amigos tem o Felipe? 3. Você é um amigo? 4. O seu irmão é seu amigo? 5. O que é um inimigo?

PARTE III: 1. Como a gente percebe as crianças que são amigas? 2. O que a gente sente quando está junto com os amigos? 3. Em um grupo de pessoas, como se notam aquelas que são amigas?

Os dados das entrevistas feitas com as crianças e das atividades coletivas, foram agrupados em torno de cada tema, de forma que, em cada um deles, encontramos algumas categorias

Três categorias básicas foram detectadas nos temas relacionados a definições de amigo, real ou imaginário, e atitudes relacionadas à amizade:

1. Respostas relativas às regras: Nesta categoria, foram agrupadas as verbalizações demonstrativas por meio das quais a criança identifica o amigo como aquele que cumpre as regras que regem a dinâmica de trabalho da classe. Estas respostas parecem demonstrar que elas preferem ter como amigo aquele que não viola essas regras, que não transgride as regras sociais e que evita brigas.

Em quase todos os temas, esta categoria foi a que teve o maior índice de respostas.

2. Respostas relativas à proximidade física e definições funcionais ou por conveniência: A criança define o amigo as outras crianças com as quais tem contato freqüente, para realizar atividades momentâneas, tais

como: brincar junto, jogar. Também definem o amigo “pelo uso”, da mesma forma que o fazem com objetos físicos.

Os índices encontrados para esta categoria giram em torno de 30% a 40% das respostas obtidas.

3. Respostas relativas a atitudes de ajuda e a regras pró-sociais: nesta categoria, foram agrupadas as verbalizações demonstrativas de que a criança identifica o amigo como aquele a quem se deve ter atitudes positivas ou fazer-lhe algo, prestando-lhe ajuda.

Embora, com percentuais baixos, encontramos algumas referências que, provavelmente, indicam um início de descentração.

Levantaram-se também no decorrer do trabalho algumas outras considerações, provenientes de observações coletadas durante a pesquisa, que denotam certas características das crianças analisadas. Encontraram-se, nessa pesquisa, muitos pontos convergentes com os trabalhos de outros pesquisadores já mencionados.

Durante todo o trabalho de coleta e análise dos dados, muitos questionamentos surgiram e, tendo por preocupação estudar as concepções de amizade das crianças em outras faixas etárias e em situações diferenciadas desta pesquisa inicial, resolvemos realizar esta nova pesquisa.

3.2.3 Estudos sobre as expectativas de amizade

O que as crianças esperam das amizades que desejam formar e o que elas esperam de seus amigos? Será que as expectativas de amizade diferem das dos adultos?

Quando pensamos nas amizades dos adultos, reportamo-nos a um relacionamento interpessoal que nos traz conforto, intimidade e senso de colaboração, que resultem de uma satisfação mútua.

Vimos em capítulo anterior como as crianças iniciam seu processo de socialização e de que forma estabelecem seus primeiros laços de amizade.

Segundo CLARK e BITTLE (1992), as amizades, uma área da cognição social, são adquiridas durante a socialização, da mesma forma que o julgamento moral e os valores culturais também o são.

Os estudos existentes sobre o desenvolvimento em concepções de amizade (SELMAN, 1981, YOUNISS, 1980; BIGELOW e LA GAIPA, 1975, 1980 citados por CLARK e BITTLE (1992: p.116.) vêem o desenvolvimento das concepções e expectativas de amizade atrelado ao desenvolvimento cognitivo. Desta forma,

“...pensou-se que expectativas de amizade (isto é, o comportamento e atitudes esperados dos amigos) se tornam menos egocêntricas e mais complexas à medida em que crianças se moveram dos estágios operacionais concretos de cognição para os formais.”

BIGELOW y LA GAIPA (1975)¹¹ referenciados por EMILIANI e CARUGATI (1991), em um dos primeiros estudos sobre as expectativas que as crianças têm de seus amigos, pedia para que elas escrevessem uma redação sobre o que esperavam de seus melhores amigos e de crianças que só conheciam. Três fases foram encontradas: **1ª. situacional** (6/7) anos, na qual prevalecem as relações custo/recompensa, caracterizando-se pelo compartilhar de atividades, ou seja, amigos eram aquelas pessoas com quem se poderia ir a lugares, jogar com e compartilhar atividades comuns; **2ª normativa** (8/9 anos) na qual as crianças entendiam como pares aqueles que eram gentis e compartilhavam com seus valores, regras e sanções e, finalmente **3ª empática** (10/11 anos) na qual o amigo deve ser confiável e comprometido com um relacionamento de qualidade.

Em um outro estudo, estes autores, ao analisarem as expectativas que as crianças de 1ª a 8ª séries têm acerca de seus melhores amigos, utilizando a mesma metodologia das redações, encontraram quatro áreas de

expectativa: atividades mútuas (propinquidade e atividades comuns); moralidade convencional (amigos simpáticos e gentis); lealdade e compromisso (amigos leais) e, compreensão de empatia (ter amigos com interesses comuns e com quem se compartilha informações íntimas).

Esses dois estudos enfatizam que, à medida em que a criança vai se tornando mais velha, ela evolui quanto às expectativas de seus amigos, focalizando aspectos internos além dos externos dos relacionamento entre pares, sendo que esta evolução pode orientar os processos de seleção das amizades.

CLARK e BITTLE (1992) realizaram um estudo que objetivou explorar as diferenças de gênero e desenvolvimento nas qualidades que se acredita serem importantes na amizade e a avaliação destas qualidades em amizades reais e, ainda, o relacionamento entre estas expectativas e avaliações. Foi pedido para que crianças de 3^a, 5^a e 8^a séries preenchessem o Inventário de Expectativas de Amizade de Crianças¹² e, uma semana após, realizou-se uma medida sociometria para a obtenção de informações sobre os melhores amigos e, em seguida, aplicou-se o Inventário de Avaliação de Amizade¹³.

Os dados revelaram que houve diferenças de gênero quanto às expectativas das melhores amizades e amizades reais, sendo que as meninas esperaram que os amigos fossem amáveis e fornecessem compreensão de empatia mais do que os garotos e, também, em suas amizades reais, relataram um nível mais alto de lealdade, compromisso e compreensão de empatia.

Foram encontradas também diferenças de nível de série, de tal forma que as amizades reais mostraram uma tendência mais forte de

¹¹ BIGELOW, B.J.; LA GAIPA. Children's written descriptions of friendship: a multidimensional analysis. *Developmental Psychology*, v.11, 1975. p.857-858.

¹² O inventário consiste de 28 comportamentos ou qualidades que podem existir nas amizades sendo contemplado quatro áreas de expectativas: atividades mútuas, moralidade convencional, lealdade e compromisso e compreensão de empatia. Os sujeitos pontuam cada qualidade utilizando a escala Likert de 5 pontos.

¹³ Este inventário é derivado do Inventário de Expectativas com modificações para que se pudesse avaliar as amizades atuais em vez de indicar o que as crianças esperam de seus amigos.

desenvolvimento. Por exemplo, o relato de que amizades envolveram compreensão de empatia aumentou nas séries finais do 1º grau. Apoiados nos estudos de SELMAN (1981)¹⁴ e YOUNISS; VOLPE(1978)¹⁵, CLARK e BITTLE (1992: p.130) “afirmam que *estas descobertas apoiam a noção que as concepções de amizade aumentam com a idade e tornam menos egocêntricas e mais sociocêntricas focalizando intimidade e necessidades de satisfação mútua*”.

3.2.4 Solidão em meados da Infância

Muitos pesquisadores têm dirigido seus interesses para estudos sobre a solidão na infância. A solidão, que sempre está associada a sentimentos ou emoções desagradáveis, é algo não muito discutido no âmbito escolar. Para muitos adultos é difícil aceitar que uma criança possa ter este sentimento que parece ser somente algo que o adulto possa sentir.

Quais seriam as características de uma criança solitária? O primeiro pensamento que vem em nossa mente é uma criança sem ter um parceiro para brincar, visto que na infância o que mais predomina é a interação entre pares. A solidão é algo que perturba tanto adultos quanto crianças.

Mas qual seria a razão desta solidão? A amizade contaria como um elemento importante neste aspecto? Estas crianças teriam problemas em estabelecer amizades ou em mantê-las? Seriam os conflitos e as discordâncias os causadores da falta de amizade?

Segundo BERNDT e PERRY (1986)¹⁶ citados por PARKER e ASHER, 1993), conflito e discordância são comuns em amizades próximas das crianças. Outros autores enfocam que a maneira como as crianças resolvem

¹⁴ SELMAN, R. The child as a friendship philosopher. In: ASHER, I.R.; GOTTMAN, J.M. (eds.). The development of children's friendships. Cambridge, MA : Cambridge Univ., 1981.

¹⁵ YOUNISS, J.; VOLPE, J. A relational analysis of children's friendships. In : DAMON, W. (Ed.). New directions for child development. San Francisco : Jossey-Bass, 1978.v.1.

¹⁶ BERNDT, T.J.; PERRY, T.B. Children's perceptions of friendships as supportive relationships. Developmental Psychology, v.22, 1986. p. 640-648.

os conflitos de forma rápida e amigável é mais importante que evitar conflitos. Estes dados parecem bem coerentes com a realidade, pois desmistificam a idéia de que se tem sobre amigos: nunca discutem ou têm opiniões diferentes.

Alguns pesquisadores têm dirigido seus interesses para estudos sobre a solidão na infância. RENSHAW e BROWN (1993: p.1272) realizaram um estudo para melhor compreender as ligações entre índices comportamentais, sociométricos e de atribuição de funcionamento social e solidão. Estavam preocupados em observar as características sociais das crianças que são solitárias na escola, determinando

“...se crianças que experimentam uma combinação de dificuldades comportamental (retração, agressão), relacionamento com pares (amizade, aceitação de grupo) e de atribuição (estável internamente) têm maior risco para solidão em seus contextos atuais e futuros”.

Vários estudos sobre esse aspecto atribuem à solidão uma combinação de dificuldades sociais, tais como, retração e inibição de responsividade social (RUBIN et al., 1990)¹⁷, comportamento social retraído, má aceitação de colegas, poucos ou nenhum amigo (ASHER et al., 1990)¹⁸, crianças retraídas/rejeitadas receberam maior quantidade de rejeição dos colegas, a mais baixa porcentagem de índices de melhor amigo (WILLIAMS e ASHER, 1987)¹⁹ apud RENSHAW e BROWN, 1993).

Segundo RENSHAW e BROWN (1993), os sentimentos de solidão levam tempo para se desenvolver. Inicialmente, as crianças, que sentem dificuldade em estabelecer relações interpessoais, podem apresentar sentimentos de

¹⁷ RUBIN, K.H.; LEMARE, L.J.; LOLLIS, S. Social withdrawal in children : developmental pathways to peer rejection. In : ASHER, S.R.; COIE, J. D. (eds.). *Peer rejection in childhood*. Cambridge : Cambridge Univ., 1990. p.217-2552.

¹⁸ ASHER, S. R.; PARKHURST, J.T.; HYMEL, S.; WILLIAMS, G.A. Peer rejection and loneliness in childhood. In: ASHER, S.R.; COIE, J.D. (Eds.). *Peer rejection in childhood*. Cambridge : Cambridge Univ., 1990. p. 253-273.

¹⁹ WILLIAMS, G. A; ASHER, S.R. Peer and self-perceptions of peer rejected children : issues in classification and subgrouping . Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore, 1987.

solidão mais suaves e perceber que as dificuldades interpessoais são transitórias; mas se esta dificuldade persistir, este sentimento de solidão pode ser mais intenso e ocasionar dificuldades sociais posteriores.

Existem vários estudos que argumentam a favor dos relacionamentos amistosos para moderar os efeitos de dificuldades sociais específicas (SULIVAN, 1953; FINE, 1981; BERNDT, 1989; PARKER & ASHER, 1990; YOUNISS, 1983 apud RENSHAW e BROWN, 1993) .

O estudo de RENSHAW e BROWN (1993) analisou 128 crianças distribuídas da seguinte maneira: uma classe de terceira série (7 - 8 anos), uma classe de quarta série (8-9 anos) e uma classe de quinta série (10 - 11 anos). Os dados foram coletados em três ocasiões sendo que o segundo tempo foi obtido após dez dias em relação ao primeiro e, o terceiro tempo, um ano após a primeira coleta. As crianças completaram três medições:

a) a escala de pontuação sociométrica: as crianças preencheram um questionário que apresentava uma escala variando de 1 (de jeito nenhum) a 5 (muito mesmo), dizendo o quanto gostavam de brincar com o colega.

As indicações de amizade foram obtidas ao se pedir que a criança pontuasse três melhores amigos; observou-se que as pontuações de amizade recíproca foram criadas ao se somar a quantidade de colegas de classe que foram indicados pela criança como melhor amigo e que também indicaram a criança como um melhor amigo, padronizando-se, então, pontuações dentro da sala de aula.

b) Índices de atribuição de comportamento e funcionamento social: cada professor completou uma escala de pontuação de 8 itens para cada criança de estudo (por exemplo, ignora outras crianças e se afasta de outras crianças, participação em atividades com colegas e liderança em atividades de colegas). As crianças foram avaliadas quanto ao funcionamento social ao serem solicitadas a interpretar duas vinhetas que descreviam uma

situação, que era ambígua, mas poderia ser interpretada como um exemplo de rejeição por colegas a) Digamos que um amigo pára de brincar com você. Por que é que isto aconteceria com você?; b) Digamos que alguém em sua classe se afaste de você o tempo todo. Por que é que isto aconteceria com você?

c) Solidão: a criança responde a 16 itens que focalizam sentimentos de solidão e insatisfação social na escola (por exemplo, sinto-me solitário na escola, não tenho ninguém com quem conversar na classe) e 8 itens de completar que focalizam passatempos. Os dados comprovaram a hipótese dos autores revelando que a solidão seria prevista por uma combinação de características sociais citadas inicialmente. Além disso, os dados comprovaram que crianças que são incapazes de estabelecer amizades próximas, na sala de aula, relatam níveis maiores de solidão; e ainda, quando a criança tem pelo menos uma amizade recíproca, esta pode ser de valor adaptativo suficiente para impedir que as crianças experimentem sentimentos de solidão e insatisfação social, comprovando os dados de ASHER et al. (1984²⁰, 1990) conforme citação de RENSHAW e BROWN (1993) .

Em um outro estudo, PARKER e ASHER (1993) procuraram avaliar se existiam diferenças na qualidade da amizade entre crianças e aceitação baixa, média e alta no grupo, com interesse específico em saber se crianças de baixa aceitação tinham melhores amigos.

Além desse objetivo principal, eles desenvolveram um instrumento de análise das percepções das crianças acerca das características qualitativas de suas melhores amizades a fim de diagnosticar se as qualidades de crianças aceitas diferem das qualidades de crianças de baixa aceitação. E, ainda, tinham interesse em examinar se aceitação, ter um amigo e qualidade

²⁰ ASHER, S.R.; HYMEL, S.; RENSHAW, P.D. Loneliness in children. *Child development*, v.55, 1984. p. 456-1464.

da melhor amizade são relacionados com o grau de solidão e insatisfação social, na metade da infância.

Desta forma, eles avaliaram se as amizades das crianças mal aceitas diferiam das amizades das crianças melhor aceitas, no que diz respeito a seis aspectos qualitativos: validação e cuidado; conflito e traição; companheirismo e recreação; ajuda e orientação; troca íntima; e resolução de conflitos.

Para tal pesquisa, estudaram 881 crianças de 36 salas de terceira até quinta série. Os dados comprovaram que existe uma distinção entre aceitação e ajustamento de amizade, sendo que nem todas as crianças com alta aceitação tinham amigos recíprocos e muitas das crianças, embora não todas, de baixa aceitação tinham amigos, sendo incorreto caracterizar as crianças de baixa aceitação sem amigos.

Outro dado relevante foi que as crianças sem melhores amigos eram mais solitárias do que crianças com melhores amigos, independentemente, de quão bem aceitas fossem no grupo e que qualidade de amizade e aceitação contribuem separadamente e igualmente para a previsão de solidão. Portanto, sentimentos de solidão podem surgir de várias fontes as quais podem enfraquecer sentimentos de bem-estar da criança.

PARKER e ASHER (1993: p.619) afirmam que *“embora resultados do presente estudo apoiem a distinção entre aceitação de grupo e amizade, o ponto até o qual conexão entre ajustamento das crianças nos dois domínios não deve ser minimizada”*. Os dados indicaram que crianças melhor aceitas foram mais prováveis de ter um melhor amigo do que crianças de baixa aceitação.

Todos os dados corroboram com a idéia de que amizade e aceitação de grupo contribuem de maneiras distintas para a socialização da criança.

Ao analisarmos o meio social das crianças, devemos considerar todos os relacionamentos sociais presentes (pais, parentes, amigos da escola e fora da escola) pois com cada um a criança estabelece um vínculo diferente. Será

que quando a criança sente dificuldade em estabelecer laços de amizade ela encontra outros relacionamentos que compensariam esta ausência?

Dois pontos importantes precisam ser analisados quando utilizamos o termo compensação: O primeiro diz respeito a uma busca ativa (apoio) de outros relacionamentos sociais para substituir ou modificar a deficiência específica do relacionamento amistoso. O segundo ponto importante a se considerar é o de saber se este apoio irá garantir um equilíbrio psicológico para as crianças sem amigos.

EAST e ROOK (1992) selecionaram sujeitos de 6ª série, identificados como crianças isoladas e crianças agressivas com os pares (ambas são excluídas embora a natureza das dificuldades sejam diferentes) com o objetivo de verificar se estas crianças com amizades não apoiadoras se voltam para amigos fora da escola e irmãos para compensar as previsões de que carecem em relação a amigos da escola; examinaram também os efeitos protetores potenciais de apoio substitutivo no ajustamento de tais crianças.

Consideraram o relacionamento de irmãos como um laço funcionalmente análogo ao da amizade, pois este pode fornecer proximidade, companheirismo e o compartilhar de experiências mútuas. Consideraram ainda que o relacionamento de irmãos pode fornecer apoio às crianças isoladas e agressivas por diversos fatores: a) as atitudes agressivas são inaceitáveis pelos pares, mas toleradas pelos irmãos; b) os relacionamentos entre irmãos são obrigatórios; c) as diferenças de idades dos irmãos podem funcionar como vantagem para crianças agressivas e isoladas.

Para a coleta de dados utilizaram vários testes tais como o RCP (Revised Class Play) com o intuito de identificar crianças isoladas e agressivas; NRI (Network of Relationships Inventory) para avaliar o apoio dentro dos relacionamentos das crianças com um amigo da escola, um amigo fora da escola e um irmão favorito; UCLA Loneliness Scale para avaliar

sentimentos de isolamento social e insatisfação das crianças com sua rede social.

Segundo EAST e ROOK (1992), os resultados indicaram três pontos principais. 1. As crianças classificadas por seus colegas da escola como isoladas, quando se compara com outras crianças, sentiram que seus relacionamentos com amigos específicos da escola eram relativamente baixos em apoio, o que não aconteceu com as crianças agressivas. 2. Embora crianças socialmente isoladas tenham experimentado níveis relativamente baixos de apoio dentro de suas amizades na escola, derivaram níveis relativamente altos de apoio dentro de seus relacionamentos com irmãos favoritos, embora haja possibilidade de que este tipo de apoio possa contribuir para a ausência de desejo em estabelecer relações interpessoais fora da família. 3. Crianças médias agressivas e isoladas não diferiram em suas percepções de apoio de amigos fora da escola.

3.2.5 A Sociometria

A partir das idéias de MORENO (1953), HALLINAN (1981) constatou que , muitos estudiosos têm seus interesses voltados para o estudo dos relacionamentos sociais. Segundo HALLINAN (1981: p.91), *“sociometria é definida como a medida das relações sociais; é uma técnica para se coletar dados acerca de escolhas interpessoais, especialmente, escolhas de amizade e membros do grupo”*.

Geralmente, para a coleta de informações necessárias, utiliza-se um questionário sociométrico com questões que, freqüentemente, são as seguintes: “Com quem você gosta de brincar?” “Quem são seus melhores amigos?” ou ainda, “Perto de quem você gostaria de sentar-se?”

As pesquisas iniciais da sociometria tinham por objetivo principal estudar a popularidade das crianças, abrangendo também um objetivo intrínseco de ajudar as crianças com baixos índices de popularidade a

inserir-se em seu grupo. Muitos autores questionam somente este levantamento de dados, ressaltando que é de suma importância direcionar os estudos aos processos pelos quais a amizade se forma, se mantém e se dissolve.

O presente estudo, na tentativa de compreender mais um dos aspectos do processo dos relacionamentos de amizade, justifica o uso da sociometria como uma das ferramentas importantes para a obtenção de informação sobre as escolhas das amizades das crianças estudadas, mas não a única, já que a coleta de dados contará com outras observações. Como utilizaremos um dos instrumentos da sociometria, a matriz sociométrica ou sociomatriz e a régua das reciprocidades, em nossa pesquisa, convém elucidarmos, ainda que brevemente, alguns estudos dessa técnica no campo da amizade.

Neste campo da sociometria, os estudos sobre amizade podem ser classificados em três tópicos, levando-se em conta os efeitos individuais, os situacionais e os estruturais sobre a falta de amizade e popularidade.

1. **Determinantes individuais:** As teorias que se destacam neste campo (HALLINAN, 1981) propõem várias bases de atração: proximidade, similaridade, complementaridade, status e reciprocidade. Muitos estudos atuais têm por objetivo estas bases de atração. Os efeitos da similaridade e status podem influenciar na escolha da amizade, embora tenham papéis diferentes. Num estudo longitudinal, examinaram os efeitos de sexo, raça, idade e sucesso escolar sobre formação, estabilidade e dissolução de amizades em crianças de quarta, quinta e sexta séries (HALLINAN, 1981). Os resultados indicaram que status tem uma influência maior na escolha da amizade, enquanto similaridade exerce maior influência na estabilidade do relacionamento. Embora efeitos raciais fossem notados, a similaridade racial não teve efeito significativo sobre qualquer tipo de mudança em escolha de amizade. Neste estudo, em particular, o status da raça negra foi altamente

valorizado, sendo que as crianças negras foram mais prováveis de mudar para relações mais amigáveis do que as brancas. A autora salienta que estes dados devem ser examinados em salas de aula com maior equilíbrio racial, pois sua amostra contava com 80% de sujeitos negros e 20% brancos. Outros estudos nesta área comprovam que este fator influi nas escolhas de amizade, embora numa incidência menor que as escolhas com base no sexo (HALLINAN, 1981). Deve-se levar em conta também que as escolhas com base no sexo podem estar associadas à similaridade e que seu valor pode se modificar com a idade.

2. **Determinantes situacionais.** As características das salas em que, geralmente, são realizados os estudos sociométricos, são as chamadas “salas de aula tradicionais”, nas quais a interação entre pares é limitada. Os resultados destes estudos são questionados quanto à sua validade em outros tipos de sala HALLINAN (1981). O ambiente da sala de aula pode influenciar na forma como as crianças irão interagir com os pares e na formação das amizades. O tamanho da classe é outra variável importante que influencia a escolha das amizades. Em salas com número maior de crianças é mais provável que os estudantes encontrem pares similares. Alguns estudos encontraram evidências contrárias a esta suposição, demonstrando que o isolamento social aumenta com o tamanho da classe HALLINAN (1981).
3. **Determinantes estruturais:** Este item demonstra o interesse de pesquisadores sobre os padrões de relacionamento interpessoais entre os membros dos grupos, ou seja, o efeito da reciprocidade (como é a escolha de um amigo recíproco) e também de transitividade (o equilíbrio numa tríade). Outro aspecto relevante estudado são os relacionamentos em grupos maiores, as chamadas “panelinhas”, em que se destaca o tamanho do grupo,

a estabilidade, a divisão de sexo e raça e o relacionamento com novatos (HALLINAN, 1981)

As técnicas empregadas para coletas dos dados sociométricos, bem como as análises destes dados, têm sido fonte constante de estudos. Alguns autores criticam os questionários que solicitam que a criança escolha o número exato de amigos, por exemplo, a escolha de três melhores amigos, ou ainda, que graduem os colegas em ordem de preferência. Estes autores enfatizam que este tipo de questionário restringe a quantidade de respostas e esta limitação pode ser uma fonte de erros de resposta. O questionário de livre escolha é o mais indicado e, segundo HALLINAN(1981), é menos vulnerável a erro de resposta. Ela sugere uma técnica sociométrica, na qual os sujeitos recebem uma lista dos nomes do grupo, sendo que, depois de cada nome, estão as palavras “Melhor Amigo”, “Amigo”. Pede-se à criança que circule a resposta correta para cada nome da lista.

A preocupação sobre a importância do relacionamento entre pares, na vida social da criança, tem conduzido muitos pesquisadores a se dedicarem a este campo de pesquisa. O ressurgimento do interesse pela sociometria vem denotar este aspecto. A sociometria, vista como uma forma de medir relacionamentos, vem de encontro aos estudos que sugerem que status sociométrico na infância está relacionado com ajustamento social em adolescentes e na vida adulta.

Seguindo esse pressuposto, OLLENDICK et al. (1992) realizaram um estudo com crianças cursando a 4ª série com a proposta de avaliar a validade previsora das indicações de pares e a pontuação de classes, considerando o ajustamento acadêmico, de comportamento e psicológico, cinco anos mais tarde.

Após o procedimento de indicação positiva e a escala de classificação proposta por ASHER e DODGE (1986)²¹ citados por OLLENDICK et al. (1992), a preferência social e o impacto social foram padronizados pela classe e usados para a classificação individual da criança como popular (benquista pelos colegas, rejeitada (malquista pelos colegas); negligenciada (malquista ou não apreciada pelos colegas); controversa (quista por alguns da classe e malquista por outros) ou média (mostrando um padrão normativo de relações com os pares).

Cinco anos mais tarde, as crianças foram avaliadas em medidas de desempenho acadêmico, comportamento social (agressão, afastamento e apreciabilidade) e ajustamento psicológico. Os resultados indicaram que as crianças classificadas como rejeitadas ou controversas tenderam a apresentar um pior desempenho em índices de ajustamento de longo prazo do que as crianças classificadas como popular, negligenciada ou média.

3.2.6 A importância dos ambientes sociais na formação da amizade e interação entre pares

Muito se tem pesquisado e escrito sobre a importância do meio social tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto para o desenvolvimento afetivo na vida da criança. Em sua pesquisa, MANTOVANI DE ASSIS (1987) retrata bem este aspecto. A partir de seus estudos, esta pesquisadora cria, após longos anos de estudo sobre a obra de Jean Piaget, uma metodologia para o ensino pré-escolar, viabilizando a aplicação da teoria de PIAGET à prática pedagógica.

Em todo seu trabalho, esta autora demonstra a importância de um meio solicitador para a construção das estruturas cognitivas. Partindo do pressuposto de que o conhecimento não advém somente dos objetos e nem do sujeito, mas sim, das interações entre ambos, a metodologia proposta visa

²¹ ASHER, S.R.; Dodge, K. A . Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, v.22, 1986, p.444-449.

à interação tanto com o meio físico, no qual a criança tem oportunidade de organizar suas próprias experiências, manipular objetos variados, descobrindo e tirando conclusões sobre estas experiências quanto com o meio social, no qual a criança interage com seus pares e também com os adultos, experienciando e retirando desta vivência informações sobre o meio em que está inserida.

ENESCO (1992: p.27) reconhece a importância da amizade no ambiente escolar e como este ambiente pode influenciar nas relações sociais e afetivas dos alunos. Segundo a autora

“Um dos maiores atrativos que oferece a escola para a criança são os companheiros de idade e os amigos. De modo geral, é na escola onde se estabelecem as primeiras amizades infantis estáveis, e, nos primeiros anos de escolaridade, o objetivo mais importante para a criança é fazer amigos, e só em segundo lugar, “fazer bem” o trabalho escolar. “ (ENESCO, 1992 : p.27).

Salienta, ainda, que diversas investigações demonstram que em salas tradicionais, nas quais o professor define e dirige as atividades, é mais provável que haja uma distinção entre os alunos (alunos bons, médios, péssimos). Assim sendo, nos primeiros anos de vida escolar, a criança escolhe os amigos independentemente do seu rendimento escolar ser igual ou não ao seu, mas, em idades mais avançadas, observou-se que as crianças ao procurarem um amigo com o nível de rendimento escolar maior que o seu aumentavam também a nota, sendo o inverso também verdadeiro.

Já nas aulas mais abertas, aquelas em que se oportuniza a participação maior do aluno e nas quais existem menos competições, a escolha é realizada independentemente do rendimento escolar. Não existindo uma “rotulação” dos alunos, há mais alunos que são escolhidos como amigos.

Estudos sociométricos revelam que existe uma relação entre o tamanho de rede de amizade na sala de aula e medidas de ajustamento social (CAUSE

, 1986²² ; LADD, 1990²³), assim como outros estudos (LADD e PRICE, 1987²⁴) citados por RAY, COHEN, SECRIST (1995), também revelam que a quantidade de amigos fora da escola tem um papel importante na adaptação da criança no início do ano escolar, como é notória a importância que a escola apresenta no que diz respeito à socialização da criança.

Se tivermos uma visão ampla do tempo em que a criança passa na escola, desde a idade pré-escolar até a vida adulta, poderíamos dizer que a criança e o adolescente passam, aproximadamente, metade de sua vida no âmbito escolar. Assim sendo, o ambiente social tem relevada importância no desenvolvimento do indivíduo e, conseqüentemente, tem demonstrado como a escola prioriza as relações sociais. A maior parte dos estudos que se refere às interações sociais e afetivas são realizados neste espaço educacional.

A filosofia, que a escola adota, bem como seu espaço físico, ou seja, a organização da sala de aula, irão influenciar diretamente na formação das amizades e no tipo de interação que as crianças irão desenvolver.

As escolas que adotam uma filosofia que prioriza o individualismo e nas quais as salas de aula são organizadas de forma que a interação dos estudantes seja restrita, provavelmente, as relações entre pares ficam prejudicadas e a formação das amizades também se torna igualmente restrita.

Uma pesquisa interessante, que ilustra este aspecto, é a de HALLINAN (1981) que investigou padrões de amizade em salas de aula abertas e tradicionais. Relata que os padrões de amizade em uma sala de aula tradicional são bem diferente dos padrões de amizade em salas de aula que priorizam as interações. Por meio desta pesquisa, verificou-se que nas salas

²² CAUSE, A. M. Social networks and social competence : exploring the effects of early adolescent friendships. *American Journal of Community Psychology*, v.14, 1986. p.607-628.

²³ LADD, G.W. Having freinds, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of childrens' searl school adjustment. *Child Development*, v.61, p. 1081-1101.

²⁴ LADD, G.W.; PRICE, J.M. Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, v.58, 1987. p. 1168-1189.

ditas “abertas” houve um número maior de amizades recíprocas, bem como a popularidade foi mais igualmente distribuída.

É de se supor que na escola as crianças tenham mais amizades que fora dela, pois a quantidade de crianças com que interagem é, provavelmente, maior que no convívio familiar ou na rua em que moram. Tratando-se de ambientes, a escola oferece quase sempre dois ambientes distintos: a sala de aula e o pátio. Ambos são meios que oferecem oportunidades promovendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o social. O pátio, por ser um ambiente mais aberto e também por não ter uma intervenção tão direta do adulto quanto a sala de aula, parece ser um ambiente no qual as crianças têm uma maior liberdade para estabelecer suas interações .

BARRETO (1996) realizou uma pesquisa com crianças de 3,6 e 4,6 anos de idade com o objetivo de analisar a interação social e o desenvolvimento cognitivo das crianças no jogo da Dança das Cadeiras, um jogo de regras, e nas atividades livres no “Playground”. Os resultados mostraram uma diferença significativa entre as crianças das duas idades quanto ao respeito, à prática, à consciência das regras e também quanto às relações sociais, evidenciando que existem diferenças relevantes dentro de um mesmo estágio de desenvolvimento. Em relação às atividades livres no “playground” as diferenças também foram notadas. A autora chega à conclusão de que os dois tipos de atividades são complementares e favorecem a interação social e o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Segundo RAY (1995), a pesquisa voltada para amizades de crianças, no pátio, é esparsa, mas os dados disponíveis sugerem que crianças interagem com seus colegas de sala de aula, no pátio, sendo que o status sociométrico, no pátio, é o mesmo que o da sala de aula. Sendo assim, as crianças com status popular e médio tinham mais amizades mútuas que as crianças com status rejeitado.

RAY (1995), realizou um estudo no qual examinou a associação entre sociometria das crianças na sala de aula e tamanho das redes de melhor amigo, dependente do ambiente; para tal, estudou três ambientes sociais: a sala de aula, o pátio escolar e fora da escola. Tinha por hipótese que as crianças de status rejeitado teriam proporcionalmente um número maior de melhores amigos recíprocos no pátio do que na sala de aula, porque este primeiro permite uma maior quantidade de movimento.

Os dados revelaram que as redes de melhor amigo percebido das crianças variaram como uma função do ambiente social e gênero; e redes de melhor amigo recíproco variaram como uma função de ambiente social e status sociométrico, sendo que crianças de status popular tiveram a maior quantidade de melhores amizades recíprocas em ambos os ambientes (pátio e sala de aula), enquanto que crianças de status rejeitado tiveram a menor quantidade, ressaltando que, embora com menor quantidade, o grupo destas crianças foi o único grupo de status a ter mais melhores amigos recíprocos no pátio do que na sala de aula. Portanto, elas tiveram mais sucesso em estabelecer relações de amizade neste espaço do ambiente escolar.

A questão da inserção no grupo é um tema também muito estudado. Os educadores, muitas vezes, se deparam com problemas de rejeição por parte de algum ou de alguns alunos em relação ao restante da classe. As crianças que não conseguem estabelecer laços de amizade, geralmente, ocasionam problemas dentro de uma sala de aula. Por que é relativamente difícil para estas crianças interagirem com seus pares ou terem amigos recíprocos? Muitas crianças usam estratégias ineficientes de entrada no grupo, sendo que, na maioria das vezes, este grupo já está formado por crianças sem este problema de rejeição, tornando difícil sua entrada. Além disso, estas crianças diante de conflitos sociais têm dificuldade em solucionar problemas, nem sempre utilizando as soluções esperadas pelo grupo.

RAY (1995), atribui o fato das crianças do grupo de status rejeitado terem mais amigos recíprocos no pátio, afirmando que, geralmente, estas crianças têm um comportamento mais agressivo e no pátio este comportamento é mais aceitável. Outro fator relevante seria o fato de que o tempo do recreio é mais limitado que o da sala de aula. Este autor conclui que qualquer exame sobre amizade deve levar em conta os ambientes sociais e físicos bem como o status sociométrico de amigo da criança.

SASTRE et al. (1988: p.93) apoiam também a idéia da importância do relacionamento entre pares: “As relações que a criança estabelece com seus companheiros, apoiadas em um status de igualdade, oferecem à criança a possibilidade de manifestar de maneira aberta seu pensamento e são uma importante fonte de aprendizagem social”.

3.2.7 O papel do conflito nas relações interpessoais.

Muito se tem pesquisado sobre a importância do conflito para o desenvolvimento cognitivo. E qual seria o papel do conflito nas relações de amizade na infância? Seriam os conflitos motivos de perturbação por uma amizade ou ocasionariam maiores vínculos e crescimento?

É fácil de se verificar que os conflitos surgem com uma maior freqüência nos relacionamentos mais próximos, aqueles em que os sujeitos permanecem um período maior de tempo juntos e que por quaisquer circunstâncias estão ligados socialmente, por exemplo, os laços de parentesco (pai, mãe, irmãos) e os de amizade.

Em alguns estudos, os conflitos são vistos pelas crianças como fontes de perturbação da amizade (SELMAN, 1980)²⁵; outras, porém, compreendem como inevitáveis no relacionamento de amizade: “*um amigo é alguém com*

²⁵ SELMAN, R.L. *The growth of interpersonal understanding*. New York : Academic , 1980.

quem você briga, mas não para sempre” (GOODNOW & BURNS, 1988)²⁶; em outros são vistos como necessários para formação e manutenção de amizade (GOTTMAN, 1983)²⁷ citados por HARTUP et al. (1993).

Segundo HARTUP et al. (1993 : p.445),

“...conflitos entre crianças são vistos como diferindo de acordo com os ambientes em que ocorrem e as tarefas (temas) em que as crianças se engajam . Quando muitas crianças ocupam espaços pequenos, quando recursos são limitados, quando equipamento de brincadeira requer uso coordenado e quando parceiros de brincadeiras não podem ser trocados, conflitos sociais são mais freqüentes e mais intensos do que em outras circunstâncias.”

As circunstâncias dos contextos de conflitos diferem nos vários ambientes sociais. Dois ambientes são destacados: os abertos, nos quais as crianças podem escolher, interagir ou não, o que fazer e quanto tempo para interagir entre si; os fechados, nos quais estes fatores não são considerados.

Segundo HARTUP (1989)²⁸, citado por HARTUP et al.(1993: p.146), amizades das crianças envolvem dois objetivos principais: *“passar tempo umas com as outras e fazer coisa comum, ou seja, compartilhar atividades e interagir igualmente a serviço de objetivos comuns”*. Como um dos objetivos principais dos amigos é ficarem juntos, quando em situação de ambientes abertos, os conflitos são menos intensos entre amigos do que entre não amigos, visto que conflitos fortes podem causar separação.

Pesquisas revelam que amigos permanecem juntos logo após suas discórdias e continuam a interagir mais freqüentemente que não amigos, e que crianças administram seus conflitos de maneira que minimizam risco

²⁶ GOODNOW, J.; BURNS, A. *Home and school : child's eye view*. Sydney : Allen & Unwin, 1988.

²⁷ GOTTMAN, J. M. How children become friends. Monographs of the Society for Research in Child Development, v.48. n.201, 1983.

²⁸ HARTUP, W.W. Behavioral manifestations of children's friendships. In Berndt, T. J. ; LADD, W. W. (Eds.). *Peer relationships in child development*. New York : Wiley, 1989.p. 46-70.

para suas interações (HARTUP; LURSEN; STEWART; EASTENSON, 1988²⁹; VESPO & CAPLAN, 1988³⁰) citados por HARTUP et al.(1993)

HARTUP et al. (1993), a fim de estudar a relação entre conflito e amizade numa situação de campo fechado, ou seja, numa situação em que as crianças não podem escolher com quem, com que e onde sua interação ocorrerá, nem o seu tempo de duração, criou uma situação experimental na qual crianças em idade escolar (9, 10 anos de idade) foram juntadas para brincar com um amigo ou um não amigo em um jogo denominado e criado pelos pesquisadores como “Buraco da Serpente”,.

Para que ocorresse o conflito, as crianças foram separadas e previamente orientadas sobre as regras do jogo, sendo que, a cada criança foram ensinadas cinco regras diferentes para se jogar e outras regras similares. Tinham por hipótese que *“amigos discordassem entre si mais freqüentemente do que com não amigos, suas discórdias sendo mais intensas e sua conversa de conflito mais afirmativa”*. HARTUP et al. (1993: p.447)

Os dados comprovaram esta hipótese e, embora o autor só relate os dados estatísticos, não mencionando a qualidade e o teor destas discórdias, é de se supor que as discórdias levem a resultados positivos, confirmando, assim, dados sobre os conflitos cognitivos já citados.

3.2.8 As regras sociais e a amizade.

As preocupações sobre como a criança compreende seu mundo social e as pesquisas decorrentes destas preocupações ganham cada vez mais força. A amizade, considerada como um dos relacionamentos importantes para o desenvolvimento da compreensão social, também tem sido foco de algumas investigações desta área.

²⁹ HARTUP, W.W.; LAURSEN, B.; STEWART, M. A.; EASTENSON, A. Conflict and friendship relations of young children. *Child Development*, v.59, 1988. P.1590-1600.

Seriam algumas regras específicas somente para as relações de amizade ou elas se aplicariam em outras interações com o mesmo grau de importância?

BIGELOW et al.(1992) realizou um estudo com crianças de 9 a 13 anos a fim de observar se diante das regras sociais as crianças respondem diferentemente a amigos próximos, outros amigos e outras crianças, ao se comparar com pais, professores e irmãos.

Este autor parte do pressuposto de que as regras são elementos reguladores necessários que constituem todas as relações sociais.

Embora BIGELOW et al. (1992: p.316) diga em seu artigo que “as regras abrangentes dos relacionamentos pessoais e sociais das crianças ainda não foram diferenciadas em grandes detalhes” lembramos que PIAGET (1994) em seu clássico livro “*O Juízo Moral Na Criança*” estuda minuciosamente como as crianças entendem a prática e a consciência das regras em situação de jogos, visto que, nessas situações, elas elaboram suas próprias regras. Estudou ainda a cooperação, o desenvolvimento da justiça e como as duas morais (autônoma e heterônoma) são estabelecidas nas relações sociais.

PIAGET (1994 : p.23.) diz que “*Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras*”. E ainda:

“As regras morais, que a criança aprende a respeitar, lhe são transmitidas pela maioria dos adultos, isto é, ela as recebe já elaboradas, e, quase sempre, nunca elaboradas na medida de suas necessidades e de seu interesse, mas de uma vez só e pela sucessão ininterrupta das gerações anteriores.”

PIAGET também enfatiza que as relações de respeito unilateral caracterizam a maioria das relações entre a criança e seu ambiente adulto e

³⁰ VESPO, J.E.; CAPLAN, M.Z. *Preschoolers' differential use of conflict resolution strategies with friends and acquaintances*. Poster presented at the Conference on Human Development, Charleston, SC, 1988.

também à medida em que as crianças se desenvolvem elas se tornam mais capazes de cooperar.

Outros estudos demonstram que na adolescência existem situações comuns entre os relacionamentos com pares e com pais, tais como ajuda, auxílio psicológico, papéis emocionais e companheirismo (BIGELOW et al., 1992)

O estudo de BIGELOW et al. (1992) contou no total com 659 crianças que responderam a um questionário de regras sociais, derivadas explicitamente de relacionamentos pessoais e sociais das crianças, sendo que metade dos sujeitos responderam a 28 diferentes regras sociais e a outra metade a mais 28 regras. Os temas foram os seguintes: Flexibilidade (por exemplo, aceitam o que querem fazer); Autonomia (nem sempre depende deles – tenta fazer as coisas por conta própria); Facilitação social (é educado; brinca, tenta ser engraçado); Administração de informação (conversa com eles sobre o dia-a-dia); Comportamentos prossociais (compartilha coisas com eles); Administração de sentimentos (não diz coisas que ferem os sentimentos); Administração de conflitos (não os importuna).

Os dados revelaram que algumas regras associadas à amizades próximas (comportamento prossocial, lealdade, administração de sentimentos e administração de informação) também foram encontrados em quantidades similares nos relacionamentos pais-filhos.

Embora fique claro que estas regras sociais foram retiradas das próprias vivências das crianças, devemos levar em consideração o que PIAGET (1994: p.23) diz sobre a dificuldade da análise das regras morais, pois devemos *“distinguir o que provém do conteúdo das regras e o que provém do respeito da criança pelos seus próprios pais”*.

Um dado relevante para nosso estudo é o de que foi encontrado diferença significativa entre amigos próximos no que diz respeito à facilitação

social, administração de informação, comportamento prossocial, lealdade e administração de sentimentos, quando comparados com outras crianças.

TORTELLA (1996) encontrou dados curiosos quanto às regras. Ao pedir para que as crianças pré-escolares, diante de vários temas, definissem o que é um amigo, encontrou uma categoria que teve o maior índice de resposta, categoria denominada de respostas relativas às regras, já citado anteriormente.

Outro aspecto interessante a considerar é a forma como a criança compreende as transgressões das regras. TURIEL (1983)³¹ citado por SLOMKOWKI e KILLEN (1992: p.248) apresentou transgressões hipotéticas para as crianças com o objetivo de compreender seus julgamentos sobre as regras de interação social. Segundo este autor “as crianças conceitualizam eventos sociais, incluindo transgressões, de acordo com diferentes “domínios” de conhecimento social”. Três domínios são destacados:

1. **o domínio moral**, que inclui temas de bem estar, justiça e direitos;
2. **o domínio social-convencional**, que leva em consideração convenções, costumes e regras;
3. **Domínio psicológico (ou pessoal)**, que envolve atributos de pessoas e processos psicológicos. Duas descobertas podem ser consideradas relevantes nesta perspectiva de pesquisas. A primeira é que as crianças consideram transgressões morais como mais universalmente erradas do que as transgressões sócio-convencionais; e a segunda, que crianças novas tendem a julgar atos como mais errados quando cometidos por outros do que por elas próprias.

SLOMKOWKI e KILLEN (1992: p.248) realizaram um estudo que teve por objetivo determinar se crianças novas fazem distinção entre transgressões envolvendo amigos e aquelas envolvendo não amigos, ou seja,

³¹ ³¹ TURIEL, E. *The development of social knowledge* : morality and convention. Cambridge : Cambridge Univ., 1983.

investigar se crianças jovens consideram relacionamentos interpessoais ao julgar e avaliar transgressões. Para tal, entrevistaram individualmente 48 crianças de pré-escola com questões semi-estruturadas e semi-abertas que foram divididas em duas partes: a meta da parte I foi orientar as crianças para a entrevista, perguntado-lhes questões acerca dos amigos e não amigos (por ex. Você tem um amigo? ou Há alguém na escola com quem você não gosta de brincar?). Seguindo tal questão fatural, cada criança foi incitada a avaliações (por ex. Por que fulano é seu amigo? ou Porque você não gosta de brincar com sicrano?) para obter suas concepções de amizade.

A parte II. da entrevista foi formada para obter avaliações de transgressões com amigos e não amigos. Foram apresentadas aos sujeitos oito questões relativas às duas transgressões hipotéticas: tomar um brinquedo e fazer careta. Cada transgressão foi apresentada como envolvendo a criança e um amigo e a criança e um não amigo (em ordem contrabalançada e também apresentada a partir da perspectiva do sujeito tanto como vítima da transgressão quanto como violador da transgressão (também contrabalançada).

Assim, uma transgressão foi apresentada aos sujeitos com “Se (amigo) toma um brinquedo com o qual você estava brincando...”

Este formato geral foi empregado para todas as oito perguntas. Pediu-se aos sujeitos que fornecessem um julgamento (isto é, “É certo ou não?”), uma avaliação (isto é, “Por que é certo ou não?”) e uma preferência por uma solução (isto é, “Você preferiria um professor para resolver o problema ou resolver entre si?”) para cada questão.

Os pesquisadores relatam que as descobertas desta pesquisa revelam que além de considerar o tipo de transgressão, e seu papel na transgressão como vítima ou violador, crianças pequenas levam em consideração a ligação interpessoal de amizade ao julgar e avaliar transgressões com amigos e não amigos e ao decidir quem deveria resolver o conflito. Além disso, enfatizam

que crianças em idade pré-escolar podem considerar status de amizade quando julgam e avaliam transgressões.

Um outro dado relevante foi o de que uma quantidade significativa de crianças forneceu justificativas psicológicas para seus julgamentos de transgressões envolvendo amigos (apelaram para ligação interpessoal ao julgar o ato), enquanto se basearam mais em justificativas morais ou convencionais para transgressões envolvendo não amigos.

SLOMKOWKI e KILLEN (1992: p.256) concluem que:

“As descobertas deste estudo são coerentes com a abordagem estrutural de desenvolvimento de Turiel (1983) para aquisição do conhecimento social. Pode ser proposto que através da experiência de crianças pequenas em amizade e seus conflitos com amigos e não amigos, ativamente construam e organizem conhecimento com base nesta experiência. Neste modelo, conhecimento de amizades ou ligações interpessoais podem então serem usados para julgar e avaliar eventos no mundo social. Assim, julgando e avaliando transgressões, crianças pequenas consideram a ligação interpessoal, bem como os papéis tomados em troca (p. ex., vítima ou violador), quando se determinam as consequências intrínsecas que resultam de ato instigante (p. ex., tomar um brinquedo).”

3.2.9 Os estudos longitudinais e transversais sobre amizade

Como já foi dito, somente nas duas últimas décadas é que a literatura psicológica retomou seus estudos nesta área, reconhecendo a importância das relações afetivas para o desenvolvimento das crianças.

Destacar-se-ão neste tópico quatro grandes trabalhos enfocando estudos longitudinais sobre amizade.

O primeiro deles é o de BIGELOW e LA GAIPA (1975)³² citados por EMILIANI E CARUGATI (1991), que examinaram em seus estudos quais as expectativas que as crianças tinham sobre seus amigos e sobre seus melhores amigos, pedindo-lhes que redigissem uma redação. Estes autores

³² BIGELOW, B.J.; LA GAIPA, J.J.. Children's written descriptions of friendship : multidimensional analysis, *Developmental Psychology*, v.11, 1975. p.857-858.

distinguem três fases: situacional (6/7 anos), que se caracteriza pelo compartilhar de atividades mas com uma relação de interesse; normativa (8/9 anos), que se caracteriza por expectativas fundadas em regras, sanções e valores compartilhados; empática (10/11 anos), que se caracteriza pelas relações de intimidade e empatia. Este trabalho foi criticado por alguns autores, pois ao terem de redigir uma redação, as crianças poderiam ter expressado somente as condutas mais evidentes.

Um outro pesquisador que se dedicou a este tipo de pesquisa é BERNDT. Este autor realizou vários estudos sobre amizade, dentre eles, dois estudos longitudinais sobre as concepções de amizade: o primeiro, com crianças de classe média já ingressas no mercado de trabalho; e o outro, com crianças de classe média e média-alta. Nos dois estudos, as crianças foram divididas igualmente em meninas e meninos, sendo que a faixa etária também foi dividida entre Jardim da Infância, terceira e sexta série, totalizando 96 crianças em cada estudo.

A entrevista partia de perguntas típicas: “como você sabe que alguém é seu melhor amigo?” ou “o que os faria decidir não ser mais amigos de alguém?”, e a partir dessas e outras perguntas padrões (o que são os amigos, o que eles devem fazer entre si, e o que eles não devem fazer entre si), foi-se extraindo respostas adicionais.

Após a classificação das respostas, este autor elaborou oito categorias distintas, que seguem uma linha de desenvolvimento, iniciando-se com a categoria jogos de associação até chegar à última denominada fidelidade.

Um dos estudos mais completos sobre amizade dentro da abordagem estrutural³³ foi realizado por SELMAN (1981), que construiu um modelo estrutural de desenvolvimento com a finalidade de compreender os aspectos do comportamento social e seu funcionamento.

³³ Os estudos sobre amizade são divididos por Emiliani e Carugati (1991) em duas categorias: os enfoques orientados para o conteúdo (Bigelow e La Gaipa, 1975; Berndt, 1981) e enfoques estruturais (Selman, 1981; Rubin, 1980; Youniss, 1982)

Para desenvolver um modelo ontogenético da compreensão de amizade, este autor realiza uma pesquisa que se divide em três fases: 1. modelo descritivo inicial, usando métodos de entrevista para atingir pensamento reflexivo; 2. validação de construção; 3. aplicação a outros modos além de pensamento reflexivo através do qual a compreensão interpessoal é expressa.

SELMAN (1981) acredita que as concepções de amizade podem estar relacionadas aos níveis de coordenação de perspectiva. Cinco estágios de compreensão reflexiva acerca da amizade são descritos:

- **Estágio 0:** Atividades físicas momentâneas. A amizade é uma relação momentânea da criança com os companheiros de jogos. As relações estão baseadas nos bens materiais (a criança pode considerar outra criança amiga só porque quer brincar com seus brinquedos), existindo uma compreensão limitada dos sentimentos e perspectiva do outro. Não encontramos, neste nível, características psicológicas do amigo.
- **Estágio 1:** Assistência de mão única. Um amigo é visto como importante, porque desempenha atividades específicas que o eu quer que sejam desempenhadas. As crianças desse nível têm interesses comuns, gostam de realizar juntos atividades agradáveis; um amigo íntimo é alguém que se conhece melhor do que outras pessoas (gostos ou preferências).
- **Estágio 2:** Cooperação leal. Os sujeitos deste estágio conseguem realizar trocas recíprocas de opiniões, sentimentos, desejos e necessidades que podem estar fundamentadas em uma possibilidade de confiança recíproca. Apesar disso, a relação é frágil, posto que há uma descontinuidade das expectativas recíprocas. Em qualquer situação de desentendimento, a amizade pode acabar.
- **Estágio 3:** Relacionamentos íntimos e mutuamente compartilhados. A amizade consiste em uma relação mais sólida: há a consciência da continuidade da relação e ligação afetiva entre amigos íntimos. Os sujeitos

desse estágio acreditam que amigos devem compartilhar problemas pessoais e em situações de conflitos não acreditam que deva haver uma suspensão do relacionamento como no estágio 2. As limitações desse estágio se devem ao fato de se enfatizar demasiadamente os interesses comuns entre duas pessoas e à opinião de que os relacionamentos íntimos são difíceis de se formarem e de se manterem.

- **Estágio 4:** Amizades interdependentes e autônomas. Os sujeitos desse estágio entendem que a amizade possui um duplo aspecto: independência - o amigo pode estabelecer relações com outras pessoas e crescer através dessas experiências - e dependência - os amigos devem se apoiar uns nos outros (apoio psicológico, força, auto-identificação).

Em sua pesquisa utilizou muitas fontes (técnicas projetivas, audição de conversações em cantinas escolares, desenhos, simbolizações); porém o método mais utilizado foi a entrevista aberta, na qual era pedido ao indivíduo para discutir e resolver uma série de dilemas interpessoais hipotéticos.

Transcrevemos aqui os temas, no domínio da amizade, que foram sugeridos:

1. **Formação da amizade.** Por que motivos as amizades são importantes e como são estabelecidas. Características de uma pessoa ideal com a qual se possa fazer amizade
2. **Proximidade e intimidade.** Os vários tipos de amizades; o que é uma amizade ideal e que fatores contribuem para intimidade.
3. **Confiança.** O que amigos fazem um pelo outro: reciprocidade, compromisso, obrigações.
4. **Ciúme.** Sentimentos a respeito de intrusões num relacionamento novo ou estabelecido; fatores que geram ciúme entre amigos.
5. **Conflitos e suas resoluções.** Como amigos resolvem problemas; o significado do conflito numa amizade, efeitos positivos e negativos.
6. **Terminação.** Como e por que amizades terminam.

A amostragem consistiu de 93 sujeitos, tanto masculino como feminino, com idades de 3 a 34 anos, brancos e negros, pertencentes às classes baixa e média.

Foram realizadas análises das respostas e, em seguida, uma descrição detalhada sobre os níveis de concepção de cada tema. A partir desses níveis, organizou-se um manual de tema-por-estágio para cada domínio.

Após esta análise, verificou-se uma correlação entre as respostas dadas sobre amizade e os níveis de tomada de perspectiva. Por exemplo, crianças que se referiam à amizade como uma relação baseada em confiança mútua, demonstraram, por definição, tomada de perspectiva do nível 3.

Desta forma, SELMAN (1981) utiliza o modelo de níveis de tomada de perspectiva como ferramenta analítica ou princípios organizacionais. Cada resposta é analisada a partir de várias informações e categorizadas em níveis.

O termo “nível” é utilizado quando se refere à estrutura subjacente de tomada de perspectiva e a concepções ou respostas menos completas acerca de temas isolados. O termo “estágio” refere-se a concepções mais completas ao longo de temas em domínios, ou seja, se compõe de compreensões de elementos separados (temas), mas definidos por uma estrutura de desenvolvimento logicamente comum.

Na resolução de conflitos entre amigos, estabeleceram-se também 5 níveis que podem ser assim descritos:

- **Nível 0:** resolvem as situações de conflito pela separação física ou força física. Estas soluções parecem ser momentâneas e fisicalistas. Exemplos como: “Vá brincar com outro brinquedo” , “Afastar-se dele e volte mais tarde quando vocês não estiverem brigando” ou “Bata nele e pegue o brinquedo”, parecem ser soluções nas quais não se levam em conta as perspectivas psicológicas.
- **Nível 1:** a compreensão dos conflitos pelas crianças é unilateral, ou seja, as respostas indicam que as crianças compreendem os efeitos subjetivos e

psicológicos do conflito, mas com respeito a apenas um dos sujeitos envolvidos no problema. São exemplos típicos as seguintes respostas: “Pare a briga e lhe devolva o que você pegou” ou “Retire o que você disse a ele”.

- **Nível 2:** aqui os sujeitos já demonstram compreender que ambas as partes podem estar envolvidas psicologicamente no conflito e que a solução deve ser satisfatória para os dois.
- **Nível 3:** os sujeitos deste nível compreendem que os conflitos fazem parte de um relacionamento e que a melhor maneira de solucioná-lo é conversando.
- **Nível 4:** os sujeitos compreendem que os amigos podem ter problemas intrapsíquicos e isto pode ser a causa de alguns conflitos entre eles. Acreditam que deve haver compreensão e para a resolução de conflitos é necessário que as relações sejam profundas, compromissadas e a comunicação dever ser aberta.

SELMAN (1981) chama-nos a atenção para um dado muito importante: a questão das expressões sociais em uma abordagem estrutural de desenvolvimento.

Quando um sujeito dá uma resposta a um determinado problema referente à amizade, esta pode ser parecida e categorizada em diferentes níveis. O que se deve levar em conta é como ela foi construída e para se chegar a esta elaboração deve-se investigar e detalhar ao máximo as respostas dos sujeitos. Citando um exemplo: na resolução de conflitos entre amigos em todos os níveis os sujeitos podem sugerir que a separação das partes é a melhor solução. Os sujeitos que se enquadram no nível 0 acreditam que a separação física é a solução. Entretanto, os do nível 2 admitem que a separação é uma oportunidade para que cada um trabalhe os próprios sentimentos.

Chega-se ao final da primeira fase a um modelo descritivo formal que detalha por nível ou estágio as concepções de amizade, derivado de uma pesquisa empírica e de análise estrutural.

A segunda fase (Validação do Modelo) tem por objetivos observar:

1. Se os indivíduos, geralmente, compreendem todos os temas de amizade coerentemente em um estágio particular (todo estruturado).
2. a existência de estágios seqüenciais na compreensão da amizade.
3. a existência de uma universalidade dessa compreensão (cruzamento cultural e estudo comparativo).

Após esta pesquisa, concluiu-se que os níveis de compreensão de conceitos interpessoais são paralelos ao longo de todos os temas ou domínios; os dados comprovam a universalidade e uma seqüência não variável, pois em nenhum grupo com acompanhamentos longitudinais verificou-se caso de regressão de estágio.

SELMAN (1981) afirma que, embora os dados encontrados se assemelhem a de outros autores que estudaram este tema (HARTUP, 1978, BIGELOW), as diferenças metodológicas, a origem das categorias e seu uso são bem diferentes.

Na terceira fase deste estudo, procurou-se utilizar em lugar das “reflexões” sobre o tema amizade uma análise das soluções de problemas interpessoais espontâneos, durante discussões que ocorreram naturalmente entre os elementos dos grupos e também diálogos entre terapeutas e crianças em psicoterapia, ou seja, uma ação concreta do sujeito. Alguns estudos de caso são feitos com o objetivo de verificar os sujeitos em situações naturais.

YOUNISS (1980) também realizou um estudo longitudinal que teve por objetivo estudar as definições de amigos por parte de crianças. Foram entrevistadas 127 crianças, com idade de 6 a 14 anos, sobre as seguintes questões: - O que é um amigo?; - Qual a diferença entre um amigo e um não amigo?; - O que é um melhor amigo?

Segundo YOUNISS (1980), os dados não foram colocados em categorias precisas de acordo com a idade pois várias crianças salientaram um ou outro aspecto de suas idéias sobre amizade. As principais categorias são:

- Brincar e compartilhar: os amigos são os que brincam com ela e os melhores amigos brincam todo o tempo juntos e dividem tudo.
- Adaptação às necessidades: nesta categoria os argumentos focalizam a sensibilidade de um amigo para a necessidade de outro como forma de salientar uma desigualdade. As definições focalizaram o bem-estar físico e material, ajuda nas tarefas da escola, ajuda geral, a solidão como estado de necessidade, os sentimentos compartilhados.
- Estabelecimento do princípio de amizade: as definições demonstram a natureza mútua da amizade com ênfase no caráter do relacionamento simétrico. Neste item quatro categorias interdependentes são apresentadas: reciprocidade cooperativa, igualdade, confiança e compreensão mútua, sendo esta última dividida em três subclasses: auto-revelação, resolução de problemas e ser compreendido.

Analisando quantitativamente os dados, notou-se que as crianças de 6 a 8 anos definem a amizade com argumentos referentes a gentilezas entre colegas, tais como: partilhar, brincar juntos e ajuda mútua. A partir dos 9 anos, a amizade assume um novo significado, sendo que a personalidade assume também um novo significado de tal forma que os argumentos refletem o interesse pelo bem-estar do outro, ajuda nos problemas um do outro e no bem estar emotivo.

Para YOUNISS (1980: p.84), esta mudança com a idade *“parece refletir uma continuidade em termos de um avanço qualitativo. Enquanto que as crianças mais jovens focalizam a promoção de procedimentos de reciprocidade e igualdade, crianças mais velhas são capazes de abordar os mesmos pontos como princípios.”*

BOMBI, PINTO (1998) realizaram em um estudo transversal sobre amizade utilizando o desenho como um instrumento de representação. Inicialmente, realizam uma revisão da investigação psicológica sobre o desenho e entendem este como uma comunicação explícita e intencional por parte da criança para as representações de realidades sociais nas quais estão inseridas.

Acreditando nessa premissa, constroem um instrumento de análise do desenho para estudar as idéias infantis sobre amizade. Diante da hipótese de que a criança pode expressar através do desenho suas idéias sobre aspectos psicologicamente importantes sobre a amizade, inicialmente, pedem que o sujeito desenhe a si mesmo com um amigo.

Este estudo exploratório contou com a participação de 445 sujeitos de idades entre 6 e 11 anos, sendo 236 meninos e 209 meninas e teve por objetivo principal captar os diversos elementos da representação da amizade. Para a análise dos desenhos não foi utilizada uma análise global do desenho, mas, sim, uma análise de classificação de categorias norteadas pelos seguintes parâmetros:

- a) Classificação das figuras: **semelhança** (a criança e o amigo desenhado se parecem no aspecto?); **sexo** (são do mesmo sexo?) e **valor** (os companheiros estão equilibrados ou não no “valor”, ou seja, na importância que se concede a cada um?)
- b) Relação entre os companheiros: **coesão** (existem indicações de um vínculo e/ ou de distância entre a criança e seu amigo?) ; **iniciativa** (Há um que toma iniciativa em que ocorre?); **fase da relação** (pode-se reconhecer um momento particular da relação desenhada, como o momento de conhecimento recíproco ou de uma reconciliação?); **definição da amizade** (por meio do desenho é possível compreender a definição que a criança dá sobre amizade?);

c) Contexto da relação: **ambientação** (em que ambiente se encontram os personagens?).

Os resultados do projeto piloto evidenciaram algumas falhas para a codificação dos dados. As autoras chegaram a três ordens de resultados:

1. Alguns fatos foram considerados como similares em todas as idades, tais como a ambientação externa e homogeneidade de sexo.

2. Um outro fator é o de que alguns aspectos do conceito de amizade não podem ser percebidos no desenho: *“não se pode compreender de fato, exceto em poucos casos, que momento da relação entre ele mesmo e o amigo se pretende ilustrar, se um dos dois toma a iniciativa de promover a interação, nem se a criança contrapõe idealmente a amizade e outras relações. “(BOMBI, PINTO, 1998, p. 80).*

3. Fez-se necessária uma revisão teórica e metodológica para uma análise mais profunda dos aspectos centrais do conceito de amizade.

A partir deste projeto piloto, uma nova análise foi realizada considerando os seguintes aspectos: Coesão e Distanciamento, Semelhança, Valor e Clima emocional, por meio de um instrumento de codificação dos desenhos. Vários estudos foram realizados para a validação deste instrumento de codificação.

Além deste estudo para a validação do instrumento, foram realizados mais quatro estudos nos quais foram analisados os desenhos de 200 crianças com idades entre 6 a 11 anos, sendo 20 meninas e 20 meninos de cada idade. Pedia-se aos sujeitos que explicassem o que era a amizade, desenhando-se a si mesmo com um amigo., com o objetivo de que as crianças representassem a amizade de forma direta mostrando as características dos participantes e as formas de relacionamento. Para o fator de Coesão e Distanciamento, os dados confirmaram que as idéias das crianças sobre a amizade já estão presentes antes mesmo da adolescência, não havendo diferença significativa entre as idades; outro fator considerado foi o de que há um predomínio quantitativo da Coesão quando comparado com os dados do Distanciamento.

Quanto ao Clima Emocional, os dados demonstraram que uma grande maioria dos desenhos representavam não só os companheiros e o que fazem, como também os seus sentimentos. Para este estudo foram encontradas diferenças nas respostas ligadas ao fator idade, fato não verificado para a variável sexo.

O estudo que analisou a Semelhança entre amigos, verificou as expressões pictóricas, observando se havia ou não a presença de elementos comuns e concordantes nos traços, nas vestimentas ou na postura dos amigos representados. Os resultados demonstram que os amigos, ao longo da infância, se mostram como semelhantes. As figuras indicam que são pessoas diferentes e inconfundíveis, mas a semelhança diz respeito a uma colocação análoga dos personagens e a uma atuação similar.

Finalmente, o estudo que analisou o Valor - uma diferença de aspecto de uma direção favorável a uma ou outra figura - por exemplo, uma criança desenha a si mesma com uma roupa com muitos adornos e o seu amigo com uma roupa muito simples. Nota-se aí uma diferença de aspecto de uma direção favorável para esta criança. Para tal, as autoras se valeram de cinco subescalas para uma análise mais apurada. Segundo elas, esta análise se presta a verificar os aspectos dinâmicos da relação, ou seja, uma análise que tem por objetivo verificar se as representações dos sujeitos são equivalentes ou não. Os resultados demonstraram que a maioria dos sujeitos, independentemente de sexo e idade, demonstraram a exigência da igualdade entre os amigos, sendo esta considerada como fundamental na amizade.

Vários outros estudos foram realizados por BOMBI E PINTO, sempre utilizando-se o desenho como forma de representação da amizade. Concluem que suas pesquisas contribuem de forma significativa para estudos sobre o desenho e, sobretudo, para as concepções infantis acerca da amizade, demonstrando que as crianças menores, livres das dificuldades de

comunicação verbal, se mostraram tão competentes quanto as crianças maiores.

3.2.10 O comportamento pró-social e as relações amistosas

Nas relações interpessoais podemos diagnosticar vários comportamentos ditos como “positivos”, tais como: o ajudar, o compartilhar, o cooperar, o simpatizar e, os “negativos”, tais como, a antipatia, o brigar, as discórdias, o ódio, a raiva.

O que entendemos por comportamentos pró sociais?

Segundo EMILIANI e CARUGATI (1991: p.195) existe uma estreita ligação entre o comportamento social com a organização cognitiva e o conceito de si e dos demais, sendo o termo pró social utilizado para indicar *a tendência a se perceber o ponto de vista e as emoções ou as necessidades de outra pessoa e a relacionar emotivamente em consequência com a situação do outro.*

Duas correntes básicas tratam deste aspecto do comportamento humano. Uma que segue o paradigma da quantificação embasada na teoria da aprendizagem social; e a outra, que se pauta na concepção piagetiana sobre o desenvolvimento da moralidade.

Vários estudos demonstram que desde muito cedo as crianças apresentam comportamentos pró-sociais, respostas emocionais de outras pessoas e comportamentos específicos que denotam proporcionar o consolo para outras pessoas.

PIAGET (1994: p.296) enfatiza que da mesma forma que as normas lógicas não são inatas, a moral também não o é, sendo que *o comportamento da criança quanto às pessoas demonstra, desde o princípio, tendências à simpatia e as reações afetivas, nas quais é fácil encontrar o estofo de todas as condutas morais ulteriores.*

PIAGET (1994: p.296) estabelece uma analogia entre a relação da lógica com a inteligência e da moral com a vida afetiva:

“A lógica não é coextensiva à inteligência, mas consiste no conjunto das regras de controle que a própria inteligência usa para dirigir-se. A moral desempenha um papel análogo quanto à vida afetiva. Ora, nada permite afirmar a existência de tais normas nos comportamentos pré-sociais anteriores à linguagem. O controle próprio da inteligência sensório-motora é de origem externa: são as coisas mesmas que obrigam o organismo a selecionar seu comportamento, e não a atividade intelectual inicial que procura ativamente o verdadeiro. Igualmente, são as pessoas exteriores que canalizam os sentimentos elementares da criança, e não estes que tendem, por si próprios, a se regularizarem do interior.”

As crianças, ao descreverem suas amizades muitas vezes enfocam como aspecto principal o compartilhar e o ajudar, demonstrando uma estreita ligação entre os comportamentos pró-sociais e as concepções de amizade.

A partir do pressuposto de SULLIVAN (1953) citado por BERNDT (1981: p.408) de que *a sensibilidade para com as necessidades e desejos primeiramente emergem durante meados da infância, assim implicando que comportamento pró social entre amigos aumentará com a idade*, BERNDT realizou uma pesquisa longitudinal com crianças de 1ª à 4ª série com o objetivo principal de examinar mudanças etárias em intenções afirmadas das crianças em compartilhar e ajudar a um amigo e em seu comportamento real.

Outros autores enfocam a evolução das condutas pró-sociais em seus trabalhos. SELMAN (1981) ao descrever o seu modelo estrutural de desenvolvimento da amizade, classifica no estágio 1 as concepções das crianças que vêem o amigo como algo importante, porque desempenha atividades específicas que o eu quer que sejam desempenhadas e, num último estágio, no qual a amizade possui um duplo aspecto: independência – o amigo pode estabelecer relações com outras pessoas e crescer por meio

dessas experiências – e dependência – os amigos devem se apoiar uns nos outros.

TORTELLA (1996) apresenta um exemplo claro de uma criança que seria classificada no estágio 1 do modelo de SELMAN. Ao questionar a criança sobre o que é ser um amigo, a autora cita a seguinte resposta: CAI. (6,7) - O que é ser amigo? - *Amigo é para ajudar, para brincar. Quando eu estava em casa e eu fui na minha avó, eu enrosquei o pé no banco e a Rafaela me ajudou.* - A Rafaela é sua amiga e ela o ajudou. E para ser amigo é preciso mais alguma coisa? - *Não sei... Ah! é ajudar a arrumar. Outro dia, quando eu estava em casa, estava tudo bagunçado e a Rafaela e o Renan ajudou a arrumar.*

Já em outras pesquisas o compartilhar e o ajudar variaram pouco entre o jardim de infância e crianças de quarta série.

O estudo de BERNDT (1981) contou com dois momentos específicos. Após a seleção dos amigos próximos, foi pedido às crianças que resolvessem quatro situações hipotéticas que enfocaram oportunidade para o compartilhar e ajudar, no qual o nome do amigo escolhido foi utilizado. As quatro situações foram: emprestar uma bicicleta nova, ajudar a limpar a sala de aula, compartilhar um lápis de cor na aula de Educação Artística e ajudar o amigo a completar uma fantasia para um concurso na escola. As crianças responderam apontando de 1 a 5 quadrados em ordem crescente que indicavam, do menor ao maior, de forma alguma, só por um minuto, uns poucos minutos, mais do que uns poucos minutos e por tanto tempo quanto ele quisesse. Além desse procedimento, era perguntado às crianças o que elas fariam se o amigo lhes pedisse para compartilhar ou ajudar em uma das situações acima apontadas o máximo de tempo possível.

Num segundo momento, ao analisar o comportamento pró social foram apresentadas duas tarefas. Na primeira, a criança teria de completar um desenho ao colocar blocos coloridos e a segunda criança poderia ajudá-la ou

trabalhar sozinha em outra atividade. As crianças eram recompensadas da seguinte forma: se a primeira criança recebia ajuda, ela ganhava mais moedas (3 - o tempo todo, 2 - parte do tempo e 1 - nada). A segunda criança, ao contrário, se ajudasse receberia menos moedas.

Na segunda tarefa, as crianças tinham de compartilhar um único lápis para colorir um desenho geométrico. Quem colorisse mais receberia 3 moedas e quem colorisse menos, uma moeda. Se as duas crianças colorissem a mesma quantidade, cada uma receberia duas moedas.

Os resultados, apoiando as hipóteses de SULLIVAN, indicaram que há mudanças com a idade e mudanças ao longo do tempo nas intenções pró sociais e comportamento das crianças em relação aos seus amigos, sendo que os alunos da 4ª série mostraram mais intenções e comportamentos pró sociais em relação a seus amigos e ficaram satisfeitos com suas decisões de compartilhar e ajudar.

Segundo BERNDT (1981.), estes dados vêm de encontro à afirmativa de PIAGET de que o respeito mútuo entre pares aumenta com a idade.

3.2.11 Estudos sobre a natureza dos segredos e sua relação com a amizade

Presumindo-se que a questão do empréstimo, da fidelidade e do segredo são aspectos relevantes em uma relação de amizade, destacamos estes três conceitos básicos e diferenciados para serem abordados durante os dilemas na parte metodológica.

Algumas pesquisas sobre amizade já citadas (SELMAN, 1981; YOUNISS, 1980; BERNDT, 1981) destacam o compartilhar segredos como uma das categorias das concepções de amizade.

WATSON, VALTIN (1997: p.432) investigaram a compreensão das crianças sobre a natureza dos segredos como uma expressão de seu conhecimento sobre as intenções das outras pessoas.

Estes autores definem o segredo como *“conhecimento que é intencionalmente escondido mas que pode ser compartilhado com uma audiência restrita. Contar um segredo a alguém é uma questão de confiança em que os outros serão discretos”*.

Esta pesquisa focalizou os segredos das crianças em relação à mãe e a amigos. Quatro questões importantes foram expressas:

1. Tendo ouvido um segredo de um amigo, a criança o contaria à mãe?
2. Até que ponto as crianças compreendem intenções das mães?
3. Tendo ouvido um segredo de um amigo, a criança o contaria a um outro amigo?
4. Se as crianças têm um segredo, elas contam a um amigo?

O estudo abordou quatro tipos de segredos – o culpado, o inocente, o perigoso e o embaraçoso – de tal forma que para pesquisar cada segredo foi contado uma história simples sobre o segredo, na qual uma criança contava um segredo a uma outra.

No que diz respeito ao segredo ser contado à mãe, os dados revelaram que poucas crianças de cinco anos ainda acreditavam que a mãe sabia de qualquer coisa que elas soubessem. Muitas das crianças desta idade definiam o segredo como: “É não contar à sua mãe, somente a amigos”.

Notou-se uma mudança no decorrer das idades (5 a 12 anos) sobre a vontade de contar tudo à mãe, envolvendo dois elementos: medo de punição – mais freqüente nas crianças de cinco anos – e o exercício de confiança consciente encontrado, principalmente, nas crianças de dez e doze anos.

Ao se tratar dos segredos a amigos encontrou-se também uma diferenciação entre as idades. As crianças pequenas não contariam o segredo

a um amigo pois entendem o segredo como uma posse privada, sem estabelecer a relação de segredo com as normas de amizade entre pares. Já para as mais velhas, o segredo é entendido como informação compartilhada e, também, estas crianças enfatizaram a coerência de promessas e comportamento das pessoas. Por exemplo, um menino diz: “Depende de que amigo” ou “ porque a outra pessoa pode estar usando você por tudo o que você sabe”.

DE LA TAILLE (1998) escreve sobre a importância do segredo no desenvolvimento infantil.

Faz uma análise da gênese da noção do segredo desde o nascimento do sujeito e, por meio de sua pesquisa, afirma que o conceito de segredo verifica-se a partir dos 4 anos. Para que a criança chegue a este conceito, quatro aspectos são considerados:

1. A criança conhece a palavra ou sabe descrever uma cena alusiva ao contar um segredo.
2. A criança descreve a estrutura de um segredo, ou seja, a quem se pode contar e de quem se deve esconder algo.
3. A criança sabe que não se deve contar um segredo a um desconhecido.
4. A criança entende que o segredo não deve ser revelado.

O segredo para DE LA TAILLE (1998: p.134) “*significa capacidade de a criança impor limites à intrusão de outrem na esfera de sua intimidade.*”

Este autor estabelece ainda uma distinção entre ter o conceito de segredo e a consciência do direito de ter segredo. Para analisar este aspecto, realizou outra pesquisa com crianças de 6 a 15 anos, utilizando a seguinte história:

João andava na rua pensando numa coisa que lhe havia acontecido. Mas ele não queria falar dessa coisa. No caminho encontrou seu amigo Alfredo; conversaram um pouco e Alfredo teve a impressão de que João escondia alguma coisa. Perguntou-lhe então:

*- Acho que existe algo que você não quer contar. O que é?
Aconteceu-lhe alguma coisa?*

*João respondeu que não escondia nada, que nada lhe tinha acontecido.
Mas não convenceu Alfredo, que insistiu:
- Diga-me o que aconteceu. Sei que você está escondendo algo.
- Mas João nada quis dizer e repetiu que nada tinha lhe acontecido.*

Os sujeitos foram entrevistados com as seguintes questões: 1. *João deve contar o que lhe aconteceu? Tem o direito de nada dizer? Por quê?* 2. *E se quem perguntasse não fosse Alfredo, mas seu pai ou sua mãe?*

Os resultados demonstraram que para os sujeitos menores acreditam que se deve contar o segredo para não trair a verdade. Aos oito anos começa-se a diferenciar o mentir do guardar segredo, e aos 10 anos, a criança compreende o direito ao segredo, sendo que somente aos 12 anos ele é definitivamente generalizado.

Segundo DE LA TAILLE (1998: p.136) *o direito do segredo começa, portanto, a ser concebido em relação aos desconhecidos; em seguida, em relação aos amigos; e, finalmente, em relação aos pais.*

Esta revisão bibliográfica possibilitou várias reflexões sobre o tema estudado.

Para a elaboração da metodologia utilizou-se como fonte de consulta, grande parte das obras analisadas, principalmente, as que utilizam a Teoria de Jean Piaget.

Desta forma, este trabalho, recebeu influências de autores como YOUNISS (1980), SELMAN (1981), DE LA TAILLE (1998).

A seguir, são apresentadas a justificativa e a metodologia .

4. JUSTIFICATIVA

*A amizade de um grande homem é uma dádiva
dos deuses.
Voltaire*

O que queremos para nossas crianças? Atualmente, o que a sociedade vem exigindo da educação? Quais seriam os fins da educação?

Conhecer a criança é uma antiga preocupação de pessoas ligadas à pesquisa educacional.

A educação em nossa sociedade há muito tempo vem enfatizando a importância do ensino de disciplinas acadêmicas, reforçando a idéia de que o estudo e a formação em determinadas profissões livrará o indivíduo de muitos males atuais – a miséria, as injustiças sociais, a criminalidade – entre outros males da sociedade.

Será que só este tipo de educação salvará as pessoas deste males sociais?

Quem nos garante que o que se considerou até agora como mais relevante em termos educacionais, realmente, é o mais importante?

Não queremos aqui desconsiderar a formação acadêmica, mas sim, reorganizar esta idéia pois ela nos parece só parcialmente verdadeira. É lógico que esta formação é importante na vida do sujeito, mas só ela não basta para que ele seja bem sucedido na vida; quantas pessoas são altamente qualificadas e não conseguem se sair bem em seus empregos por diversas razões, como por exemplo, a inability de estabelecer relações com seus pares.

Sobre esta temática, MARIMÓN (1998) faz algumas indagações: *Cómo tener la seguridad de que las disfunciones que aquejan a nuestra sociedad –*

la violencia, la guerra, la falta de solidaridad... – no son consecuencia del subdesarrollo afectivo y éste, a su vez, de la falta de toma de conciencia de nuestro sentimientos? (p.18)

Parece que um novo enfoque está se vislumbrando para a educação dos próximos anos provindo de uma reflexão sobre o momento conturbado por problemas sociais e sobre algumas considerações como o que nós educadores fazemos da escola.

Entendemos que a questão do novo milênio parece estar direcionada para o sujeito que acredita ser importante conhecer o mundo que o cerca, mas este conhecimento não é isolado do conhecimento do “eu” e do conhecimento das relações com as outras pessoas com as quais ele convive.

Desta forma, sentimentos e cognição são a base desta educação que está voltada para o que há de melhor no ser humano: a vida e a convivência humana.

Mas como chegar a este tipo de educação? Como seria montar um currículo no qual as crianças devam aprender muito sobre si mesmas, sobre seus sentimentos, sobre como cuidar dos seres humanos e de todos os conhecimentos adquiridos até então sobre o que está ao seu redor?

Pesquisas sobre temas da vida social parecem centrais para a educação da vida real. Estes temas estão intimamente ligados às questões morais, visto que estas regem qualquer relacionamento interpessoal.

A vida do ser humano se faz a partir dos relacionamentos interpessoais, uns mais íntimos, outros mais superficiais. Até o momento atual, a escola parece ignorar este centro de interesse.

A partir desta perspectiva, um tema relevante a ser pesquisado é o da amizade pois é um assunto necessário tanto às crianças menores quanto aos jovens e até às pessoas mais idosas no contexto da realidade atual. Sendo tão importante para a vida humana, é preciso compreender como se dá o

estabelecimento, a manutenção e os demais aspectos que envolvem a amizade.

A amizade é uma das maneiras que as pessoas têm de se adaptar pois, ao interagirem com seus pares, estão se adaptando ao mundo social. As pessoas necessitam interagir com outras, ter proximidades mais intensas (com amigos), ou seja, para se equilibrar cognitivamente e afetivamente.

A amizade é um problema psicológico, sociológico e filosófico. Vimos que a noção de amizade resulta de construções e que depende também do meio em que as crianças vivem e das oportunidades que estas têm de interação.

É a partir de interações entre amigos, de situações nas quais a criança possa refletir sobre assuntos relativos à amizade (conflitos, representações, assunção de papéis) que esse conceito se constrói. Nessas situações, a criança terá oportunidade de reestruturar suas idéias a respeito da amizade e, conseqüentemente, atingir níveis superiores desse conceito.

Todos os estudos analisados no quadro teórico enfocam a importância em se pesquisar o tema do referido projeto, tanto ao nível de pesquisa, como ao nível relativo às aplicações pedagógicas. Tais pesquisas clareiam muitos aspectos do estudo sobre amizade, mas é claro, há ainda muitos outros fatores a serem descobertos. Outros temas podem ser abordados e os estudos dos mecanismos subjacentes a esta construção necessitam de maiores esclarecimentos.

5. OBJETIVOS

O que mais precisamos na vida é de alguém que nos leve a realizar o que podemos fazer. Um amigo pode ser considerado obra-prima da natureza.

Emerson

Esta pesquisa tem por objetivos: 1. Investigar as representações de crianças de diferentes idades sobre seus melhores amigos, amigos e não amigos;

2. Analisar as soluções que cada sujeito componente de uma díade de amigos apresenta, individualmente, para dilemas envolvendo relações de amizade entre melhores amigos e não amigos;

3. Verificar as diferenças de gênero nas representações e soluções dos dilemas.

6.HIPÓTESES

A amizade é tão verdadeira e tão vital, que nada mais santo e vantajoso pode se desejar no mundo.
Santo Agostinho

As hipóteses verificadas nesta pesquisa são as seguintes:

- as representações dos sujeitos sobre amizade vão se diferenciando com a idade;
- as soluções que os sujeitos de diferentes idades apresentam aos dilemas e questões sobre amizade são influenciadas pelo fato dos mesmos relatarem situações envolvendo amigos e não amigos;
- a forma como as crianças expressam suas representações sobre amizade apresenta diferenças de gênero quanto ao seu conteúdo.

7. METODOLOGIA

*A amizade é sublime: nela resplandece a força da
humanidade.
Feuerbach*

7.1 Sujeitos

Constituíram a amostra 154 sujeitos de ambos os sexos, com idade entre 6 e 11 anos, sendo de níveis sócio-econômicos próximos. Os sujeitos participantes da pesquisa são alunos pertencentes à Rede Municipal e Estadual de Ensino. A composição desta amostra pode ser vista na tabela abaixo:

IDADE	6-7 anos	8-9 anos	10-12 anos
Feminino	23	23	31
Masculino	19	24	34
Total	42	47	65

7.2 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa busca conhecer as representações que as crianças têm sobre seus melhores amigos, amigos e não amigos. Considerando a natureza do problema estudado, este trabalho se caracteriza por ser um estudo exploratório, classificado como “Ex post facto”, no qual não há por parte do pesquisador nenhuma manipulação direta de variáveis, pois o objetivo é o de conhecer uma dada realidade.

Trata-se de uma pesquisa tanto qualitativa, quanto quantitativa, do tipo transversal, em que foram analisadas as idéias de sujeitos de diferentes idades e gênero.

7.3 Procedimentos gerais

A coleta de dados foi realizada mediante entrevista individual do tipo clínico, apoiada nos trabalhos de Jean Piaget, com questões semi-estruturadas. As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, individualmente, com cada criança, numa única sessão com duração de 30 a 40 minutos em média. A coleta foi realizada de acordo com os seguintes procedimentos:

a) Aplicação do teste sociométrico modificado, a fim de que as crianças procedessem às escolhas do melhor amigo, amigo e não amigo, utilizando-se para isso o teste sociométrico tradicional modificado, adequando-o a crianças pequenas. O material empregado na aplicação do referido teste consiste em uma cartela dividida em várias partes e em bonecos confeccionados com a foto dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa, sendo cada um representado por um boneco. Cada criança foi solicitada a procurar o boneco com sua foto dentre todos os outros com as fotos dos componentes de sua classe. Ao seu lado, cada sujeito deveria colocar o seu melhor amigo(a); em seguida, o amigo(a) e no lado oposto a criança que considerasse não amigo(a). Procedeu-se à aplicação do teste sociométrico modificado de acordo com o seguinte roteiro de entrevista :

1. Você está vendo todos esses bonecos?
2. Você conhece estas pessoas? Quem são elas?
3. Você está vendo esta cartela? Ela está dividida, não é mesmo? Como nós podemos chamar cada divisão desta ?
4. Eu gostaria que você arrumasse nesta primeira casa o (a) boneco (a) que representa você. Bem ao seu lado, eu gostaria que você colocasse seu melhor amigo, pode ser menino ou menina.
5. Agora, eu gostaria que você colocasse ao lado do seu melhor amigo uma criança que você considere amiga, pode ser menino ou menina..

6. Agora, nesta última casa, uma criança de que você não gosta, com quem você não está de acordo, aquele com quem você não gosta de ficar junto, pode ser menino ou menina.

b) Entrevista sobre as concepções dos sujeitos em relação ao melhor amigo, amigo e não amigo.

Após a aplicação do teste sociométrico modificado foi realizada uma entrevista individual, cujas questões semi-estruturadas foram as seguintes:

1. Por que você colocou este (melhor amigo) aqui?
2. Por que razão ou por qual motivo você escolheu..... como seu melhor amigo?
3. Por que você colocou este (amigo) aqui?
4. Por que razão ou por qual motivo você escolheu..... como seu amigo?
5. Porque você colocou este (não amigo) aqui?
6. Por que razão ou por qual motivo você escolheu..... como seu não amigo?
6. O que você e(seu melhor amigo) fazem juntos?
7. O que você e(seu amigo) fazem juntos?
8. O que você e seu não amigo(fazem juntos)?
9. O que você sente quando está com (seu melhor amigo)?
10. O que você sente quando está com..... (seu amigo)?
11. O que você sente quando está com(seu não amigo)?

c) Discussão de dilemas hipotéticos envolvendo relações de amizade.

A seguir, foram apresentados aos sujeitos os dilemas que versaram sobre as questões: empréstimo, fidelidade e segredo.

A discussão de cada dilema era realizada após se ter constatado que o sujeito havia compreendido bem a questão principal e apresentando-se

contra-argumentações que visavam perceber se a criança estava convicta ou não de sua opinião.

Dilema I

Na escola, irá acontecer um concurso de desenhos. O prêmio será um videogame. Carlos gostaria muito de ganhar este prêmio e para este dia trouxe um conjunto especial de lápis e tintas para fazer seu trabalho. Caio, seu melhor amigo, também gostaria muito de ganhar este prêmio mas se esqueceu do dia do concurso e, nesse dia, não levou seu estojo de lápis colorido. Vocês acham que Carlos deve emprestar o seu estojo para Caio? Mesmo sabendo que Caio poderia ganhar o prêmio? Vamos imaginar que isto aconteceu com você e com..... (dizer o nome do melhor amigo apontado pelo teste das escolhas). O que você faria? E se este fato acontecesse com você e (dizer o nome do não amigo apontado pelo teste das escolhas) O que você faria?

Dilema II

Carla e Érica, que eram muito amigas há anos, haviam combinado que depois da aula iriam brincar e jogar na casa de Érica. Carla adorava ir passear em casa da Érica. Neste mesmo dia, Carla foi convidada por Letícia, uma menina nova da classe, para ir ao seu aniversário e assistir a um show com mágicos e palhaços. Érica não foi convidada porque já havia brigado com Letícia e já havia dito que não gostava dela. O que você acha que Carla deveria fazer? Vamos imaginar que isto aconteceu com você e (melhor amigo). O que você faria nesta situação? Vamos imaginar que isto aconteceu com você e (não amigo). O que você faria nesta situação?

Dilema III

Tiago foi à escola muito contente naquele dia, pois tinha combinado com seu melhor amigo, o Felipe, que iriam jogar bola durante o intervalo. Durante a aula, Tiago estava com vontade de ir ao banheiro, mas ficou com vergonha de pedir à sua professora que já havia proibido uma criança alguns minutos antes de sair da classe. Quando bateu o sinal para o intervalo, Tiago saiu correndo para o banheiro, mas não houve tempo e ele acabou molhando seu shorts. Uma merendeira viu o que aconteceu e levou Tiago depressa, sem que ninguém o visse, trocar de roupa em uma sala que ficava distante.

Tiago não conseguiu sair para o intervalo porque logo que terminou de se trocar bateu novamente o sinal. Quando chegou à classe, Felipe perguntou onde Tiago estava, pois eles haviam combinado de jogar.

Você acha que Tiago deveria contar o que aconteceu ao seu melhor amigo ou não? Você acha que Tiago deveria contar o que aconteceu para uma outra criança de sua classe que ele não considerasse como amigo? Vamos imaginar que isto aconteceu com você e (melhor amigo). O que você faria nesta situação? Vamos imaginar que isto aconteceu com você e (não amigo). O que você faria nesta situação?

As entrevistas foram gravadas em fita cassete para posterior transcrição textual.

A análise dos dados ocorreu em dois momentos específicos. Em um primeiro momento, foi realizada uma análise qualitativa dos protocolos de entrevista e procurou-se estabelecer categorias de respostas por conteúdos semelhantes, considerando-se os vínculos de proximidade, idade e gênero.

Após a análise qualitativa, efetuou-se uma análise de correspondência. Inicialmente, construiu-se uma tabela na qual cada linha representava uma categoria e cada coluna a frequência das respostas dadas pelos sujeitos, combinando-se sexo e idade e vínculo de proximidade. A partir desta tabela,

efetuou-se uma análise de correspondência, com o objetivo de verificar a similaridade de perfis de respostas nas categorias das várias colunas, portanto, relacionadas às variáveis idade, sexo e vínculo de proximidade .

Neste tipo de análise, cada coluna se transforma num ponto no gráfico, de tal forma que a proximidade entre os pontos representa, respectivamente, a similaridade e a distância representa uma discrepância de perfis de respostas nas categorias.

Para a análise dos dilemas, foi também aplicado o teste X^2 (Qui-quadrado) com a finalidade de verificar a relação de dependência entre as variáveis: categorias e, idade, categorias e sexo e categorias e vínculo de proximidade.

8. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

*Todas as grandezas deste mundo não valem
um bom amigo.
A verdade, a liberdade e a virtude são as
únicas pelas quais devemos dar a vida.
Voltaire*

Os dados relativos às escolhas dos sujeitos distribuídos por sexo foram registrados em tabelas (ver anexo II), a partir das quais se elaborou outra tabela, que contém os resultados da análise sociométrica³⁴ (ver anexo III).

A segunda análise referiu-se à interpretação das respostas dos sujeitos em relação ao melhor amigo, amigo e não amigo, que versaram sobre três assuntos distintos: o motivo da escolha do melhor amigo, amigo e não amigo; o que os melhores amigos, amigos e não amigos fazem juntos; e os sentimentos para com o melhor amigo, amigo e não amigo. Em um primeiro momento, foi realizada uma análise do conteúdo das respostas dos sujeitos; a seguir, foram elaboradas as categorias; e, posteriormente, os dados foram submetidos a um tratamento estatístico.

Para elaboração das categorias, foram tomadas como referência pesquisas citadas que têm o mesmo fundamento teórico que este trabalho. A maioria das respostas das crianças leva em consideração um ou outro aspecto que fundamenta a sua amizade. Portanto, os dados não foram colocados em categorias precisas de acordo com a idade. Esses dados das entrevistas realizadas com os sujeitos foram agrupados em torno de cada

³⁴ Esta tabela sociométrica é um quadro de dupla entrada que serve para a sistematização dos dados colhidos através do teste. Esta tabela será utilizada somente para a visualização das escolhas, de tal forma que não será realizada nenhuma avaliação mais sistematizada dos dados.

tema, de forma que, em cada um deles, encontramos algumas categorias. No final de cada análise, serão apresentados quadros que ilustram os dados quantitativos das respostas distribuídas por idade e sexo e vínculo de proximidade. Estas categorias não são totalmente independentes entre si. Para uma questão, um mesmo sujeito pode dar respostas referentes a várias categorias. Procedeu-se à análise, levando-se em conta todas as respostas dadas por todos os sujeitos.

A análise sobre a discussão de dilemas hipotéticos, envolvendo relações de amizade, segue o mesmo procedimento de análise dos dados coletados pela entrevista considerando-se, também, o conteúdo das idéias sobre o dilema discutido.

A seguir, serão apresentados os dados da entrevista sobre as concepções dos sujeitos em relação ao melhor amigo, amigo e não amigo. Estes dados distribuem-se em três itens principais:

8.1 Motivo da escolha do melhor amigo, amigo e não amigo

Para investigar como a criança justifica o motivo de suas escolhas em relação a seu melhor amigo, seu amigo e seu não amigo foram feitas as seguintes questões:

1. Por que você colocou este (melhor amigo) aqui?
2. Por que razão ou por qual motivo você escolheu..... como seu melhor amigo?
3. Por que você colocou este (amigo) aqui?
4. Por que razão ou por qual motivo você escolheu..... como seu amigo?
5. Porque você colocou este (não amigo) aqui?
6. Por que razão ou por qual motivo você escolheu..... como seu não amigo?

Uma análise do teor das respostas foi feita, sendo que respostas semelhantes foram classificadas na mesma categoria. Várias categorias

foram encontradas para justificar a escolha do melhor amigo, amigo e não amigo. No total, foram encontradas onze categorias.

As categorias elaboradas para este item são as seguintes:

1) Características Pessoais

As respostas que se enquadram nesta categoria denotam que a criança aponta como o motivo de sua escolha algumas características pessoais: as positivas e as negativas. São consideradas características pessoais positivas, por exemplo, quando a criança dizia: - “Porque ele é legal”; e, negativas, quando ela dizia: - “Porque ele é chato”.

Para as questões formuladas encontram-se as seguintes respostas:

a) Características pessoais positivas:

ART (10,9) M:

- *Porque ele é legal comigo. (...)*

DAP (11,1) M:

- *Porque eu acho ela muito legal. Ah! Não tem o que falar. (...)*

BVH (10,2) F:

- *Porque ela é legal. Ela é engraçada. Ela faz palhaçada na classe*

LUI (8) F:

- *(...), porque ela é legal.*

b) Características pessoais negativas:

JEL (8,5) F:

- *Porque ele é muito metido, fuchiqueiro*

PAL (6,6) F:

- *Porque ela é muito “briguenta”*

BWG (10,7) M:

- *Porque ele é muito exibido. Todo dia ele traz as coisas e fica achando que ele é o bonzão. Porque, às vezes, quando a gente brinca de futebol, ele fica se exibindo pra todo mundo.*

2) Resposta tautológica

Nessa categoria, aparecem as respostas que justificam a escolha do melhor amigo ou amigo e não amigo pelo próprio termo. Quando a pesquisadora propunha a questão: Por que razão ou por qual motivo você escolheu..... como seu melhor amigo, amigo ou não? , a criança respondia: - “Porque ele é meu melhor amigo...amigo...não amigo”. As respostas que se seguem são ilustrativas dessa categoria:

MSS (10,4) F:

- *Ela é muito minha amiga, (...)*

PRI (8,8) F:

- *Porque ela é minha melhor amiga(...)*

PEA (6,9) M:

- *Porque ele é meu melhor amigo. (...).*

LAI (6,11) F:

- *Porque ela é minha melhor amiga, foi a primeira que eu conheci. (...)*

BRS (6,6) M:

- *Por causa que eu não sou amigo dele.*

3) Participação conjunta em brincadeiras e outras atividades

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas que mencionavam a escolha do melhor amigo ou do amigo como aquela pessoa com a qual tem contato freqüente para realizar determinadas atividades, tais como: brincar, jogar, ficar junto. As crianças disseram que escolheram determinado amigo porque eles brincavam juntos.

TIB (11) M:

- *Porque ele fica junto comigo toda hora. Ele brinca bastante comigo*

RAF (10,3) F:

- *(...) e ele brinca comigo (...)*

PED (8,3) M:

- *Porque ele sempre brinca comigo no recreio, (...) e quando não tem ninguém para brincar comigo, ele brinca comigo.*

HEI (6,8) M:

- *Porque a gente brinca toda hora junto e a gente fica correndo para brincar.*

BRS (6,6) M:

- *A gente brinca de barrigada tico: ele vai correndo atrás e faz assim. O HEI falou que o TAR que tem poder de barrigada porque ele é gordinho.*

4) Tempo de amizade

Alguns sujeitos deram resposta, considerando para a escolha do melhor amigo ou amigo o tempo em que são amigos. Embora um número muito reduzido de crianças apontassem este argumento, consideramos importante registrar esta categoria. Os depoimentos a seguir ilustram esta idéia:

NIB (6,8) F:

- *Porque eu brinco com ela desde o maternal, (...)*

ACF (10,7) F:

- *Porque ela é minha amiga desde o parquinho. (...)*

5) Diálogo

Alguns sujeitos disseram que são melhores amigos ou amigos porque conversam entre si. Os exemplos a seguir são característicos desta categoria.

LSB (10,8) M:

- *(...). Na sala de aula, nós não pára de conversar .*

MAR (10,9) F:

- (...) *Ela sempre fala comigo. Nunca fala mentira. (...)*

6) Ajuda, apoio

As respostas da presente categoria denotam que a criança escolhe o amigo como aquele que apresenta atitudes positivas e que, geralmente, o amigo lhe faz algo visando a prestar ajuda, atendendo às suas necessidades físicas ou psicológicas. Foram encontradas algumas respostas que se referiam a apoio mútuo. Outras somente mencionavam o fato do sujeito ser apoiado, auxiliado. Podemos evidenciar alguns exemplos:

BEA (10,6) F:

- *Porque ela sempre me ajuda. Sempre me apóia.*

ART (10,9) M:

- *Porque quando ela está atrasada, eu ajudo, e quando eu estou bem atrasado, ela ajuda eu. Quando eu tô atrasado em Matemática, Português, nas tarefas.*

BRU (8,6) M:

- (...) *Ele sempre me ajuda nos trabalhos*

SAR (6,11) F:

- (...) *ela me ajuda também, e tudo que eu faço, ela fala que está bonito, que está legal.*

Uma versão especial referente à ajuda foi manifestada em respostas em que as crianças justificaram a escolha do amigo como aquele que as defendia de algum problema ou de uma outra criança. Tais respostas podem ser assim exemplificadas:

JEM (12,0) M:

- *Porque sempre quando os meninos me xingam, o LUP me xinga, mas nem tanto quanto os outros. E quando os moleques vêm bater ne mim, ele me defende.*

TPM (11,1) F:

- *Se alguém põe culpa em mim, ela tira a culpa de mim.*

7) Compartilhar

Nessa categoria, foram consideradas as respostas que justificaram a escolha do melhor amigo e amigo como aqueles que repartem as coisas, dividem e emprestam algo. Observou-se que a maioria das respostas, nessa categoria, foi dada pelos sujeitos de idade entre 8 e 12 anos.

DIO (10,6) M:

- *(...) e quando eu peço alguma coisa para ele, ele empresta. Quando eu peço algum favor, ele faz. (...)*

FAB (11,5) M:

- *(...), sempre divide as coisas comigo. Porque ele é legal comigo.*

SUZ (8,0) F:

- *(...), quando eu estava no grupo dela, ela me emprestava as coisas.*

EST (8,1) F:

- *(...), ela empresta tudo para mim, (...)*

8) Lealdade

Enquadram-se nesta categoria as respostas que salientaram algumas características de lealdade. Na maioria dos exemplos, o guardar segredos ficou bastante evidenciado. Poucas respostas foram encontradas nesta categoria com o predomínio quase que exclusivo na idade entre 10-12 anos. Os exemplos a seguir são demonstrativos dessa categoria.

NAB (10,4) F:

- *Porque a VCC é bem legal, ela guarda bastante segredo. Se você conta alguma coisa, ela guarda segredo. Ela não é uma menina que fica falando pra todo mundo, (...)*

MAI (10,6) F:

- *Porque eu conto as coisas para ela e ela não conta para ninguém, (...)*

REB (8,0) F:

- *Porque quando eu tinha segredo, só ela que ficava comigo. (...)*

9) Sentimentos compartilhados

As respostas que se referiam à questão dos sentimentos para com o melhor amigo, amigo e não amigo foram incluídas nesta categoria. Os sujeitos justificaram suas escolhas com respostas que evidenciavam um sentimento em relação ao par escolhido. Assim como na categoria das características pessoais, esta categoria foi dividida em dois itens, visto que foram encontradas respostas que apontavam para sentimentos positivos, por exemplo, “eu gosto”; e sentimentos negativos, “eu não gosto”.

- a) Sentimentos positivos: O enfoque aqui está voltado para o gostar, se dar bem e comparações com um parente.

MON (10,3) F:

- *Porque eu gosto muito dela; ela é minha melhor amiga; mesmo, às vezes, a gente brigando, eu acho ela super legal.*

LUP (10,5) M:

- *Porque a gente se dá bem, a gente gosta da mesma música (de rap), gosta das mesmas brincadeiras, tem o mesmo gosto.*

JES (8,6) F:

- *Porque eu gosto dela, (...).*

GIO (6,7) F:

- *Porque eu gosto muito dela (...)*

- b) Sentimentos negativos: o enfoque está voltado para o não gostar.

FAB (11,5) M:

- *Eu não gosto dele; ele não faz nada dentro da classe. Ele fica dando tapa nos outros, sem os outros fazer nada.*

MAR (8,11) M:

- *Porque eu não gosto dele, ele só briga comigo e ele também só rouba meus amigos. E ele roubou o BRU.*

RAF (6,4) F:

- *Porque eu não gosto dele, porque ele bate sem motivo em mim.*

10) Sentimentos compartilhados recíprocos

Encontramos uma categoria um pouco mais específica que a anterior a qual inclui respostas que demonstram a idéia de uma visão de reciprocidade por parte dos sujeitos. Estas respostas ilustram a relação de reciprocidade entre as diádes envolvidas, tais como: “eu gosto dele e ele de mim”. Os exemplos abaixo ilustram esta categoria:

ISA (9,1) F:

- Porque ela também é minha amiga; ela gosta de mim e eu gosto dela..

AMS (10) F:

- *Porque ela fica comigo, ela me ajuda, eu ajudo ela, e a gente somos amiga. Porque ela vai na minha casa brincar e eu vou na casa dela e ela é minha melhor amiga. (...).*

WAS (8,7) M:

- *Porque me considera bem; eu gosto dele, e ele gosta de mim.*

11) Condutas anti-sociais

As respostas que se enquadram nesta categoria alegam determinadas condutas que são consideradas aversivas pelo sujeito, incluindo as alusões feitas aos fatos de não brincar, não conversar, atrapalhar as tarefas escolares, com ênfase na agressão física.. São os seguintes exemplos típicos:

LUF (6,8) M:

- *Porque quando eu estou brincando, ele vem bater; porque ele fica batendo nos outros e fica falando dos outros.*

RAI (6,7) F:

- *Porque ele bate, ele chuta, ele fica bravo e dá soco na gente*

LUA (8,3) F:

- *Ah! Porque ele é muito briguento. E outro dia, quando as meninas estavam lá brincando, não sei o que aconteceu lá, disseram que ele pegou o menino e virou para ver se tinha dinheiro no bolso dele. Eu não gosto dele, ele é muito*

safado, muito chato; ele só quer bater nas criancinhas pequenas. Por que ele não bate naquelas crianças grandes?

- *bate em mim, porque ele sabe que se ele bater em mim eu chamo o meu pai, e eu sou muito perigosa com ele.*

EAA (11,1) M:

- *Porque ele é muito chato, fica dando na gente, chutando, fica fazendo bagunça na sala. Ele fica dando em mim e eu dou nele também.*

TPM (11,1) F:

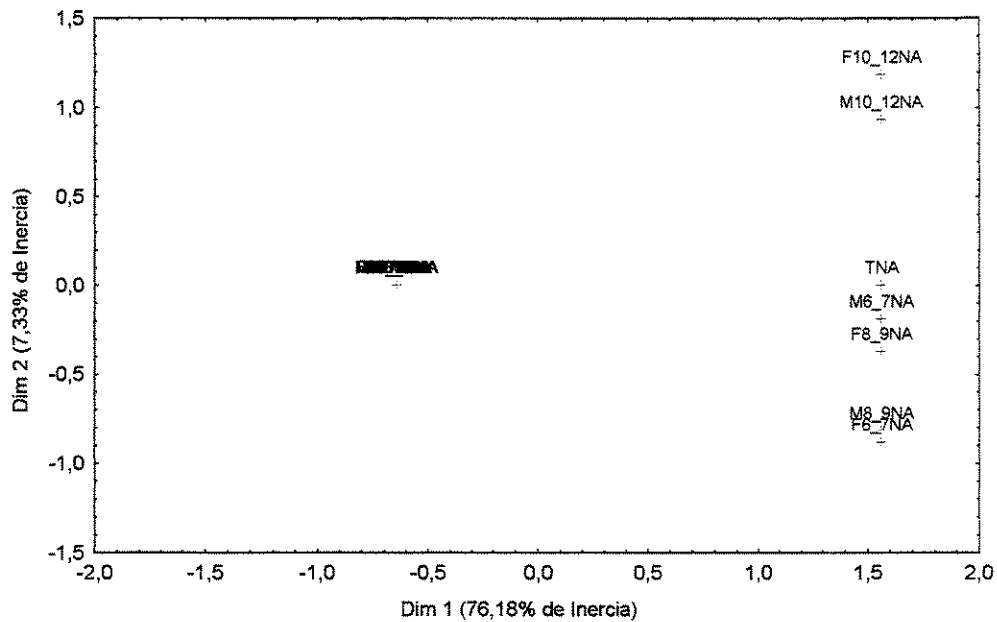
- *Porque eu não brinco com ele. Faz bagunça na classe e a professora passa lição pra todo mundo.*

Por esta análise pôde-se observar o que os sujeitos valorizam na escolha de seu melhor amigo, amigo e não amigo. Como foi dito, a partir da elaboração das categorias por conteúdos das respostas semelhantes foi realizada a análise por correspondência para verificar se a incidência de respostas nas categorias era afetada pelas variáveis sexo, idade e vínculo de proximidade.

A seguir, destacam-se a figura 1 e as tabelas que relacionam as categorias de respostas encontradas sobre o motivo da escolha do melhor amigo, amigo e não amigo nas diferentes idades e gêneros.

GRÁFICO 1

Perfis coluna resultante da análise de correspondência do motivo da escolha do melhor amigo



Os códigos utilizados em cada coluna representam:

Sexo – F (feminino) e M (masculino)

Idade – 6-7 (seis a sete anos), 8-9 (oito a nove anos) e 10-12 (dez a doze anos)

Vínculo de proximidade- MA (melhor amigo), A (amigo), NA (não amigo)

TMA (total de melhor amigo), TA (total de amigo), TNA (total de não amigo)

TABELA 1. Motivo da escolha do melhor amigo
Porcentagem de respostas por categoria, idade e gênero

CATEGORIAS	F6_7		M6_7		F8_9		M8_9		F10_12		M10_1		TMA	F6_7		M6_7		F8_9		M8_9		F10_12		M10_1		TNA
	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	A		A	A	A	A	A	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	
1) Características Pessoais Positivas e Negativas	12,2	0,0	19,6	12,2	18,0	13,9	13,7	22,5	11,5	20,0	14,0	22,9	15,1	18,0	14,8	13,0	30,3	20,0	31,7	31,4	25,4					
2) Resposta tautológica	32,7	33,3	17,6	16,3	9,8	18,1	20,0	32,5	26,9	15,0	7,0	12,5	24,5	19,2	7,4	8,7	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0					
3) Participação Conjunta em brincadeiras e...	20,4	27,3	15,7	42,9	13,1	30,6	24,8	20,0	34,6	32,5	41,9	10,4	26,4	26,8	3,7	8,7	0,0	6,7	0,0	0,0	2,4					
4)Tempo de amizade	4,1	3,0	0,0	0,0	3,3	6,9	3,2	0,0	0,0	2,5	0,0	2,1	0,0	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0						
5) Diálogo	0,0	0,0	0,0	2,0	4,9	4,2	2,2	0,0	0,0	0,0	2,3	0,0	3,8	1,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0						
6) Ajuda, apoio	4,1	9,1	15,7	12,2	23,0	12,5	13,3	2,5	7,7	12,5	16,3	18,8	17,0	13,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0						
7) Compartilhar	4,1	3,0	11,8	2,0	3,3	8,3	5,7	0,0	7,7	7,5	11,6	12,5	1,9	6,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0						
8) Lealdade	2,0	0,0	3,9	0,0	6,6	0,0	2,2	2,5	0,0	0,0	0,0	2,1	0,0	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0						
9a)Sentimentos Compartilhados Positivos	20,4	24,2	13,7	12,2	11,5	4,2	13,0	20,0	11,5	7,5	2,3	18,8	11,3	12,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0						
9b)Sentimentos Compartilhados Negativos	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	7,4	8,7	12,1	10,0	9,8	7,8	9,3				
10)Sentimentos Compartilhados Recíprocos	0,0	0,0	2,0	0,0	6,6	1,4	1,9	0,0	0,0	2,5	4,7	0,0	0,0	1,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0						
11) Condutas anti-sociais	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	66,7	60,9	57,6	63,3	58,5	60,8	61,0					
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Os códigos utilizados em cada coluna representam:
Sexo – F (feminino) e M (masculino)idade – 6-7 (seis a sete anos), 8-9 (oito a nove anos) e 10-12 (dez a doze anos)
Vínculo de proximidade- MA (melhor amigo), A (amigo), NA (não amigo)
TMA (total de melhor amigo), TA (total de amigo), TNA (total de não amigo)

TABELA 2. Motivo da escolha do melhor amigo
Distribuição de respostas por categoria, idade e gênero

CATEGORIAS		F6_7 MA	M6_7 MA	F8_9 MA	M8_9 MA	F10_1 2MA	M10_12MA	TMA	F6_7 A	M6_7 A	F8_9 A	M8_9 A	F10_1 2A	M10_12A	TA	F6_7 NA	M6_7 NA	F8_9 NA	M8_9 NA	F10_1 2NA	M10_12NA	TNA
1) Características Pessoais Positivas e Negativas																						
2) Resposta tautológica																						
3) Participação conjunta em brincadeiras e																						
4) Tempo de amizade																						
5) Diálogo																						
6) Ajuda, apoio																						
7) Compartilhar																						
8) Lealdade																						
9a) Sentimentos Compartilhados positivos																						
9b) Sentimentos Compartilhados negativos																						
10) Sentimentos compartilhados recíprocos																						
11) Condutas anti-sociais																						
49	33	51	49	61	72	315	40	26	40	43	48	53	250	27	23	33	30	41	51	205		
Total																						

Os códigos utilizados em cada coluna representam:

Sexo – F (feminino) e M (masculino)

Idade – 6-7 (seis a sete anos), 8-9 (oito a nove anos) e 10-12 (dez a doze anos)

Vínculo de proximidade- MA (melhor amigo), A (amigo), NA (não amigo)

TMA (total de melhor amigo), TA (total de amigo), TNA (total de não amigo)

Ao submeter os dados a um tratamento estatístico por meio da análise de correspondência, foi comprovado que existe uma diferença marcante na variável vínculo de proximidade, ou seja, existe uma diferença entre os perfis de respostas nas categorias dos melhores amigos, amigos e não amigos. A idade parece não influenciar para o vínculo de proximidade de melhor amigo e amigo mas, para o vínculo de proximidade não amigo existe uma diferença que pode ser observada na figura 1.

Observando a tabela de porcentagem das respostas (tabela 1), percebe-se um maior número de respostas na categoria 3 em todas as idades, para os vínculos de proximidade Melhor amigo e Amigo, reforçando a idéia de que o brincar seria um ponto fundamental no estabelecimento das relações amistosas. Em seguida, constata-se também um grande número de respostas enquadradas nas categorias 11, 9, 1 e 2, sendo que, na categoria 2, encontram-se mais respostas dadas por sujeitos com idade entre 6 e 7 anos, demonstrando que estas crianças sentem uma necessidade maior de relatar ou de reforçar a sua escolha. Na categoria 1, as características pessoais negativas, aquelas referentes ao não amigo, parecem ser mais evidenciadas pelos sujeitos em todas as idades, fato também verificado na categoria 11.

Alguns fatos interessantes, embora com uma menor incidência de respostas, foram observados. Na categoria 5, diálogo, aparecem respostas somente a partir dos 8 anos de idade; na categoria 6, ajuda e apoio, houve uma incidência maior no grupo feminino com idade entre 10 e 12 anos; nas categorias 7, 8 e 10 pode-se observar, também, uma incidência maior no grupo feminino.

Embora algumas diferenças tenham sido observadas na tabela de porcentagem das respostas, estas são tão pequenas que, observando a Figura 1, nota-se que estas não foram detectadas na análise de correspondência, demonstrando que os perfis de melhor amigo e não amigo

são muito similares, tanto que se fundem em um só ponto. Para a variável sexo nenhum dado pôde ser observado.

8.2 Tipo de interação com o melhor amigo, amigo, e não amigo.

Para investigar como os sujeitos interagem uns com os outros solicitou-se que relatassem o que eles faziam com o seu melhor amigo, amigo e não amigo; portanto, a pesquisadora apresentou as seguintes questões:

1. O que você e(seu melhor amigo) fazem juntos?;
2. O que você e(seu amigo) fazem juntos?;
3. O que você e seu não amigo(fazem juntos)?

De acordo com a sua natureza, as respostas dos sujeitos foram agrupadas em categorias. Dessa forma, foram encontradas doze categorias que expressam o tipo de interação entre os sujeitos, que passam a ser relacionadas:

1) Participação conjunta em brincadeiras e outras atividades

As crianças de 6 a 12 anos invocavam a participação em brincadeiras como um dos principais argumentos para explicar o que fazem com seus amigos. Destas respostas, pode-se inferir que brincar juntos seria um ponto inicial em direção à amizade. Em todas as idades, encontramos um número elevado de respostas alusivas a esta categoria. São exemplos:

GIM (6,9) M:

- *Nóis brinca”, ele deixa eu brincar com os brinquedos dele, e eu deixo ele brincar com os meus. Quando está na hora de “nóis ir” embora, daí ele deixa brincar.*

ISP (6,8) F:

- *A gente corre, brinca de pega-pega, de pega-gelo, e (...)*

DIE (8,11) M:

- *A gente brinca de jogar bola. Às vezes, brinca de tourinho: você coloca um latão, tem lá, daí monta e tem uma corda e você vai puxando.*

DRN (10,2) M:

- *A gente brinca; o outro dia ele me deu um apito; a gente joga futebol.*

2) Participação conjunta em atividades escolares

Houve respostas que enfocaram o realizar tarefas escolares como sendo algo que os melhores amigos e amigos fazem juntos. São os seguintes exemplos típicos:

PAL (6,6) F:

- *Brinca na escolinha¹, (...).*

MAR (8,11) M:

- *Faz atividade junto (...).*

BVH (10,2) F:

- *(...), faz tarefa no fim de semana. (...).*

BEA (10,6) F:

- *(...) senta juntas e faz a lição da classe juntas.*

3) O mesmo que com o melhor amigo

Nesta categoria, foram agrupadas as respostas cujos argumentos indicavam que os sujeitos faziam com o amigo as mesmas coisas que com o melhor amigo. O exemplo a seguir é demonstrativo destes argumentos:

MBD (10) F:

- *As mesmas coisas.*

¹ Escolinha é um trabalho diversificado realizado em sala de aula. As crianças utilizam o termo brincar ou trabalhar na escolinha significando que estão realizando um trabalho escolar.

4) Participação conjunta em atividades extra -escolares

Foram incluídas nesta categoria todas as respostas que indicavam que os sujeitos realizavam atividades tais como: ir à casa do amigo, ir embora junto, passear, divertir-se, indicando que amigos compartilham juntos destas atividades. Os exemplos a seguir são demonstrativos dessa categoria.

MSS (10,4) F:

- *Sai para passear juntos, eu vou na casa dele.*

MHS (10,4) F:

- (...) , , quando a gente sai da escola a gente vai até o restaurante e aqui na escola a gente fica junto.

FLA (8,0) F:

- (...), ela também fica comigo.

MTE (6, 6) F:

- (...) e sempre fica junto.

5) Diálogo

As respostas alusivas a esta categoria refletem que uma das atividades que os sujeitos compartilham com seus amigos é o conversar, trocar idéias, demonstrando que os amigos dialogam. São exemplos:

BWG (10,7) M:

- (...), conversa.

ACF (10,7) F:

- A gente conversa, (...), fala sobre as coisas de menina que a gente gosta.

JEK (8,9) F:

- A gente conversa (...).

LAI (6,11) F:

- (...), às vezes, a gente conversa. (...)

6) Ajuda

Analisando as respostas das crianças, foi possível perceber que os argumentos são similares à mesma categoria do item anterior. As crianças dizem que ajudam o amigo ou ajudam um ao outro. Assim como na categoria da análise do motivo das escolhas, o amigo faz algo visando a prestar ajuda, atendendo às necessidades físicas ou psicológicas. Podemos evidenciar alguns exemplos:

NAB (10,4) F:

- *Quase a mesma coisa que a VCC, porque ela fica junto com a gente. Só que ela é bem sensível, porque ela é bem gordona e os outros tiram sarro dela e eu dou apoio a ela. Eu acho que porque ela é gorda, ela não pode fazer nada, eu converso com ela, conto segredos também, brinco, a gente curte na hora do recreio.*

MHS (10,4) F:

- *Eu ajudo ela na escola; às vezes, eu vou na casa dela e eu ajudo ela.*

MON (10,3) F:

- *(...), ela ajuda eu e eu ajudo ela, em Português, que ela não sabe muito, em Matemática, então!. Ontem mesmo eu ajudei ela nos problemas.*

MAR (8,11) M:

- *Faz atividade junto e um colabora com o outro, quando tinha alguma dúvida.*

PRI (8,8) F:

- *(...), quando ela se machuca, eu vou, converso com a Valquíria para contar quem machucou ela e quando eu machuco ela faz a mesma coisa.*

7) Lealdade

Esta categoria de respostas foi usada, principalmente, por crianças de 10-12 anos. Os sujeitos, ao explicarem o que faziam com seu melhor amigo ou amigo, declaravam que trocavam segredos entre si. Encontram-se as seguintes respostas:

GIO (10,5) F:

- (...) *sempre quando ela tem alguma coisa pra contar, ela conta pra mim (...)*

NAB (10,4) F:

- (...), *a gente liga uma na casa da outra, fala segredos. A gente conta coisas da gente, como está nossa família...*

TAM (6,7) F:

- *Um monte de coisas(...), conta segredos.*

8) Compartilhar

As respostas que originam essa categoria, revelam que as crianças apontam o dividir, o compartilhar, principalmente, bens físicos como uma das atividades entre amigos. Alguns exemplos destas respostas:

GIO (10,5) F:

- (...) *tudo que ela precisa eu dou pra ela, eu empresto, ela é minha melhor amiga.*

AMA (8,11) F:

- *Ele empresta lápis de cor.*

DAP (11,1) M:

- (...), *sempre ela dá alguma coisa para mim, brinquedo...*

9) Condutas anti-sociais

Esta categoria foi constituída, exclusivamente, pelas respostas dos sujeitos com relação ao não amigo. Assim como na análise anterior, as respostas que se enquadram nessa categoria mencionaram a falta de gentileza entre os pares. Mais uma vez, encontram-se respostas que declaram o não brincar, o não conversar, o atrapalhar as tarefas escolares, a agressão física como motivo pelos quais os sujeitos não interagem com os não amigos. São os seguintes exemplos típicos:

JEM (12) M:

- (...) *ele xinga eu, a única coisa que eu faço com ele é que de vez em quando eu dou uns foras nele, porque ele enche muito o meu saco e eu xingo ele, isso quando ele vem bater em mim também.*

BRU (8,6) M:

- (...) *“nóis” briga.*

GUI (8,5) M:

- *Brigamos, (...)*

RPR (6,11) M:

- *A gente fica brigando.*

NIB (6,8) F:

- *Uma coisinha de nada, a única coisa que a gente faz junta é brigar.*

10) Interação esporádica

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas que explicavam que os sujeitos ficavam pouco tempo junto com o par eleito no teste sociométrico. Também esta categoria foi exclusivamente dada pelos sujeitos com relação ao não amigo. Alguns exemplos:

AND (10,5) M:

- *Bem, de vez em quando, a gente fica, mas a gente não fica geralmente junto. Só um minuto.*

PRI (8,8) F:

- *Quase nada. A gente conversa, brinca um com o outro na hora da merenda, só isso.*

SUZ (8,0) F:

- *De vez em quando, a gente brinca também, mas com todo mundo.*

BRS (6,6) M:

- *Às vezes, quando eu não tenho amigo eu sou amigo dele.*

11) Nenhuma interação

Esta categoria reúne respostas dos sujeitos que mencionavam não fazer nada com o não amigo. Muitas das crianças entrevistadas estavam bastante convictas ao responder a esta questão, como se pode perceber pelos exemplos a seguir:

MAR (8,11) M:

- *Nada, ele não pode nem me ver e muito menos eu com ele.*

LET (6,6) F:

- *A gente não faz nada.*

FRA (10,5) F:

- *Nada.*

12) Poucas vezes brincam juntos ou nem brincam

Nessa categoria, foram reunidas as respostas que afirmavam que os sujeitos não brincavam com o não amigo ou brincavam esporadicamente. As respostas a seguir são referentes a esta categoria:

EST (8,1) F:

- *(...). Só, às vezes, eu brinco com ele.*

MGV (6,11) F:

- *Quase nada, a gente não brinca, só algumas vezes.*

DGM (6,5) F:

- *Às vezes, ele brinca de terra.*

LUF (6,8) M:

- *Esse, eu nem brinco com ele, porque ele só fica batendo nos outros.*

Por esta análise, evidenciam-se várias categorias que demonstram quais são as interações que os sujeitos apontaram como sendo importantes nos seus relacionamentos. Há uma semelhança de categorias com a análise

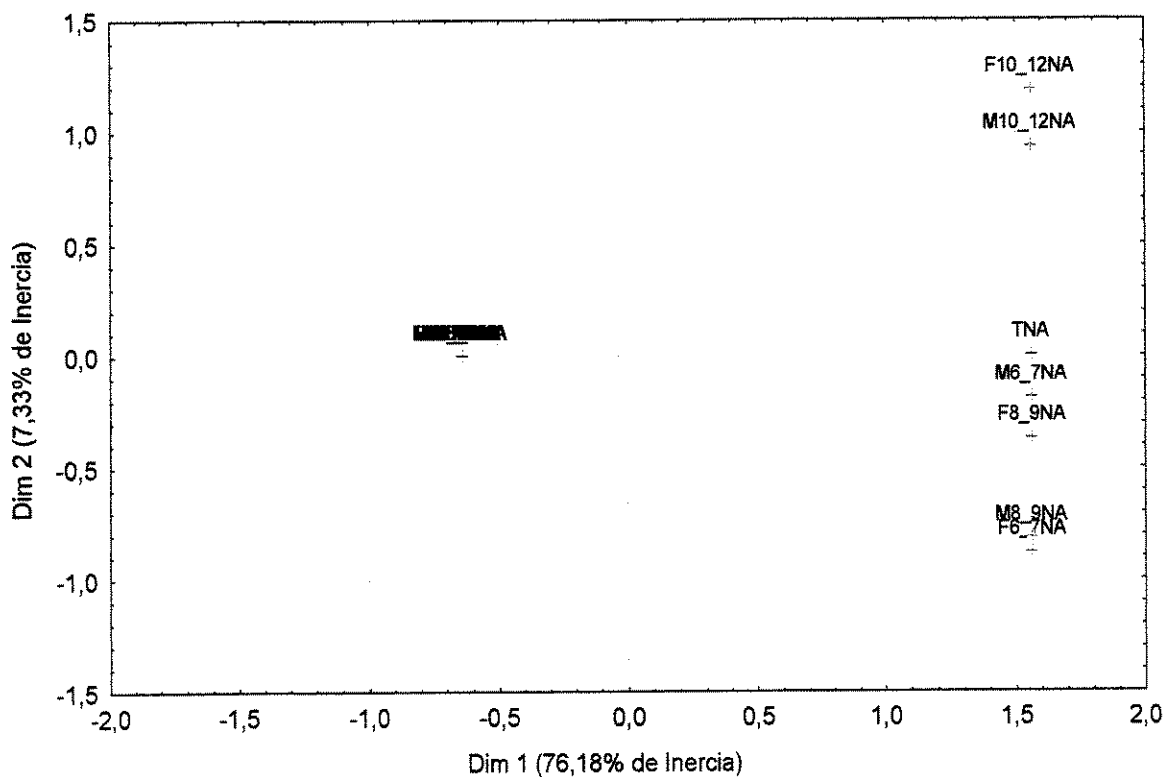
anterior, a do motivo da escolha, pois muitos sujeitos, ao serem solicitados a explicar o motivo de suas escolhas, evidenciavam como motivo a conduta de interação que tinham com o par escolhido.

A seguir encontram-se a figura 2 e as tabelas em que estão registrados os dados relativos às formas de interação com o melhor amigo, amigo e não amigo, distribuídos por idades e gênero e vínculo de proximidade.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

GRÁFICO 2

Perfis coluna resultante da análise de correspondência das interações como melhor amigo, amigo e não amigo.



Os códigos utilizados em cada coluna representam:

Sexo – F (feminino) e M (masculino)

Idade – 6-7 (seis a sete anos), 8-9 (oito a nove anos) e 10-12 (dez a doze anos)

Vínculo de proximidade- MA (melhor amigo), A (amigo), NA (não amigo)

TMA (total de melhor amigo), TA (total de amigo), TNA (total de não amigo)

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

TABELA 3. Tipos de interação com o melhor amigo. Porcentagem de respostas por categoria, idade e gênero

[illegible]

Os códigos utilizados em cada coluna representam:

Sexo – F (feminino) e M (masculino)

Idade – 6-7 (seis a sete anos), 8-9 (oito a nove anos) e 10-12 (dez a doze anos)

Vínculo de proximidade-MA (melhor amigo), A (amigo), NA (não amigo)

TMA (total de melhor amigo), TA (total de amigo), TNA (total de não amigo)

TABELA 4. Tipos de interação com o melhor amigo
Distribuição de respostas por categoria, idade e gênero

CATEGORIAS	F6_7		M6_7		F8_9		M8_9		F10_12M		M10_13M		F6_7		M6_7		F8_9		M8_9		F10_12A		M10_12A		F6_7		M6_7		F8_9		M8_9		F10_12NA		M10_12NA		TNA	
	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	
1) Participação conjunta em brincadeiras	21	17	15	20	26	28	127	17	15	16	15	15	17	95	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
2) Participação conjunta em tarefas escolares	5	4	2	4	12	10	37	3	4	3	3	7	1	21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3) O mesmo que com o melhor amigo	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	5	6	15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
4) Participação conjunta em atividades extra-escolares	2	4	8	1	8	4	27	2	1	2	0	7	8	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
5) Diálogo	1	0	4	0	6	3	14	0	0	2	2	4	5	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
6) Ajuda	2	1	1	2	2	1	9	3	2	4	3	5	3	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Lealdade	1	0	1	0	3	0	5	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
8) Compartilhar	1	1	2	2	2	2	10	0	0	2	4	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
9) Condutas anti-sociais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	6	13	15	2	5	46																	
10) Interação esporádica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	4	4	5	7	23																	
11) Nenhuma interação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	10	13	7	21	21	83																	
12) Poucas vezes brincam juntos ou nem brincam	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	3	4	4	0	0	20																	
Total	33	27	33	29	59	48	229	28	23	29	28	43	40	191	26	21	34	30	28	33	172																	

Os códigos utilizados em cada coluna representam:

Sexo – F (feminino) e M (masculino)
Idade – 6-7 (seis a sete anos), 8-9 (oito a nove anos) e 10-12 (dez a doze anos)
Vínculo de proximidade- MA (melhor amigo), A (amigo), NA (não amigo)
TMA (total de melhor amigo), TA (total de amigo), TNA (total de não amigo)

Observando o gráfico 2, pode-se dizer que os dados são semelhantes à análise anterior, ou seja, existe uma diferença marcante na variável vínculo de proximidade. Novamente, nota-se que existe uma diferença entre os perfis de respostas nas categorias dos melhores amigos, amigos e não amigos. A idade parece não influenciar para o vínculo de proximidade de melhor amigo e amigo, mas para o vínculo de proximidade não amigo existe uma diferença que pode ser observada na figura 2. Para a variável sexo nenhum dado pôde ser observado.

Como se pode observar na tabela 3, na categoria 1 encontra-se o maior número de respostas para o vínculo de proximidade melhor amigo e não amigo. Como já foi dito, o índice elevado na categoria participação conjunta em brincadeiras reforça a idéia de que o brincar seria um ponto fundamental no estabelecimento das relações amistosas e também a fundamentação das interações entre os pares. As porcentagens de respostas são bastante similares em todas as idades.

Em segundo lugar aparece outra categoria, a 2 - participação conjunta em tarefas escolares - de certa forma esperada, já que a coleta de dados foi referente aos amigos da escola. Na categoria 4, participação conjunta em atividades extra-escolares, nota-se uma maior incidência de respostas na idade entre 8-9 anos do sexo feminino para o vínculo de proximidade melhor amigo e, na idade entre 10-12 anos, do sexo masculino para o vínculo de proximidade amigo.

Para o vínculo de proximidade não amigo temos alguns dados interessantes. Nota-se que o grupo M10-12 anos ressalta muito a questão das condutas anti-sociais, identificado na categoria 9, quando relata o tipo de interação que estabelece com o par escolhido. Na categoria 11, nenhuma interação, notou-se uma maior predominância nos grupos F 10-12 e M 10-12. Já na categoria 12, poucas vezes brincam juntos ou nem brincam, o maior índice encontra-se no grupo F 6-7.

8.3 Sentimentos em relação ao melhor amigo, amigo e não amigo

O terceiro conjunto de questões buscou investigar os argumentos que os sujeitos apresentam para justificar seus sentimentos em relação ao melhor amigo, amigo e não amigo. As questões formuladas foram as seguintes:

1. O que você sente quando está com (seu melhor amigo)?
2. O que você sente quando está com..... (seu amigo)?
3. O que você sente quando está com(seu não amigo)?

No decorrer das entrevistas, pôde-se notar que os sujeitos tiveram dificuldade para responder a estas questões. Às outras questões da entrevista, as crianças respondiam prontamente e, quando questionadas sobre seus sentimentos, ficavam um bom tempo pensando. Pôde-se perceber que algumas categorias nem sempre representam a expressão real de um sentimento, mas sim uma explicação de ação.

As respostas dos sujeitos foram agrupadas em categorias como as que se seguem:

1) Sentimentos positivos:

Os sujeitos ao responderem o que sentiam quando estavam perto do melhor amigo e amigo se referiam a sentimentos positivos, tais como: alegria, emoção, legal, por exemplo:

AND (10,5) M:

- *Eu me sinto alegre de ficar junto com ele. E também feliz porque ele é um ótimo aluno.*

ERI (10,0) M:

- *Sinto alguma coisa dentro de mim. É uma coisa muito emocionante, ter um amigo perto de mim.*

MAR (8,11) M:

- *Me sinto alegre.*

LUR (9,0) M:

- *Felicidade, porque ele sente alguma coisa por mim e ele vai em casa.*

GIO (6,7) F:

- *Sinto gostoso, (...).*

GHB (6,7) M:

- *Sinto que é uma coisa do coração.*

2) Amizade

As respostas mencionadas pelos sujeitos, que se enquadram nesta categoria, demonstram considerar que eles sentem amizade pelo seu melhor amigo ou pelo amigo. Por exemplo, quando questionados sobre seus sentimentos, os sujeitos diziam ter uma grande amizade, ou ainda, sinto que ele é meu melhor amigo. Alguns sujeitos também explicavam o que entendiam por amizade quando solicitados a esclarecer melhor sua resposta. Observem-se alguns exemplos:

MCG (11,5) F:

- *Amizade. (Amizade é quando um ajuda o outro, quando empresta as coisas, quando é legal).*

FAB (11,5) M:

- *Uma grande amizade. (Que gosta do amigo do fundo do coração mesmo).*

WAS (8,5) M:

- *Coisa boa, sinto que ele é meu amigo.*

FLA (8,0) F:

- *Uma amizade bem grande.*

AFO (6,7) M:

- *Eu sinto que ele é meu melhor amigo.*

ISP (6,9) F:

- *Eu sinto uma amizade muito legal por ela.*

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

3) Respeito, ajuda

Os argumentos, que se enquadram nesta categoria, demonstram que o sujeito sente respeito pelo amigo. Também foram incluídas nessa categoria as respostas que apontavam a ajuda como um sentimento. Por exemplo, algumas crianças diziam: - Eu sinto que ele me ajuda.

JCV (10,5) F:

- *Que ela está me ajudando, que também é minha melhor amiga.*

FGJ (10,2) M:

- *Ajuda, quando alguém vai bater em mim ele me ajuda; daí ninguém provoca.*

DEN (10,9) M:

- *Respeito, carinho.*

PED (8,3) M:

- *(...). Ele respeita eu e eu respeito ele (é assim, não xingar, não bater).*

BRU (8,6) M:

- *Eu sinto que se eu tiver algum problema ele vai me ajudar. Se tiver confuso em alguma coisa ele vai me ajudar.*

4) Familiar

Nessa categoria, foram incluídas as respostas nas quais os sujeitos afirmavam que seus sentimentos em relação ao amigo eram similares ao que sentiam pelos seus familiares. As respostas a seguir ilustram esta idéia:

LFC (11,2) M:

- *Eu sinto que ele é quase meu irmã; quando ele vai brincar, ele chama eu, se tem uma brincadeira e eu não quero brincar ele não brinca, se eu quero ele brinca também. Assim como irmão.*

DRN (10,2):

- *Eu sinto que ele é meu melhor amigo, eu sinto que ele é meu irmão.*

PRI (8,8) F:

- *Eu sinto igual minha mãe (Ah! Quando minha mãe sai, quando a gente sai junto).*

STE (6,7) F:

- *Que eu sou irmã dela. (sou da parte de Deus, porque Deus é Pai de todo mundo que está aqui na terra).*

5) Confiança

As respostas enquadradas nessa categoria indicam que o sentimento em relação ao melhor amigo ou amigo é o de confiança. As respostas mostram que os sujeitos confiam no amigo porque podem contar-lhe seus segredos. Somente as crianças maiores deram respostas que se incluíram nesta categoria.

LUP (10,5) M:

- *Eu não tenho vergonha de falar coisas que eu não falo para os outros, sinto assim um amigo sincero, que não fala mentiras.*

MHS (10,4) F:

- *Ah! Que ela tem confiança em mim.*

TEG (10,7) M:

- *(...) e eu estou do lado de uma pessoa que eu confio.*

GUI (8,5) M:

- *Alegria de conversar com ele, brincar, contar segredos, piadas.*

6) Sentimentos amorosos

Nessa categoria, foram reunidas as respostas que indicavam sentimentos amorosos, tais como: carinho, amor, gostar como sentimentos que os sujeitos demonstravam ter pelo seu melhor amigo ou amigo. Em todas as idades, foram encontradas respostas dessa categoria.

MSS (10,4) F:

- *Sinto afeto, um amor aqui dentro de mim, ela que me ajuda em tudo.*

JEM (12,0) M:

- *Eu sinto amor, carinho.*

ADR (8,8) F:

- *Amor.*

BAR (9,0) F:

- *Ela é tão meiga, tão meiga que eu me sinto assim amor de amiga, alegria e harmonia.*

RAF (6,8) F:

- *Carinho, amor.*

7) Tristeza

Incluem-se nesta categoria as respostas em que os sujeitos afirmavam sentir tristeza em relação ao não amigo. Eis alguns exemplos:

BEA (10,6) F:

- *Tristeza, porque eu gosto de estar ao lado de uma pessoa que faz as coisas da escola, que trabalha e, assim, pessoas que ficam atrapalhando eu não gosto.*

MAA (10,7) F:

- *Triste porque ela responde para os outros.*

CAR (8,8) F:

- *Triste porque eu queria que ele fosse amigo, mas ele não é.*

GIM (6,9) M:

- *Eu me sinto meio triste porque ele não deixa eu brincar. Eu não sinto raiva, eu só fico meio triste.*

8) Características pessoais

Nessa categoria, foram incluídas respostas que indicavam uma característica pessoal do melhor amigo, amigo e não amigo em vez de um sentimento. Por exemplo, a criança respondia: - Eu sinto que ele é legal; ou ainda, em relação ao não amigo: - Eu sinto que ele é chato.

ACF (10,7) F:

- *Ele é muito chato.*

RAI (6,7) F:

- *Que ela é bonita, que ela é boazinha e que eu gosto dela.*

JVC (6,9) M:

- *Ela é meio chata.*

9) Não consegue explicar os sentimentos

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas das crianças que não conseguiam expressar seus sentimentos. Como já dissemos, para este conjunto de perguntas sobre os sentimentos, as crianças sentiram muita dificuldade ao terem de se expressar. Desta forma, respostas pertencentes a esta categoria foram encontradas em todas as idades. A maioria das crianças ficava um bom tempo pensando antes de responder e logo em seguida dizia: - Não sei.

TRC (11,9) F:

- *Não sei.*

LUS (8,2) M:

- *Às vezes, ele fica do meu lado (nada).*

CAR (6,6) F:

- *... (não responde nada)*

RBC (6,9) M:

- *Não sei, acho que esqueci.*

10) Não sente nada

Também nessa categoria foi verificada a dificuldade em expressar os sentimentos. Os sujeitos diziam que não sentiam nada quando estavam junto ao amigo.

WDS (11,4) M:

- Nada, porque eu não fico perto dele.

EST (8,1) F:

- *Nada, nada.*

BRS (6,6) M:

- *Eu acho que eu não sinto nada.*

11) Não sente confiança

Nessa categoria, encontrou-se uma única resposta de um sujeito que ao ser solicitado a expressar seu sentimento com relação ao não amigo afirmou não sentir confiança nele.

MHS (10,4) F:

- Nem um pouquinho de confiança.

12) Não gostar

Essa foi mais uma categoria específica com relação ao não amigo, na qual foram agrupadas as respostas demonstrativas do não gostar como um sentimento. Ao responderem a esta questão, os sujeitos diziam que não gostavam da criança apontada como não amigo, ou ainda, que não gostavam de ficar perto dela.

MBD (10,0) F:

- *Eu nem fico perto dele, eu não gosto dele porque ele xinga e eu sinto raiva dele.*

JPC (10,1) M:

- *Que eu não gosto dele, porque ele é ruim.*

ART (10,9) M:

- *Ah! Eu não gosto dele.*

13) Sentimentos negativos

Nessa categoria foram agrupadas as respostas que indicavam que os sujeitos sentiam ódio, raiva, que ficavam bravos, quando expressavam seus sentimento em relação ao não amigo.

HEI (11,0) M:

- *Eu não fico perto dele. Eu sinto raiva. Ele fica passando a perna na gente, dando chute. Daí eu fico com raiva dele.*

JAC (10,3) F:

- *Ódio. É assim, às vezes, eu tenho vontade de bater nele.*

NAB (10,4) F:

- *Sinto ódio, porque ele é muito esquisito, ele é muito erótico (Ah! é muito astral tem muita ansiedade), muito sem educação.*

JEL (8,5) F:

- *Eu sinto raiva.(não gosta da pessoa, não se sente bem quando a pessoa está perto assim, dá vontade de matar, estrangular. Porque ele fica falando é assim, assim, assim, aí, então, o eu nem dou atenção e eu tenho vontade de estrangular).*

SAR (6,11) F:

- *Tem dia que ela me xinga, tem dia que eu dou um beliscão nela, mas é sem querer.*

NIB (6,8) F:

- *Eu sinto ódio dela, eu tenho vontade de beliscar ela sem nenhum motivo.*

THO (6,11) M:

- *Você não conta para ninguém? Eu sinto ódio.*

14) Brincar

Alguns sujeitos, ao serem solicitados a expressar seus sentimentos apresentaram argumentos interessantes, como por exemplo, que sentiam que o amigo iria brincar com eles. Encontramos somente este tipo de respostas nas crianças de 6-7 anos e 8-9 anos.

AFO (6,7) M:

- *Eu sinto que ele vai falar alguma coisa para a gente brincar.*

LUF (6,8) M:

- *Que a gente brinca junto e sempre vai ficar na escola.*

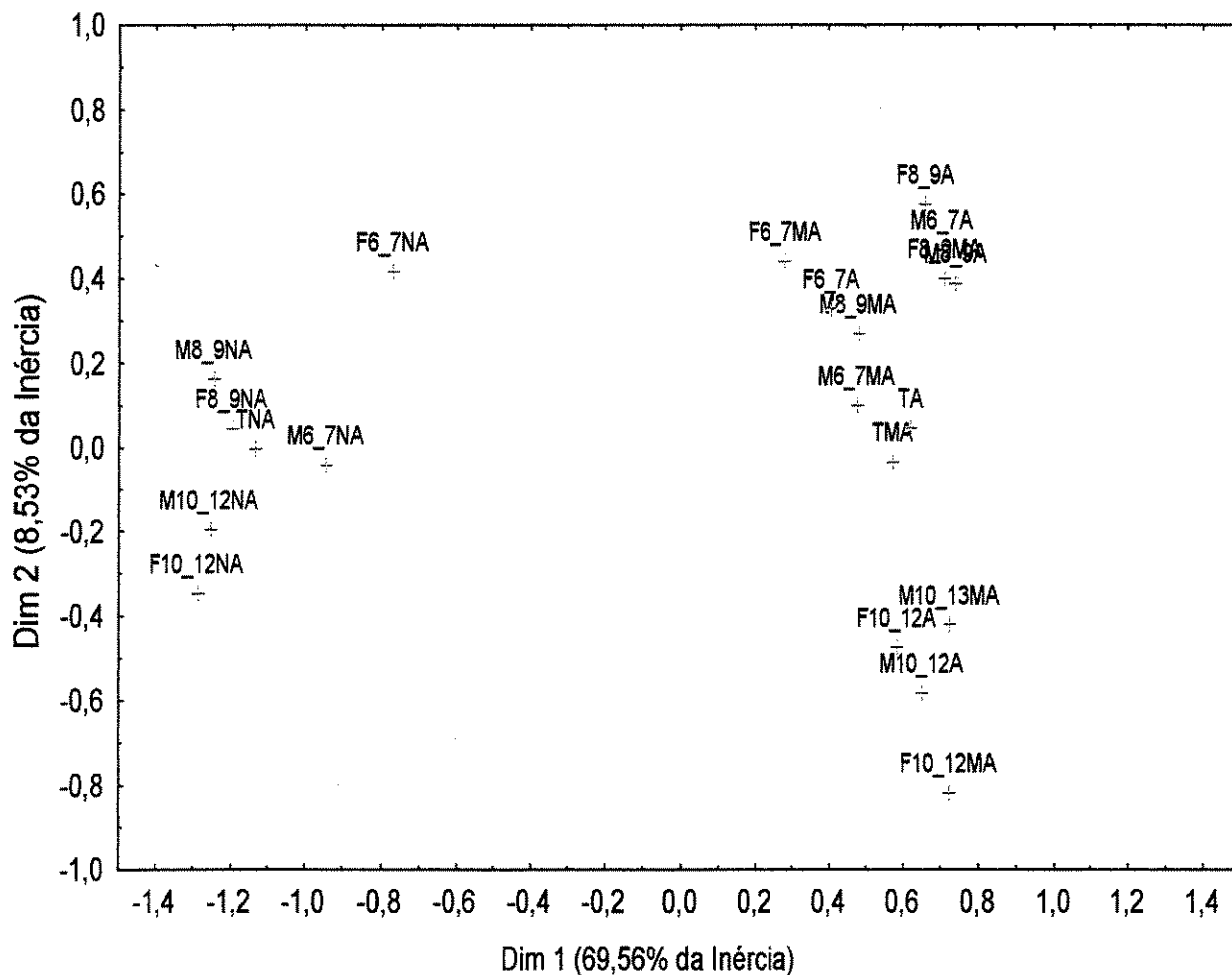
JEL (8,5) F:

- *Vontade de brincar toda hora, tem hora que não dá, daí a gente combina de brincar de crochê; ela liga para mim.*

A seguir, encontram-se a figura 3 e as tabelas em que estão registrados os dados relativos aos sentimentos para com o melhor amigo, amigo e não amigo, distribuídos por idades e gênero e vínculo de proximidade

GRÁFICO 3

Perfis coluna resultante da análise de correspondência dos sentimentos em relação ao melhor amigo, amigo e não amigo



Nota : Os códigos utilizados em cada coluna representam:

Sexo – F (feminino) e M (masculino)

Idade – 6-7 (seis a sete anos), 8-9 (oito a nove anos) e 10-12 (dez a doze anos)

Vínculo de proximidade- MA (melhor amigo), A (amigo), NA (não amigo)

TMA (total de melhor amigo), TA (total de amigo), TNA (total de não amigo)

TABELA 6. Sentimentos em relação ao melhor amigo, amigo e não amigo
Distribuição de respostas por categoria, idade e gênero

CATEGORIAS	F6_7 MA	M6_7 MA	F8_9 MA	M8_9 MA	F10_12 MA	M10_12 MA	TMA	F6_7 A	M6_7 A	F8_9 A	M8_9 A	F10_12 A	M10_12 A	TA	F6_7 NA	M6_7 NA	F8_9 NA	M8_9 NA	F10_12 NA	M10_12 NA	TNA
1) Sentimentos positivos	4	9	5	9	9	14	50	4	6	2	6	8	12	38	0	0	0	0	2	1	3
2) Amizade	6	6	6	5	15	13	51	6	3	4	6	11	13	43	3	3	2	0	1	1	10
3) Respeito, ajuda	0	0	2	4	0	4	10	0	2	5	4	2	1	14	0	0	0	0	0	1	1
4) Familiar	2	0	0	0	5	2	9	1	0	1	0	4	1	7	0	0	0	0	0	0	0
5) Confiança	0	0	0	0	1	2	3	0	0	2	2	0	1	5	0	0	0	0	0	0	0
6) Sentimentos amorosos	2	2	8	6	2	3	23	3	1	3	3	5	3	18	0	0	0	0	0	0	0
7) Tristeza	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	3	6	3	18
8) Características pessoais	1	1	0	2	0	0	4	2	0	2	0	1	2	7	1	4	3	2	3	8	21
9) Não consegue explicar os sentimentos	9	3	3	5	1	2	23	9	2	1	2	1	0	15	8	2	3	4	1	0	18
10) Não sente nada	4	2	0	2	0	0	8	0	0	0	0	2	0	2	10	4	10	8	1	5	38
11) Não sente confiança	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
12) Não gostar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	8	6	3	7	27
13) Sentimentos negativos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	6	6	7	14	13	53
14) Brincar	4	3	4	2	0	0	13	2	4	6	5	0	0	17	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	32	26	28	35	33	40	194	27	18	26	28	34	33	166	30	22	37	30	31	40	190

Os códigos utilizados em cada coluna representam:

Sexo - F (feminino) e M (masculino)

Idade - 6-7 (seis a sete anos), 8-9 (oito a nove anos) e 10-12 (dez a doze anos)

Vínculo de proximidade- **MA** (melhor amigo), **A** (amigo), **NA** (não amigo) **TMA** (total de melhor amigo), **TA** (total de amigo), **TNA** (total de não amigo)

Observando o gráfico 3, mais uma vez pôde-se observar que a diferença principal encontra-se na variável vínculo de proximidade. Diferentemente das análises anteriores, aqui a idade parece influenciar nos tipos de respostas para o vínculo de proximidade de melhor amigo e amigo e, também, para o vínculo de proximidade não amigo. Para a variável sexo nenhum dado foi encontrado.

Como se pode constatar nas tabelas, nas categorias 1 e 2 enquadra-se o maior número de respostas apresentadas, principalmente, pelos sujeitos cujas idades se situam entre 10 e 12 anos., com uma ressalva na categoria 1, no grupo M 6-7 referente ao vínculo de proximidade melhor amigo. Observa-se, também, que nas respostas relativas à categoria 9, os sujeitos não conseguem explicar os sentimentos, fazem-se presentes em todas as idades, embora com uma diminuição progressiva conforme o aumento da idade.

Na categoria 3, pode-se observar uma maior frequência de respostas nos grupos M8-9 e M10-12 para o vínculo de proximidade melhor amigo.

As respostas referentes à categoria 5, confiança, só podem ser verificadas no grupo de 10-12 anos para o vínculo de proximidade melhor amigo e 8-9 e 10-12 para o vínculo de proximidade amigo. Em contraposição, na categoria 14, há uma maior frequência de respostas dentre os sujeitos mais novos.

Para o vínculo de proximidade não amigo, alguns fatos interessantes podem ser relatados. Na categoria 2, alguns sujeitos pertencentes ao grupo 6-7 anos, colocam a amizade como sentimento para com o não amigo, fato este não percebido como uma contradição.

Para este tipo de vínculo, duas categorias, a 10 e a 12, obtiveram um maior número de respostas, demonstrando que são estes os sentimentos que os sujeitos desta pesquisa parecem mais valorar para o grau de proximidade estabelecido em suas escolhas.

8.4 Resolução dos problemas

Como já foi dito, escolhemos três conceitos para desenvolver um estudo sobre dilemas hipotéticos envolvendo relações de amizade, que versaram sobre: a questão do empréstimo, a questão da fidelidade e um terceiro, o segredo. Alguns estudos enfocam estes conceitos, mas desconhecemos trabalhos que tenham utilizado os mesmos procedimentos que a nos propomos para investigar tais conceitos. Para analisarmos os dilemas na situação real, utilizamos somente duas variáveis distintas: o melhor amigo e o não amigo, sendo que não foram analisados os dados da variável amigo. A seguir, será apresentada a análise de cada dilema, separadamente:

DILEMA 1: O EMPRÉSTIMO ENTRE AMIGOS

Ao analisarmos o teor das respostas, que os sujeitos deram ao responder este dilema, encontramos cinco categorias:

1) Empréstimo por amizade:

Nesta categoria, foram agrupadas as respostas dos sujeitos que consideravam que na situação hipotética, Carlos deveria emprestar seu material a Caio porque eles eram amigos ou na situação real que deveriam emprestar para seu melhor amigo porque eram amigos ou porque se não emprestassem deixariam de ser amigos. As respostas não se diferenciavam muito quanto ao seu teor, sendo que a maioria dizia que deveria emprestar porque se é amigo tem que emprestar, ou ainda, amigo empresta tudo.

DAP (11,1) M:

- *Emprestaria, porque ela é muito minha amiga.*

AMS (10,0) F:

- *Emprestaria, porque ela é minha melhor amiga e eu tenho que compartilhar com ela.*

MCG (11,5) F:

- *Deveria porque se eles são amigos de verdade, um amigo empresta para o outro.*

BAR (9,0) F:

- *Deve, porque não é o melhor amigo? Então, o melhor amigo a gente ajuda e não atrapalha.*

KAI (6,9) M:

- *Sim, porque eu sou o melhor amigo do HEI.*

MTE (6,6) F:

- *Deve, porque se ele não emprestar ele não é mais amigo.*

KAB (6,7) F:

- *Porque senão ela não ia mais ser minha amiga.*

Analizando as respostas que se enquadram nesta categoria, encontrou-se um sujeito, ANS (10) F, que emprestaria para a criança apontada como não amigo para que ele se tornasse seu amigo:

- *Emprestaria. Porque eu queria que ele fosse meu amigo.*

2) Empréstimo por retribuição de favores ou conclusão do trabalho

As respostas dessa categoria indicavam que os sujeitos acreditavam que, na resolução do dilema hipotético, o personagem deveria emprestar seu material para o amigo porque poderia haver a troca de favores, ou ainda, na situação real, que o amigo sempre empresta; então, nesta situação ele também emprestaria. Outras respostas também indicavam que o sujeito emprestaria para que o amigo pudesse terminar o trabalho.

ANS (10) F:

- *Emprestaria. Porque ela é gente boa, ela sempre repartiu as coisas comigo.*

EAA (11,1) M:

- *Deveria, porque para ele fazer o desenho, pra ele pintar o desenho.*

MON (10,3) F:

- *Emprestaria. Mesmo porque teve um dia a minha mãe não podia comprar lápis para mim, daí ela me emprestava os lápis e era coisas que a Dona estava dando para a gente, então, tinha que pintar, não tinha jeito de não pintar, ela ia recolher no dia seguinte. Daí ela emprestava para mim.*

ERI (10) M:

- *Emprestaria, porque senão não ia dar para ele fazer nada.*

SUZ (8) F:

- *Emprestaria, porque na escola ela empresta tudo o que eu não tenho.*

WIL (8,9) M:

- *Empresto, porque se tiver um outro concurso e eu esqueço, daí ele me empresta.*

SAR (6,11) F:

- *Emprestaria, porque tem um ditado que eu inventei: - Ajudar os outros para ajudar a gente.*

3) Empréstimo por dever ou querer bem.

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas que indicavam que os sujeitos, ao resolverem o dilema hipotético ou real, demonstravam que era seu dever emprestar. Por exemplo, os sujeitos diziam que é preciso ajudar uma pessoa que não se lembra de trazer as coisas; para não serem maus; que emprestariam porque se queriam bem, ou ainda, porque tinham dó.

JCV (10,5) F:

- *Deve, porque a gente não pode ser egoísta, deve sempre emprestar as coisas que sobra ou as coisas que você tem e que o outro não tem, tem que emprestar.*

LED (10,1) M:

- *Acho que tem que dividir para poder participar e não ficar triste.*

JEM (11) M:

- *Para mim, ele deveria emprestar, ele não iria ganhar, mas ele ia estar sabendo que ele fez uma boa coisa, fez uma bondade.*

LSB (10,8) M:

- *Sim. Emprestaria. Sei lá, também dá dó, né?*

NAB (10,4) F:

- *Deve, porque acho que é que nem Deus, se você tem um pedaço de pão você reparte com todos, se você tem uma coisa você empresta para um amigo, amiga, tem que ter educação, tem que emprestar.*

BRU (8,6) M:

- *Sim, porque ele é fiel comigo, gosta de brincar comigo, e eu também gosto de brincar com ele, e ele me ajuda em tudo.*

JON (8,11) M:

- *Todo mundo tem que emprestar um para o outro.*

LUF (6,8) M:

- *Deve, porque quando as pessoas esquece de alguma coisa tem que emprestar senão a professora fica brava.*

JVC (6,9) M:

- *Acho que sim, porque a Valquíria foi um dia na minha classe e falou que tem que emprestar as coisas.*

É interessante notar que, embora incluídos na mesma categoria, os argumentos das crianças menores demonstram que é dever emprestar porque uma outra pessoa diz que é preciso emprestar, ou porque tem receio de uma represália.

Outro dado interessante foi verificado no sujeito FMA (10,3) que responde para as três questões argumentos desta categoria. Vejamos os exemplos da situação hipotética e do não amigo:

Situação hipotética:

- *Deveria, porque ele está ajudando uma pessoa que não se lembrou de trazer o lápis de cor.*

Situação real em relação ao não amigo:

- *Emprestaria também, eu gostaria de ajudar uma pessoa que não se lembrou.*

MHT (6,8) M, embora com um teor diferente em suas respostas, demonstra também o mesmo argumento nos três itens:

Situação hipotética:

- *Deve, porque se esqueceu, alguém tem que dividir.*

Situação real em relação ao melhor amigo:

- *Emprestaria, porque se não emprestar, alguém vai ter que emprestar.*

Situação real em relação ao não amigo:

- *Porque eu acho que eu tenho que ficar bonzinho, se ele quiser ficar teimoso, ele que fique.*

Foram encontrados também sujeitos que respondiam de uma mesma forma para a situação hipotética e situação real com relação ao melhor amigo e, de uma forma diferente, quando solicitados a responder em relação ao não amigo. Veja-se o exemplo de NAB acima citado. Esta resposta foi dada em relação à situação hipotética. Para a situação real em relação ao melhor amigo foi dada a seguinte resposta:

- *Emprestaria para ela com sinceridade, com amor, que nem eu falei quando a gente tem uma coisa a gente empresta.*

Quando solicitada a responder em relação ao não amigo, diz não e, neste momento, a pesquisadora faz a seguinte questão: - Mas você falou para mim que a gente deve emprestar as coisas para os outros. E NAB responde:

- *Ah! emprestar as coisas para quem é sincero com a gente, quem tem educação mas como ele xinga os outros, as minha amigas, então não.*

Nota-se que a relação que ela estabelece com o não amigo não lhe permite que aplique o mesmo argumento utilizado ao responder com relação ao melhor amigo.

4) Empréstimo sem justificativa ou por motivos diversos

Os argumentos que foram incluídos nesta categoria indicavam que o sujeito emprestaria, mas não justificava a sua escolha, ou ainda, algumas outras respostas diversas. Além destas respostas, incluímos também nesta categoria as respostas dos sujeitos que diziam que emprestariam e na contra-argumentação ficavam em dúvida ou davam respostas não coerentes.

MCC (11,7):

- *Emprestaria, não sei por que.*

MAR (10,9) F:

- *Emprestaria, mas se eu tivesse cores diferentes pra emprestar. Daí eu emprestava para ela.*

BXG (10,7) M:

- *Não muito. Porque, às vezes, quando ele traz alguma coisa diferente raramente ele empresta; ele empresta mas parece que empresta de mau gosto. Eu até emprestaria dependendo de como ele estivesse.*

VJF (11,9) F:

- *Deve, porque, não sei.*

DAM (8,3) F:

- *Eu não gosto dele, mas emprestaria.*

RAF (6,8) F:

- *Deve, para ele ganhar o “vídeo-game”.*

ISP (6,8) F:

- *Emprestaria, pouca coisa, umas cinco canetinhas*

5) Não empréstimo

Nessa categoria, os sujeitos foram categóricos ao responder, na situação hipotética ou na real, que não emprestariam. Foram muitos os argumentos, dentre os quais podemos destacar alguns que diziam respeito às características pessoais do outro; por exemplo, ele fica xingando os outros, ele estraga as coisas; ao não querer bem: eu não gosto dele; ou ainda, porque se emprestassem poderiam perder a oportunidade de ganhar o concurso.

ANL (10,9) M:

- *Não, porque se ela ganhasse, ela ia ficar dando risada de mim.*

DRN (10,2) M:

- Não, porque se eu der um negócio para ele, acho que ele não devolve mais.

JTS (10) M:

- *Não, porque ele não empresta nada para mim; ele é quase o pior da classe.*

VCC (10,2) F:

- *Não, porque ele (Carlos) queria ganhar “vídeo-game”, então, era ele que estava fazendo este esforço para ganhar.*

MAR (8,11) M:

- *Não, por nada deste mundo.*

EST (8,1) F:

- *Não, porque ele não vai me emprestar nada.*

AMA (8,11) F:

- *Não, porque tem vez que ele acarca o lápis.*

GIO (6,7) F:

- *Não, porque quando ele quer uma coisa, ele pega e rasga tudo. Um dia, ele pegou um papel que eu ia dar para a minha amiga RAI e ele rasgou tudo.*

RPR (6,11) M:

- *Nem pensar, porque ela briga muito.*

Também nesta categoria foram encontrados sujeitos que deram o mesmo argumento nas três situações. Por exemplo, AFO (6,7) M apresenta os seguintes argumentos:

Situação hipotética: - *Não deve emprestar, porque se ele quiser muito o vídeo-game, ele não deve emprestar.*

Situação real em relação ao melhor amigo: - *Não, quando eu gosto muito de uma coisa, eu não empresto.*

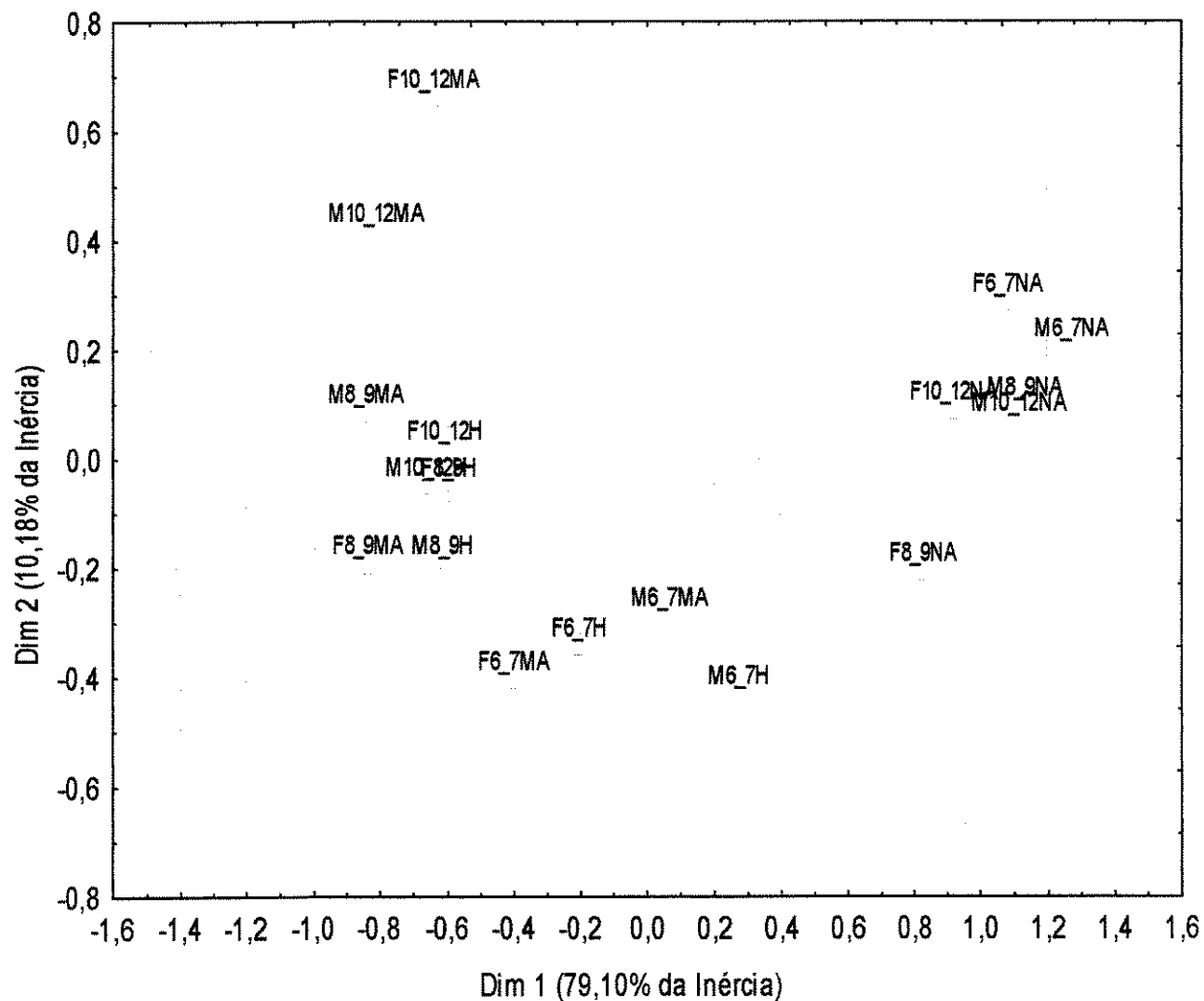
Situação real em relação ao não amigo: *Não, porque o meu sonho é ter uma "Ferrari"¹, e eu estava pensando nisso faz tempo.*

A seguir, encontram-se as tabelas que relacionam as variáveis categoria e sexo, categoria e idade e categoria e vínculo de proximidade, bem como o teste estatístico para comprovar ou não a relação ou dependência entre elas.

¹ Quando a criança dizia que já possuía o vídeo-game, a pesquisadora solicitava que a criança escolhesse algo que gostaria muito de ganhar.

GRÁFICO 4

Perfis coluna resultante da análise de correspondência do Dilema I



Os códigos utilizados representam:

Sexo – F (feminino) e M (masculino)

Idade – 6-7 (seis a sete anos), 8-9 (oito a nove anos) e 10-12 (dez a doze anos)

Vínculo de proximidade- MA (melhor amigo), H (situação hipotética), NA (não amigo)

TMA (total de melhor amigo), TA (total de amigo), TNA (total de não amigo)

TABELA 7

Dilema 1- o empréstimo entre amigos. Distribuição de resposta por categoria e sexo.

SEXO CATEGORIA	F	M	Total
1) Empréstimo por amizade	92	89	181
	39,8%	38,5%	39,2%
2) Empréstimo por retribuição de favores ou conclusão do trabalho	23	20	43
	10,0%	8,7%	9,3%
3) Empréstimo por dever ou querer bem	26	26	52
	11,3%	11,3%	11,3%
4) Empréstimo sem justificativa ou por motivos diversos	23	15	38
	10,0%	6,5%	8,2%
5) Não empréstimo	67	81	148
	29,0%	35,1%	32,0%
Total	231	231	462
	100,0%	100,0%	100,0%

Qui-quadrado = 3,3; gl = 4; p = 0.,51.

Com o tratamento estatístico, pode-se afirmar que a diferença entre o sexo não foi significativa, ou seja, homens e mulheres dão o mesmo tipo de resposta nas diferentes categorias.

Como se pode observar na tabela 7, na categoria 1 encontra-se o maior número de respostas. Os sujeitos, de um modo geral, relatam que o motivo de seu empréstimo se justifica pela amizade, ou seja, que deveriam emprestar para seu melhor amigo, porque eram amigos. Em segundo lugar, encontra-se a categoria 5, indicando que os sujeitos não emprestariam o seu material.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

TABELA 8

Dilema 1- o empréstimo entre amigos. Distribuição de resposta por categoria e idade.

IDADE	6-7	8-9	10-12	Total
CATEGORIA				
1) Empréstimo por amizade	40 31,7%	65 47,1%	76 38,4%	181 39,2%
2) Empréstimo por retribuição de favores ou conclusão do trabalho	1 ,8%	11 8,0%	31 15,7%	43 9,3%
3) Empréstimo por dever ou querer bem	13 10,3%	16 11,6%	23 11,6%	52 11,3%
4) Empréstimo sem justificativa ou por motivos diversos	15 11,9%	11 8,0%	12 6,1%	38 8,2%
5) Não empréstimo	57 45,2%	35 25,4%	56 28,3%	148 32,0%
Total	126 100,0%	138 100,0%	198 100,0%	462 100,0%

Qui-quadrado = 35,6; gl = 8; p < 0,001

O teste estatístico comprovou uma relação de dependência entre as variáveis em questão, podendo-se afirmar que a idade interferiu nas respostas dadas pelos sujeitos ao dilema 1.

Constata-se na tabela 8, que há uma maior incidência de respostas nas categorias 1 e 5. Pelos dados percentuais, observa-se, nas categorias 1,2 e 3, uma maior incidência de respostas, conforme a idade aumenta e, para as categorias 4 e 5, nota-se o inverso, há uma ligeira diminuição nas freqüências de respostas, conforme o avanço da idade.

TABELA 9

Dilema 1 : o empréstimo entre amigos. Distribuição de resposta por categoria e vínculo de proximidade.

CATEGORIA	VÍNCULO Melhor amigo	Não amigo	Situação Hipotética	Tota l
1) Empréstimo por amizade	94	1	86	181
	61,0%	,6%	55,8%	39,2%
2) Empréstimo por retribuição de favores ou conclusão do trabalho	26	2	15	43
	16,9%	1,3%	9,7%	9,3%
3) Empréstimo por dever ou querer bem	11	17	24	52
	7,1%	11,0%	15,6%	11,3%
4) Empréstimo sem justificativa ou por motivos diversos	12	13	13	38
	7,8%	8,4%	8,4%	8,2%
5) Não empréstimo	11	121	16	148
	7,1%	78,6%	10,4%	32,0%
Total	154	154	154	462
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Qui-quadrado = 269,5; gl = 8; $p < 0,001$

Pela tabela 9, observa-se a existência de uma relação significativa entre as variáveis em questão, podendo-se afirmar que o vínculo de proximidade influi de forma significativa nas respostas dadas pelos sujeitos ao resolverem o dilema 1. A categoria com maior incidência de respostas é a 1; nota-se um número aproximado de respostas referentes ao melhor amigo e à situação hipotética. Visualiza-se de forma bastante nítida que a categoria 5 contém um número também elevado de respostas mas, agora, referentes ao vínculo de proximidade não amigo. A maioria dos

sujeitos foi categórica em responder que não gostariam de emprestar a uma pessoa que eles não querem bem.

DILEMA 2 : A QUESTÃO DA FIDELIDADE

Ao analisarmos o teor das respostas, que os sujeitos deram ao responder este dilema, foram encontradas quatro categorias:

1) Ficar com o amigo por amizade

Todos os argumentos que indicavam que os sujeitos ficariam com o melhor amigo por amizade foram agrupados nessa categoria. Em sua maioria, as respostas diziam que se é melhor amigo tem que ficar com o amigo; foram também incluídas nessa categoria as respostas relativas ao amigo – ficaria com o amigo, senão ele ia ficar de mal, porque gostava do amigo, para não perder o amigo ou para não “deixá-lo na mão”. Os exemplos a seguir ilustram as respostas apresentadas pelos sujeitos:

DEN (10,9) M:

- *Ficar com a amiga. Porque se era a melhor amiga devia ficar.*

MAS (10,0) F:

- *Eu ficaria com a MAI, porque é que nem eu falei, amizade não se troca por uma festa de aniversário. O que importa é amizade e o amor que você sente por ela.*

DRN (10,2) M:

- *Ia ficar com o FMA, porque ele é meu melhor amigo. Eu nunca briguei com ele.*

ADR (8,8) F:

- *Ficava com a EST, porque ela é minha amiga.*

JON (8,11) M:

- *Eu ia brincar com o BRU na casa dele. Porque o BRU é meu melhor amigo.*

AFO (6,7) M:

- *Eu ia na casa do PAU. Porque ele é meu melhor amigo.*

2) Ficar com o amigo para cumprir o combinado

Nessa categoria foram reunidas as respostas em que o sujeito deveria ficar com o melhor amigo ou com o não amigo para cumprir o combinado. Foram também incluídas nessa categoria algumas respostas referentes à criança que ficaria com o amigo porque ele convidou primeiro. São os seguintes exemplos:

LSB (10,8) M:

- *Eu ia brincar com o MAM porque se eu prometi pra ele. Vontade eu teria (ir ao aniversário) , mas se eu marquei encontro com ele. Eu ia com ele, fazer o quê!!*

BVH (10,2) F:

- *Ia na casa da MAF, porque tava tudo combinado.*

DRT (10,7) M:

- *Ficaria com o DRN, porque se eu teria combinado de ir na casa dele...*

FMA (10,3) M:

- *Ir na casa da amiga, porque ela foi convidada primeiro para ir na casa da amiga dela.*

LUS (8,2) M:

- *Eu ficava com o BRU, porque eu combinei uma coisa, então, tem que cumprir.*

PRI (8,8) F:

- *Acho que deveria ir à casa da amiga dela, porque já tinha combinado que ia na casa; então, ela tem que cumprir, ela não pode voltar pra trás.*

EST (8,1) F:

- *Ficaria com a FLA, porque ela ia ficar chateada comigo e não ia querer mais brincar comigo.*

LET (6,6) F:

- *Ela deve ir com a amiga, porque ela convidou primeiro.*

3) Ficar com o amigo por motivos diversos

Houve crianças que consideravam importante ficar com o amigo e deram respostas que não se enquadravam em nenhum dos itens anteriores, tais como, eu gosto de ir à casa do amigo, para conhecer a casa do amigo, porque não conhece a outra criança (sugerida pelo dilema), dentre tantas outras respostas encontradas. Os exemplos a seguir ilustram bem esta categoria

FGJ (10,2) M:

- Ficava na casa do FUG, porque eu não conheço o moleque. Ficava na casa do FUG.

DAP (11,1) M:

- Na casa da amiga dela, porque senão ela não iria se sentir muito legal.

FLA (8,0) F:

- Eu ficaria com a SUZ, porque não conheço muito bem a menina nova.

EST (8,1) F:

- Ficaria com a FLA. porque ela ia ficar chateada comigo e não ia querer mais brincar comigo.

WEV (6,8) M:

- Na casa do MTH, porque ele é legal e ele convidou e eu gosto de brincar.

KAI (6,9) M:

- *Eu ia na casa do HEI brincar com ele porque o menino novo da classe brigou com o HEI.*

4) Ir ao aniversário

As respostas que originaram essa categoria revelam que as crianças não gostariam de ficar com o amigo ou o não amigo, sendo que preferiam ir ao aniversário. Algumas das crianças disseram que iriam, porque ir ao

aniversário era bem mais interessante e outras que iriam ao aniversário porque não eram amigas ou porque não gostavam do não amigo e destacavam algumas características pessoais negativas do não amigo.

JEM (12) M:

- *Como eu não tenho amizade eu deixaria ele esperando e ia no aniversário. (...) eu estaria mostrando para ele que ele não é meu amigo, porque ele faz brincadeiras de mau gosto comigo, daí eu deixaria ele sozinho no canto para ele aprender que isso não é coisa que se faça com os outros.*

JTS (10) M:

- *Ah! então ia no aniversário. Porque ia ser legal, ia ter palhaço, mágico. E na casa do ERI só tem bola.*

ART (10,9) M:

- *Ia no aniversário porque ele é “xarope”, briga.*

CRI (8,0) M:

- *Ia no aniversário porque eu não gosto dele.*

JEL (8,5) F:

- *Ia no aniversário, daí outro dia eu brincava com a PRI, porque aniversário é uma vez por ano, agora, brincar se era todo dia.*

SAR (6,11) F:

- *Eu ia no aniversário. Eualaria: Hoje não vai dar para brincar com você porque uma menina me convidou para ir a um aniversário.*

TAM (6,7) F:

- *Eu ia ao aniversário, porque aniversário não tem todo dia e com a MOD eu brinco todo dia.*

Alguns fatos interessantes foram verificados durante esta análise. Ao responderem as questões formuladas, algumas crianças mais novas desconsideravam a escolha realizada no teste sociométrico e tornam o não amigo em amigo. Por exemplo, ISP (6,8) aponta GHB (6,7) como não

amigo no teste sociométrico, mas quando resolve o dilema II, o torna novamente amigo. Ela diz:

- *Eu ia com o GHB, porque eu prefiro ir brincar com os meus amigos do que ir em aniversários.*

Ao analisarmos as respostas de MAI (10,6), também foi verificado outro fator relevante. Ao responder as perguntas na situação hipotética, este sujeito diz que deve ficar com o amigo e na situação real diz que vai à festa porque já combinou isto com a amiga e, na situação real em relação ao não amigo diz que não vai à festa porque não gosta de brincar com o não amigo. A seguir as respostas:

Situação hipotética:

- *Eu acho que ela devia ficar com a Érica, porque se elas são melhores amigas, uma não tem que deixar a outra para fazer alguma coisa que uma outra menina quer que faça.*

Situação real com o amigo:

- *Olha, eu iria no aniversário porque nós já combinamos, quando acontece a gente vai no aniversário.*

Situação real com o não amigo:

- *No aniversário, porque eu não gosto de brincar com TEG.*

Outro exemplo de contradição foi encontrado em LFC (11,2) M; na situação real em relação ao melhor amigo diz:

- *Ia brincar com o LUP, porque é assim, quando vai numa festa e já tem compromisso com o outro, daí vai com o outro.*

Na situação real em situação com o não amigo diz:

- *Não ia à casa dele se ele tivesse convidado; eu ia ao aniversário porque ele brigava muito comigo, com o LUP, com o FAB; eu não ia com ele.*

Por esse exemplo, pode-se perceber que o compromisso deixa de existir quando diz respeito a uma outra pessoa que não se quer bem. No entanto, encontraram-se também sujeitos que conservavam o seu argumento independentemente do vínculo afetivo. No caso de FMA (10,3) M, percebe-

se que ele mantém o mesmo tipo de argumento nas três situações deste dilema. Vejamos as respostas:

Situação hipotética: - *Ir à casa da amiga, porque foi convidada primeiro para ir na casa da amiga dela.*

Situação real em relação ao amigo: - *Se eles não fizessem as pazes, eu ia na casa do LED, porque ele chamou primeiro.*

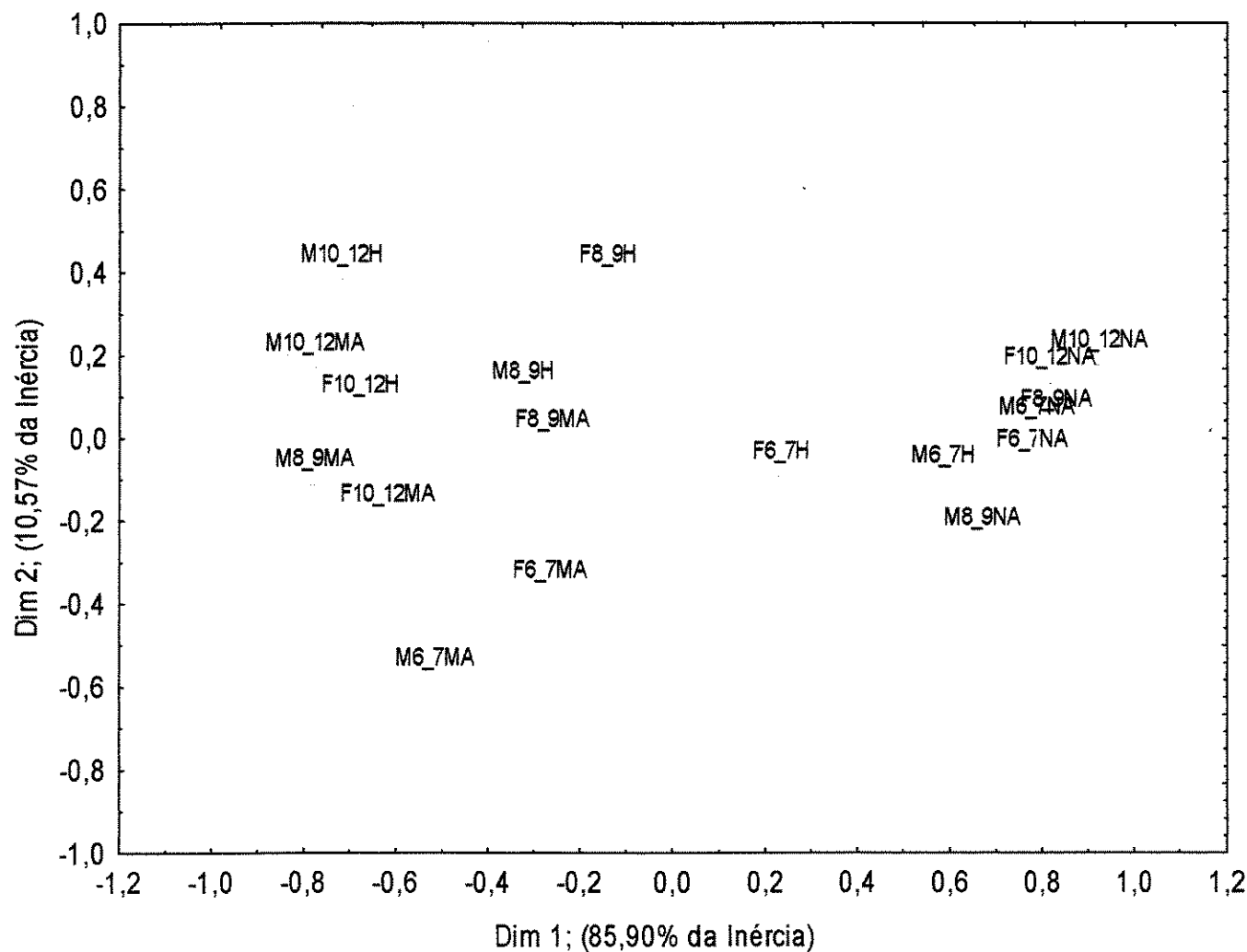
Situação real em relação ao não amigo: *Iria à casa do DAP, porque ele chamou primeiro.*

Estão apresentadas a seguir as tabelas que relacionam as variáveis categoria e sexo, categoria e idade e categoria e vínculo de proximidade.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

GRÁFICO 5

*Perfis coluna resultante da análise de correspondência do
Dilema 2*



Os códigos utilizados representam:

Sexo – F (feminino) e M (masculino)

Idade – 6-7 (seis a sete anos), 8-9 (oito a nove anos) e 10-12 (dez a doze anos)

Vínculo de proximidade- MA (melhor amigo), H (situação hipotética), NA (não amigo)

TMA (total de melhor amigo), TA (total de amigo), TNA (total de não amigo)

TABELA 10

Dilema 2: a questão da fidelidade. Distribuição de resposta por categoria e sexo.

CATEGORIA	SEXO	F	M	Total
1) Ficar com o amigo por amizade		55	70	125
		23,8%	30,3%	27,1%
2) Ficar com o amigo para cumprir o combinado		38	35	73
		16,5%	15,2%	15,8%
3) Ficar com o amigo por motivos diversos		37	33	70
		16,0%	14,3%	15,2%
4) Ir ao aniversário		101	93	194
		43,7%	40,3%	42,0%
Total		231	231	462
		100,0%	100,0%	100,0%

Qui-quadrado = 2,482; gl = 3; p = 0,48

Como mostra a análise X^2 , as diferenças de gênero para este conteúdo não são significativas, ou seja, mais uma vez homens e mulheres respondem de forma similar às questões do dilema 2. Observando a tabela 10, nota-se que a categoria 4 contém o maior número de respostas, seguida da categoria 1.

TABELA 11

Dilema 2: a questão da fidelidade. Distribuição de resposta por categoria e idade.

CATEGORIA	IDADE	6-7	8-9	10-12	Total
1) Ficar com o amigo por amizade		20	36	69	125
		15,9%	26,1%	34,8%	27,1%
2) Ficar com o amigo para cumprir o combinado		13	24	36	73
		10,3%	17,4%	18,2%	15,8%
3) Ficar com o amigo por motivos diversos		26	21	23	70
		20,6%	15,2%	11,6%	15,2%
4) Ir ao aniversário		67	57	70	194
		53,2%	41,3%	35,4%	42,0%
Total		126	138	198	462
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Qui-quadrado = 23,625; gl = 6; $p < 0,001$

Ao submeter os dados à análise estatística, constatou-se que, para este dilema, há uma relação de dependência entre as variáveis testadas, podendo-se afirmar que a idade influi de forma significativa nos argumentos dados pelos sujeitos analisados.

Os dados apresentados na tabela 11 demonstram que a categoria 4 e, em seguida, a categoria 1 têm as maiores frequências de respostas. Para a categoria 1 e 2 nota-se uma relação direta entre o aumento de número de respostas e a evolução da idade.

Ao analisar as categorias 3 e 4, nota-se o inverso, ou seja, os dados percentuais indicam um declínio da frequência de respostas conforme o aumento da idade.

TABELA 12

Dilema 2: a questão da fidelidade. Distribuição de resposta por categoria e vínculo de proximidade.

CATEGORIA	VÍNCULO	Melhor amigo	Não amigo	hipotético	Total
1) Ficar com o amigo por amizade		67		58	125
		43,5%		37,7%	27,1%
2) Ficar com o amigo para cumprir o combinado		28	15	30	73
		18,2%	9,7%	19,5%	15,8%
3) Ficar com o amigo por motivos diversos		37	15	18	70
		24,0%	9,7%	11,7%	15,2%
4) Ir ao aniversário		22	124	48	194
		14,3%	80,5%	31,2%	42,0%
Total		154	154	154	462
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Qui-quadrado = 168,011; gl = 6; $p < 0,001$

Para esse conjunto de dados, submetidos à análise estatística, pode-se afirmar que há uma relação de dependência entre as variáveis; desta forma, o vínculo de proximidade influi, consideravelmente, nas decisões do sujeito ao responder o dilema 2.

Ao analisar uma a uma as categorias, pôde-se observar um número significativo de respostas na categoria 1 para o vínculo de proximidade melhor amigo e, na categoria 4 para o vínculo de proximidade não amigo.

DILEMA 3: O SEGREDO

Após ouvirem o dilema sobre o segredo, os sujeitos foram solicitados a responder se achavam que Tiago deveria contar seu segredo para o melhor amigo e, logo em seguida, como resolveriam este dilema em

situação real. Agrupadas as respostas e para este dilema encontrou-se seis categorias que se seguem:

1) Amizade

Nesta categoria, foram agrupados os sujeitos que acreditavam que o segredo deveria ser contado porque os pares envolvidos eram melhores amigos, justificando que para o amigo não se pode esconder nada; se é amigo ele não conta para ninguém ou porque se não contar eles irão perder a amizade.

DRN (10,2) M:

- *Contaria, porque ele é meu melhor amigo e ele não ia contar para ninguém.*

NAB (10,4) F:

- *Deve, porque se é melhor amigo tem que guardar segredo e você tem que desabafar com seu melhor amigo.*

ISA (9,1) F:

- *Contaria, porque ela é minha amiga .Uma amiga não esconde nada da outra.*

FLA (8,0) F:

- *Acho que sim, porque eles eram muito amigos. Porque eu acho que se era amigo ia guardar segredo.*

WEV (6,8) M:

- *Contaria, porque se ele é nosso amigo, a gente conta; porque outra pessoa que não é amigo fica dando risada.*

TAM (6,7) F:

- *Contaria, porque ela é minha melhor amiga e ela ia guardar segredo.*

2) Veracidade

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas indicando que os sujeitos acreditam que se deve contar o segredo porque é necessário sempre falar a verdade, ou seja, que não se deve mentir.

ANL (10,9) M:

- *Contaria, porque mentir para o amigo não é legal e ia perder a amizade. Se ele soubesse, ia perder a amizade.*

AND (10,5) M:

- *Sim. Não é bom mentir. E ele é meu melhor amigo.*

JON (8,11) M:

- *Deveria, porque senão ele ia falar mentira para ele.*

REB (8,0) F:

- *Sim, porque não deve mentir para o melhor amigo.*

GIO (6,7) F:

- *Deve, porque tem que contar a verdade.*

ISP (6,8) F:

- *Acho que sim, porque eu acho que sim. E a gente tem que falar a verdade.*

GIO dá o mesmo argumento tanto para a situação hipotética quanto para a situação relação em relação ao melhor amigo, mas quando solicitada a responder com relação ao não amigo nega o seu argumento dizendo: - *Não, porque ele sempre bate em mim.* A pesquisadora contra-argumenta dizendo: - *Mas você falou para mim que a gente tem que falar a verdade.* E GIO responde: - *Mas pro MTH, não.* E o que vocêalaria para ele? *Que eu fui tomar água.*

No entanto, ISP tem o mesmo argumento para as três situações.

3) Condicional

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas que diziam que o sujeito deveria contar o segredo somente se o amigo promettesse que guardaria esse segredo e que não contaria para ninguém.

FRA (10,5) F:

- *Contaria para ela, se ela guardasse segredo, eu contaria.*

TRC (11,9) F:

- *Falaria para ela: - Você guarda segredo? Se ela falasse que sim, eu ia contar; senão, não.*

JEL (8,5) F:

- *Se ela guardasse segredo, sim.*

PED (8,3) M:

- *Contaria, só se ele guardasse segredo. E se ele contasse, nunca mais eu falaria para ele.*

GHB (6,7) M:

- *Contaria e falaria para a SAR guardar segredo para a pro² não xingar.*

SAR (6,11) F:

- *Eu ia falar, mas falava pra ela não contar; eu já contei um monte de coisa pra ela e ela não contou.*

4) Cumprir o combinado

Os argumentos dessa categoria indicavam que os sujeitos acreditavam que era importante contar o segredo para se cumprir o combinado. Foram também agrupadas nesta categoria as respostas que diziam que era preciso contar o segredo explicando o acontecimento.

ANS (10,0) F:

- *Deveria, porque eles já iam brincar, daí não deu pra brincar. Se eles combinaram na hora do recreio tem que ir lá falar, né?*

² Pro significa professora

EAA (11,1) M:

- *Deveria, porque se tinha combinado de jogar bola...*

BRU (8,6) M:

- *Poderia, porque não deu tempo dele chegar ao banheiro. E ele gostava do amigo dele e para não ficar um mal entendido, deveria contar.*

BRS (6,6) M:

- *Tem que contar, por causa que ele combinou comigo.*

KAB (6,7) F:

- *Deve, porque senão o amigo ia ficar chocado. E o amigo ia ficar esperando daí tinha que contar a verdade.*

5) Guardar segredo por desconfiança ou por não gostar.

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas que diziam que os sujeitos não contariam o segredo porque não gostavam da pessoa; indicavam características pessoais como ele é fofoqueiro, conta tudo para os outros.

JCV (10,5) F:

- *Não, porque ele ia espalhar para todo mundo também. Por exemplo, eu conto para ele, daí ele conta pra outras pessoas, daí elas vão ficar dando risada de mim.*

BWG (10,7) M:

- *Não, eu ficaria com medo dele contar pra todo mundo. Eu inventaria uma desculpa, não uma mentira.*

JTS (10,0) M:

- *Ah! nem “a pau”, porque ele vai sair por aí contando para os outros.*

ELE (8,8) F:

- *Não, senão ia contar pra todo mundo.*

NAT (9,7) F:

- *Não, porque ele é meu inimigo e eu não quero contar para ele. Ele ia gozar de mim.*

SUZ (8,0) F:

- *Não, porque se ele não é meu amigo, ele ia contar para todo mundo.*

LET (6,6) F:

- *Para o WEV, não, porque o outro dia, na escola, eu e a THA fomos no banheiro juntas, daí ele contou para a Pro.*

NIB (6,8) F:

- *Não, nem que fosse a metade do segredo, porque se ela espalhasse só para uma pessoa, ou duas, ou três; elaalaria até para a Valquíria.*

LAI (6,11) F:

- *Nunca, porque eu não gosto dele nem um pouquinho, nem um pinguinho. Eu falava que estava no banheiro e lavando a mão; eu falava que o médico mandou lavar as mãos antes de comer, beber.*

6) Guardar o segredo por vergonha

As respostas dessa categoria indicavam que os sujeitos não contariam o segredo para o par escolhido porque tinham vergonha ou somente para se guardar um segredo, pois ele é de posse privada. Para algumas das crianças que argumentaram desta forma foi colocada a seguinte questão; - Para quem você contaria este segredo? A maioria respondeu que só para a mãe ou para o pai.

MCC (11,7) F:

- *Não, eu ficaria com vergonha.*

MAA (10,7) F:

- *Não contaria, porque eu tenho vergonha.*

DAM (8,3)

- *Não, porque é uma coisa particular, tem segredo que a gente pode contar e coisas que não.*

CRI (8,0) M:

- *Não, porque a gente tem vergonha.*

RAF (6,8) F:

- *Não, porque eu tenho vergonha.*

PEA (6,9) M:

- Não, porque é segredo,

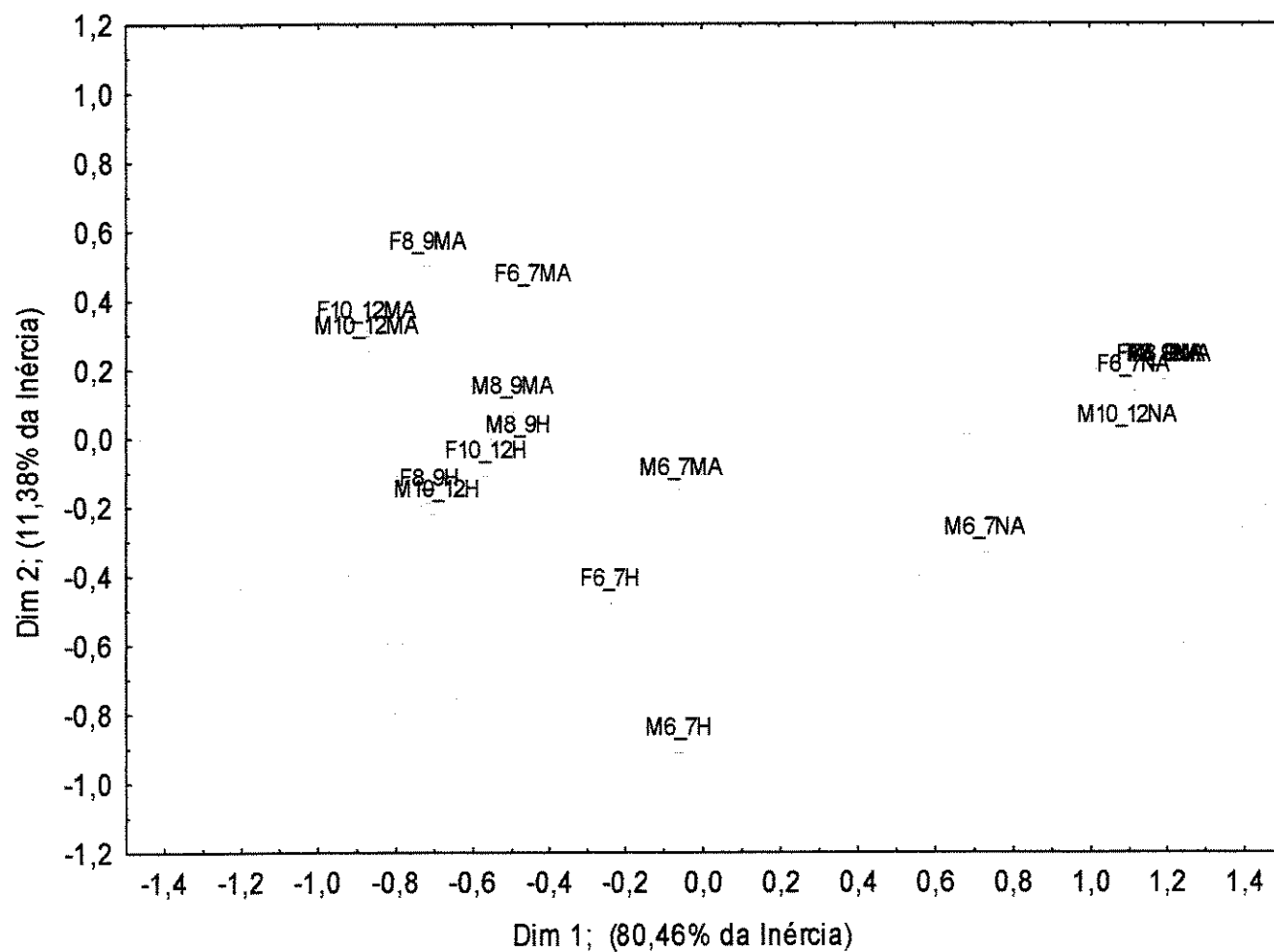
Por esta análise, verifica-se como o componente vínculo pode influenciar na resposta da criança. Pôde-se observar que RAF dá um argumento característico desta categoria para responder ao dilema em relação ao melhor amigo e, quando solicitada para dizer se contaria para a criança considerada não amiga, ela responde da seguinte forma: - *Contaria, porque ela não é muito minha amiga*. Justifica que para a melhor amiga ela sentiria muita vergonha e para uma outra pessoa, não.

As categorias elaboradas por conteúdos de respostas semelhantes foram submetidas à análise estatística para verificar a correlação entre as variáveis já mencionadas.

A seguir, observa-se a tabela que registra o número de respostas por categorias e por sexo.

GRÁFICO 6

Perfis coluna resultante da análise de correspondência do Dilema 3



Os códigos utilizados representam:

Sexo – F (feminino) e M (masculino)

Idade – 6-7 (seis a sete anos), 8-9 (oito a nove anos) e 10-12 (dez a doze anos)

Vínculo de proximidade- MA (melhor amigo), H (situação hipotética), NA (não amigo)

TMA (total de melhor amigo), TA (total de amigo), TNA (total de não amigo)

TABELA 13*Dilema 3: o segredo. Distribuição de resposta por categoria e sexo.*

CATEGORIA	SEXO	F	M	Total
1) Amizade		81	73	154
		35,1%	31,6%	33,3%
2) Veracidade		15	16	31
		6,5%	6,9%	6,7%
3) Condicional		12	11	23
		5,2%	4,8%	5,0%
4) Cumprir o combinado		17	30	47
		7,4%	13,0%	10,2%
5) Guardar o segredo por desconfiança ou por não gostar		94	93	187
		40,7%	40,3%	40,5%
6) Guardar o segredo por vergonha		12	8	20
		5,2%	3,5%	4,3%
Total		231	231	462
		100,0%	100,0%	100,0%

Qui-quadrado = 4,892; gl = 5; p = 0,42

Como se pode constatar, os dados estatísticos comprovam que não existe relação significativa entre as variáveis analisadas. Observando a tabela 11, pode-se verificar um maior número de resposta, respectivamente, nas categorias 5 e 1.

A seguir, observa-se a tabela que registra o número de respostas por categorias e idade.

TABELA 14*Dilema 3: o segredo. Distribuição de resposta por categoria e idade.*

CATEGORIA	IDADE	6-7	8-9	10-12	Total
1) Amizade		29	48	77	154
		23,0%	34,8%	38,9%	33,3%
2) Veracidade		9	11	11	31
		7,1%	8,0%	5,6%	6,7%
3) Condicional		5	6	12	23
		4,0%	4,3%	6,1%	5,0%
4) Cumprir o combinado		19	9	19	47
		15,1%	6,5%	9,6%	10,2%
5) Guardar o segredo por desconfiança ou por não gostar		60	57	70	187
		47,6%	41,3%	35,4%	40,5%
6) Guardar o segredo por vergonha		4	7	9	20
		3,2%	5,1%	4,5%	4,3%
Total		126	138	198	462
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Qui-quadrado = 15,869; gl = 10; p = 0,103

Por esses dados pôde-se verificar que, diferentemente das análises anteriores, a idade não influenciou nas respostas que os sujeitos deram para o dilema 3. Ao se analisar os dados percentuais apresentados na tabela 14, temos, mais uma vez, um maior número de resposta, respectivamente, nas categorias 5 e 1.

A seguir, observa-se a tabela que registra o número de respostas por categorias e vínculo de proximidade.

TABELA 15

Dilema 3: o segredo. Distribuição de resposta por categoria e vínculo de proximidade

CATEGORIA	VÍNCULO	Melhor amigo	Não amigo	hipotético	Total
1) Amizade		90 58,4%		64 41,6%	154 33,3%
2) Veracidade		13 8,4%	2 1,3%	16 10,4%	31 6,7%
3) Condicional		12 7,8%		11 7,1%	23 5,0%
4) Cumprir o combinado		10 6,5%	5 3,2%	32 20,8%	47 10,2%
5) Guardar o segredo por desconfiança ou por não gostar		18 11,7%	146 94,8%	23 14,9%	187 40,5%
6) Guardar o segredo por vergonha		11 7,1%	1 ,6%	8 5,2%	20 4,3%
Total		154 100,0%	154 100,0%	154 100,0%	462 100,0%

Qui-quadrado = 308,55; gl=10; $p < 0.001$

Ao se analisar os dados estatísticos, pode-se afirmar que para esse conjunto de dados, que há uma relação de dependência entre as variáveis. Dessa forma, pode-se perceber que o vínculo de proximidade interferiu na respostas dos sujeitos ao resolverem o dilema 3. Analisando os dados de forma geral, temos uma maior incidência de respostas na categoria 1 para o vínculo de proximidade melhor amigo e, na categoria 5 para o grau de proximidade para a categoria não amigo.

9. DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Amigo é coisa para se guardar
Debaixo de sete chaves
Dentro do coração...
Milton Nascimento*

As investigações que realizamos em torno do tema amizade levaram-nos a debruçar sobre muitos aspectos a ele relacionados.

Respondendo a questão inicial do trabalho - Por que estudar e escrever sobre amizade? - pode-se dizer que por toda fundamentação teórica evidenciada neste trabalho e, também, pela análise dos dados, sente-se a necessidade de uma melhor compreensão dos fatos relacionados a este tema que, por sua razão de ser, uma relação intrigante e estreita entre pessoas já se denota um tanto quanto complexa. Assim sendo, os estudos voltados a analisar mais detalhadamente o desenvolvimento da compreensão da criança nos seus relacionamentos parecem-nos de fato fundamentais.

Na presente pesquisa, foram encontrados resultados que corroboram efetivamente com a teoria piagetiana, os quais serão apresentados a seguir.

Inicialmente, a criança ao se relacionar com um amigo, seu par, entra em contato com algumas regras sociais que, para que seja possível dar continuidade à sua relação, ela precisará compreendê-las e elaborar novas formas de contatos sociais, um tanto quanto diferentes, das que estabelece com os adultos.

Um fator interessante das relações entre amigos é o de que estas relações não são impostas, ou seja, eu posso escolher quem vai ser meu amigo, diferentemente de outras relações tais como as familiares, por exemplo, eu não posso escolher quem vai ser meu irmão.

Vemos nesta possibilidade de escolha um ponto fundamental para a construção da autonomia do sujeito.

Poder-se-ia também enfocar que as relações amistosas contribuem, de forma especial, pois são mais intensas, para a superação do egocentrismo. A criança, ao se relacionar com seus amigos, pode “enxergar” outros pontos de vista, outras possibilidades que antes não eram percebidas, pois nos parece muito mais fácil uma criança passar a considerar o ponto de vista de uma outra criança pela qual sente carinho e amizade do que o de outra criança com a qual não se relaciona bem ou de quem não gosta.

Passando-se para o aspecto afetivo, e embasados nos dados teóricos apresentados, pode-se inferir que a amizade também proporciona um aspecto positivo para o desenvolvimento afetivo e social. Vimos que as crianças que têm amigos são mais sucedidas no âmbito social e afetivo do que as crianças rejeitadas ou negligenciadas.

Aspecto notoriamente interessante e de comum acordo com a teoria piagetiana é o da igualdade e da reciprocidade. A amizade, na infância, poderia ser vista como uma prática ingênua e, ao mesmo tempo, um caminho, um meio, um trilhar destes dois conceitos tão essenciais na construção da personalidade do indivíduo.

No que diz respeito à igualdade, provavelmente, ao se estabelecer uma relação de amizade – os amigos se vêem como iguais – irá surgir a questão da equidade, ou seja, o dia-a-dia irá com certeza mostrar que embora com muitas afinidades os amigos têm necessidades diversas. Diante disto, o sujeito tem duas opções: ou desfaz a amizade e procura uma outra pessoa com quem possa interagir igualmente, ou, o que mais comumente acontece e que empiricamente podemos notar, o amigo leva em consideração as necessidades do outro, reelabora suas próprias vontades e age de forma recíproca.

Tendo estabelecido estes conceitos, é possível, agora, discutir os resultados analisados.

Por que os resultados foram analisados qualitativamente e quantitativamente?

O fato de termos usado os procedimentos do método clínico permite que se avalie até que ponto o sujeito compreendeu a natureza das perguntas feitas e dos dilemas apresentados. Pela análise das respostas, é possível aproximar-se mais do que ele pensa sobre o tema que está sendo investigado.

Por outro lado, é a análise quantitativa que vai permitir verificar a validade e confiabilidade dos instrumentos utilizados e das relações entre as variáveis.

O que as crianças consideram importante na escolha de seu melhor amigo, amigo e não amigo? Que tipo de interação estabelecem com eles? E quais são seus sentimentos?

Os dados dessa primeira parte do experimento foram particularmente interessantes, pois, para os dois primeiros conteúdos – motivo e interação – os dados são similares. Foram comprovadas, parcialmente, as hipóteses levantadas. Para a questão vínculo de proximidade, notou-se que este influi nas respostas do sujeito. Com relação à idade pode-se inferir que esta influi somente para o vínculo de proximidade não amigo.

Para o outro conteúdo – sentimentos – observou-se um comportamento diferente no que diz respeito à idade para as respostas referentes ao vínculo de proximidade melhor amigo e amigo; a idade parece influenciar nas respostas do sujeito. Face a isso, pode-se inferir que, ao se falar de sentimentos e não mais de ações, os conteúdos parecem ser influenciados pela idade.

A análise de correspondência apresenta mostras de que, para este conteúdo, os sujeitos maiores se valem de argumentos mais subjetivos,

tais como respeito, confiança, e, os menores, argumentos mais objetivos, como o brincar.

Os dados se mostram similares a outros estudos (SELMAN, 1981, YOUNISS 1980) no que diz respeito aos sentimentos, mas, talvez, pelo número de sujeitos da amostra e levando-se em consideração o teor das questões para os outros temas – motivo e interação – as diferenças de idade não foram verificadas.

Os dados mostram que com relação aos três conteúdos não foi comprovada a hipótese segundo a qual a forma como as crianças expressam suas representações sobre amizade apresenta diferenças de gênero quanto ao seu conteúdo.

Pode-se acrescentar a estas considerações que as categorias levantadas para este conjunto de dados parecem estar de acordo com alguns termos tratados na teoria piagetiana: o brincar como uma ação natural da infância, as definições tautológicas, a lealdade, a ajuda, o apoio, o compartilhar, a reciprocidade.

O estudo feito sobre os dilemas possibilitaram afirmar que para as diferentes questões– empréstimo, fidelidade e segredo – os dados disponíveis apresentam configurações diferenciadas.

Assim, para o conjunto de dados dos dois primeiros dilemas, sobre a questão do empréstimo e fidelidade, é possível afirmar que estes são similares. A hipótese de que haveria uma influência de gênero nas representações das crianças ao resolverem este dilema foi rejeitada. As outras duas hipóteses - as representações dos sujeitos sobre amizade vão se diferenciando com a idade e as soluções que os sujeitos de diferentes idades apresentam aos dilemas sobre amizade são influenciadas pelo fato dos mesmos relatarem situações envolvendo amigos e não amigos - puderam ser comprovadas.

Quando comparados com os outros dois dilemas, os dados referentes ao dilema 3, apresentaram uma configuração diferenciada. Por

meio da análise realizada, pode-se comprovar que somente a última hipótese pôde ser verificada, ou seja, somente o vínculo de proximidade foi significativo. Os outros dois componentes, sexo e idade, não apresentaram dados significativos.

Para a interpretação dos resultados encontrados, foi possível estabelecer algumas regularidades quanto aos diferentes conteúdos analisados. Este experimento parece mostrar que, em todas as situações, a questão sobre o vínculo de proximidade foi ponto decisivo para os argumentos dados pelos sujeitos. Outro ponto de similaridade foi a questão gênero. Em todas as situações analisadas, pôde-se perceber que homens e mulheres não apresentam diferenças em suas representações sobre amizade. Estes dados podem contrapor a idéia de que os homens são menos sensíveis ao explicarem seus sentimentos de amizade, um esteriótipo muito comum em nossa sociedade.

Já para a questão idade, notou-se que, para cada conteúdo, a idade pode ou não influenciar nos argumentos dos sujeitos. Assim sendo, para o motivo de escolha, interação, a idade parece ter influenciado somente quanto ao vínculo de proximidade em relação ao não amigo; para a resolução do dilema 1 e 2 e a questão dos sentimentos, a idade parece ser um fator importante nos argumentos. Já para o dilema 3 esta variável não se apresenta significativa.

Mais um aspecto interessante com relação à idade foi verificado. Se observarmos os dados referentes ao dilema 1 e 2, nota-se que, para determinadas categorias, há uma maior incidência de respostas, conforme a idade aumenta e, para outras, nota-se o inverso, há uma ligeira diminuição no número de respostas, conforme o avanço da idade. As categorias vinculadas ao aumento dizem respeito a características intrínsecas à amizade, tais como emprestar coisas a amigos, ser fiel a seus combinados, à retribuição de favores e ao querer bem. As outras denotam ações contrárias ao estabelecimento das relações amistosas, tais como: o

não empréstimo ou o não cumprir o combinado. As argumentações sem justificativa parecem estar relacionadas com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Esperávamos que, para o dilema 3, os dados fossem semelhantes mas isto não pôde ser constatado. Inferimos, então, que a decisão de contar ou não o segredo independe da idade, pois, neste caso, o segredo estava fortemente relacionado ao vínculo de proximidade. O sujeito, independentemente de sua idade, optou por confidenciá-lo ao seu melhor amigo e não à criança apontada como um não amigo. Os dados não são coerentes com a pesquisa já citada de WATSON, VALTIN (1997), pois os autores pontuam que ao se tratar dos segredos a amigos encontrou-se uma diferenciação entre as idades. Este fato poderia ser explicado pelas diferenças metodológicas empregadas.

Os dados qualitativos evidenciaram muitas nuances, que embora estatisticamente não possam ser consideradas, parecem-nos ser bastante significativas para uma análise geral. Por exemplo, a resposta de DAM (8,3) - *Não, porque é uma coisa particular, tem segredo que a gente pode contar e coisas que não* - parece demonstrar um maior grau de entendimento, porque nas relações amistosas as trocas de confidências são entendidas como importantes para a sua manutenção. Levando-se em consideração este fato, é importante também a questão da individualidade, ou seja, o direito de se guardar um segredo, sem que este seja entendido como uma traição, mas sim, como um estabelecimento de limites que o “eu” necessita para sua construção.

De uma forma geral, ao se analisar todas as tabelas, pode-se verificar que os dados referentes a aspectos negativos, tais como condutas anti-sociais, características pessoais negativas, sentimentos negativos, não gostar, não empréstimo e o guardar segredo por desconfiança apresentavam sempre um número elevado de respostas.

Entendemos que também estes aspectos são partes integrantes dos relacionamentos. Os conflitos muitas vezes são fonte de crescimento. Por outro lado, deve-se também considerar que a resolução de conflitos sociais dependem muito do ambiente no qual estes estão inseridos. Sabe-se que os amigos vivem situações de conflitos mas que estas, pela própria característica do vínculo de proximidade, geralmente, são resolvidas de acordo com os princípios dos relacionamentos amistosos.

Entretanto, os dados referentes aos aspectos negativos foram sempre relativos ao vínculo de proximidade do não amigo; este aspecto nos leva a refletir sobre alguns pontos: como se sentem estas crianças apontadas como não amigo por vários do grupo? Estas condutas dependem do ambiente social no qual a criança está inserida ou são características naturais do desenvolvimento infantil?

Poderíamos, diante dos dados coletados, levantar vários outros questionamentos que suscitariam novas pesquisas.

Algumas limitações podem ser apontadas para a presente pesquisa. Ao mesmo tempo que a metodologia utilizada – a entrevista clínica, um instrumento verbal – apresenta o mérito de suscitar as representações que a criança tem sobre a amizade, esta pode ser vista como ineficaz por alguns autores, principalmente, quando o trabalho é desenvolvido com crianças pequenas (BOMBI, 1996). Estas poderiam ser minimizadas, se associadas à representação gráfica.

Consideramos um ponto positivo da coleta de dados o fato de que a metodologia utilizada impediu que os sujeitos apresentassem uma representação puramente simbólica da amizade, como a encontrada em muitos estudos já citados. Evitou-se, desta forma, que a representação fosse unilateral, pois ao localizar o amigo e a responder as questões referentes às suas relações, o sujeito foi obrigado a verbalizar um relacionamento concreto.

A partir destas reflexões sentimos necessidade de transportar alguns dos conceitos que emergiram desta pesquisa para o campo educacional. Seguem-se, então, algumas considerações sobre as implicações pedagógicas deste trabalho.

Implicações Pedagógicas

Será que é necessário enfocar este assunto nos dias atuais? Seria a amizade importante para o desenvolvimento do ser humano?

Sendo o homem um ser social por natureza, ele necessita relacionar-se com seus pares para resolver seus problemas de ordem material e sobretudo para viver e crescer como pessoa. Sabemos que o homem não nasce com um conjunto de hábitos sociais desejáveis, mas que estes vão sendo construídos ao longo de sua vida. Para responder a estas duas questões apresentadas inicialmente neste trabalho poderíamos dizer que acreditamos que é de suma importância tratar destes assuntos atualmente e, além disso, que é muito bom ter amigos! Muitos dizem que ter amigos é um dos prazeres deliciosos da vida. Em todas as idades notamos a necessidade que o ser humano tem de encontrar um bom amigo e estabelecer laços de amizade.

Com as mudanças que caracterizam a sociedade atual temos o seguinte quadro: a maioria das mães que trabalham fora do lar e a criança passa longos períodos de seu tempo convivendo com seus pares; este convívio começa cada vez mais cedo.

Se considerarmos que o tipo de relação que a criança estabelece com seus pares contribui demasiadamente no seu desenvolvimento social e que nem sempre este tipo de relação é possível de se estabelecer nos relacionamentos adulto/criança, temos aí um ponto importante a considerar. Muitas oportunidades surgem quando a criança interage com

crianças da mesma idade: compartilhar idéias e sentimentos, troca de pontos de vista, troca de experiências, envolver-se no jogo simbólico social e atividades de cooperação. É por meio destas interações que a criança tem a oportunidade de resolver temas que elas não compreendem.

Em contra-partida nas relações com adultos ou crianças mais velhas, quase sempre é a solução do adulto ou da criança mais velha a que prevalece.

Considerando-se estes fatores, poderíamos nos perguntar o que leva uma criança a escolher um amigo entre outras crianças. Esta é uma questão comum no âmbito escolar. No início da escolarização,³ a criança começa a se interessar por seus pares e inicia-se o estabelecimento da dialética do “eu” e do “nós”, sempre no sentido de uma adaptação social. Desta forma, a criança descobre por si mesma muitos aspectos do mundo social por meio dos relacionamentos com outras pessoas. No estabelecimento da amizade, que pode ser definido como um relacionamento cooperativo, o “eu” está localizado em um sistema maior de relações, que seria o “nós”.

Embora a criança descubra muitas coisas por si mesma, entendemos que a amizade pode ser vista como uma experiência que não é dada pronta, ou seja, a criança precisa “trabalhar” para iniciar uma amizade e, conseqüentemente, para mantê-la. Neste esforço, surgem conflitos nos quais ela terá de encontrar meios para solucioná-los. Até mesmo o rompimento de uma amizade pode ser entendido como um fator de crescimento.

Ao se observar as crianças no contexto escolar, pode-se encontrar duas realidades distintas. Uma na qual a criança se depara com um ambiente onde o estabelecimento de relações entre pares é valorizado e propício para o desenvolvimento de condutas pró-sociais e outro em que

³ Entendemos que este início se dá na Educação Infantil.

ela, longe dos “olhos” dos adultos, libera condutas anti-sociais, tais como, jogos violentos, atos maldosos, zombaria e discriminação.

No quadro teórico deste trabalho, pode-se verificar que os ambientes sociais influenciam, consideravelmente, as condutas das crianças. Ora, geralmente, a escola limita-se a ter um espaço no qual cada um realiza sua tarefa, faz isoladamente seus trabalhos e as interações não são bem-vindas e, reduzidas somente à hora do intervalo, um espaço de no máximo vinte minutos de duração. Se acreditamos que este conteúdo, a amizade, também depende de uma construção, como podem estas crianças vivenciar experiências de tal natureza?

PIAGET (1969/88) ao escrever sobre a vida social da criança afirma:

“A escola tradicional conhece apenas um tipo de relações sociais: a ação do professor sobre o aluno. Sem dúvida, as crianças de uma mesma classe constituem um verdadeiro grupo, sejam quais forem os métodos aplicados no trabalho, e a escola sempre aprovou a camaradagem e as regras de solidariedade e de justiça que se estabelecem numa tal sociedade. Mas além das horas reservadas aos esportes e ao jogo, esta vida social entre crianças não é utilizada na própria classe; os exercícios falsamente chamados de coletivos são na realidade apenas uma justaposição de trabalhos individuais executados no mesmo local.” (p. 177)

Contrária a esta idéia, temos um exemplo de um programa, o PROEPRE⁴, no qual as relações interindividuais são ricamente valorizadas. Este programa visa a um ambiente escolar livre de pressão, oferecendo à criança oportunidade de interações sociais e educativas, possibilitando a resolução de conflitos, a superação do egocentrismo e a coordenação de pontos de vista distintos.

A interação social é o ponto-chave do trabalho diário das classes que adotam o PROEPRE. Em todos os momentos do dia, a criança tem oportunidade de conversar, trocar idéias com outras crianças e também

⁴ PROEPRE: Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Este programa foi elaborado pela Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis.

com o professor. A dinâmica de trabalho destas classes inclui atividades coletivas, individuais, independentes e diversificadas, possibilitando, assim, em todos os momentos, as trocas sociais.

Assim como nas classes que adotam o PROEPRE, as escolas poderiam aproveitar-se de seu espaço, um ambiente rico de possibilidades de interação, para propiciar em todos os momentos esta interação e discutir aspectos interessantes sobre a amizade e outros conteúdos afins, para que seus alunos pudessem refletir e, conseqüentemente, chegar a novas construções a respeito de serem sensíveis às necessidades de outras pessoas. Sabe-se que, em muitas ocasiões, os amigos estabelecem uma relação tão profunda de auto-conhecimento e trocas que nem mesmo com seus familiares costumam-se verificar.

O professor tanto tem a possibilidade de transformar o seu espaço de aula numa fonte rica de crescimento social e afetivo, como também, ele pode criar um ambiente de individualismo, competição e desavenças.

A análise das fundamentações teóricas deste trabalho e o contato com as crianças durante a pesquisa fizeram-nos refletir sobre aquelas crianças que são rejeitadas ou negligenciadas e sobre o problema da solidão. Percebeu-se durante a realização desta pesquisa que as professoras e as pessoas responsáveis pela escola, em alguns momentos, esperavam uma ajuda ou uma explicação sobre o comportamento destas crianças, que geralmente apresentam condutas que perturbam o ambiente da classe ou que tenham problemas de adaptação. A consulta bibliográfica que enfoca o problema das crianças que não conseguem estabelecer laços de amizade e ganhar aceitação de pares demonstra que, geralmente, estas crianças apresentam conjuntamente dificuldade de aprendizagem.

Há uma angústia muito grande por parte dos professores que atuam diretamente com estas crianças que não têm amigos. Sentem e compreendem a frustração que seus alunos vivenciam ao tentar interagir com as demais crianças.

Como já foi enfatizado, o relacionamento e a interação criança/criança é de suma importância para o desenvolvimento infantil, pois estas interações são igualitárias e envolvem o estabelecimento de relações recíprocas. Pode-se inferir que as crianças a quem faltam amigos ficam privadas dos benefícios das interações

Para esta pesquisa, utilizamos a técnica sociométrica para fazer o levantamento das crianças que são bem aceitas no grupo e as que não têm amigos. Mas no decorrer desta, notamos que o professor, na ânsia de querer resolver alguns problemas de sua classe, vinha questionar a pesquisadora sobre determinada criança. Ao consultarmos a tabela de reciprocidade, evidenciou-se que esta criança sempre era pontuada como um não amigo, ou seja, era uma criança rejeitada pelo grupo.

A partir desta realidade, pode-se supor que o professor obtém em suas mãos uma ferramenta poderosa, pois este tipo de análise ele o faz por meio da observação direta ou das atividades realizadas em sala de aula. Com isto não queremos dizer que o professor não possa se valer do instrumento da sociometria, mas que ele pode associá-lo aos seus registros de observação direta de seus alunos.

Sabendo que muitas vezes o abandono da escola, problemas posteriores emocionais e de saúde mental ou traços de delinquência podem estar associados ao fato da criança não conseguir estabelecer laços de amizade, mais uma vez destacamos a importância de reflexões por parte dos educadores sobre este tema que possui uma estreita ligação entre a amizade e a aceitação de pares.

Os dados qualitativos da presente pesquisa apontam nitidamente que as crianças consideradas como não amigos apresentam condutas anti-sociais, que são contrárias à cooperação. Com certeza, as crianças que exibem comportamentos cooperativos ou pró-sociais desde a educação infantil tenderão a ser mais aceitas nos graus superiores de ensino, e as crianças que apresentam comportamentos agressivos se tornarão

rejeitadas no próximo nível de ensino se as pessoas que estiverem envolvidas no processo educacional não se dispuserem a compreender e tentar trabalhar com este aspecto.

Muitas vezes, por não serem capazes de expressar seus sentimentos e dizer o que gostariam de fazer juntamente com os amigos, as crianças encontram dificuldades em iniciar uma amizade.

Os trabalhos já mencionados que valorizam os sentimentos se mostram como uma alternativa para o desenvolvimento de um trabalho neste sentido.

Poderíamos, agora, apresentar algumas considerações para que os professores pudessem visualizar alternativas em seu trabalho sobre estas questões acima apontadas visando a atender este objetivo.

PIAGET (1947) afirma que a lógica da criança não poderia desenvolver sem a interação social, porque é nas situações interpessoais que a criança se sente obrigada a ser coerente.

Considerando-se que a interação social entre amigos é mais positiva do que a entre não amigos para o desenvolvimento da moralidade e da cognição, as crianças excluídas seriam, então, prejudicadas?

Com certeza, a criança que é excluída, inicialmente, não tem consciência desta exclusão.

Os professores podem, auxiliar ou reforçar esta exclusão quando transmitem suas expectativas acerca desse aluno para outras professoras ou para seus próprios alunos, criando, assim, uma relação de rejeição.

De uma forma geral, costuma-se assinalar o que as pessoas não fazem corretamente. Este fato pode ser facilmente verificado nos noticiários. Geralmente, a maioria das notícias se refere a agressões e, poucas vezes, presenciam-se notícias que exibem comportamentos pró-sociais como, por exemplo, alguém ajudando alguém.

Não encontramos uma realidade diferente na escola. O professor aponta, quase sempre, as ações negativas e as positivas não são destacadas, julgando, assim, apenas os pontos negativos de seus alunos.

Por outro lado, para ele, o sucesso da criança ao interagir com outras é talvez um dos aspectos mais notáveis do comportamento social. A criança que não consegue estabelecer laços de amizade, que apresenta níveis mais baixos de auto-estima e sentimentos de solidão, constitui problemas, muitas vezes, difíceis de serem solucionados no seu dia-a-dia.

Para fazer um diagnóstico de sua classe, um professor sensível, que valoriza os aspectos sociais e compreende o desenvolvimento da criança, por meio da observação direta e cuidadosa, poderá estar propondo algumas questões tais como: Como é a interação desta criança com os demais alunos da escola? Quando a criança tenta entrar num grupo de trabalho ou brincadeira, como ela é aceita? A criança tem dificuldade de interpretar sugestão de outras pessoas ou pedidos? A criança tem dificuldade de expressar seus sentimentos e desejos? A criança é agressiva ou agitada?

A partir da análise destas questões, o professor poderá criar atividades que possibilitem às crianças de sua classe refletirem sobre temas que envolvam a amizade, a interação entre pares, bem como a comunicação por elas utilizadas.

Estas atividades devem ser realizadas com todos? Sim, pois todas as crianças vivenciam muitas situações de amizade e também de conflitos. Quando uma criança é rejeitada, ela não é rejeitada por si mesma, mas por todo um grupo. Entendemos que o problema não reside somente nesta criança. Por exemplo, as crianças que só batem, que têm atitudes agressivas, podem ser ajudadas por outras crianças da classe, ou ainda, quando deixam de ter tais atitudes, é preciso que o restante do grupo saiba aceitá-las em seus jogos e brincadeiras.

Desta forma, ao estabelecer contato com diferentes pontos de vista , a criança poderá criar novas atitudes para a interação com o amigo, por meio de um processo de auto-regulação.

Outro fator importante a ser considerado é a comunicação com os pais. Estes precisam estar cientes dos trabalhos desenvolvidos por seus filhos no que diz respeito às interações sociais e afetivas, bem como o modo como os professores agem no que diz respeito ao aspecto moral.

Com o intuito de oferecer aos professores sugestões de como promover um clima favorável às relações amistosas na escola, apresentamos, no anexo 4, exemplos de situações práticas. A este conjunto de atividades pode-se também relacionar a importância sobre atividades nas quais a criança tem oportunidade de falar de seus sentimentos. O convívio com professores e estudantes nos faz refletir sobre a carência deste aspecto na maioria das escolas. As relações que se estabelecem carecem de respeito mútuo, afeto e disponibilidade de compreensão de ambas as partes.

Acreditamos que deva estar aqui registrado um momento marcante desta pesquisa que representa, de forma interessante, o aspecto acima mencionado. O fato de a pesquisadora estar aberta a escutar as crianças associado ao fato de solicitá-las que falassem sobre algo que consideravam importante – suas amizades – fez com muitas se manifestassem de forma muito interessante.

Quando a pesquisadora chegava à escola, as crianças queriam muito trabalhar com ela e demonstravam estar tristes por saber que iriam estar somente naquele momento. Muitas comentavam que gostariam de continuar a “conversa” em outro dia. Outras manifestações também puderam ser verificadas. Isto nos chamou muito a atenção, pois com um tempo tão restrito – por volta de 30 minutos – parece-nos quase impossível a criança estabelecer um vínculo afetivo desta natureza.

Inferimos que isto se deva ao fato de oferecer um espaço no qual a criança teve a oportunidade de falar livremente de seus sentimentos, de ter

alguém para escutá-las e valorizar seus pensamentos. Estas situações nos parecem tão simples, mas no cotidiano escolar estão tão distantes.

Deixamos, em seguida, registrada uma destas representações realizadas por três crianças participantes da pesquisa.

Serra Soudade

Sabe, as vezes penso
em você (Júlia)

II

Não sei não está aqui
Então sinto uma vontade
de estar com você

Sinto uma grande saudade de você

As vezes, em me lembro
daquela dia

Que dia gostoso ☺

IV

Comerá deitado?

Então certo

Uma vontade de ir de novo
aquele dia



É sente saudade?

Você que dentro
de mim mora
uma tristeza
bem gostosa?



Depois de tantas considerações sobre a importância da amizade parece até que fica redundante dizer que as relações sobre pares são indispensáveis para o equilíbrio de uma vida social e afetiva do sujeito.

Ao se fazer um balanço deste trabalho, consideramos que os objetivos da presente pesquisa foram atingidos, e que, embora este tema tenha sido estudado por muitos pesquisadores em nosso país, constitui um campo da psicologia quase inexplorado das representações afetivas e sociais.

Este estudo representa também uma contribuição para as investigações do Conhecimento Social. Ao estudar a amizade deparamo-nos com uma realidade essencialmente positiva, fator este que contribuiu demasiadamente para se desenvolver um trabalho gratificante tanto de nossa parte como para os sujeitos participantes da pesquisa. Por outro lado, as dificuldades encontradas e os vários aspectos constatados durante a coleta de dados nos remetem a uma reflexão sobre uma nova abertura para futuras pesquisas. Estas poderão contribuir para uma melhor compreensão do que a criança entende sobre amizade, para possibilitar o respeito ao seu comportamento e o reconhecimento de quais são os obstáculos ou distorções nas amizades escolares.

Por fim, entendemos que os comportamentos amistosos podem contribuir para a construção de um clima social e sócio-moral favorável à qualidade da educação e formação da personalidade das crianças.

*Além da inteligência, que se desenvolva na criança.
Um maior grau de amizade e colaboração.*

10. REFERÊNCIAS

AIELLO, J.R.; JONES, S.E. Field study of the proxemic behaviour of young school children in three subcultural group, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971. p. 351-356 apud WEREBE, M.J.G.; BAUDONNIERE, P.M. Competences a communiquer et relations privilegies entre enfants: comparaison entre deux groupes d'age. **International Journal of Psychology**, North-Holland, v.23, p.619-635, 1988.

ALVES, J. D. **O teste sociométrico, sociogramas**. 2.ed. Porto Alegre : Globo, 1974.

ANDERSON H. H. Domination and integration in the social behavior of young children in and experimental play situation. *Genetic Psychology Monographs*, v.19, 1937, p.343-408. apud RENSCHAW, P. D.. The roots of current peer interaction research: a historical analysis. In: ASHER, S. R. ; GOTTMAN, J. M. **The development of children friendships**. Cambridge : Cambridge Univ., 1981.

ASSIS, O. Z. M. de. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. 5.ed. São Paulo : Pioneira, 1987.

BARKER, R.; WRITH, H. Psychological ecology and the problem of psychosocial development. *Child Development*, v.20, 1949. p.131-144 apud apud RENSCHAW, P. D. The roots of current peer interaction research: a historical analysis. In: Asher, S. R. ; GOTTMAN, J. M. **The development of children friendships**, Cambridge : Cambridge Univ., 1981.

BARRETO, M. de L. M. **Interação social e desenvolvimento cognitivo: um estudo com crianças em jogos em grupo e atividades livres no "playground"**. 1996. 269p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

BAUDONNIERE , P.M. Interactions dyadiques entre enfants de 4 ans : inconnus, familiers et amis. Le rôle du degré de familiarité. *International Journal of Psychology*, v.22, 1987.p.347-362 apud WEREBE, M.J.G.; BAUDONNIERE, P.M. Competences a communiquer et relations privilegiees entre enfants: comparaison entre deux groupes d'age. **International Journal of Psychology**, North-Holland, v.23, 1988. p.619-635.

BERNDT, T. J. Age changes and changes over time in prosocial intentions and behavior between friends. **Developmental Psychology**, n.4, p.408-416, 1981.

BIGELOW, B. J.; TESSON, G.; LEWKO, J. H.. The social rules that children use: close friends, other friends, and "other kids" compared to parents, teachers, and siblings. **International Journal of Behavioral Development**, v.15, n.3, p.315-335, 1992.

BOMBI, A.S.; PINTO, G. **Los colores de la amistad** : estudios sobre las representaciones pictóricas de la amistad entre los niños. Madrid : Visor, 1993.

BRENELLI, R. P. **O jogo como espaço para pensar** : a construção de noções lógicas e aritméticas. Campinas : Papirus, 1996.

CHITTENDEN, G. F. Na experimental study in measuring and modifying assertive behavior in young children. Monographs of the Society for Research in Child Development, v.7, n. 31, 1942 apud RENSHAW, P. D.. The roots of current peer interaction research: a historical analysis. In: ASHER, S. R. ; GOTTMAN, J. M. **The development of children friendships**, Cambridge : Cambridge Univ., 1981.

CLARK, M. L.; BITTLE, M. L. Friendship expectations and the evaluation of present friendships in middle childhood and early adolescence. **Child Study Journal**, v.22, n.2, p.115-135, 1992.

CORSARO, W. A. In: TURIEL, E.; ENESCO, Ileana.; LINAZA, J. **El mundo social en la mente infantil**. Madrid : Alianza, 1989. 433p.

COSTIN, S. E.; JONES, D. C. Friendship as a facilitator of emotional responsiveness and prosocial interventions among young children. **Developmental Psychology**, Texas, v.28, n.5, p.941-947, 1992.

DAWE, H. C. Analysis of two hundred quarrels of preschool children. *Child Development*, v.5, 1934. p. 139-1957 apud RENSCHAW, P. D.. The roots of current peer interaction research: a historical analysis. In: Asher, S. R. ; GOTTMAN, J. M. **The development of children friendships**, Cambridge : Cambridge Univ., 1981.

DELAHANTY, G.; PERRÉS, J. (Comp.). **Piaget y el psicoanálisis**. México, DF : Universidad Autónoma Metropolitana, 1994.

DE LA TAILLE, Y. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.

EAST, Patrícia L.; ROOK, Karen S. Compensatory patterns of support among children's peer relationships: a test using school friends, nonschool friends, and siblings, **Developmental Psychology**, v. 28, n.1, p.163-172, 1992.

ECKERMAN, C.; WHATLEY, T. Toys and social interaction between infant peers. *Child Development*, v.48, 1977. p.1645-1656 apud HOWES, C.. Patterns of friendship. **Child Development**, v.54, p.1041-1053, 1983.

EMILIANI, F., CARUGATI, F.. **El mundo social de los niños**. 2.ed. México, DF : Grijallo, 1991.

ENESCO, I. **El trabajo en equipo en primaria** : aprendiendo com iguales. Madrid: Alhambra Longman, 1992.

FREUD, A . Psychoanalysis for teachers and parents. New York : W.W. Norton, 1979 apud RENSCHAW, P. D.. The roots of current peer interaction research: a historical analysis. In: ASHER, S. R. ; GOTTMAN, J. M. **The development of children friendships**, Cambridge : Cambridge Univ., 1981.

FURMAN, W.; MASTERS, J.C. Peer interaction, sociometric status and resistance to deviation in young children. *Developmental Psychology*, v.16, 1980. p.229-336 apud WEREBE, M.J.G.; BAUDONNIERE, P.M. Competences a communiquer et relations privilegies entre enfants: comparaison entre deux groupes d'age. **International Journal of Psychology**, North-Holland, v.23, 1988. p.619-635.

FURTH, H. G. **Conhecimento como desejo** : um ensaio sobre Freud e Piaget .Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

GALEJS, W. Social interaction of preschool children.Home Economics Research Journal, v.2, 1974. apud WEREBE, M.J.G.; BAUDONNIERE, P.M. Competences a communiquer et relations privilegiees entre enfants: comparaison entre deux groupes d'age. **International Journal of Psychology**, North-Holland, v.23, p.619-635, 1988.

GURUCHARRI, C.; SELMAN, R. L.. The development of interpersonal understanding during childhood, preadolescence, and adolescence: a longitudinal follow-up study. **Child Development**, v.53, p.924-927, 1982.

HALLINAN, M. T.. Recent advances in sociometry. In: Asher, S. R.; GOTTMAN, J. M. **The development of children friendships**. Cambride : Cambridge Univ., 1981.

HARTUP, W. W.. et al. Conflit and friendship relations in middle childhood: behavior in a closed - field situation. **Child Development**, v.64, p.445-454, 1993.

HOWES, C. Patterns of friendship. **Child Development**, v.54, p.1041-1053, 1983.

INHELDER, B. A vida da criança na creche. In : ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 14., 1997, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia : [s.n.], 1997.

ISSACS, S. **Social development in young children** : a study of beginnings. London : Routledge & Sons, 1933.

JACK. L.M. Na experimental stdy of ascendant behavior in preschool children. University of Iowa Studires in Child Welfare, v.9,n.3, 1934. p.9-65 apud RENSHAW, P. D.. The roots of current peer interaction research: a historical analysis. In: Asher, S. R. ; GOTTMAN, J. M. **The development of children friendships**, Cambridge : Cambridge Univ., 1981.

JENNINGS, H. Structure of leadership : development and sphere of influence. Sociometry, v.1, 1937. p.99-143 apud RENSHAW, P. D.. The roots of current peer interaction research: a historical analysis. In: ASHER, S. R. ; GOTTMAN, J. M. **The development of children friendships**, Cambridge : Cambridge Univ., 1981.

JENNINGS, H. Leadership and sociometric choice. In: Swanson: T. Newcomb; E. Hartley (Ed.). Readings in social psychology. New York: Holt, 1952 apud RENSCHAW, P. D.. The roots of current peer interaction research: a historical analysis. In: Asher, S. R. ; GOTTMAN, J. M. **The development of children friendships**, Cambridge : Cambridge Univ., 1981.

KOCH, H. L. Popularity among preschool children: some related factors and a technique for its measurement. Child Development, v.4, p.164-175, 1933 apud RENSCHAW, P. D.. The roots of current peer interaction research: a historical analysis. In: ASHER, S. R. ; GOTTMAN, J. M. **The development of children friendships**, Cambridge : Cambridge Univ., 1981.

KOCH, H.L. The modification of unsocialness in preschool children. Psychology Bulletin, v.32, 1935. p. 700-701 apud RENSCHAW, P. D.. The roots of current peer interaction research: a historical analysis. In: Asher, S. R. ; GOTTMAN, J. M. **The development of children friendships**, Cambridge : Cambridge Univ., 1981.

LEWIN, K.: LIPPITT, R. NA experimental approach to the study of autocracy and democracy : a preliminary note. Sociometry, v.1, p.292-300., 1938 apud RENSCHAW, P. D.. The roots of current peer interaction research: a historical analysis. In: ASHER, S. R. ; GOTTMAN, J. M. **The development of children friendships**, Cambridge : Cambridge Univ., 1981.

MACEDO, L. de. **Ensaaios construtivistas**. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1994

MARIMÓN, M. M. Sobre el pensamiento y otros sentimientos. **Cuadernos de Pedagogia**, n. 271, jul./ago., 1998.

MENIN, M. S. de S. Desenvolvimento Moral. In: MACEDO, L. de. **Ensaaios construtivistas**. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1994

MORENO, J. L. Application of the group method to classification. New York : National Committee on Prisons and Prison Labor, 1932 apud RENSCHAW, P. D. The roots of current peer interaction research: a historical analysis. In: ASHER, S. R. ; GOTTMAN, J. M. **The development of children friendships**, Cambridge : Cambridge Univ., 1981.

MORENO, J. L. Sociometric status of children in a nursery school group. Sociometry, v.5, p.395-411, 1942 apud RENSCHAW, P. D. The roots of current peer interaction research: a historical analysis. In: ASHER, S. R. ;

GOTTMAN, J. M. **The development of children friendships**, Cambridge : Cambridge Univ., 1981.

MURPHY, L. B. Social behavior and child psychology : na exploratory sudy of some roots of sympathy. New York, Columbia Univ., 1937 apud RENSHAW, P. D. The roots of current peer interaction research: a historical analysis. In: ASHER, S. R. ; GOTTMAN, J. M. **The development of children friendships**, Cambridge : Cambridge Univ., 1981.

NORTHWAY M.L. Outsiders : a study of the personality patterns of children least acceptable to their age mates. **Sociometry**, v.7, p.10-25, 1944.

OLLENDICK, T. H. et al. Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment : a five-year longitudinal study. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v.60, n.1, p.80-87, 1992.

PAGE, M. L. The modification of ascendant behavior in preschool childres. University of Iowa Studies in Child Welfare. v.12, p.7-69, 1936 apud RENSHAW, P. D.. The roots of current peer interaction research: a historical analysis. In: ASHER, S. R. ; GOTTMAN, J. M. **The development of children friendships**, Cambridge : Cambridge Univ., 1981.

PARK, K. A.; LAY, K.-L.; RAMSAY, L. Individual differences and developmental changes in preschoolers' friendships. **Developmental Psychology**, v.29, n.29, p.264-270, 1993.

PARK, K. A. ; WATER, E. Security of attachment and preschool friendships. Child Development, v.60, p. 1076-1081, 1989 apud PARK, K. A.; LAY, K.-L.; RAMSAY, L. Individual differences and developmental changes in preschoolers' friendships. **Developmental Psychology**, v.29, n.29, p.264-270, 1993.

PARK, K. A. et al. Preschoolers' reactions to loss of a best friend: developmental trends and idividual differences. **Child Study Journal**, v.22, n.4, p.233-253, 1992.

PARKER, J. G.; ASHER, S. R.. Friendship and friendship qaulity in middle childhood: links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. **Developmental Psychology**, v.29, n.4, p.611- 621, 1993.

PARTEN, M. B. Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, v.27, p.243-269, 1932 apud RENSHAW, P. D.. The roots of current peer interaction research: a historical analysis. In: ASHER, S. R. ; GOTTMAN, J. M. **The development of children friendships**, Cambridge : Cambridge Univ., 1981.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis : Vozes, 1973.

_____. **A epistemologia genética** : sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética. São Paulo: Abril, 1983. (Os pensadores).

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas** : o problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro : Zahar, 1976.

_____. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro : Forense, 1973.

_____. **Intelligence and affectivity** : their relationship during child development. Palo Alto : Annual Reviews, 1981.

_____. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo : Summus, 1994.

_____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro : JK. Olympio, 1977.

_____. El pensamiento simbólico y el pensamiento del niño, 1923. In : DELAHANTY, G.; PERRÈS, J. (Comp.) **Piaget y el psicoanálisis**. México, DF: Universidad Autonoma Metropolitana, 1994.

_____. El psicoanálisis y el desarrollo intelectual. *Revue Française de Psychanalyse*, n.6, p. 404-408, 1933. In: DELAHANTY, G.; PERRÈS, J. (Comp.) **Piaget y el Psicoanálisis**. México, DF : Univ. Autonoma Metropolitana, 1994.

_____.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difel, 1974.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro : Forense, 1988.

_____. La relacion del afecto com la inteligencia en el desarrollo mental del niño. *The Bulletin of Menninger Clinical*, v.26, 1962. p.129-137. In: DELAHANTY, G.; PERRÈS, J. (Comp.) **Piaget y el psicoanálisis**. México, DF : Univ. Autonoma Metropolitana, 1994.

_____. Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño, 1954. In: DELAHANTY, G.; PERRÈS, J. (Comp.)

Piaget y el psicoanálisis. México, DF: Universidad Autónoma Metropolitana, 1994.

_____. **Seis estudos de psicologia.** 4.ed. Rio de Janeiro : Forense, 1971.

PIAGET, J. **Sobre Pedagogia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. Social evolution and the new education. London: New Education Fellowship, 1932(a) apud RENSHAW, P. D.. The roots of current peer interaction research: a historical analysis. In: Asher, S. R. ; GOTTMAN, J. M. **The development of children friendships**, Cambridge : Cambridge Univ., 1981.

_____. Le estruturalismo. Paris :Presses Universitaires de France,1968.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget.** São Paulo : EPU, 1988. (Temas básicos de psicologia)

_____. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget.** São Paulo : Ática, 1984.

RAY, G. E.; COHEN R.; SECRIST, M. E.. Best friend networks of childre across settings. **Child Study Journal**, v.25, n.3, p.169-188, 1995.

READ, K.H. The nursery school. 6.ed. Philadelphia : Saunders, 1976. apud RUBIN, Z. **Amistades infantiles.** 2.ed. Madrid : Morata , 1985.

RENSHAW, P. D.. The roots of current peer interaction research: a historical analysis. In: ASHER, S. R. ; GOTTMAN, J. M. **The development of children friendships**, Cambridge : Cambridge Univ., 1981.

RENSHAW, P. D., BROWN , P. J. Loneliness in middle childhood: cuncurrent and longitudinal predictors. **Child Development**, v.64, p.1271-1284, 1993.

RUBIN, Z. **Amistades infantiles.** 2.ed. Madrid : Morata , 1985.

RUBENSTEIN, J.; HOWES, C. The effects of peers on toddler interaction with mother and toys. *Child Development* , v.47, p. 597-605, 1976 apud RUBIN, Z.. **Amistades infantiles.** 2.ed. Madrid : Morata , 1985.

SASTRE, G., SILVESTRE, N., MORENO, M. **Desarrollo social**.
Barcelona : Planeta, 1988. v.1.

SCHWARTZ, J.C. Effects of peer familiarity on the behavior of preschoolers in a novel situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, v.24, 1972. p. 276-284 apud WEREBE, M.J.G.; BAUDONNIERE, P.M. Competences a communiquer et relations privilegies entre enfants: comparaison entre deux groupes d'age. **International Journal of Psychology**, North-Holland, v.23, p.619-635, 1988.

SELMAN, R. L.. The child as a friendship philosopher. In: ASHER, S. R.; GOTTMAN, J. M. **The development of children friendships**. Cambridge : Cambridge Univ., 1981.

SELMAN, R.L. **The growth of interpersonal understanding**. New York: Academic Press, 1980.

SHERIF, M. The psychology of social norms. New York: Harper, 1936 apud RENSHAW, P. D. The roots of current peer interaction research: a historical analysis. In: ASHER, S. R. ; GOTTMAN, J. M. **The development of children friendships**, Cambridge : Cambridge Univ., 1981.

SISTO, F. F.. Fundamentos para uma aprendizagem constutivista. **Proposições**, Campinas, SP, v.4, n.2 (11), jul. 1993.

SLOMKOWSKI, C. L.; KILLEN, M.. Young children's conceptions of transgressions with friends and nonfriends. **International Journal of Behavioral Development**, Pennsylvania, v.15, n. 2, p.247-258, 1992.

STAMBK, M., et al. **Les bébés entre eux**. Paris: PUF, 1983.

TORTELLA, J. C. B.. **Amizade no contexto escolar**. 1996. 245p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

THRASHER, F.M. **The gang** : a study of 1.313 gangs in Chicago : Univ. Of Chicago Press, 1927.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1993.

WATSON, A.; VALTIN, R. Secrecy in middle childhood. **International Journal of Behavioral Development**: v. 21, n.3, p. 431-452, 1997.

WEREBE, M. J.G.; BAUDONNIERE, P. M. Competences e communiquer et relations privilegiees entre enfants: comparaison entre deux groupes d'age. **International Journal of Psychology**, North-Holland, v. 23, p.619-635, 1988.

YOUNISS, J. **Parents and peers in social development** : a Sullivan - Piaget perspective. Chicago : Univ. of Chicago, 1980.

ZORBOUGH , H. Which way America's youth?. *Journal of Education Sociology*, v.11, 1938. P.322-334. apud RENSHAW, P. D. The roots of current peer interaction research: a historical analysis. In: ASHER, S. R. ; GOTTMAN, J. M. **The development of children friendships**, Cambridge : Cambridge Univ., 1981.

11. OBRAS CONSULTADAS

ARISTÓTELES. **A ética**. Bauru : EDIPRP, 1995.

ALBERONI, F. **A amizade**. Rio de Janeiro : ROCCO, 1992.

BENNETT, W. J. **O livro das virtudes** : uma antologia de William J. Bennett. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1995.

BERNDT, T. J. Obtaining support from friends during childhood and adolescence. In: BELLE, D. (Ed.). **Children's social networks and social supports**. New York: Wiley, p. 308-331, 1989.

BIGELOW , B. J.; LA GAIPA, J. J. Children's written descriptions of friendship: a multidimensional analysis. *Developmental Psychology*, v.11, 1975. p. 857-858 apud CLARK, M. L.; BITTLE, M. L.. Friendship expectations and the evaluation of present friendships in middle childhood and early adolescence. ***Child Study Journal***, v.22, n.2, p.115-135, 1992.

BIGELOW, B. J.; LA GAIPA, J. J. The development of friendship values and choice. In: Foot, H. B.; CHAPMAN, A. J.; SMITH, J. R. (Ed.). *Friendship and social relations in children*. New York: Wiley, 1980. apud CLARK, M. L.; BITTLE, M. L.. Friendship expectations and the evaluation of present friendships in middle childhood and early adolescence. ***Child Study Journal***, v.22, n.2, p.115-135, 1992.

CICERON. **La amistad**. Madrid : Temas de Hoy, 1998.

DERRIDA, J. **Políticas de la amistad seguido de el oído de Heidegger**. Madrid : Trotta, 1998.

FINE, G.A . Friends, impression management ,and preadoscent behavior. In : ASHER, S.R.; GOTTMAN, J. M. (Ed.). **The development of children's friendships**. New York : Cambridge Univ., 1981;

HARRIS, P.L. **Criança e emoção** : o desenvolvimento da compreensão psicológica. São Paulo : Martins Fontes, 1996.

PARKER, J. G.; ASHER, S. R. **Friendship adjustment, group acceptance, and feelings of loneliness and social dissatisfaction in childhood**. In : Symposium, Sources of Social Support and Feelings of

Well-Being in Childhood and Adolescence,. Boston : American Educational Association, Boston, 1990.

SANTTINI, C.J.P. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro : DP& A, 1992.

SELMAN, R. The child as a friendship philosopher. In : ASHER, S. R. ; GOTTMAN J. M. (Ed.). The development of children's friendships . Cambridge, MA: Cambridge Univ., 1981. p. 242-272 apud CLARK, M. L.;

BITTLE, M. L.. Friendship expectations and the evaluation of present friendships in middle childhood and early adolescence. **Child Study Journal**, v.22, n.2, p.115-135, 1992.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão** : um guia para educadores. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1999.

SULIVAN, H.S. **The interpersonal theory of psychiatry**. New York : Norton, 1953.

YOUNISS, J.; VOLPE, J. A relational analysis of children's friendships. In: DAMON (Ed.). New directions for child development, São Francisco : Jossey-Bass, 1980. v.1 apud CLARK, M. L.; BITTLE, M. L.. Friendship expectations and the evaluation of present friendships in middle childhood and early adolescence. **Child Study Journal**, v.22, n.2, p.115-135, 1992.

YOUNISS, J. Understanding differences within friendship. In: LEAHY, R.L. (Ed.) **The child's construction of social inequality**. New York : Academic Press, p. 161-177, 1983.

ANEXO I - TABELAS DE CÓDIGOS, IDADE E CLASSE

4ª SÉRIE I

Nº	CÓDIGO	SEXO	IDADE
01	ANL	M	10,9
02	ART	M	10,9
03	DAP	M	11,1
04	DRN	M	10,2
05	DIS	M	10,4
06	DRT	M	10,7
07	EAA	M	11,1
08	FEM	M	10,4
09	FMA	M	10,3
10	FGJ	M	10,2
11	FUG	M	11,5
12	JCP	M	11,9
13	JPS	M	10
14	JPC	M	10,1
15	LHA	M	11,8
16	LED	M	10,1
17	MGS	M	10,6
18	RBO	M	10,9
19	RAB	M	10,9
20	TIB	M	11
21	TEG	M	10,7
22	WDS	M	11,4
23	ANS	F	10
24	AMS	F	10
25	BVH	F	10,2
26	FRA	F	10,5
27	GIO	F	10,5
28	JCV	F	10,5
29	MAR	F	10,9
30	MCC	F	11,7
31	MAI	F	10,6
32	MAF	F	10,4
33	MBD	F	10
34	MSS	F	10,4
35	MIR	F	10,6
36	TAL	F	10,2

4ª SÉRIE II

N.º	CÓDIGO	SEXO	IDADE
37	AND	M	10,5
38	BWG	M	10,7
39	DEN	M	10,9
40	DIO	M	10,9
41	ERI	M	10
42	FAB	M	11,5
43	HEI	M	11
44	JTS	M	10
45	JEM	M	12
46	LSB	M	10,8
47	LUP	M	10,5
48	LFC	M	11,2
49	ACF	F	10,7
50	BEA	F	10,6
51	MAA	F	10,7
52	MHS	F	10,4
53	MCG	F	11,5
54	MON	F	10,3
55	NAB	F	10,4
56	RAF	F	10,3
57	SRC	F	10,6
58	TLD	F	12
59	TED	F	12
60	TRC	F	11,9
61	TMA	F	12
62	TPM	F	11,1
63	VCC	F	10,2
64	VJF	F	11,9
65	JAC	F	10,3

2ª SÉRIE I

N.º	CÓDIGO	SEXO	IDADE
66	ADR	F	8,8
67	ALE	M	9
68	BAR	F	9
69	BRU	M	8,6
70	CAR	F	8,8
71	CLE	M	8,6
72	CRI	M	8
73	DAM	F	8,3
74	EST	F	8,1
75	FLA	F	8
76	GUI	M	8,5
77	JEL	F	8,5
78	LUS	M	8,2
79	LUI	F	8
80	LUR	M	9
81	MAR	M	8,11
82	PED	M	8,3
83	PRI	F	8,8
84	REB	F	8
85	SUZ	F	8
86	WAS	M	8,7
87	WIL	M	8,9

2ª SÉRIE II

N.º	CÓDIGO	SEXO	IDADE
88	BRU	M	9
89	BRO	M	9
90	DIE	M	8,11
91	JON	M	8,11
92	JUL	M	8,1
93	LUC	M	8,11
94	MAT	M	8,4
95	PED	M	8,7
96	ROD	M	9
97	ROR	M	8,9
98	ROO	M	8
99	TIA	M	9,6
100	ALI	F	9,6
101	AMA	F	8,11
102	BRA	F	8,8
103	CAM	F	8,11
104	ELE	F	8,8
105	ISA	F	9,1
106	JES	F	8,6
107	JEK	F	8,9
108	LUA	F	8,3
109	NAT	F	9,7
110	RAC	F	9
111	ROP	F	9
112	ROG	M	9,2

PRÉ I

N.º	CÓDIGO	SEXO	IDADE
113	AFO	M	6,7
114	BRS	M	6,6
115	CAR	F	6,6
116	GIO	F	6,7
117	HEI	M	6,8
118	KAI	M	6,9
119	LAR	F	6,9
120	LET	F	6,6
121	LUF	M	6,8
122	MTE	F	6,6
123	MTH	M	6,8
124	PAL	F	6,6
125	PAU	M	6,7
126	RAF	F	6,8
127	RAI	F	6,7
128	STE	F	6,7
129	THA	F	6,8
130	TAR	M	6,7
131	WEV	M	6,8
132	GIA	F	6,7

PRÉ II

N.º	CÓDIGO	SEXO	IDADE
133	DGM	F	6,5
134	GAH	F	6,4
135	GIM	<u>M</u>	6,9
136	GHB	M	6,7
137	ISP	F	6,8
138	JVC	M	6,9
139	KAB	F	6,7
140	LAI	F	6,11
141	MHM	M	6,11
142	MGV	F	6,11
143	MOD	F	7
144	MOP	F	6,8
145	NIB	F	6,8
146	PEA	M	6,9
147	RAF	M	6,4
148	RAH	M	6,6
149	RPR	M	6,11
150	RBC	M	6,9
151	SAR	F	6,11
152	SAH	F	6,9
153	TAM	F	6,7
154	THO	M	6,11

ANEXO II

TABELA DAS ESCOLHAS

4ª série I

Entrevista N.º 01

Nome: ANL

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
ANL	ART	ANS		MIR

Entrevista N.º 02

Nome: ART

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
ART	MGS	MIR		JPC

Entrevista N.º 03

Nome: DAP

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
DAP	TAL	TIB		TEG

Entrevista N.º 04

Nome: DRN

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
DRN	FMA	RAB		ART

Entrevista N.º 05

Nome: DIS

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
DIS	LHA	MPO		EAA

Entrevista N.º 06

Nome: DRT

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
DRT	DRN	RAB		ART

Entrevista N.º 07 Nome: EAA

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
EAA	LED	FUG		JPC

Entrevista N.º 08 Nome: FEM

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
FEM	FUG	JCP		ART

Entrevista N.º 09 Nome: FMA

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
FMA	LED	DRN		DAP

Entrevista N.º 10 Nome: FGJ

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
FGJ	FUG	FMA		EAA

Entrevista N.º 11 Nome: FUG

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
FUG	FMA	TEG		FEM

Entrevista N.º 12 Nome: JCP

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
JCP	FUG	FEM		MCC

Entrevista N.º13

Nome: JPS

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
JPS	DRN	RBO		TIB

Entrevista N.º14

Nome: JPC

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
JPC	TIB	MSS		WDS

Entrevista N.º 15

Nome: LHA

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
LHA	DAP	DRT		JPC

Entrevista N.º16

Nome: LED

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
LED	FMA	MSS		JPC

Entrevista N.º17

Nome: MGS

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
MGS	FUG	TEG		WDS

Entrevista N.º18

Nome: RBO

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
RBO	FUG	DRT		JPC

Entrevista N.º19

Nome: RAB

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
RAB	TIB	HEN		DAP

Entrevista N.º20

Nome: TIB

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
TIB	WDS	LHA		JCP

Entrevista N.º21

Nome: TEG

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
TEG	MGS	FEM		JPC

Entrevista N.º22

Nome: WDS

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
WDS	TIB	LHA		JPC

Entrevista N.º23

Nome: ANS

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
ANS	MAF	RAB		JPC

Entrevista N.º24

Nome: AMS

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
MAS	MAI	BVH		JPC

Entrevista N.º25

Nome: BVH

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
BVH	MAF	GIO		ART

Entrevista N.º 26

Nome: FRA

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
FRA	MBD	MIR		ART

Entrevista N.º27

Nome: GIO

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
GIO	MSS	MAI		JPC

Entrevista N.º 28

Nome: JCV

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
JCV	MAI	MAF		WDS

Entrevista N.º29

Nome: MAR

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
MAR	TAL	MCC		WDS

Entrevista N.º30

Nome: MCC

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
MCC	BVH	MAI		FMA

Entrevista N.º 31

Nome: MAI

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
MAI	MSS	GIO		TEG

Entrevista N.º32

Nome: MAF

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
MAF	BVH	MBD		JPC

Entrevista N.º33

Nome: MBD

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
MBD	FRA	MIR		WDS

Entrevista N.º34

Nome: MSS

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
MSS	MAI	FMA		ART

Entrevista N.º35

Nome: MIR

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
MIR	MBD	FRA		DAP

Entrevista N.º36

Nome: TAL

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
TAL	MAR	MSS		FRA

4ª série II

Entrevista N.º 37

Nome: AND

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
AND	DIO	VCC		MAM

Entrevista N.º 38

Nome: BWG

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
BWG	FAB	AND		MAM

Entrevista N.º 39

Nome: DEN

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
DEN	LUP	HEI		MAM

Entrevista N.º 40

Nome: DIO

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
DIO	FAB	JTS		JEM

Entrevista N.º 41

Nome: ERI

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
ERI	AND	DEN		MAM

Entrevista N.º 42

Nome: FAB

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
FAB	BWG	DIO		JEM

Entrevista N.º43

Nome: HEI

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
HEI	DEN	LSB		MAM

Entrevista N.º 44

Nome: JTS

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
JTS	BWG	HEI		ERI

Entrevista N.º45

Nome: JEM

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
JEM	VCC	LUP		DEN

Entrevista N.º46

Nome: LSB

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
LSB	LUP	HEI		MAM

Entrevista N.º 47

Nome: LUP

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
LUP	AND	LFC		MAM

Entrevista N.º48

Nome: LFC

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
LFC	LUP	FAB		MAM

Entrevista N.º49

Nome: ACF

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
ACF	VCC	MON		MAM

Entrevista N.º 50

Nome: BEA

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
BEA	VCC	NAB		ERI

Entrevista N.º51

Nome: MAA

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
MAA	VCC	TMA		TLD

Entrevista N.º52

Nome: MHS

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
MHS	NAB	TED		SRC

Entrevista N.º 53

Nome: MCG

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
MCG	TLD	BEA		JEM

Entrevista N.º54

Nome: MON

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
MON	TMA	RAF		NAB

Entrevista N.º 55

Nome: NAB

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
NAB	VCC	BEA		MAM

Entrevista N.º 56

Nome: RAF

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
RAF	ERI	JAC		MAA

Entrevista N.º 57

Nome: SRC

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
SRC	MCG	TED		JAC

Entrevista N.º 58

Nome: TLD

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
TLD	JEM	JAC		MON

Entrevista N.º 59

Nome: TED

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
TED	JEM	TMA		LUP

Entrevista N.º 60

Nome: TRC

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
TRC	TMA	MON		MAM

Entrevista N.º 61

Nome: TMA

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
TMA	MON	LUP		MAA

Entrevista N.º 62

Nome: TPM

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
TPM	BEA	VCC		LUP

Entrevista N.º 63

Nome: VCC

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
VCC	BEA	ACF		VJF

Entrevista N.º 64

Nome: VJF

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
VJF	BEA	MCG		LSB

Entrevista N.º 65

Nome: JAC

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
JAC	MON	TMA		BWG

2ª Série I

Entrevista N.º 66

Nome: ADR

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
ADR	EST	SUZ		MAR

Entrevista N.º 67

Nome: ALE

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
ALE	WAS	PED		MAR

Entrevista N.º 68

Nome: BAR

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
BAR	DAM	LUI		MAR

Entrevista N.º 69

Nome: BRU

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
BRU	PED	LUS		LUI

Entrevista N.º 70

Nome: CAR

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
CAR	SUZ	JEL		MAR

Entrevista N.º 71

Nome: CLE

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
CLE	GUI	BAR		MAR

Entrevista N.º 72

Nome: CRI

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
CRI	ALE	GUI		PED

Entrevista N.º 73

Nome: DAM

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
DAM	FLA	REB		MAR

Entrevista N.º 74

Nome: EST

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
EST	FLA	DAM		LUR

Entrevista N.º 75

Nome: FLA

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
FLA	SUZ	DAM		MAR

Entrevista N.º 76

Nome: GUI

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
GUI	BRU	LUS		EST

Entrevista N.º 77

Nome: JEL

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
JEL	PRI	SUZ		MAR

Entrevista N.º 78

Nome: LUS

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
LUS	BRU	SUZ		MAR

Entrevista N.º 79

Nome: LUI

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
LUI	BAR	SUZ		PED

Entrevista N.º 80

Nome: LUR

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
LUR	BRU	PED		MAR

Entrevista N.º 81

Nome: MAR

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
MAR	BRU	WAS		PED

Entrevista N.º 82

Nome: PED

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
PED	BRU	LUS		MAR

Entrevista N.º 83

Nome: PRI

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
PRI	SUZ	JEL		MAR

Entrevista N.º 84

Nome: REB

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
REB	SUZ	BAR		EST

Entrevista N.º 85

Nome: SUZ

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
SUZ	FLA	BAR		MAR

Entrevista N.º 86

Nome: WAS

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
WAS	ALE	MAR		EST

Entrevista N.º 87

Nome: WIL

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
WIL	PED	FLA		GUI

2ª Série II

Entrevista N.º 88

Nome: BRU

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
BRU	MAT	ROO		ROD

Entrevista N.º 89

Nome: BRO

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
BRO	DIE	MAT		ROD

Entrevista N.º 90

Nome: DIE

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
DIE	TIA	BRO		JUL

Entrevista N.º 91

Nome: JON

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
JON	BRU	ROO		ROD

Entrevista N.º 92

Nome: JUL

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
JUL	BRU	ELE		ROD

Entrevista N.º 93

Nome: LUC

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
LUC	JEK	BRU		ROD

Entrevista N.º 94

Nome: MAT

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
MAT	BRO	BRU		ROP

Entrevista N.º 95

Nome: PED

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
PED	ROO	BRU		JUL

Entrevista N.º 96

Nome: ROD

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
ROD	TIA	LUC		BRU

Entrevista N.º 97

Nome: ROR

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
ROR	BRU	CAM		ROD

Entrevista N.º 98

Nome: ROO

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
ROO	JON	BRU		ROD

Entrevista N.º 99

Nome: TIA

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
TIA	DIE	ISA		ROD

Entrevista N.º 100

Nome: ALI

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
ALI	JEK	JES		DIE

Entrevista N.º 101

Nome: AMA

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
AMA	ISI	ROR		ROD

Entrevista N.º 102

Nome: BRA

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
BRA	ISA	TIA		ROD

Entrevista N.º 103

Nome: CAM

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
CAM	ISA	BRA		ROD

Entrevista N.º 104

Nome: ELE

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
ELE	ISI	JES		MAT

Entrevista N.º 105

Nome: ISA

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
ISA	BRA	JEK		ROD

Entrevista N.º 106

Nome: JES

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
JES	RAC	ISA		ROD

Entrevista N.º 107

Nome: JEK

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
JEK	LUC	CAM		ROD

Entrevista N.º 108

Nome: LUA

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
LUA	ISA	CAM		ROD

Entrevista N.º 109

Nome: NAT

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
NAT	AMA	JON		DIE

Entrevista N.º 110

Nome: RAC

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
RAC	JES	ISA		ROG

Entrevista N.º 111

Nome: ROP

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
ROP	ISI	BRA		ROP

Entrevista N.º 112

Nome: ROG

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
ROG	ROO	ROD		DIE

PRÉ I*Entrevista N.º 113**Nome: AFO*

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
AFO	PAU	HEI		WEV

*Entrevista N.º 114**Nome: BRS*

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
BRS	LUF	HEI		TAR

*Entrevista N.º 115**Nome: CAR*

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
CAR	LET	GIO		PAU

*Entrevista N.º 116**Nome: GIO*

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
GIO	RAI	THA		MTH

*Entrevista N.º 117**Nome: HEI*

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
HEI	PAU	BRS		WEV

*Entrevista N.º 118**Nome: KAI*

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
KAI	HEI	LUF		WEV

Entrevista N.º 119

Nome: LAR

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
LAR	AMA	GIO		RAF

Entrevista N.º 120

Nome: LET

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
LET	THA	KAI		WEV

Entrevista N.º 121

Nome: LUF

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
LUF	BRS	AFO		WEV

Entrevista N.º 122

Nome: MTE

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
MTE	THA	LET		WEV

Entrevista N.º 123

Nome: MTH

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
MTH	WEV	TAR		HEI

Entrevista N.º 124

Nome: PAL

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
PAL	AMA	LET		MTE

Entrevista N.º 125

Nome: PAU

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
PAU	LUF	RAI		WEV

Entrevista N.º 126 Nome: RAF

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
RAF	THA	MTE		PAU

Entrevista N.º 127 Nome: RAI

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
RAI	AFO	THA		MTH

Entrevista N.º 128 Nome: STE

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
STE	MTE	THA		MTH

Entrevista N.º 129 Nome: THA

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
THA	LET	MTE		WEV

Entrevista N.º 130 Nome: TAR

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
TAR	KAI	PAU		HEI

Entrevista N.º 131 Nome: WEV

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
WEV	MTH	KAI		HEI

Entrevista N.º 132

Nome: GIA

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
GIA	THA	GIO		AMA

Pré II

Entrevista N.º 133

Nome: DGM

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
DGM	SAR	PEA		GHB

Entrevista N.º 134

Nome: GAH

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
GAH	MOD	MOP		SAH

Entrevista N.º 135

Nome: GIM

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
GIM	JVC	RPR		THO

Entrevista N.º 136

Nome: GHB

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
GHB	SAR	RAH		MOD

Entrevista N.º 137

Nome: ISP

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
ISP	SAR	DGM		GHB

Entrevista N.º 138

Nome: JVC

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
JVC	RAF	SAR		GAH

Entrevista N.º 139

Nome: KAB

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
KAB	LAI	SAR		GHB

Entrevista N.º 140

Nome: LAI

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
LAI	NIB	TAM		THO

Entrevista N.º 141

Nome: MHM

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
MHM	SAR	GHB		JVC

Entrevista N.º 142

Nome: MG V

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
MGV	JVC	RPR		GAH

Entrevista N.º 143

Nome: MOD

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
MOD	TAM	LAI		SAR

Entrevista N.º 144 Nome: MOP

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
MOP	TAM	ISP		GHB

Entrevista N.º 145 Nome: NIB

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
NIB	LAI	TAM		GAH

Entrevista N.º 146 Nome: PEA

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
PEA	JVC	RAH		SAR

Entrevista N.º 147 Nome: RAF

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
RAF	SAH	PEA		RBC

Entrevista N.º 148 Nome: RAH

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
RAH	MHM	THO		JVC

Entrevista N.º 149 Nome: RPR

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
RPR	JVC	PEA		GAH

Entrevista N.º 150

Nome: RBC

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
RBC	PEA	JVC		THO

Entrevista N.º 151

Nome: SAR

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
SAR	DGM	KAB		GAH

Entrevista N.º 152

Nome: SAH

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
SAH	JVC	GIM		SAR

Entrevista N.º 153

Nome: TAM

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
TAM	MOD	RBC		GAH

Entrevista N.º 154

Nome: THO

Entrevistado	Melhor amigo	Amigo		Não amigo
THO	GHB	JVC		TAM

ANEXO 3

TABELA DA ANÁLISE SOCIOMÉTRICA

TABELA 4ª série I -

Códigos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38
01- ANL		•																																		•		
02- ART																																						•
03-DAP														•																								•
04- DRN		•								•																												•
05- DIS							•																															•
06- DRT		•																																				•
07- EAA				•																																		•
08- TEM		•																																				•
09- FMA			•	•																																		•
10- FGI									•																													•
11- FUG									•	•																												•
12- JCP								•		•																												•
13- JPS				•															•																			•
14- JPC																																						•
15- LHA				•											•																							•
16- LED										•					•																							•
17- MGS														•																								•
18- RBO														•																								•
19- RAB		•																			•																	•
20- TTB														•																								•
21- TEG								•																														•
22- WDS														•																								•
23- ANS														•																								•
24- AMS															•																							•
25- BVH		•																																				•
26- FRA		•																																				•
27- GIO																																						•
28- JCV														•																								•
29- MAR																																						•
30- MCC																																						•
31- MAI																																						•
32- MAF														•																								•
33- MBD																																						•
34- MSS		•								•																												•
35- MIR				•																																		

* Os sujeitos MPO e IEN constam desta lista, mas não participaram da pesquisa, pois foram transferidos durante a realização da mesma.

TABELA 4ª II

Códigos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
01- AND				*								*	*															*		
02- BWG	*					*							*																	
03- DEN							*				*		*																	
04- DIO						*		*	*																					
05- ERI	*		*										*																	
06- FAB		*		*					*																					
07- HEI			*							*			*																	
08- JTS		*			*		*																							
09- JEM			*								*																	*		
10- LSB							*				*		*																	
11- LUP	*											*																		
12- LFC					*						*		*																	
13- MAM													*						*											
14- ACF													*						*									*		
15- BEA					*														*									*		
16- MAA																			*								*			
17- MHS																			*											
18- MCG									*							*				*										
19- MON																			*		*						*			
20- NAB													*						*									*		
21- RAF					*										*				*										*	*
23- SRC																		*						*					*	*
24- TLD									*								*												*	*
25- TED									*		*									*						*				
26- TRC													*				*		*							*				
27- TMA											*					*			*								*			
28- TPM											*				*															
29- VCC											*			*														*		*
30- VJF									*						*		*													
31- JAC		*																*	*								*			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
	* Média amoço								* Média								* Não amoço													

* O sujeito MAM consta desta lista, mas não participou da pesquisa pois foi transferido durante a realização da mesma.

TABELA 2ª SÉRIE I

Códigos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
01- ADR									•							•				•		
02- ALE																•	•				•	
03- BAR								•						•		•						
04- BRU													•	•			•					
05- CAR												•				•				•		
06- CLE											•					•						
07- CRI		•									•						•					
08- DAM										•						•			•			
09- EST								•		•					•							
10- FLA								•								•				•		
11- GUI				•					•				•									
12- JEL																•		•				
13- LUS				•												•				•		
14- LUI																	•			•		
15- LUR				•												•	•					
16- MAR				•													•				•	
17- PED				•									•			•						
18- PRI												•				•				•		
19- REB									•											•		
20- SUZ										•						•						
21- WAS		•							•							•						
22- WIL										•	•						•					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
• Melhor amigo																						
• Amigo																						
• Não amigo																						

TABELA 2ª SÉRIE II

TABELA 2 - SÉRIE II																											
Códigos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
01- BRU							•		•		•																
02- BRO			•				•		•																		
03- DIE		•		•								•															
04- JON	•								•		•																
05- JUL	•								•								•										
06- LUC	•							•	•												•						
07- MAT	•	•						•	•													•					
08- PED	•				•						•																
09- ROD	•					•						•															
10- ROR	•							•								•											
11- ROO	•			•				•	•																		
12- TIA			•						•									•									
13- ALI			•																	•							
14- AMA									•	•									•								
15- BRA								•	•			•							•								
16- CAM								•	•					•				•									
17- ELE							•												•	•							
18- ISA								•	•						•						•						
19- ISI																											
20- JES									•									•						•			
21- JEK						•		•	•							•											
22- LUA								•	•							•			•								
23- NAT			•	•									•														
24- RAC																		•		•						•	
25- ROP									•										•								
26- ROG			•					•	•		•																
	• Melhor amigo						• Amigo						• Não amigo														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	

* O sujeito ISI consta desta lista, mas não participou da pesquisa pois foi transferido durante a realização da mesma.

TABELA PRÉ I

Códigos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
01- AFO						*								*							*
02- AMA																					
03- BRS						*				*									*		
04- CAR					*				*					*							
05- GIO												*				*		*			
06- HEI			*											*						*	
07- KAI						*				*										*	
08- LAR		*			*										*						
09- LET							*											*		*	
10- LUF	*																	*		*	
11- MTE			*						*									*		*	
12- MTH						*													*	*	
13- PAL		*							*		*										
14- PAU									*								*			*	
15- RAF											*			*			*	*			
16- RAI	*											*						*			
17- STE											*	*						*			
18- THA									*		*	*						*		*	
19- TAR						*	*							*							
20- WEV						*	*					*									
21- GIA		*			*													*			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
* MELHOR AMIGO												* AMIGO									
												* NÃO AMIGO									

O sujeito AMA consta desta lista, mas não participou da pesquisa pois foi transferido durante a realização da mesma.

TABELA PRÉ II

Códigos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
01- DGM				•										•					•			
02- GAH											•	•								•		
03- GIM						•						•					•					•
04- GHB										•						•			•			
05- ISP	•			•															•			
06- JVC		•													•			•				
07- KAB				•				•											•			
08- LAI													•						•		•	•
09- MIM				•		•													•			
10- MG		•				•											•					
11- MOD								•											•		•	
12- MOP				•																	•	
13- NIB		•						•													•	
14- PEA						•										•			•			
15- RAF																		•				
16- RAH						•			•					•								
17- RPR		•				•								•								
18- RBC						•								•								
19- SAR	•	•					•							•								•
20- SAH			•			•													•			
21- TAM		•									•							•				
22- THO				•		•															•	
	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
	• Melhor amigo											• Amigo										
												• Não amigo										

ANEXO 4

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Durante todo o desenvolvimento desta pesquisa e da anterior, elaborou-se uma coletânea de atividades que pudessem contribuir para a prática pedagógica do professor. Algumas brincadeiras foram sugeridas por professoras, outras foram retiradas e adaptadas de diversos livros. É importante salientar que as sugestões que se seguem não devem ser um roteiro que o professor deverá seguir, mas um ponto sobre o qual ele poderá criar e adaptar às necessidades de sua classe.

- O professor poderá utilizar **jogos** nos quais as crianças utilizem formas de expressar as manifestações de amizade, **brincadeiras com marionetes** e **dramatização**, nas quais as crianças assistem a peças que enfoquem este tema ou criem novas histórias para representarem.
- As **atividades de expressão artística** (por exemplo, argila, desenho, modelagem, pintura) podem, também, de maneira eficaz ajudar a criança a expressar seus sentimentos.
- Sugerimos a **leitura de livros** que enfoquem temas sobre a amizade e outros sentimentos. Estes podem ajudar a criança a lidar com as dificuldades de interação¹.
- O **trabalho diversificado** se constitui em uma importante ferramenta da qual o professor pode se utilizar para que a criança tenha oportunidade de interagir com outras crianças. Cada vez mais temos a certeza de que este tipo de trabalho se constitui como um forte aliado ao estabelecimento de relações mais cooperativas.

¹ Os seguintes livros são recomendados; *Amigos, Três grandes amigos : O despertador, A visita, A carroça.* – Editora Ática. *Meu melhor amigo se mudou* – Editora Ática, *Ninguém é igual a ninguém e Coração que bate sente* – Editora do Brasil)

- Para as crianças que apresentam um certo grau de dificuldade em estabelecer relações amistosas sugerimos que estas tenham a oportunidade de **interagir com crianças menores**, para que possam
- Vivenciar situações de inserção no grupo sem que tenham receio de serem rejeitadas.
- O professor também pode trabalhar em sua classe com **situações hipotéticas**, contadas como se fossem histórias, para as crianças resolverem. Por exemplo, o professor pode contar que quando estava vindo à escola encontrou duas crianças amigas que queriam a mesma bola. Elas estavam brigando muito. Perguntar às crianças como que elas poderiam resolver este problema.
- As **discussões de regras** estabelecidas pelo grupo também podem contribuir para um trabalho que vise a um ambiente amistoso. O professor pode interferir, adequadamente, nas situações de conflito da seguinte forma: “Você acha que fulano gosta quando você fica brincando de cutucar?”, ou ainda, “Explique por que você não quer brincar com seu amigo”.
- A **música** também se constitui em uma fonte rica para a expressão dos sentimentos. Algumas sugestões a este respeito podem ser consideradas:
 1. Interpretar músicas que falem de sentimentos.
 2. Realizar um desenho sobre a música.
 3. Jogos: Amigo estou aqui. O professor toca a música “Amigo estou aqui – Filme Toy Story). Os alunos caminham enquanto escutam a música. No momento em que o professor abaixar o som, os alunos deverão juntar-se a um amigo e realizar um ato de cumprimento. A música inicia-se novamente e quando pára os pares devem novamente se cumprimentar só que desta vez com um gesto diferenciado.
 4. Músicas que indiquem maneiras de mostrar amizade:
 - a) “Sou um amiguinho, gosto de brincar ... é só começar

Sou um amiguinho, gosto de beijar... é só começar

Sou um amiguinho, gosto de bater... (as crianças dizem NÃO!) é só começar

Sou um amiguinho, gosto de abraçar.... é só começar....” (outros gestos podem ser incluídos:sorrir, um tapinha nas costas)

b) Quem será que pega (bater palmas três vezes)

Quem será que pega (bater palmas três vezes)

Quem será que pega (bater palmas três vezes)

O nariz do colega!

Quem será que fica (bater palmas três vezes)

Quem será que fica (bater palmas três vezes),

Quem será que fica (bater palmas três vezes),

Com as mãos para cima.! (outros gestos podem ser incluídos: abraçado com o amigo, cumprimentando o amigo)

a) A música tão conhecida: “Se é feliz quero te ver...(no lugar de bater os pés), pode ser modificada por gestos amistosos “dar um tapinha nas costas” , “dar um abraço no amigo” , “erguer as mãos e bater” ou “dar um aperto de mão”

Os professores podem também promover na escola um dia intitulado “Dia do Amigo”, no qual as crianças podem trazer um amigo que não frequenta sua escola ou promover um dia de brincadeiras intitulado “Jogos da Amizade” com equipes, enfatizando as seguintes brincadeiras: boliche, corrida de roda (as crianças trazem bicicletas), cabo de guerra, vista-se rápido, corrida do porquinho (uma criança carrega a outra nas costas), tiro ao alvo (com bexigas).

- Algumas pesquisas que trabalharam com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem utilizaram **o diário da amizade** e a interpretação de histórias que enfocam a amizade. Por meio destas atividades, a criança tem oportunidade de refletir sobre si mesma com os amigos e sobre o que valoriza nas amizades.

- No **dia do aniversário** de uma das crianças da classe, os demais amigos fazem desenhos e montam um caderno para presentear a criança aniversariante.
- No **canto da culinária**, as crianças fazem pães modelando a inicial do nome do amigo escolhido ou sorteado. Depois de pronto, embrulha para presente e dá para o amigo escolhido.
- A professora pode fazer um **levantamento das idéias** que as crianças têm sobre amizade com as seguintes questões: 1. O que é ser amigo?; 2. O que precisa para ser amigo?; 3. Faz de conta que um amigo seu mudou para outra cidade, bem longe daqui. Ele vai continuar sendo seu amigo?; 4. O que você é do seu amigo?; 5. Como a gente percebe as crianças que são amigas?; 6. O que a gente sente quando está junto com os amigos?; 7. Num grupo de pessoas como se notam aquelas que são amigas?
- *Outras atividades podem ser realizadas, por meio do desenho ou escrita, nas quais as crianças expressem seus sentimentos sobre os colegas de classe: “Por que gosto do _____; Porque eu não gosto do _____; ou ainda, “As coisas de que eu mais gosto em _____ são: _____” ; “As coisas de que menos gosto em _____ são” _____”.*
- Para expressar seu sentimento, a criança confecciona o seu crachá escrevendo o seu nome e algumas sentenças que expressem seus gostos e sentimentos. A criança pode também usar o desenho.

Exemplo: Nome: _____

Gosto de ser chamado de _____

Fico contente sempre que _____

- As atividades que se seguem foram retiradas da pesquisa de Tortella, 1996: “Amizade no Contexto Escolar”
- 1. Imaginar que uma menina e um menino que vieram de outra cidade irão entrar nesta classe. Perguntar para as crianças como gostariam que fossem seus novos amiguinhos. A professora deverá fazer alguns questionamentos para que a criança tenha subsídios para traçar o perfil do novo amigo:

- Que coisas gostam de fazer?- Onde vivem?- Como é sua família?- Com quem gostaria de brincar?- Que nome gostariam que eles tivessem?- Como são seus amigos? Todas as crianças devem participar desta conversa, e para ajudar a representação o professor deverá escrever num papel ou na lousa os traços mencionados.

2. Pedir para que as crianças desenhem em uma folha repartida ao meio como imaginam o novo amigo e a nova amiga. O professor deve relembrar a atividade anterior, dizendo que o desenho deve mostrar como esta criança é (traços físicos e pessoais). Pedir para que escrevam o nome do novo amigo.
3. Pedir para que as crianças retomem o desenho feito na atividade 2 e, durante a roda, o professor ou o ajudante do dia vai anotando os nomes escolhidos para o novo amigo e para a nova amiga, fazendo-se uma eleição e anotando os pontos. Pede-se às crianças que observem quais os nomes que tiveram mais votos e quais os que tiveram menos votos.
4. No canto do recorte e colagem procurar uma figura (de menino ou menina) que mais se pareça com o amigo conforme foi imaginado.
5. Durante a roda a professora propõe que as crianças façam uma entrevista com seu melhor amigo. Ela pode anotar na lousa as perguntas que as crianças pretendem fazer. Durante a atividade diversificada em um dos cantos será realizada a atividade proposta. A professora deverá perguntar quantas crianças poderão participar desta atividade de cada vez (2).
6. Pedir para que as crianças façam um desenho de si mesmas junto com o seu melhor amigo ou amiga. Explicar-lhes que este desenho deve representar a sua relação de amizade. Dizer, por exemplo, que quem olha o desenho, mesmo que não os conheça, tem que saber se as pessoas desenhadas são amigas. A professora registra no desenho o porquê são amigas ou as razões que fundamentam a sua amizade.
7. No cantinho do desenho, a criança é solicitada a desenhar sobre o seguinte tema: Por que gosto do meu amigo?.

8. Durante a hora da história, a professora conta a história da galinha ruiva.

A professora lança as seguintes questões:

b) A galinha ruiva tinha amigos?- Quem eram seus amigos?- Por que eles eram amigos da galinha?- O que você faria se fosse a galinha ruiva? Por quê?

9. A professora recorda com as crianças a história da galinha ruiva. Propõe que no cantinho do livro eles desenhem e escrevam a sua história sobre a galinha ruiva.

10. Na roda, a professora lê o livro Amigos. Após a leitura faz as seguintes perguntas: - Quais eram os amigos desta história?- Por que eles eram amigos?- O que você faria se fosse o rato Frederico?- Imagine que o rato Frederico precisou mudar para outro sítio. Você acha que ele vai continuar a ser amigo do galo Juvenal e do porco Valdemar?

11. A professora conta a seguinte história: Marcelo e Ricardo eram muito amigos. Todos os dias eles vinham juntos para a escola, porque moravam na mesma rua.. Eles estudavam na mesma classe junto com outros amigos que eram o Felipe, a Marcela, a Roberta, o Juliano e a Carolina. Ricardo sempre convidava Marcelo para sentar perto dele na hora da roda e também quando iam trabalhar nos cantinhos estavam sempre juntos. Todos estavam brincando no parque junto com a professora. Marcelo estava correndo, tropeçou em uma pedra e caiu. Ricardo estava brincando no gira-gira e não viu o seu amigo cair. Carolina que estava também brincando de correr, ajudou Marcelo a se levantar e cuidou de seu machucado. Em seguida a professora pergunta para as crianças: - Você acha que o Ricardo era realmente amigo do Marcelo? Por quê?

11. Durante a hora da conversa, tratar com as crianças sobre as seguintes questões:

- Como podemos saber que alguém é amigo?- A gente pode mostrar isso de algum jeito?- Que fazem as pessoas que são amigas?

12. Durante a atividade diversificada, no cantinho do livro pede-se à criança que invente uma história de amigos.

A seguir, apresentamos alguns jogos que foram criados por nós, outros sugeridos por professores e outros adaptados de várias fontes.

- **JOGO: ENCONTRANDO O SEU PAR**

PROCEDIMENTO: Cada criança recebe um cartão contendo uma expressão facial. Combina-se quem irá iniciar o jogo. A criança que iniciar imita a expressão de seu cartão. Quem estiver com a mesma expressão deve sentar perto para formarem os pares. Depois de todos os pares formados, cada par irá contar quando sentiu a emoção expressa em seu cartão.

- **JOGO: FALANDO DE AMIZADE**

PROCEDIMENTO: Os alunos são solicitados a pensar em seu melhor amigo. Depois escrevem em tiras de papel uma frase que melhor explique o motivo de sua amizade. Após todos terem escrito, cada um lê a sua mensagem que será discutida pelo grupo.

- **JOGO: SINAIS DOS SENTIMENTOS**

PROCEDIMENTO: Os alunos pensam como estão se sentindo no momento da brincadeira e escolhem um cartão colorido que melhor expresse o seu sentimento ou estado de emoção. Por exemplo:

- Estou muito feliz
- Estou chateado
- Estou alegre
- Estou com medo

Depois de escolhida a cor, a criança desenha em uma folha a razão deste sentimento. Os demais precisam “ler” o seu desenho e descobrir o motivo de seu sentimento.

- **JOGO: COM LICENÇA, VOU FALAR DE AMIZADE**

PROCEDIMENTO: O aluno vai responder a uma questão sorteada que fale sobre amizade e os seus sentimentos. Após responder a sua questão, outro aluno é sorteado e assim por diante, até que todas as questões tenham sido respondidas.

Exemplos:

- Quem é seu melhor amigo?
- O que você sente quando está com seu amigo?
- O que eu mais admiro no meu amigo é.....
- O que eu mudaria no meu amigo, se pudesse, é.....
- Um bom amigo, para mim, é alguém que.....

- **JOGO: MÍMICA**

PROCEDIMENTO: A criança sorteia uma mensagem previamente preparada pelo professor e sua tarefa é transmitida aos demais, levando-os a possível descoberta, sem o uso da palavra.

Sugestões de frase:

- Ganhei um presente e fiquei feliz.
- Briguei com um amigo e chorei.
- O meu amigo arrumou outro amigo e senti ciúmes.
- Que alegria! Eu e meu amigo vamos nadar.

- **JOGO: CARINHAS**

PROCEDIMENTO: Pedir para a criança desenhar no círculo os olhos, o nariz, as orelhas e a boca, de tal forma que este rosto represente um estado de ânimo (por ex. triste, alegre, etc.).

Pedir para a criança dar um nome ao seu personagem e dizer o porquê do estado de emoção.

Variação: O professor pode relatar o estado de ânimo e a criança desenha. Por ex. Aline perdeu um amigo e está triste ou Aline brigou com um amigo. Feche os olhos e imagine como será o rosto de Aline.

- **JOGO: PROCURANDO AS PESSOAS**

PROCEDIMENTO:. Quando a criança estiver no canto do recorte e colagem ela é solicitada a procurar gravuras que combinem com as “carinhas” das expressões que estão dispostas na mesa. Depois é solicitado que descreva a emoção encontrada.

- **JOGO: PROCURANDO AS PESSOAS**

PROCEDIMENTO:. Quando a criança estiver no canto do recorte e colagem ela é solicitada a procurar gravuras que combinem com as “carinhas” das expressões que estão dispostas na mesa. Depois é solicitado que descreva a emoção encontrada.

JOGO: FALANDO DE AMIZADE

PROCEDIMENTO: Cada aluno recebe uma mensagem sobre amizade. Após ler sua mensagem, realiza um desenho sobre o que representa esta mensagem. A criança é solicitada a criar uma nova mensagem.

Se tu me cativas nós teremos necessidade um do outro.
(*Saint-Exupéry*)

Existem amigos mais queridos que um irmão.
(*Provérbios 18, 24*)

Quando um amigo cala, nosso coração continua ouvindo o seu coração.
(*Clementi*)

Na alegria e na dor, no esforço e no cansaço, encontrei sua presença amiga.

A amizade compreende as coisas que as palavras não podem expressar.

Os amigos fiéis são como o sol, que não precisa aparecer todos os dias para sabermos que ele existe.
(*Noé Bonfim*)

A amizade faz florir na vida a bondade e o prazer de viver.

Felizes os amigos que se amam o suficiente para saber falar-se no silêncio.
(*Charles Peguy*)

JOGO: QUEM CONTA UM CONTO

PROCEDIMENTO: As crianças observam uma gravura de duas crianças discutindo ou se abraçando. O grupo elabora uma história para esta gravura dando um título para esta história. No final do dia, cada grupo conta sua história.

JOGO: MEU AMIGO IDEAL

PROCEDIMENTO: Uma pessoa é o coordenador (professor ou um aluno). As crianças sentam-se em círculo e uma segura a bola. O coordenador fala a seguinte frase: o meu amigo ideal é.... e a criança que estiver com a bola completa a frase. Em seguida joga a bola para o outro completar a frase.

JOGO: O CANTINHO DAS PERGUNTAS

PROCEDIMENTO: As crianças são solicitadas a discutir entre si algumas perguntas sobre emoções e sentimentos.

Sugestões:

- 1- Como você reage quando vê um amigo perder a calma e tornar-se agressivo?
- 2- Quando você briga com um amigo como se sente?
- 3- Consegue falar de seus sentimentos para outras pessoas? Quais pessoas?
- 4- Para quem você contaria um segredo?
- 5- Do que você mais gosta em seu amigo?
- 6- Do que você menos gosta em seu amigo?

• JOGO DAS REVELAÇÕES

PROCEDIMENTO: Uma pessoa é o coordenador (professor ou aluno). As crianças sentam-se em círculo e uma segura a bola. O coordenador fala uma frase (por ex. uma coisa que adoro é...) e a criança que estiver com a bola

completa a frase. Em seguida joga a bola para outro completar a frase. O coordenador vai mudando de frase no decorrer do jogo.

Sugestões de frases:

1. Uma coisa que adoro é...
2. Nada mais me aborrece que....
3. Sou uma pessoa que....
4. Se não fosse eu mesmo, gostaria muito de ser....
5. Quem não me conhece bastante ignora que eu.....

- **JOGO: SOMOS AMIGOS**

PROCEDIMENTO: Escutar uma música que fale de amigos. As crianças caminham lentamente em círculo pela sala, prestando atenção na letra da música. Pedir para a criança pensar em uma parte da música que mais lhe chamou a atenção. Explicar o porquê.

- **JOGO: CAIXA DE CORREIO**

PROCEDIMENTO: O professor confecciona uma caixa de sapatos com uma abertura, que será a caixa de correio. Os alunos podem colocar nesta caixa cartas ou bilhetes contando seus problemas e depoimentos, anonimamente. Periodicamente o professor abre a caixa de correio e lê as queixas e os problemas apresentados, colocando em debate eventuais propostas para solucioná-los.

- **JOGO: FALANDO SOBRE MEUS COLEGAS**

PROCEDIMENTO: A criança recebe uma folha com o nome de seus amigos da classe e escreve ou desenha algo de que mais gosta em seu colega e algo de que menos gosta em seu colega. No momento da avaliação, todos terão a oportunidade de trocar suas opiniões

- **JOGO: AS QUALIDADES DO BOM AMIGO**

PROCEDIMENTO: Distribuir tiras de papel para que o grupo escreva qualidades de um bom amigo e de uma pessoa não amiga. Depois que todos os grupos escreveram, reunir as tiras em uma caixa. Dividir uma cartolina ao meio e pedir para que as crianças coloquem de um lado as qualidades que eles considerem importantes para um bom amigo e do outro as de uma pessoa que eles considerem como não amiga.

- **JOGO: BRINCADEIRA DO ELEFANTE**

PROCEDIMENTO: As crianças fazem o gesto imitando a tromba do elefante (colocar a mão esquerda no nariz e passar a mão direita entre o braço esquerdo). Escolhem o seu melhor amigo e, com a “tromba”, pegam o colega.

- **JOGO: PATO, PATO, GANSO**

PROCEDIMENTO: As crianças formam um círculo. Uma delas é o líder que irá passando pela roda e tocando na cabeça das crianças, dizendo pato, pato, pato. Irá escolher uma delas que irá correr atrás, mas além de dizer ganso, a pessoa que é o líder deve dar à criança um aperto de mão ou “erguer as mãos e bater” antes de ser escolhida.

- **JOGO: AMIGO DO PEITO.**

MATERIAL: etiquetas colantes em formato de coração.

PROCEDIMENTO: Ao som de uma música, as crianças dançam. Quando a música parar as crianças deverão colar uma etiqueta no amigo do coração.

- **JOGO: OBEDECENDO ÀS CORES**

MATERIAL: cartões coloridos.

PROCEDIMENTO: Cada cor representa uma ação. Quando o professor levantar o cartão, os alunos devem seguir as instruções relativas à cor:

branco: gritar forte; amarelo: pegar um amigo pela mão e caminhar para frente; azul: pegar um amigo pela mão e caminhar para trás; verde: formar 1, 2, 3 círculos de mãos dadas; vermelho: dar um abraço e um beijo no amigo; preto: pegar um amigo e sair correndo.

“A criança precisa de um ambiente solicitador que lhe ofereça a oportunidade de estar com outras crianças, de estabelecer laços de amizade, de participar de jogos cooperativos e estar em contato com adultos que valorizem o respeito mútuo”

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE