

ACEITAÇÃO DE ALUNOS COM NEE PELA TURMA

Um contributo para o debate sobre a inclusão

Maria de Fátima Lopes da Silva Moreira

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Necessidades
Educativas Especiais – Domínio Cognitivo e Motor
fevereiro de 2014



Instituto Superior de Educação e Ciências

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Provas para obtenção do grau de Mestre Necessidades Educativas Especiais
– Domínio Cognitivo e Motor

ACEITAÇÃO DE ALUNOS COM NEE PELA TURMA

Um contributo para o debate sobre a inclusão

Autora: **Maria de Fátima Lopes da Silva Moreira**

Orientador: **Professora Doutora Sofia Freire**

fevereiro de 2014

Agradecimentos

Desejo expressar aqui os meus agradecimentos às pessoas que me ajudaram no decurso deste trabalho, e tornaram possível a conclusão desta etapa da minha formação.

Ao meu filho, Ricardo, pela minha ausência em momentos importantes do seu desenvolvimento, e ao meu marido, Pedro, pelo apoio e compreensão demonstrados durante estes dois anos.

Aos meus pais e irmão, pelo incentivo e por acreditarem em mim.

À Sra. Diretora do Agrupamento de Escolas onde o estudo se realizou, bem como às professoras de Educação Especial que gentilmente deram as entrevistas, e ainda aos meus alunos que se disponibilizaram, sem exceção, para participar no estudo sociométrico, e sem os quais a presente investigação não seria possível.

Por fim, deixo um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Doutora Sofia Freire, pela forma excepcional como orientou o trabalho, pela sua dedicação, disponibilidade demonstrada e pelas palavras de ânimo que me ajudaram a continuar.

Resumo

A inclusão tem sido legislada por diversos países, incluindo Portugal. Os seus princípios defendem que todas as crianças e jovens aprendam juntos. Inúmeras vantagens têm sido apontadas para a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nomeadamente associadas à socialização. Contudo, paralelamente, têm sido apontadas algumas dificuldades pelos estudos que indicam que os alunos com NEE são menos aceites que os seus pares. Nesse sentido é importante conhecer o grau de aceitação dos alunos com NEE e como são estabelecidas amizades entre os alunos com NEE e os seus pares com desenvolvimento normotípico. Para isso foi desenvolvido um estudo sociométrico. A amostra envolveu 60 alunos pertencentes a três turmas de 7º ano de uma escola pública da grande Lisboa. Os resultados indicam que em termos gerais, à exceção dos alunos disléxicos, os alunos com NEE são menos aceites e desenvolvem menos amizades do que os seus colegas sem NEE nas três turmas, o que vai ao encontro aos resultados de vários estudos. A aceitação e as amizades revelaram-se mais fortemente associadas com a autonomia, a mobilidade e a comunicação mas também com o desenvolvimento interpessoal e cognitivo. Apesar de menos evidente, também parece haver alguma associação com o currículo e conhecimento da turma.

Palavras-chave

Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Sociometria, Aceitação Social, Amizade.

Abstract

The inclusion has been legislated by various countries, including Portugal. Its principles advocate that all children and young people should learn together. Numerous advantages have been identified for inclusion of pupils with Special Educational Needs (SEN), particularly advantages associated with socialization. However, at the same time, many difficulties have been identified by studies that indicate that pupils with SEN are not easily accepted by regular peers. In this sense it is important to know the degree of acceptance of students with SEN and how friendships are established between students with SEN and their non-SEN peers. For this we developed a sociometric study. The sample included 60 students belonging to three classes of 7th grade at a public school in Greater Lisbon. The results indicate that in general, except for dyslexic students, pupils with SEN are less accepted and develop fewer friendships than their peers without SEN in the three classes. These results are consistent with the results from several other studies. The acceptance and friendships have been more strongly associated with the autonomy, mobility and communication as well as with interpersonal and cognitive development. Although less obvious, an association with the curriculum and knowledge of the class was also observed.

Keywords

Inclusion, Special Educational Needs, Sociometry, Social Acceptance, Friendship.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. A importância da inclusão no desenvolvimento dos alunos com NEE	6
2.1. Perspetiva histórica sobre a inclusão	6
2.2. Vantagens associadas à inclusão	11
3. AS AMIZADES E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E PSICOSSOCIAL DOS JOVENS	17
3.1. A importância das amizades e das relações interpessoais no desenvolvimento dos jovens	17
3.2. Os efeitos das amizades no desenvolvimento interpessoal, autoconceito e sucesso académico	20
3.2.1. Amizades e desenvolvimento interpessoal	20
3.2.2. Amizades e sucesso académico	22
3.2.3. Bem-estar emocional/autoconceito	24
3.3. Estudos sobre os fatores que afetam o estabelecimento de amizades	26
4. METODOLOGIA	29
4.1. Participantes	30
4.1.1 Caracterização dos participantes	31
4.2. Métodos de recolha de dados	32
4.2.1. Entrevista de recolha de dados para caracterização dos alunos com NEE ..	35
4.2.2. Recolha documental	37
4.3. Métodos de análise dos dados	37
4.3.1. Análise do teste sociométrico	37
a) Análise do estatuto sociométrico	37
b) Índice de reciprocidade	38
c) Sociograma versus análise dos estatutos	38
4.3.2. Análise das entrevistas	39
4.4. Procedimentos	39
4.4.1 Teste piloto	40
4.4.2. Aplicação dos testes sociométricos	41
4.4.3. Aplicação das entrevistas	42
5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	44

5.1. Caracterização dos alunos com NEE	44
a) Alunos com NEE da turma 1	46
b) Alunos com NEE da Turma 2	48
c) Alunos com NEE da turma 3	49
5.2. Descrição dos índices sociométricos	51
5.2.1. Turma 1.....	51
a) Caraterização global	51
b) Caracterização dos alunos com NEE	52
<i>Aceitação (LM) e rejeição (LL)</i>	52
<i>Impacto Social e Preferência Social</i>	53
<i>Estatuto Social</i>	53
<i>Escolhas Recíprocas</i>	54
5.2.2. Turma 2	55
a) Caraterização global	55
b) Caraterização dos alunos com NEE	56
<i>Aceitação (LM) e rejeição (LL)</i>	56
<i>Impacto Social e Preferência Social</i>	57
<i>Estatuto Social</i>	57
<i>Escolha Recíprocas</i>	57
5.2.3.Turma 3	58
a) Caraterização global	58
b) Caraterização dos alunos com NEE	60
<i>Aceitação (LM) e rejeição (LL)</i>	60
<i>Impacto Social e Preferência Social</i>	60
<i>Estatuto Social</i>	61
<i>Escolhas Recíprocas</i>	61
6. DISCUSSÃO	63
6.1. Estatutos Sociais encontrados	63
6.2. Amizades e aceitações recíprocas nas turmas	65
6.3. Variáveis relacionadas com a aceitação, visibilidade e amizades dos alunos com NEE	67
6.3.1. Variáveis relacionadas aceitação e visibilidade	67

<i>Desenvolvimento cognitivo</i>	67
<i>Familiaridade com a turma</i>	68
<i>Autonomia</i>	70
<i>Personalidade</i>	71
6.3.2. Variáveis relacionadas com as amizades e relações recíprocas dos alunos com NEE	72
<i>Desenvolvimento cognitivo</i>	73
<i>Familiaridade com a turma</i>	73
<i>Autonomia</i>	75
<i>Personalidade</i>	75
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
Referências bibliográficas	83
Apêndices	90

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 4.1. Distribuição dos alunos com NEE por sexo, idade, tipo de NEE e turma...	32
Quadro 5.1. Caracterização dos alunos com NEE	45
Quadro 5.2. Índices e estatutos sociométricos- Turma 1	51
Quadro 5.3. Índices e estatutos sociométricos- Turma 2	55
Quadro 5.4. Índices e estatutos sociométricos- Turma 3	59

GLOSSÁRIO

CEI- Currículo Específico Individual

EE- Educação Especial

NEE – Necessidades Educativas Especiais

MD- Multideficiência

PEA- Perturbação do Espectro do Autismo

Cerci- Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados

LM (*Like Most*)- Valor de Aceitação

LL (*Like Least*) – Valor de Rejeição

IS – Impacto Social

PS – Preferência Social

1. INTRODUÇÃO

A sociedade evoluiu no sentido da inclusão. Olhando retrospectivamente para a situação das pessoas com deficiência, observamos que a sociedade nem sempre teve as mesmas atitudes (Morgado, 2003) em relação a estes indivíduos. Do mesmo modo, as preocupações com estas pessoas foram mudando em consequência de novas condições sociais, económicas, políticas e de novos valores que foram emergindo na sociedade (Correia & Cabral, 1999; Morgado, 2003).

Na idade média não eram reconhecidos direitos às pessoas com deficiência, nem eram proclamados valores como o da igualdade. Ao contrário, estas eram perseguidas ou excluídas por se pensar que representavam algum tipo de ameaça (Correia & Cabral, 1999). No século XIX o enfoque da deficiência passou a estar nas questões biológicas, psicológicas e educativas (Silva, 2009), e estes alunos passaram a ser colocados em escolas especiais. Só depois, com o surgimento da Declaração dos Direitos do Homem (em 1948) e da Criança (em, 1959), é que a sociedade começou a reconhecer o direito das pessoas com deficiência a frequentar a escola regular e a levar um estilo de vida o mais normal possível, numa perspetiva de “*normalização*” (Correia & Cabral, 1999) e a questionar a prática da institucionalização (Silva, 2009).

Apesar da evolução acelerada no modo de encarar a pessoa com deficiência e a sua educação, só mais recentemente, surgiu o conceito de NEE com a preocupação de utilizar critérios pedagógicos na educação em vez da categorização médica (Sanchez & Teodoro, 2006). Com efeito, o Warnock Report é publicado em 1978, propondo a substituição do conceito de deficiência pelo de Necessidades Educativas Especiais e o modelo médico-psicológico anterior pelo modelo educativo (Izquierdo, 2006). Pela mesma altura, nos E.U.A., os valores da igualdade de oportunidades foram consagrados com a Public Law 94-142, através da implementação de educação gratuita e adequada para os alunos com deficiência (Correia & Cabral, 1999). Os ideais de inclusão vieram a surgir efetivamente com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Entre muitos outros aspetos, esta propôs a redefinição do conceito de NEE, que passou a abranger não só os alunos com deficiências mas também com dificuldades de aprendizagem (Vieira, 2011).

Portugal acompanhou estes progressos, constituindo marcos importantes deste desenvolvimento um conjunto de documentos legislativos que permitiram fazer avançar

as práticas neste domínio. Assim, o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto veio regular a colocação dos alunos com NEE nas escolas regulares. Posteriormente, o Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de Julho veio consagrar os princípios da Declaração de Salamanca, orientando a educação portuguesa para a inclusão (Rodrigues, 2003), mas foi o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, em substituição do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, que veio concretizar os princípios inclusivos, através da regulamentação da Educação Especial (Ferreira, Simeonsson, Alves, Maia & Pinheiro, 2010).

A inclusão é descrita por Alves e Duarte (2010) como o “direito da criança com deficiência em frequentar o ensino regular junto dos seus pares não deficientes para que possa se desenvolver e participar ativamente na sociedade” (p. 479). Com efeito, segundo Silva (2011), “a inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos” (p.120); o direito não só a frequentar a escola regular e a fazer aprendizagens significativas, mas também, segundo Alves e Duarte (2010), o direito da criança se sentir acolhida, sentir que pertence à escola, e da própria escola sentir-se responsável por ela.

O desenvolvimento de um sentimento de pertença partilhado entre o aluno e a escola é uma dimensão fundamental da inclusão. Com efeito, tem sido apontado como um dos benefícios da inclusão a possibilidade dos alunos com NEE e sem NEE estabelecerem interações complexas e ricas, e de viverem ambientes que permitam uma socialização potencializadora de desenvolvimento social e interpessoal. Segundo Berndt (1989), a inclusão tem vantagens ao nível do desenvolvimento de relações entre pares, sendo que estas relações beneficiam os alunos com NEE no seu desenvolvimento social e emocional (Bukowski & Hoza, 1989) e na sua adaptação (Furman & Gavin, 1989). Segundo César (2003), a riqueza da escola inclusiva é precisamente centrar-se na importância da promoção das interações sociais entre pares, sendo que além da interação entre pares, as amizades mais íntimas são particularmente importantes no desenvolvimento psicológico dos adolescentes (Batista & Enumo, 2004; Youniss, 1980). Segundo uma perspetiva distinta, Batista e Enumo (2004) referem o risco de distúrbios psicológicos por falta de interações. Neste sentido, a inclusão tem por objetivo diminuir esse risco, propiciando um mais adequado desenvolvimento da personalidade e da língua, que dependem da exposição a brincadeiras com colegas. A inclusão traduz vantagens também pelo facto de permitir aos jovens com NEE a aprendizagem de comportamentos através da modelação (Furman & Gavin, 1989).

Finalmente, para além dos benefícios que a inclusão traz aos alunos com NEE, Correia (2005) refere também os benefícios da escola inclusiva para os alunos sem NEE, incentivando-os a aceitar e respeitar a diferença, sendo que os programas de inclusão levam à melhoria do preconceito e promovem atitudes positivas, afeto e confiança (Sirlopuand et al., 2008).

Passados muitos anos após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assinada por Portugal, que advoga que “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem” (p.11) e que as escolas devem satisfazer as necessidades dos seus alunos de acordo com as suas diversas formas de aprender, continua a observar-se uma grande diferença entre as ideias nela expressas e a realidade praticada nas escolas (César, 2003).

Inúmeras dificuldades têm sido identificadas no decurso do desenvolvimento de uma educação inclusiva. Uma dessas dificuldades é a tomada de consciência acerca da heterogeneidade existente na escola e das respostas que lhe devem ser dadas (Silva, 2011). Segundo Barroso (2003), a conceção da escola não ajuda na verdadeira inclusão dos alunos com NEE, pois esta foi planeada para um público homogéneo com o objetivo de ensinar muitos alunos da mesma forma e com menos meios. Neste sentido é necessário modificar esta forma de entender a escola e alterar as práticas, centrando o ensino em cada aluno, e considerando as diferenças dos alunos para que a escola se adapte ao público heterogéneo e se possa tornar mais inclusiva (Rodrigues, 2003).

Para além das dificuldades associadas a conceções de escola predominantes, a inclusão levanta ainda outros problemas. Por exemplo, segundo César (2003) ainda não é habitual fomentar as interações sociais entre pares nas escolas, e muitos ainda temem e evitam a inclusão, por ser mais difícil lidar com situações imprevistas e aceitar a diferença do outro. Na mesma linha, estudos demonstram que os alunos com deficiência são menos aceites que os seus colegas (Batista & Enumo, 2004; Faciola, Pontes & Silva, 2012; Frederickson, 2010), sendo que as divergências comportamentais e físicas dificultam a inclusão desses alunos. Também Frostad e Pijl (2006) mencionam que cerca de um quarto dos alunos com NEE não são aceites pelos seus colegas.

Uma grande vantagem apontada relativamente à escola inclusiva é a questão da socialização. Mas importa conhecer se a colocação física com colegas sem NEE e a imitação de modelos, por si só chega para o desenvolvimento dos alunos com NEE. Para que a inclusão seja feita com sucesso é necessário um esforço especial para

responder às NEE dos alunos. De facto, a maioria das escolas tende a dar prioridade à aquisição de conhecimento académico, e raramente providencia atividades com a intenção de aumentar o desenvolvimento socio afetivo dos alunos com NEE (Cambra & Silvestre, 2003). Para além desta situação, existem muitos outros fatores que interferem na aceitação dos alunos com NEE, não lhe permitindo fazerem parte da turma no verdadeiro sentido de grupo, ou criarem relações de amizade (Aboud & Mendelson, 1996; Epstein, 1989; Sprinthall & Collins, 1994).

Tendo em conta que os princípios da inclusão defendem que todas as crianças e jovens aprendam juntos, que o convívio dos jovens com NEE com os seus pares é benéfico para o seu desenvolvimento e que a escola “é considerada o lugar ideal para o surgimento de amizades” (Faciola et al. 2012, p.78), importa conhecer o nível de aceitação destes alunos pelos seus colegas e a natureza das amizades, bem como conhecer como são as interações entre alunos com e sem NEE. O objetivo deste estudo é, pois, conhecer o grau de aceitação de alunos com diferentes NEE pelos seus pares. Especificamente, pretende-se conhecer como são vistos, do ponto de vista social, os alunos com NEE na sala de aula pelos seus colegas com um nível de desenvolvimento adequado à sua idade, conhecer se existem diferenças na aceitação destes alunos, comparativamente com a aceitação dos seus colegas sem NEE, verificar se são estabelecidas amizades com colegas com e sem NEE, e analisar de que forma o grau de aceitação se encontra associado ao tipo de NEE e características desses alunos. O estudo reveste-se de relevo por pretender observar se a inclusão, da forma que acontece nas turmas em análise, está a beneficiar os alunos com NEE e se eles encontram nos seus colegas de turma relações mais profundas como a amizade, tão necessária ao desenvolvimento psicológico e de habilidades sociais (Berndt & Keefe, 1995; Frostad & Pijl, 2007; Pereira, Pedro, Amaral, Martins & Peixoto, 2000) ou se apenas se deparam com a tolerância e ajuda por parte dos seus colegas. Assim, pretende-se com este estudo compreender se os alunos com NEE estão a ser beneficiados pela inclusão e assim, também, contribuir para o debate informado sobre o desenvolvimento de escolas inclusivas, com ideias e propostas de alteração nos contextos inclusivos de modo a fomentar uma maior aceitação, relacionamentos mais fortes, e conseqüentemente, um maior desenvolvimento dos alunos com NEE a vários níveis.

Para podermos compreender em que grau os alunos com NEE são beneficiados pela inclusão começámos por fazer no Capítulo 2, uma pequena abordagem à história da

Educação Especial e da Inclusão para perceber a evolução das mentalidades, e das atitudes ao longo dos tempos relativamente às pessoas com deficiência, de forma a melhor podermos compreender o contexto atual. Nesse seguimento é abordado o “estado da arte” no que toca a estudos que revelam a forma como está a decorrer a inclusão tendo em conta os seus princípios, e especificamente os benefícios que a inclusão permite aos alunos com NEE, no sentido do seu desenvolvimento académico e psicossocial.

A revisão da literatura do Capítulo 3 aborda a importância das interações entre colegas no seu desenvolvimento. São caracterizadas e diferenciadas as relações entre pares e as amizades, e notada a sua importância no desenvolvimento dos adolescentes em vários aspetos, principalmente ao nível psicossocial, mas também no aspeto interpessoal, emocional e académico. São também abordados os fatores que afetam o desenvolvimento de amizades nos alunos, tendo em conta as singularidades dos alunos com NEE.

O Capítulo 4 incide na metodologia utilizada, com abordagem à sociometria e à sua utilidade neste estudo. Após uma breve caracterização do local e dos participantes, são apresentados os métodos de recolha de dados (teste sociométrico e entrevista) e justificada a sua escolha. Seguidamente são descritos e justificados os métodos de análise dos dados utilizados, bem como os procedimentos efetuados.

A apresentação dos resultados é feita no Capítulo 5 e inicia com a caracterização dos alunos com NEE, à qual se segue a descrição dos índices sociométricos global das três turmas, e dentro de cada uma, a descrição relativa a cada aluno com NEE.

A partir dos resultados obtidos e da sua relação com a literatura revista nos Capítulos 2 e 3, foi elaborada a discussão, no Capítulo 6. Esta alude principalmente aos estatutos sociométricos, aos valores de Impacto Social e Preferência Social e às aceitações e rejeições recíprocas dos alunos com NEE. Pelo facto de termos uma amostra de tamanho reduzido, não ambicionámos obter conclusões generalizáveis a todos os casos de NEE, mas fazemos as Considerações Finais no Capítulo 7, onde pretendemos dar o nosso contributo para a discussão acerca do aperfeiçoamento de formas de agir nas escolas inclusivas, com reflexões e propostas de atuação com vista a favorecer os relacionamentos dos alunos com NEE, e previsivelmente, um maior desenvolvimento a vários níveis.

2. A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM NEE

Neste capítulo procede-se à exploração da literatura focada no desenvolvimento psicossocial dos alunos com NEE e na sua relação com a inclusão. Inicia com a perspectiva histórica da inclusão, abordando as principais transformações e marcos históricos que foram dando lugar à mentalidade atual. Em seguida, são abordados os princípios e as vantagens da inclusão, com especial atenção aos benefícios que a inclusão lhes traz a nível académico e do seu desenvolvimento psicossocial. São apontados estudos que referem as vantagens da inclusão e também outros que referem os seus limites.

2.1. Perspetiva histórica sobre a inclusão

Para se melhor compreender a importância da inclusão e dos direitos das pessoas com deficiência ou com NEE, é importante fazer uma abordagem histórica descrevendo como eram vistas e tratadas estas pessoas e como foram mudando as atitudes e valores relativamente à deficiência ao longo dos tempos. A educação especial também foi sofrendo alterações, de acordo com as mentalidades e os conhecimentos de cada época. Mais recentemente, estas alterações foram marcadas pelos documentos emanados dos diversos encontros e congressos que foram acontecendo, e principalmente pela legislação daí decorrente.

Jiménez (1997) enquadra a educação especial em três etapas: pré-história da EE, época das instituições e época atual. Na idade média a deficiência era considerada “demoníaca”, e as pessoas com alguma condição de deficiência eram perseguidas, julgadas ou executadas (Correia & Cabral, 1999). A exclusão foi marcada pela fundação de hospícios para albergar pessoas com deficiência. Esta atitude não representava apenas caridade, mas tinha como objetivo proteger os cidadãos comuns da “ameaça” representada pelas pessoas com deficiência que eram introduzidas em instituições, frequentemente longe das povoações, numa filosofia mais assistencial que educativa (Morgado, 2003; Silva, 2009).

As alterações sociais na Europa e a distinção entre deficiência mental e doença mental, por Esquirol em 1818 suscitaram o interesse na educação das pessoas com deficiência (Silva, 2009). Os direitos das pessoas com deficiência começaram a

preocupar a sociedade, facto que levou ao desenvolvimento da educação especial (Lopes, 1997), sendo que o foco passou a estar nas questões biológicas, psicológicas e também educativas (Silva, 2009). A evolução da medicina, a melhoria dos serviços especializados, o diagnóstico das deficiências, e o reconhecimento do direito à educação especializada e reabilitação (ainda de forma segregada com a colocação dos alunos com deficiência em escolas especiais), trouxeram respostas educativas institucionalizadas adequadas a cada tipo de deficiência (Correia & Cabral, 1999; Morgado, 2003). Contudo a discriminação destas crianças começou a ser contestada (Lopes, 1997).

As transformações sociais em consequência das duas guerras mundiais e da Grande Depressão (nos anos 30 do século XX) quebraram o desenvolvimento dos serviços sociais (Jiménez, 1997) e fomentaram a consciencialização relativamente à situação das pessoas que ficaram mutiladas ou com perturbações mentais, levando a sociedade a assumir responsabilidades para com as pessoas com deficiência (Correia & Cabral, 1999) e a questionar os serviços prestados (Lopes, 1997). A Declaração dos Direitos do Homem (em 1948), a Declaração do Direitos da Criança (em 1959), e também a criação de associações de pais, foram fatores que também levaram à reivindicação dos direitos das pessoas com deficiência. Ao identificar aspetos negativos da segregação, os pais lutaram em prol de uma melhor educação para os seus filhos, apresentando requerimentos nas escolas, ou manifestando-se pelas vias legais (Kronberg, 2003). A baixa qualidade dos serviços prestados nas instituições levou à contestação das práticas de institucionalização, e do atendimento prestado às pessoas com deficiência, surgindo uma mudança de paradigma relativamente à educação especial no sentido da normalização (Lopes, 1997).

Na Dinamarca, a partir de 1959, começou a ganhar força a ideia de que todos os alunos com alguma condição de deficiência deviam frequentar a escola regular. Ao rejeitarem as escolas segregadas, as associações de pais levaram à legislação o conceito de normalização (Jiménez, 1997), que se relaciona com a noção de “meio menos restritivo possível” (Correia & Cabral, 1999, *aspas no original*), e refere-se à integração física, social e pedagógica dos alunos com NEE, nas escolas regulares, sempre que possível. A integração escolar decorrente do conceito de normalização passou a ser frequente na Europa e em Portugal, respetivamente, a partir dos anos 60 e 70 (Sanchez & Teodoro, 2006). A lei *Public Law 94-142* que surgiu nos Estados Unidos da América em 1975, com o objetivo de garantir serviços de Educação Especial a todas as crianças

que deles precisassem, de uma forma justa e apropriada, aumentou a tendência de integração das crianças com NEE nas escolas públicas (Correia & Cabral, 1999), vindo a promover melhorias nos serviços de Educação Especial e a igualdade de oportunidades na educação dos alunos com NEE (Correia & Cabral, 1999).

Com a publicação do Warnock Report em 1978, começou-se a falar no conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) em oposição à terminologia utilizada anteriormente, com base na classificação de deficiências (Bénard da Costa, 2006; Jiménez, 1997). Ao nível das respostas educativas, este documento veio alterar a organização da educação especial, dando enfoque ao modelo educativo, em detrimento do paradigma médico-psicológico, como acontecia antes (Izquierdo, 2006). Desta forma os critérios pedagógicos substituíram a categorização médica, no desenvolvimento da ação educativa (Sanches & Teodoro, 2006), mas ao colocar o foco nas dificuldades dos alunos e indicar medidas de intervenção exteriores ao regular funcionamento da sala de aula, este conceito de NEE acabou por se encaixar ainda no âmbito de integração (Bénard da Costa, 2006).

Portugal foi acompanhando esta evolução da Educação Especial e dos conceitos a ela subjacentes, com a criação de escolas para surdos e cegos em 1822, e a partir de 1916, com a criação de escolas de ensino especial (Silva, 2009). A partir dos anos 60 foram criadas as primeiras Associações de Pais portuguesas, altura em que também em Portugal se começaram a questionar as práticas de institucionalização (Silva, 2009).

Apesar de terem surgido vários diplomas concernentes às medidas de atuação relativamente às crianças com NEE, foi o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto que legislou aspetos importantes, e que conferiu às escolas o suporte legal para orientar o atendimento aos alunos com NEE (Correia & Cabral, 1999). Este diploma veio atualizar a legislação então existente de acordo com as recomendações de organismos internacionais. Na introdução deste decreto é referida a “evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento das experiências de integração” e ainda salientada a substituição da categorização com critérios médicos pela utilização de critérios pedagógicos.

A assinatura da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi o passo que marcou a adoção dos princípios inclusivos em Portugal. O conceito de NEE foi redefinido a partir desta declaração, passando a abranger todos os alunos cujas

necessidades envolvessem deficiências ou dificuldades de aprendizagem numa perspetiva de escola inclusiva.

“No contexto deste Enquadramento da Acção, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva.”

(UNESCO, 1994, p. 6).

Apenas três anos depois, e em consequência da Declaração de Salamanca, foi publicado em Portugal o Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de Julho que consagra os seus princípios, orientando a educação portuguesa para a inclusão (Bénard da Costa, 2006; Rodrigues, 2003). Este despacho procurou aproximar os serviços de apoio educativo das escolas regulares (Bénard da Costa, 2006). No preâmbulo deste despacho são referidas as medidas que devem responder aos problemas e necessidades das escolas, “Centrar nas escolas as intervenções diversificadas e necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens; Assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos” e é ainda dado especial ênfase ao desenvolvimento dos projetos educativos das escolas. Tal como referido no artigo 2º, alínea a),

“Contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas pedagógicas diversificadas adequadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global”. (Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de Julho)

Após as diversas alterações que foram ocorrendo ao nível legislativo e das mentalidades, os princípios inclusivos parecem ter sido terminantemente materializados em Portugal, através da publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, que veio substituir o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, na regulamentação da Educação Especial (Ferreira et al., 2010). No preâmbulo daquele decreto é referido que “A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia

de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” e prevê a “individualização e personalização de estratégias educativas”, não apenas ao nível de adaptação de medidas para os alunos, mas também na mudança do próprio contexto escolar. Contudo, refere Correia (2008) que os governos não parecem ter seguido a política de implementação de um sistema educativo gerador de igualdade de oportunidades e qualidade na educação para todos, enfatizando a questão das respostas educativas aos alunos com NEE. Este autor refere que o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro “parece discriminar a maioria dos alunos com NEEs e desrespeitar um dos seus direitos fundamentais, o do acesso a uma educação de qualidade e gratuita” (p. 81), ao determinar a elegibilidade dos alunos para usufruírem do serviço de educação especial através da utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade.

No ano subsequente à publicação do decreto-Lei nº 3/2008, foi aprovada em Portugal a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, pela Resolução da Assembleia da República nº 56/2009, depois ratificada pelo Decreto do Presidente da República nº 71/2009. No artigo 24º desta convenção, os Estados Partes reconhecem o direito à educação das pessoas com deficiência, de forma não discriminada e com igualdade de oportunidades. Deste modo deve ser assegurada uma educação inclusiva, com acesso ao sistema geral de ensino, com adaptações em função das necessidades individuais e apoio para facilitar a educação, com vista ao desenvolvimento académico e social.

Em conclusão, com a compreensão cada vez maior das situações de deficiência ou NEE, e da importância da socialização para o desenvolvimento destes alunos, muitos encontros foram acontecendo com o intuito de debater e refletir sobre a inclusão, de onde emergiram variados documentos que defendem os seus princípios. A inclusão passou a ser encarada como um direito, com inúmeras vantagens reconhecidas para os alunos com NEE. Assim, a inclusão nas escolas foi surgindo com a rutura relativamente a políticas e práticas de exclusão, sendo que atualmente a tendência é cada vez mais colocar os jovens com NEE em escolas regulares, junto dos seus pares, para poderem usufruir do seu direito à socialização, a ser aceite, ao desenvolvimento das capacidades, e a ter uma vida o mais próxima possível daquilo que é a vida dos seus colegas sem NEE.

2.2. Vantagens associadas à inclusão

A inclusão escolar prevê que a escola se adapte ao público heterogéneo que acolhe, tendo em conta as diferenças dos alunos, e o respeito pelas diferenças (Rodrigues, 2003) e as dificuldades de todos os alunos, satisfazendo as suas necessidades com apoios e serviços específicos, em oposição aos valores da escola tradicional, que pressupõem um ensino para um público homogéneo (Rodrigues, 2003). Para além da colocação dos alunos com NEE na escola regular, estes devem sentir-se acolhidos e que pertencem à escola. Segundo as orientações emanadas da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994),

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as várias comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (pp. 11-12).

Para além do desenvolvimento de relações interpessoais, a inclusão tem como vantagem o facto de permitir aos jovens com NEE a aprendizagem de comportamentos através da modelação (Furman & Gavin, 1989). Relembrando os estudos de Greshan (1987), Lopes (1997) destaca que os alunos com NEE podem ver a sua interação social e aceitação social melhoradas com a sua presença nas aulas regulares. Com efeito, com a observação do comportamento dos colegas, os alunos com NEE acabam por aprender novos comportamentos através da modelação (Furman & Gavin, 1989; Lopes, 1997) e este contacto com os seus colegas de desenvolvimento normotípico melhorará o seu comportamento pró-social, auto estima e autoconceito, bem como sucesso académico.

Uma outra dimensão importante refere-se à possibilidade de criar relações de cooperação e amizade. O sentimento de pertença, particularmente importante na adolescência, que é resultante da aceitação, estimula o bem-estar dos jovens (Rysin, Gravely & Roseth, 2009). Assim, o nível de aceitação ou rejeição pela turma pode revelar-se um indicador da integração dos alunos e participação no grupo-turma e na cultura escolar. Os alunos mais aceites serão mais integrados nas atividades com os

colegas nos contextos escolares, sentindo bem-estar e um maior sentimento de pertença. Por outro lado, os alunos rejeitados ou com baixa aceitação serão mais excluídos das atividades, e desenvolverão provavelmente um sentimento de afastamento, desconforto e incompetência na escola. Com a exclusão das atividades com os colegas, os alunos com NEE participarão menos em situações de aprendizagem colaborativa o que poderá atrasar o desenvolvimento das suas relações interpessoais e competências acadêmicas (Berndt, 1996). Olhando para o lado positivo, as relações de ajuda e respeito entre colegas com e sem NEE, sendo oportunidades para a interação, podem vir a constituir amizades (Frederickson, 2010), e desta forma vir a fomentar, o seu bem-estar e desenvolvimento.

Contudo, apesar dos benefícios para o desenvolvimento interpessoal e social, e que justificam a própria inclusão, a investigação educacional revela um quadro complexo. Por um lado a literatura aponta vantagens a nível académico, social, psicológico e comportamental dos jovens com NEE (Fisher & Meyer, 2002; Furman & Gavin, 1989; Rysin et al., 2009; Tetzchner, Brekke, Sjøthun & Grindheim, 2005) e nas atitudes dos colegas (Sirlopuand et al., 2008). Por outro lado, a investigação também aponta resultados opostos que indicam a existência de uma lacuna entre as ideias e a prática. Particularmente ao nível da inserção social, da aceitação, e das experiências de amizade, alguns estudos revelam que, frequentemente, os alunos com NEE são menos aceites, ou que se desenvolvem menos (Avramidis, 2010; Batista & Enumo, 2004; Cambra & Silvestre, 2003; Faciola et al., 2012; Frederickson, 2010; Frostad & Pijl, 2006; Nepi, Facondini, Nucci & Peru, 2013).

No estudo de Fisher e Meyer (2002) foram avaliados durante dois anos, quarenta alunos com diferentes NEE de áreas urbanas, suburbanas e rurais da América, em dois grupos distintos: um de alunos incluídos, que recebiam os serviços de educação especial das escolas regulares e outro de alunos colocados em ambientes segregados, que recebia os apoios nas escolas especiais. Comparando os resultados das medidas de desenvolvimento e de competência social das crianças através das Escalas de Comportamento Independente e de Avaliação da Competência Social, verificou-se no *follow-up* que o grupo de alunos incluídos obteve ganhos estatisticamente significativos sobre a medida de desenvolvimento e obteve maiores índices de competência social em comparação com o grupo segregado. Estes resultados confirmam as investigações anteriores mostrando melhorias na competência social como papel da inclusão. O estudo

de Hardiman, Gerin e Fitzsimons (2009) também comparou a competência social de alunos com défice intelectual moderado em contextos inclusivos, em oposição aos contextos segregados, através de questionários feitos aos pais e professores. A amostra tinha entre quatro e 16 anos de idade e pertencia a escolas inclusivas e escolas especiais da Irlanda. As autoras referem que os alunos nas escolas inclusivas não diferiam muito daqueles que estavam em escolas segregadas ao nível da maioria das classificações representativas de competência social. No entanto foram encontradas diferenças significativas nos relatórios representativos das questões acerca dos pares e comportamento pró-social, sugerindo que os pais e os professores fizeram as avaliações crianças de forma diferente, o que não nos dá certezas acerca dos resultados obtidos.

Os alunos sem NEE também parecem beneficiar com a inclusão. Num estudo sobre os efeitos dos programas de inclusão escolar nas atitudes de alunos com idades entre os 11 e 15 anos, sem NEE relativamente aos colegas com Síndrome de Down, Sirlopuand e colaboradores (2008) referem que as atitudes dos rapazes em particular, beneficiam com a inclusão escolar. O estudo evidencia a eficácia dos programas de inclusão na melhoria do preconceito e da ansiedade intergrupala, e também na promoção de atitudes positivas, afeto e confiança (Sirlopuand et al., 2008).

Para além do contributo que os programas de inclusão podem trazer à aceitação de alunos com NEE, as formas de ensino e as abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores são fundamentais na inclusão dos alunos com NEE. Estas ideias são demonstradas num estudo realizado em cinco escolas regulares no Chipre, que teve por objetivo analisar o estatuto social de alunos com NEE. Mamas (2012), referindo que o principal objetivo da inclusão no Chipre se relaciona com a promoção da interação social e das relações entre alunos com NEE e os seus pares, estudou como é que a pedagogia afeta o estatuto social e inclusão dos alunos com NEE. Foram utilizados questionários sociométricos, entrevistas a alunos e professores e observações, numa população de 70 alunos (sete deles com NEE). O autor concluiu que a pedagogia utilizada e os métodos de ensino influenciam o estatuto social e a inclusão dos alunos.

Apesar dos estudos apontando as vantagens académicas e sociais associadas à inclusão, outros estudos revelam o lado negativo, ou as desvantagens que acontecem muitas vezes quando não são efetuadas as diligências necessárias que conduzam a uma inclusão eficaz que permita aos alunos com NEE obter de facto ganhos com ela. Por exemplo, Frederickson (2010) revela que as crianças com necessidades educativas

especiais são geralmente menos aceitos, sofrem de uma maior rejeição e são mais propensas a ser vítimas de *bullying* por parte dos seus colegas, e refere que a educação inclusiva não está a ser benéfica relativamente a muitos alunos com NEE, devido ao seu baixo estatuto social poder acarretar outros riscos a nível do desenvolvimento e bem-estar. O seu estudo também foca o outro lado da questão, ou seja, a ideia de que os alunos com NEE podem ser tratados mais favoravelmente pelos pares. Frederickson (2010) considerou os processos envolvidos, os mecanismos psicológicos que estão na base das atitudes dos pares e comportamentos e estratégias usados nas escolas para promover atitudes positivas. A autora refere evidências de que é benéfico promover uma comunicação aberta sobre as NEE, sendo uma base na constituição de amizades, e refere que a alusão aos riscos do rótulo têm sido exagerada.

Cambra e Silvestre (2003) referem que a integração escolar é uma condição facilitadora da integração social dos alunos com NEE, e conseqüentemente melhora o seu autoconceito, mas nem sempre é suficiente em si mesma na melhoria dos aspetos do desenvolvimento socio-afetivo. No estudo que envolveu alunos com défice auditivo, motor, visual, cognitivo ou com problemas relacionais, numa escola regular espanhola, com o objetivo de avaliar o grau de integração social desses alunos na escola e explorar a relação entre a integração social e o auto conceito dos alunos com NEE, comparativamente aos seus colegas de desenvolvimento normotípico, Cambra e Silvestre (2003) observaram que os alunos com NEE têm um autoconceito positivo, mas bastante mais baixo daquele apresentado pelos seus colegas, especialmente nas dimensões académicas e sociais. Esta situação poderá ocorrer devido às comparações que os alunos possam fazer entre o seu sucesso académico e o dos seus pares.

Ao descrever as competências sociais dos alunos com NEE de 4º e 7º ano de escolaridade e relaciona-las com a sua posição social na turma, através de técnicas sociométricas, Frostad e Pijl (2006) observaram que 20 a 25% dos alunos com NEE não são aceites no seu grupo-turma, enquanto o mesmo acontece apenas com 8% dos alunos sem NEE. Segundo os relatos dos professores acerca dos alunos com NEE, a maioria tinha problemas graves de comportamento, um número ligeiramente inferior apresentava dificuldades de aprendizagem moderadas a severas, e outros apresentavam ainda problemas leves de aprendizagem. Alguns alunos apresentavam ainda problemas ao nível da comunicação e outros tinham défices sensoriais ou motores. As análises foram baseadas em três diferentes índices de inclusão social: aceitação por parte dos

pares, amigos, e a adesão a um grupo. Os dados mostraram que os alunos com NEE são menos populares, têm menos amigos e participam menos como membros de um grupo.

Estes estudos revelam que a inclusão muitas vezes não cumpre o seu desiderato de promover relações, e com elas o desenvolvimento social e académico dos alunos com NEE. Como mencionam Faciola e colaboradores (2012), a inclusão escolar veio aumentar as oportunidades de interação entre as crianças com e sem NEE, mas estas interações raramente evoluem para amizade. Fazendo o paralelismo com o estudo de Batista e Enumo (2004), Faciola e colaboradores (2012) afirmam que os resultados do seu estudo são semelhantes, evidenciando que os alunos com deficiência são aceites com menos frequência, e mais rejeitados que os seus colegas.

Ainda num estudo com alunos de 4º ano de sete escolas primárias britânicas, Avramidis (2010) observou que apesar de terem estatuto social baixo, os alunos com NEE, mantêm algumas relações sociais positivas. Foram utilizadas técnicas sociométricas combinadas com a avaliação dos comportamentos sociais pelos pares com dois objetivos: determinar o grau de aceitação dos alunos com NEE nos seus grupos, observando as propriedades dessa participação e identificar características comportamentais associadas aos padrões do grupo. Os alunos com NEE eram mais frequentemente nomeados em indicadores antissociais, sendo dentro destes, mais frequentemente referidos os rapazes como aqueles que quebram as regras, enquanto as raparigas com NEE, eram mais vistas como envergonhadas ou distantes.

Observaram-se diferenças nos diversos tipos de NEE. Todos os alunos isolados tinham problemas de aprendizagem e cognição e os alunos com problemas emocionais ocuparam zonas centrais na rede da turma. Os alunos com défice sensorial ou problemas físicos revelaram alta centralidade: nenhum deles estava isolado. Estes resultados levam-nos a crer que os alunos com problemas de aprendizagem e cognitivos, representam o tipo de NEE que mais leva ao isolamento. O estudo de Batista e Enumo (2004) é consistente com esta teoria. Ao analisar a interação social entre três alunos do ensino primário brasileiro com défice intelectual, e os seus colegas, através de observações e questionários sociométricos, os autores concluíram que os alunos com défice intelectual são menos aceites e mais rejeitados do que os seus colegas sem NEE. Os autores do estudo observaram, filmaram e registaram os comportamentos destes três alunos durante os intervalos no recreio, e aplicaram um teste sociométrico para perceber

a organização do grupo de alunos. Os resultados mostraram que os alunos com défice intelectual nem eram aceites, nem estavam integrados na escola, passando a maior parte do tempo de recreio sozinhos, demonstrando mais dificuldades para iniciar, manter e finalizar contatos sociais com os colegas.

De acordo com os estudos apresentados, a proximidade nem sempre parece ser suficiente para a qualidade das relações dos alunos com NEE com os seus colegas. De facto, segundo Nepi e colaboradores (2013) vários estudos concluíram que a inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares não era suficiente em si, para aumentar as suas competências sociais. No seu estudo, com o objetivo de descrever a posição social de 122 alunos com diferentes tipos de NEE, incluídos a tempo inteiro nas escolas regulares italianas, com recurso a questionários sociométricos, Nepi e colaboradores (2013) verificaram que apesar destes alunos se esforçarem para ter uma boa posição social no seu grupo, parecem menos aceites e mais distantes da escola. Estas conclusões sugerem que o tempo que estes alunos passam com os seus colegas sem NEE, não influencia significativamente a qualidade das suas relações, ou seja: aumentar o tempo que os alunos com NEE passam com os colegas sem NEE, não melhora necessariamente a sua posição social.

Em conclusão, existem estudos que referem benefícios da inclusão no desenvolvimento dos alunos com NEE, mas por outro lado, outros referem que os alunos com NEE não são aceites ou incluídos nas suas turmas. Torna-se importante perceber que fatores afetam essa aceitação e estabelecimento de amizades, visto que para a verdadeira inclusão, é necessário promover condições que facilitem os relacionamentos entre pares com NEE e sem NEE, bem como a importância desses relacionamentos e das amizades no desenvolvimento, a vários níveis, dos alunos.

3. AS AMIZADES E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E PSICOSSOCIAL DOS JOVENS

Neste capítulo, são estudados os contributos das interações entre pares no desenvolvimento, a vários níveis, das crianças e adolescentes. Seguidamente é feita a distinção entre as relações gerais entre pares e as amizades, e descritas as especificidades destas últimas tendo em conta a sua importância no desenvolvimento de competências interpessoais, da intimidade e no crescimento psicológico nas várias fases do desenvolvimento, principalmente na adolescência, visto que é sobretudo sobre esta faixa etária que recai o nosso estudo.

Posteriormente são abordados os efeitos das amizades no desenvolvimento dos alunos, com detalhe relativamente a vários aspetos do desenvolvimento: interpessoal, emocional e académico. No ponto seguinte são assinalados os aspetos que afetam o estabelecimento de amizades, com ênfase no período da adolescência. Primeiramente estes aspetos são abordados relativamente aos alunos com desenvolvimento normotípico, e em seguida, são tidas em conta as particularidades dos alunos com NEE.

3.1. A importância das amizades e das relações interpessoais no desenvolvimento dos jovens

A investigação tem confirmado a importância das relações entre pares no desenvolvimento das crianças e adolescentes (Berndt, 1989). Inúmeros autores referem que a interação com os pares é essencial para o desenvolvimento psicológico e social dos jovens (Berndt, 1982; Bukowski & Hoza, 1989; Furman & Gavin, 1989; Ladd & Kochenderfer, 1996), não só porque a rejeição e as fracas relações entre pares levam a um desenvolvimento insatisfatório, mas também porque os relacionamentos e as amizades proporcionam oportunidades de praticar comportamentos que levam ao desenvolvimento destes fatores. As relações entre pares na infância contribuem particularmente para o desenvolvimento social e emocional (Bukowski & Hoza, 1989) e têm sido relacionadas com o desenvolvimento psicológico na pré-adolescência (Berndt, 1982). As mudanças biológicas, sociais e cognitivas que acontecem nesta fase da vida trazem particular importância às amizades no início da adolescência (Berndt, 1982), porque as crianças rejeitadas pelos pares, enquanto jovens, correm maior risco de ter problemas de ajustamento mais tarde e ao longo da vida, sugerindo que as fracas

relações entre pares podem levar a um desenvolvimento insatisfatório (Furman & Gavin, 1989; Ladd & Kochenderfer, 1996).

Para além das relações entre pares, de um modo geral, importa observar especificamente as amizades, e a sua relação com o desenvolvimento das crianças e adolescentes a vários níveis. As amizades são diferentes dos relacionamentos entre pares porque elas apresentam mais laços afetivos (Newcomb & Bagwell, 1995). As relações com os amigos são mais íntimas e recíprocas do que do que as relações com os conhecidos. De facto, os amigos exibem mais proximidade, lealdade, gosto e confiança mútuos, e igualdade e respeito do que os conhecidos (Newcomb & Bagwell, 1996; Sprinthall & Collins, 1994), e todas essas experiências são importantes na aquisição e desenvolvimento de competências interpessoais

Considerando o nível diádico e de grupo, Furman e Simon (1998) referem que algumas crianças podem ter amigos íntimos, mas não ser bem aceites no grupo, e vice-versa. Assim, as amizades e as relações no grupo de pares podem assumir diferentes funções. As amizades dão oportunidades de afeto, confiança e permitem exercitar competências ao nível da intimidade. Já os grupos podem transmitir o sentimento de pertença ou inclusão e competências de liderança (Furman & Simon, 1998). O desenvolvimento destes dois tipos de relacionamento também é diferente. As perceções das relações de apoio com os amigos íntimos são maiores no início e durante e a adolescência, no entanto essas perceções de interações positivas ao nível do grupo ou pequeno grupo são maiores antes da adolescência (Furman & Simon, 1998).

Nas diversas fases do desenvolvimento, a amizade assume diferentes funções. A sua importância está ligada a diversos fatores relacionados com o desenvolvimento na primeira infância, na infância e adolescência.

Parker e Gottman (1989) referem a importância da amizade nas diferentes fases de desenvolvimento. Assim, na primeira infância a amizade relaciona-se com as necessidades sociais para maximizar a diversão na brincadeira. Já na infância, ao passarem mais tempo com os adultos do que com os seus colegas (Sprinthall & Collins, 1994), as crianças desenvolvem ansiedade perante as relações com os pares. Nesse sentido, as amizades ajudam-nas com o conhecimento das normas comportamentais e a adquirir competências sociais de autoapresentação e manutenção da impressão, principalmente com respeito às exposições emocionais. É que as crianças necessitam de auto avaliar as suas atitudes de acordo com o comportamento dos outros. Reconhecendo

a importância de se comportarem como eles, moldam os seus comportamentos para criar impressões sociais desejáveis deles próprios em pessoas específicas do seu contexto social, o que lhes traz um sentimento de pertença e aceitação social (Parker & Gottman, 1989). Nesta idade, a amizade restringe-se frequentemente ao âmbito das atividades (Newcomb & Bagwell, 1995; Sprinthall & Collins, 1994). As crianças mais novas baseiam as suas noções de amizade em características específicas evidentes, mas as mais velhas incluem constructos psicológicos nessas noções (Newcomb & Bagwell, 1995). Já na adolescência, os jovens encaram a amizade como uma partilha de sentimentos e pensamentos, tanto na forma como pensam nos amigos como nos comportamentos tidos em relação a eles. As amizades dos adolescentes são muito diferentes daquelas estabelecidas pelas crianças, principalmente pela importância que passa a ser dada à intimidade e a outras questões psicológicas.

Os jovens parecem procurar diferentes relacionamentos em diferentes pessoas. Dos amigos, pretendem principalmente obter companhia e intimidade. No estudo de Furman e Buhrmester (1985), através do inventário da rede de relações, os alunos de 5º e 6º ano de escolaridade, relataram os amigos como principais provedores de companhia. A intimidade também foi referida em maior grau relativamente aos amigos e às mães.

Na adolescência, as amizades íntimas são importantes para o desenvolvimento psicológico (Youniss, 1980) através da partilha de sentimentos e ideias com quem se tem algo em comum, preparando os adolescentes para relações de partilha no futuro (Sprinthall & Collins, 1994). Nesta idade, as amizades íntimas ajudam também o indivíduo a explorar-se a si próprio e a integrar a lógica e as emoções, e contribuem para o seu suporte e segurança, reduzindo os receios decorrentes das mudanças características desta etapa (Berndt, 1982). É de facto, na adolescência que a importância de ser ter um amigo se torna maior (Bukowski & Hoza, 1989), sendo que as características das amizades no início desta fase parecem ser determinadas em parte pelas mudanças biológicas, sociais e cognitivas que ocorrem. As relações de amizade íntima durante a adolescência são importantes e fundamentais na estruturação da identidade e na definição de objetivos, ideias, valores, e no desenvolvimento da autoestima e da autoimagem (Cordeiro, 2006). Ainda assim, a investigação indica que não só na adolescência, mas ao longo da vida, são os amigos que nos fazem sentir bem

conosco, melhorando a autoestima, o mérito próprio e o orgulho (Lewis & Feiring, 1989).

A intimidade entre os amigos aumenta muito entre a infância e o início da adolescência (Berndt, 1982; Newcomb & Bagwell, 1995). Num estudo de Buhrmester e Furman (1987) com o objetivo de examinar o desenvolvimento do companheirismo e intimidade, os sujeitos, alunos do 2º, 5º e 8º ano, classificaram a importância do companheirismo e da intimidade na experiência na vida social em geral através de relatórios que foram analisados perante escalas dos autores. O companheirismo foi percebido como uma provisão social desejada nos três níveis de ensino. No entanto, para as crianças mais novas, de 2º e 5º ano, os membros da família são mais importantes ao nível da companhia, enquanto mostraram menos importância para os alunos mais velhos de 8º ano. Os pares do mesmo sexo revelaram-se provedores importantes em todos os três níveis de escolaridade, e tornaram-se cada vez mais importantes com o crescimento das crianças. Já os pares do sexo oposto, só se tornaram importantes como companheiros nos alunos mais velhos de 8º ano. Ao nível do desejo de intimidade, não houve diferenças. Os pais revelaram-se importantes para as crianças mais novas, mas menos importantes entre os adolescentes. A hipótese de que a intimidade relativamente aos amigos era mais importante durante a pré-adolescência não foi confirmada, mas os resultados diferiram conforme o sexo, sugerindo que as raparigas procuram amizades íntimas em idades mais precoces do que os rapazes.

Num outro sentido, Sprinthall e Collins (1994) referem que a importância e o tempo ocupados pelas amizades nas vidas dos adolescentes se deverão ao estabelecimento de relações íntimas que estas proporcionam, e relacionam-na com a satisfação da necessidade psicológica básica de todas as pessoas, de eliminar a solidão.

3.2. Os efeitos das amizades no desenvolvimento interpessoal, autoconceito e sucesso académico

3.2.1. Amizades e desenvolvimento interpessoal

Para o desenvolvimento da competência interpessoal, os adolescentes devem estar envolvidos numa amizade próxima para estar expostos a debates com o outro, já que os diferentes comentários recebidos podem ser importantes na formação das diferenças

individuais e no desenvolvimento dessa competência. Uma resposta positiva dos amigos ao esforço para exercitar novas competências irá reforçá-las. Por outro lado, quando esses esforços resultam em respostas negativas, dissipam o uso dessas habilidades no futuro (Buhrmester, 1996).

A qualidade das amizades das crianças e o seu estatuto social podem ser determinantes no seu desenvolvimento e ajustamento (Furman & Gavin 1996). As evidências sugerem que as crianças que não têm amigos mostram menos competências sociais e adaptativas do que aquelas que os têm. Na sua revisão da literatura Newcomb e Bagwell (1996) tiveram como objetivo observar os benefícios de ter amigos e as implicações de não os ter, e compararam amigos e conhecidos para sustentar a ideia de que as relações de amizade são contextos favoráveis para o desenvolvimento, tendo verificado que as amizades estão associadas a maiores oportunidades de exercer comportamentos relacionados com crescimento social, emocional e cognitivo.

Os estudos existentes evidenciam que os contactos cooperativos com os pares também podem ter efeitos positivos na aceitação dos mesmos e no comportamento pró-social, que são medidas importantes do desenvolvimento e ajustamento (Furman & Gavin, 1989). Os contactos ou interações cooperativas baseiam-se em atividades ou jogos com um objetivo comum. São intervenções onde as interações entre pares têm um papel importante e podem materializar-se sob a forma de trabalhos de grupo em sala de aula (aprendizagem cooperativa), jogos ou qualquer tipo de atividade que promova a cooperação e interdependência. Estes contactos mais profundos através do trabalho em conjunto, têm originando resultados positivos, podendo melhorar o crescimento pessoal, as relações entre pares em geral, e o ambiente na sala de aula, mas não basta que os alunos sejam colocados juntos. É necessário estruturar a atividade e o próprio contacto entre pares para que com esta intervenção se possam obter resultados positivos na aceitação dos alunos com NEE (Furman & Gavin, 1989).

A correlação entre o cooperativismo e a Preferência Social, ou seja, o grau de aceitação que os alunos obtêm dos seus pares, também foi verificada por Coie, Dodge, e Coppotelli (1982). De facto, vários estudos abordaram a eficácia do contacto estruturado entre pares como intervenção para promover o contacto social em crianças com défice intelectual, e os participantes melhoraram a aceitação dos pares e a aceitação percebida (Furman & Gavin, 1989). No entanto, segundo Furman e Gavin (1989) outros estudos encontraram ganhos a curto prazo, mas esses efeitos não se mantiveram por

muito tempo. Quando os contactos estruturados (interações cooperativas) foram combinados com o treino de competências, as alterações mantiveram-se (Furman & Gavin, 1989).

3.2.2. Amizades e sucesso académico

Berndt (1996) refere a relação entre a qualidade das amizades e o desempenho escolar. No seu estudo sobre a influência dos amigos no ajustamento escolar realizado com alunos do 7º e 8º ano, por meio de questionários a alunos e relatórios de professores no início e no fim do ano letivo, Berndt e Keefe (1995) encontraram relação entre as características positivas das amizades e o envolvimento dos adolescentes na escola. Estes autores examinaram dois tipos de influência no desempenho escolar, uma refere-se ao comportamento dos colegas, e a outra às características das suas amizades. Os alunos descreveram o seu envolvimento ou disrupção na escola, e ainda os aspetos positivos e negativos das suas amizades. Aqueles cujas melhores amizades tinham mais características positivas, aumentaram seu envolvimento auto relatado durante o ano. Os alunos com amizades de características negativas aumentaram a sua disrupção, e os efeitos delas foram ampliados quando os adolescentes também encontraram apoio nessas amizades. Os resultados sugerem que as características dos amigos e a qualidade das amizades dos adolescentes afetam o desempenho escolar, mas a influência destes no comportamento disruptivo é mais forte e consistente.

O desempenho escolar também foi estudado por Rysin e colaboradores (2009). O seu estudo com alunos de escolas secundárias americanas socorreu-se da observação e testes sociométricos para avaliar se os efeitos da autonomia escolar e pertença no ajustamento psicológico positivo são mediados pelo empenho, com particular atenção nas medidas de pertença relatadas pelos pares. Os autores pretendiam ainda observar se a relação recíproca entre a autonomia, a pertença relatada pelos professores e o empenho se mantinham quando incluídas medidas de pertença relatadas pelos pares. Os resultados indicaram que os alunos que sentiam mais apoio, mostraram mais tendência a estar envolvidos na sua aprendizagem. Nesse sentido, os autores consideram que as escolas podem melhorar a autonomia académica e também o sentimento de pertença, com a implementação de reformas com o objetivo de melhorar as relações entre pares.

O sucesso académico e o desempenho escolar parecem ser afetados pelo desenvolvimento cognitivo.

Para além do desenvolvimento social, emocional e académico as relações próximas, ou amizades afetam o desenvolvimento cognitivo, não no sentido da função intelectual, mas afetam-no provavelmente ao nível da perícia na resolução de tarefas e da criatividade, especialmente em contextos sociais (Hartup, 1996). A interação entre pares parece contribuir para o desenvolvimento cognitivo porque a interligação entre o social e o cognitivo gera os conflitos necessários para a coordenação esquemática. A importância dos relacionamentos no desenvolvimento cognitivo reside no facto de obrigar a criança a coordenar os seus pontos de vista com os dos companheiros, reestruturando os seus ou os dos colegas, em vez de se conformar com eles (Hartup, 1996). O inverso também é exposto por Sprinthall e Collins (1994) que referem o papel das capacidades cognitivas na aceitação social, explicando que uma maior capacidade de compreensão interpessoal, conduz a uma maior aceitação social, através da capacidade de assumir os pontos de vista dos outros, o que poderá trazer mais probabilidades aos jovens de ser sociáveis e competentes nos relacionamentos com os colegas, e esses relacionamentos bem-sucedidos contribuirão, por sua vez, para o desenvolvimento sociocognitivo.

As interações com amigos permitem uma maior atividade social através da cooperação, conversa e contacto frequente, e um maior interesse pela resolução de conflitos (Hartup, 1996; Newcomb & Bagwell, 1996). Como estas questões parecem estar relacionadas com o desenvolvimento cognitivo, as amizades podem ser relevantes para a cognição individual, não ao nível intelectual, mas no sentido da regulação cognitiva, como aquela que é utilizada na resolução de problemas, na comunicação e criatividade (Hartup, 1996). As amizades podem ainda afetar o desenvolvimento cognitivo devido ao conhecimento particular que os amigos têm uns dos outros, as suas expectativas mútuas, pela questão afetiva, e pelo tempo que passam juntos (Hartup, 1996). As mudanças no desenvolvimento da intimidade nas amizades em pré-adolescentes parecem estar relacionadas com o desenvolvimento cognitivo, porque os jovens com maior aptidão cognitiva têm um conhecimento mais íntimo dos seus amigos (Berndt, 1982).

3.2.3. Bem-estar emocional/autoconceito

As amizades, sendo relações com amigos, são mais mútuas e mais profundas do que as relações com os conhecidos. E para além disso as relações entre amigos são mais próximas e fiéis, o que não acontece nas relações entre conhecidos (Newcomb & Bagwell, 1996). Todas essas características da amizade são importantes na aquisição e desenvolvimento de competências interpessoais, para o sucesso em futuras relações e para o bem-estar emocional (Bukowski & Hoza, 1989; Newcomb & Bagwell, 1996; Price, 1996). Referindo-se ao estudo de Douvan e Adelson (1966), Berndt (1982) refere que as conversas íntimas podem contribuir para a auto-estima dos adolescentes e para além disso, as suas amizades podem contribuir para o desenvolvimento de competências sociais e melhorar a sua adaptação. Ainda consistentes com esta teoria estão as ideias de Nangle, Erdley, Newman, Manson e Carpenter (2003). No seu estudo com alunos de 3º ao 6º ano utilizando testes sociométricos e auto relatórios, os autores estudaram as influências da popularidade e das diferentes dimensões da amizade (qualidade e quantidade) na solidão e depressão das crianças. Descobriram que a popularidade afeta fortemente a amizade e que são os contactos diádicos (amizades) que mais influenciam a solidão e depressão (e conseqüentemente o bem estar emocional), não deixando de referir, contudo, que apesar de não ter impacto direto nas taxas de ajustamento, a popularidade é uma preparação para o desenvolvimento de relações.

Num estudo cujo objetivo era investigar a relação entre a amizade e o ajustamento emocional de adolescentes americanos (alunos de 8º, 10º e 12º anos), Demir e Urberg (2004) observaram que a amizade de características positivas foi a única das variáveis de amizade que previu o ajustamento, mas apenas se manteve nos rapazes. Para estudar esta relação, os autores utilizaram medidas de amizade quantitativas (popularidade, amizades mútuas, e número de amigos), e qualitativas (amizades de características positivas e conflitos percebidos). Os autores não conseguiram encontrar uma ligação direta entre a popularidade e o ajustamento, mas as medidas quantitativas da amizade estavam relacionadas, ainda que indiretamente, com o ajustamento emocional através do seu efeito nas características positivas da amizade.

Muitos investigadores depararam-se com “correlações significantes entre a qualidade das amizades dos adolescentes e a sua autoestima e comportamento social” (Berndt, 1996, p. 356). Essas correlações não provam que a qualidade da amizade afeta o desenvolvimento social, mas são consistentes com essa hipótese.

A autoestima também foi relacionada com a afiliação ao grupo de pares e ao estatuto sociométrico. No seu estudo que relaciona a identidade social, a autoestima e resultados escolares, com uma amostra de alunos portugueses de 6º ano, Senos (1997) refere que de acordo com a teoria da identidade social, a sua análise reconheceu a formação de grupos de pares como estrutura de proteção da autoestima relativamente aos resultados escolares obtidos. Da análise realizada, Senos apurou que os alunos isolados e com baixos resultados revelam uma autoestima inferior à dos alunos agrupados, mesmo que com resultados iguais aos seus. E se os alunos conseguem ter uma autoestima mais alta devido ao facto de estarem agrupados, esta também aumentará através de interações com amigos num mesmo contexto, visto que segundo Newcomb e Bagwell (1996) as relações com os amigos são mais íntimas e recíprocas do que as relações com os conhecidos. Consistentes com esta ideia, Wentzel e Asher (1995) referem que ter um grupo de pares apoiante pode ser particularmente importante para alcançar a motivação académica, sendo a identidade de grupo essencial nesta idade.

Ainda de acordo com a ideia apurada por Senos (1997) relativamente aos alunos isolados revelarem uma autoestima inferior à dos seus colegas agrupados, Avramidis (2010) mostra a vantagem de estar integrado num grupo, mencionando que os alunos (agrupados) são mais facilmente percebidos como líderes ou populares, ao contrário dos seus colegas isolados. Frostad e Pijl (2007) também referem como efeitos do isolamento, a diminuição do sentimento de pertença à escola e a decorrente dificuldade no acesso a experiências sociais, que se revelam devastadores ao nível da autoimagem, da confiança pessoal e da performance escolar.

Em conclusão, as amizades facultam boas oportunidades de exercitar comportamentos relacionados com o desenvolvimento interpessoal, emocional e académico. Quando tal não acontece a aprendizagem social é inibida, sendo as crianças compelidas a ocupar fracas posições nos grupos, estando mais expostas ao ridículo. Esta situação enfraquece o seu sentimento de pertença, competência e autoestima (Berndt, 1996).

3.3. Estudos sobre os fatores que afetam o estabelecimento de amizades

Um dos aspetos que poderá interferir nas relações de amizade são as características particulares dos indivíduos. Vários autores referem que as pessoas escolhem amigos que são idênticos consigo (Aboud & Mendelson, 1996), principalmente nas idades entre os 12 e 16 anos (Epstein, 1989). Os interesses comuns são fatores importantes no estabelecimento de amizades (Sprinthall & Collins, 1994). Berndt (1982) também refere que os adolescentes têm interesses muito parecidos, devendo-se estas semelhanças, por um lado, à seleção de amigos parecidos consigo próprios, e em parte, devido à influência que os amigos exercem uns nos outros. E isto acontece também ao nível grupal. Os adolescentes escolhem grupos de pares compatíveis com as suas tendências comportamentais (Crockett, 1995) que, por sua vez, acabam também por influenciar.

Epstein (1989) refere a idade como outro fator relevante na escolha dos amigos. No entanto, a investigação relata que os estudantes selecionam os amigos na escola quase exclusivamente a partir dos colegas com a mesma idade devido à proximidade de idades característica das turmas (Epstein, 1989), sendo a formação de grupos fortemente influenciada pela dinâmica escolar (Pereira et al., 2000). Então para além do fator etário em si, a constituição das turmas, parece ser uma condicionante forte no estabelecimento de amizades.

Outro fator de seleção dos amigos é a proximidade, também referida por Epstein (1989). Esta permite o contacto ocular e físico, comunicação não-verbal (gestos), e comunicação verbal. Este contacto social depende das condições das escolas (características arquitetónicas, equipamentos, fatores demográficos, métodos institucionais e organização das atividades) que afetam a proximidade dos alunos. A aparência física também parece estar relacionada com o estabelecimento de amizades. No estudo de Cordeiro (2006), com o objetivo de analisar a relação entre as amizades íntimas na adolescência e a perceção acerca da aparência física em estudantes adolescentes foram utilizadas as escalas de Amizade Íntima e de Perceção de Autoconceito. Os resultados sugerem valores de associação entre a perceção sobre a aparência física e a amizade íntima.

Para além dos fatores condicionados pela escola, pelos colegas e pelas características específicas dos alunos, as vivências fora da escola também poderão influenciar a aceitação destes alunos.

As primeiras experiências familiares também são um fator a ter em conta na criação de amizades, pois condicionam as habilidades das crianças para formar e manter relações com os pares. Segundo Price (1996), as crianças maltratadas são geralmente mais agressivas que os seus pares não maltratados, e mostram menos competência nas interações sociais, evitando-as. As amizades podem fornecer às crianças maltratadas um contexto para verem os relacionamentos de outra forma, dando-lhes um espaço e um tempo onde não são maltratadas.

Os alunos com NEE podem ter mais dificuldade em estabelecer amizades porque os adolescentes preferem amigos parecidos consigo (Aboud & Mendelson, 1996), e as suas características particulares, bem como os interesses comuns (Berndt, 1982; Sprinthall & Collins, 1994;) são considerados importantes nas suas amizades. De facto, a investigação indica que para os alunos com NEE é muito mais difícil obter boas relações sociais, em comparação com os seus colegas sem NEE (Nepi et al., 2013)

Os alunos com NEE que apresentam uma idade bastante diferente da dos colegas, também poderão ter menos amigos devido a este fator. A idade é referida por Epstein (1989) como um dos fatores que condicionam o estabelecimento de amizades, mas acrescenta que isto acontece devido ao facto de as turmas serem geralmente constituídas por alunos da mesma faixa etária. Neste sentido, não serão as idades em si, mas a própria constituição das turmas que condiciona a escolha dos amigos. Então para além do fator etário em si, a constituição das turmas, parece ser uma condicionante forte no desenvolvimento de amizades tanto nos alunos sem NEE como nos alunos com NEE.

Como referido anteriormente, a proximidade, pela possibilidade de contacto ocular, verbal, não-verbal e físico, também é um fator que afeta a criação de amizades (Epstein, 1989), isto também influenciará as amizades nos alunos com NEE, tendo em conta que muitas vezes estes apresentam dificuldades acrescidas ao nível motor, sensorial ou de comunicação. Um outro fator que poderá ser importante na aceitação e nas amizades dos alunos com NEE será o facto de as pessoas selecionarem amigos com atributos desejáveis, como boas competências sociais, determinados traços de personalidade e de temperamento (Aboud & Mendelson, 1996). A atração física e certos modelos comportamentais que evidenciem amizade, e competência, também foram

descritos por Sprinthall e Collins (1994) como fatores envolvidos na aceitação. Mas tal como com qualquer outro aluno, esta situação dependerá das características específicas dos alunos com NEE.

Num estudo de Lee, You e Bak (2003) sobre as características das amizades entre crianças coreanas com NEE moderadas e os seus pares de desenvolvimento normotípico, estes últimos responderam a questões sobre os fatores que contribuem para a formação das amizades. O fator mencionado com mais frequência foi a oportunidade de passar tempo juntos na sala de aula. Mas também houve outros fatores apresentados que se relacionaram com o contacto social com os colegas com NEE, os pedidos dos professores para ajudar e compreender os colegas com NEE, a boa vontade para ajudar os colegas com NEE, o facto de ficar sentado próximo dos colegas com NEE, a aparência dos colegas com NEE e as sugestões das mães para a ajuda aos seus filhos com NEE. Os alunos com desenvolvimento normotípico evidenciaram características acerca dos seus colegas com NEE, ligadas à formação de amizades que se relacionam com as dificuldades na comunicação, de tomar decisões, controlar comportamentos e ter relações sociais, o que dificulta a manutenção da amizade.

O comportamento dos alunos também está relacionado com a sua aceitação e capacidade de fazer amizades. O estudo de Stormshack, Bierman, Bruschi, Dodge e Coie (1999) teve por objetivo observar os efeitos do contexto social na aceitação dos alunos, e os seus resultados revelaram que poderão existir implicações do contexto social no desenvolvimento. O facto do comportamento pro social e dos comportamentos disruptivos estarem relacionados com o estatuto social sugere que o treino de competências sociais pode conduzir à aceitação pelos pares.

Como vimos, são vários os fatores que condicionam o estabelecimento de amizades, e da mesma forma que as coisas acontecem relativamente aos alunos sem NEE, estes fatores também estão implicados na criação de amizades dos alunos com NEE, de uma forma especial, tendo em conta as características específicas destes alunos.

4. METODOLOGIA

O objetivo deste estudo é conhecer o grau de aceitação de alunos com diferentes NEE pelos seus pares. Pretende-se especificamente conhecer como são vistos, do ponto de vista social, estes alunos na sala de aula, pelos seus colegas sem NEE, conhecer se existem diferenças na sua aceitação, e no estabelecimento de amizades, comparativamente com a aceitação dos seus colegas com desenvolvimento normotípico, e ainda analisar de que forma o grau de aceitação se encontra associado ao tipo de NEE e características desses alunos. Para tal foi desenvolvido um estudo sociométrico, já que este possibilita a compreensão e análise da rede de vínculos e estruturas sociais dentro de um grupo, permitindo conhecer a posição sociométrica de cada indivíduo e as interações dentro desse grupo (Alves & Duarte, 2010; Moreno, 1978). Para além disso, através da recolha e análise de dados a partir da entrevista e de documentos dos alunos, recolheu-se um conjunto de informações que permitem caraterizar os alunos com NEE, facilitando uma compreensão de como certas características se encontram associadas ao grau de aceitação dos alunos.

A sociometria permite estudar as relações grupais, tendo sido usada amplamente na investigação, para além de ter sido considerada por como um dos primeiros métodos científicos no campo da sociologia (Blatner, 2000) e o mais utilizado no estudo das relações entre pares e do desenvolvimento das crianças (Peceguina, Santos & Daniel, 2008). Oliveira (1999) refere o teste sociométrico como um método de investigação que permite a análise das ligações socio-afetivas para a compreensão das redes relacionais num grupo. Segundo Coie e colaboradores (1982), nos anos 40 e 50 foram profusamente estudadas as relações entre pares, tendo sido a entrevista sociométrica o instrumento mais utilizado. Posteriormente, as informações sociométricas passaram a ser utilizadas preventivamente, e em intervenções práticas. Os estudos sociométricos voltaram a ser muito utilizados por volta dos anos 80 devido ao maior interesse demonstrado nos aspetos da competência social das crianças e jovens, principalmente por um aumento de evidências da importância dos pares na recolha de informação acerca do ajustamento social das crianças (Coie et al., 1982; Ladd & Kochenderfer, 1996). Alves e Duarte (2010) referem a importância da utilização do teste sociométrico como instrumento de apreciação da inclusão dos alunos com NEE nas escolas, cujo sucesso na aplicação em crianças e jovens foi comprovado por Moreno (1978).

Northway e Weld (1999) referem a importância dos testes sociométricos pela sua simplicidade e eficácia, o que possibilita que sejam aplicados por um professor ou qualquer pessoa que trabalhe com um grupo de crianças. Isto permite que, neste caso, a investigadora (como professora das turmas estudadas) aplique os testes com todo o rigor. Como estes testes permitem perceber a “posição sociométrica”, ou seja, o grau em que uma criança é aceite pelos colegas do grupo, aferir quais os seus maiores amigos, bem como entender a estrutura do próprio grupo (Alves & Duarte, 2010; Northway & Weld, 1999), consideramos tratar-se de um método eficaz para podemos responder às nossas questões. Os testes sociométricos permitem ainda comparar a “estrutura sociométrica de vários grupos” (Northway & Weld, 1999, p. 19). Para além disso, como permitem a organização de grupos escolares relativamente à disposição dos lugares na sala de aula e à formação de grupos de trabalho, os testes têm uma utilidade prática e visível para os próprios alunos. Este facto permitiu conferir mais rigor à investigação, pois permitiu obter respostas sinceras por parte dos alunos, por serem, também eles próprios beneficiados com a aplicação prática dos resultados do teste.

Peceguina e colaboradores (2008) referem que para além de encontrarem o estatuto sociométrico, as escolhas sociométricas têm sido utilizadas para determinar o “*estatuto de amizade*” (p. 480; ênfase no original). Contudo, existem limitações. O teste sociométrico só dá informações acerca das relações das crianças dentro do grupo onde o teste foi aplicado, deixando de fora outros grupos aos quais a criança possa pertencer. Ao indicar os maiores amigos dentro desse grupo, também não revela “qual o grau de profundidade do sentimento que uma criança tem por outra, embora dê uma indicação” (Northway & Weld, 1999, p.11). Não obstante estas limitações, e tendo em conta os objetivos deste estudo, considerámos que esta seria uma metodologia adequada.

4.1.Participantes

O estudo realizou-se numa escola pública de 2º e 3ºciclos, da zona da grande Lisboa. A população é socioculturalmente heterogénea. O estudo centrou-se em alunos provenientes de três turmas de sétimo ano, às quais a investigadora lecionava a disciplina de Educação Visual. Considerou-se importante escolher estas três turmas devido ao facto da investigadora ser simultaneamente professora das mesmas, o que permitiu que o teste se revestisse de mais relevância para os alunos, o que, de acordo com a literatura especializada (Moreno, 1978; Northway & Weld, 1999) aumenta o

envolvimento dos participantes pelo teste, e logo, maior honestidade nas respostas. Isto poderia ser dificultado caso o teste tivesse sido aplicado por uma pessoa desconhecida e sem um propósito real (por exemplo, relacionado com a organização da disciplina onde foi aplicado), tal como apontado por Moreno (1978). Para além disso, a investigadora tem acesso a informação privilegiada dos alunos pelo contacto continuado com os mesmos. Um outro aspeto que levou à escolha destas turmas é o facto de estas apresentarem uma grande diversidade de alunos com NEE. Com efeito, existem cinco perturbações distintas: quatro alunos com multideficiência, dois alunos com PEA, ainda assim, com características muito distintas, dois alunos com dislexia e dois alunos com défice cognitivo, sendo que um deles também apresenta surdez e amputação do braço, e ao outro acresce um problema emocional. Esta diversidade permitiu fazer comparações e compreender se a aceitação destes alunos pelos seus colegas de turma, está relacionada com a especificidade da sua problemática/NEE. Permitiu ainda contribuir para identificar quais os aspetos comportamentais e afetivos, bem como as características cognitivas associadas a uma maior ou menor aceitação. Considerou-se ainda importante estudar turmas do mesmo ano de escolaridade para se poder tratar com alunos de idades próximas, e com um nível de desenvolvimento emocional e social semelhante, ou seja, o esperado para estas idades. Ao estudar turmas do mesmo ano, também se reduzem as possíveis variáveis relacionadas com a divergência de matérias, dinâmicas ou metodologias que possam existir em diferentes anos de escolaridade.

4.1.1. Caracterização dos participantes

Participaram 60 alunos, o que corresponde à totalidade de alunos das três turmas, uma vez que foram obtidas autorizações de todos os encarregados de educação. As três turmas de 7º ano são heterogéneas. A turma 1 possui 15 alunos: 53% do sexo feminino e 47% do sexo masculino. A turma 2 é constituída por 29 alunos, dos quais 52% são do sexo feminino e 48% do sexo masculino, e a turma 3 tem 16 alunos, sendo 31% do sexo feminino e 69% do sexo masculino.

Relativamente às idades, na turma 1 estão compreendidas entre os 11 e 17 anos com média de 13,1 anos; na turma 2 as idades oscilam entre os 11 e os 16 anos, com média de 12,4 e na turma 3 as idades variam entre os 12 e os 16 anos de idade, com média de 12,9 anos.

O universo de alunos com NEE focados é constituído por 10 sujeitos. Destes, sete são do sexo masculino e três do sexo feminino. Quanto ao tipo de NEE, na turma 1 existem dois casos de Multideficiência e um de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) com baixa visão. Na turma 2 existe um caso de dislexia, uma PEA, e um caso de Multideficiência. Na turma 3 existe um caso de dislexia, uma aluna com uma problemática emocional e cognitiva, um aluno com défice cognitivo, surdez e amputação de um braço, e ainda um aluno com Multideficiência. As idades oscilam entre os 12 e os 17 anos, sendo de constatar que os alunos sem défice cognitivo são mais novos, e encontram-se dentro da média das turmas: 12 /13 anos (Quadro 4.1). Os alunos mais velhos são os que apresentam Multideficiência ou problemáticas cognitivas e estão fora da média global das turmas.

Quadro 4.1.
Distribuição dos alunos com NEE por sexo, idade, tipo de NEE e turma.

T.	Nº total de alunos	Nº total de alunos NEE	Tipo de NEE	Idade	Média de idade da turma	Sexo
1	15	3	PEA /visão	13	13,1	Masc.
			Multideficiência	17		Masc.
			Multideficiência	15		Masc.
2	29	3	Dislexia	13	12,4	Masc.
			PEA	12		Fem.
			Multideficiência	16		Fem.
3	16	4	Surdez/ amputação/Cognitivo	15	12,9	Masc.
			Dislexia	12		Masc.
			Emocional/Cognitivo	15		Fem.
			Multideficiência	16		Masc.

Todos os nomes utilizados neste estudo são fictícios, para preservar a identidade dos participantes.

4.2. Métodos de recolha de dados

Como métodos de recolha de dados usámos o teste sociométrico, a entrevista e recolha documental (livro de ponto). O teste sociométrico baseia-se nas escolhas que cada elemento faz, dentro do grupo em questão, relativamente aqueles que prefere ter como companheiros numa determinada situação. Os testes foram organizados e

aplicados tendo em conta os cuidados referidos por vários autores (Moreno, 1978; Northway & Weld, 1999).

Segundo Moreno (1978), o teste pode ter vários critérios, que deverão ter uma intenção clara, levando os indivíduos a responder espontaneamente às questões. Num estudo de Frederickson e Furnham (1998, citado in Alves & Duarte, 2010) sobre a variabilidade da posição sociométrica num grupo de crianças, os autores referem que as escolhas sociométricas diferem de acordo com o critério e o contexto utilizados. Os autores afirmam ainda que a escolha de apenas um critério poderá dar uma ideia errada do grupo. Neste sentido, será importante escolher vários critérios (afetivo e operativo), para obviar uma visão “distorcida” da turma (visto que as escolhas diferiram de acordo com o tipo de critério). Moreno (1978) aponta ainda a necessidade de identificar os valores ou objetivos de interesse para o grupo em estudo, que devem ter uma importância comum para os indivíduos do grupo, e pertinência atual, ou de outra forma as questões apresentadas não suscitarão respostas significativas. Será o propósito das perguntas do teste que levará os indivíduos a dar respostas espontâneas. Nesse sentido gerámos o questionário de acordo com as características do grupo e tendo em conta as atividades habituais nestas idades. Incluímos perguntas relacionadas diretamente com a organização da disciplina em que foi aplicado (escolha dos colegas para fazer um trabalho de grupo para a disciplina) conferindo-lhe uma importância real e particular relevância para os alunos, que desta forma se sentiram impelidos a responder de forma pensada e ponderada, e não apenas ao acaso. A pergunta sobre as preferências para conviver no recreio, também é pertinente e real para os alunos, bem como a questão relacionada com as amizades dentro da turma, que influenciou a organização da planta da sala de aula, facto que foi lembrado aos alunos antes da realização do teste.

Na construção do teste, tendo em conta que se pretendia medir a aceitação e a socialização dos alunos com NEE com os pares, foi ponderado o número de situações a utilizar, os critérios a que correspondem essas situações, o número de escolhas possíveis de serem feitas por cada aluno, o tipo de escolhas (positivas e negativas), por forma a obter o máximo de informação possível, bem como o máximo de rigor e adequação dessa informação ao problema em estudo. Assim incluímos critérios operativos: (“Escreve por ordem de preferência, o nome dos colegas de turma que escolherias para fazer um trabalho de grupo de EV”), e afetivos: (Escreve por ordem de preferência o nome dos colegas da turma que tu convidarias para uma festa de anos”, “Escreve por

ordem de preferência, o nome dos colegas da turma com quem gostas mais de estar no recreio?” e “Escreve por ordem de preferência o nome dos colegas que consideras melhores amigos”), (Apêndice 4). Os contextos também são variados: recreio, sala de aula, casa, no sentido de gerar uma imagem mais verdadeira e menos distorcida da turma.

Foi permitido aos alunos um número ilimitado de escolhas, tendo em conta que Moreno (1978) refere que a limitação destas reduz a espontaneidade. Este autor refere a importância da permissão de escolhas ilimitadas, sendo, desta forma, assegurada mais facilmente a legitimidade do estudo, pois não irá obrigar o indivíduo a responder dentro de um limite (máximo ou mínimo) de escolhas.

Para além das preferências também foram utilizadas rejeições, tendo em conta a importância do uso destas últimas para se poder diferenciar os estatutos rejeitado e negligenciado, o que não seria possível apenas com preferências (Coie et al., 1982), e ainda para medir a popularidade (Bukowski & Hoza, 1989). Segundo Oliveira (1999), usando abordagem unidimensional, os primeiros investigadores utilizavam apenas as preferências para definir o estatuto de um indivíduo. Isto acontecia por questões éticas, com a preocupação sobre possíveis efeitos negativos das rejeições. Mais tarde, tornou-se claro que nos estudos sociométricos a rejeição pelos colegas é um fator tão importante como a aceitação. Vários estudos (Coie et al., 1982) vieram mostrar que a utilização de nomeações negativas nos questionários sociométricos não acarretava efeitos prejudiciais para os participantes. No caso deste estudo, como os alunos não tiveram conhecimento explícito das escolhas feitas pelos seus colegas, também não se colocou esta questão.

Para estudar as interações entre pares, o estatuto social e as amizades, é necessário perceber quais são as diferenças entre estes constructos. Apesar do estudo das amizades ser limitado e recente, relativamente aos estudos sociométricos, foram publicados nas duas últimas décadas muitos estudos sobre este tema. As relações de amizade estão relacionadas com as interações entre pares, mas as duas parecem ser de facto, formas de socialização bem diferentes (Bukowski & Hoza, 1989; Newcomb & Bagwell, 1996). Nesse sentido é importante incluir estas duas dimensões no estudo dos relacionamentos entre os jovens (Moreno, 1978).

Enquanto o estatuto social, também designado por popularidade se refere às ligações dentro de um grupo, e representa a forma como os indivíduos são vistos pelos

membros do seu grupo, ou seja, se são aceites e gostados, a amizade refere-se a uma “relação diádica, intensa e mútua” (Bukowski & Hoza, 1989, p. 21) entre dois sujeitos. Assim, a popularidade tem a ver com o grupo, sendo um constructo unilateral que se relaciona com a perceção do grupo sobre o indivíduo, enquanto a amizade é uma relação específica entre dois indivíduos, um constructo bilateral. A análise do estatuto social não indica por si só, de forma completa o grau de desenvolvimento social e ajustamento da criança, mas são necessárias informações acerca das relações de amizade (interações recíprocas) para complementar essa análise (Bukowsy & Hoza, 1989).

Para operacionalizar e distinguir as medidas relativas às relações grupais e diádicas, ou seja, a popularidade e a amizade é necessário especificar os critérios para a medição de cada constructo separadamente. Para considerar a popularidade é preciso analisar a estrutura dos julgamentos do grupo, na generalidade, ou seja, a perceção do grupo acerca de cada indivíduo, que como unidade básica de análise, deve envolver julgamentos unilaterais do grupo sobre si, permitindo assim, quantificar a aceitação ou valorização dos jovens pelo seu grupo. Para medir a amizade, devem considerar-se as relações diádicas, focando pares de jovens/crianças (Bukowski & Hoza, 1989), como unidades de análise (Moreno, 1978), envolvendo julgamentos bilaterais, que devem refletir os sentimentos de agrado. Bukowski e Hoza (1989) consideram válida a medida de nomeação da amizade para medir a amizade recíproca desde a infância à adolescência.

4.2.1. Entrevista de recolha de dados para caracterização dos alunos com NEE

Para conhecer se os alunos com NEE são ou não aceites pelos seus colegas, é necessário ter em conta as variáveis que estarão associadas à forma como eles são aceites. Estes fatores poderão ser comportamentais, cognitivos, relacionais, ou relacionados especificamente com a perturbação existente. Assim, para além de utilizarmos dados sociométricos, recolhemos dados qualitativos, que permitem caracterizar os alunos com NEE. Neste sentido foram realizadas entrevistas às professoras de Educação Especial de cada um dos alunos focados, de forma a recolher esta informação sobre os mesmos (Apêndice 6).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), uma entrevista é uma conversa premeditada, e pode constituir uma estratégia de recolha de dados. Ao contrário do questionário, a entrevista exprime um contato direto entre o investigador e entrevistado (Quivy & Campenhoudt, 2008). Neste estudo, considerou-se a entrevista o método mais eficaz para recolher dados caracterizadores dos alunos com NEE. Foram realizadas entrevistas às três professoras de Educação Especial por serem elas os elementos mais conhecedores dos alunos em todos os ambientes onde estes funcionam. Estas professoras têm contato diário com os alunos com NEE, com as suas famílias, com os professores, e muitas vezes com a situação de aula, principalmente nos casos de multideficiência, por apoiarem estes alunos na sala de aula. Quanto ao grau de estruturação, decidiu-se optar por uma entrevista semiestruturada. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a entrevista semiestruturada permite-nos ter “a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos*” (p.135; ênfase no original). Bell (2008) refere que será mais fácil agrupar e quantificar os dados, quanto mais estruturada for a entrevista, simplificando a análise posterior. Desta forma, tendo em conta que os participantes são os alunos com NEE, ficamos com a garantia de obter o mesmo tipo de dados relativamente a todos eles para os podermos comparar.

A recolha de dados foi então feita a partir de entrevistas às três professoras de EE, relativamente aos alunos que se distribuem por elas da seguinte forma:

Professora EE1 – Alunos Luís, Daniel, Luísa, Igor, Joel e Renata

Professora EE2 – Alunos Fernando, Duarte e José B.

Professora EE3 – Aluna Margarida

Cada professora fez a descrição de cada um dos seus alunos com NEE, de acordo com os tópicos: aluno, turma, idade, perturbação, desenvolvimento cognitivo, autonomia, currículo/disciplinas frequentadas com a turma, conhecimento da turma, dificuldades de inserção na turma, onde passa o intervalo/com quem, personalidade/como e com quem se relaciona (Apêndice 6).

4.2.2. Recolha documental

Para fazer uma caracterização breve de todos os alunos participantes no estudo, recorreu-se à análise documental. Esta serve, entre outros fins, para complementar os dados auferidos por outros métodos (Bell, 2008). Esta recolha consistiu apenas na recolha de dados (sexo, idade, e distribuição dos alunos pelas turmas) e foi feita a partir do livro de ponto das turmas estudadas.

4.3. Métodos de análise dos dados

4.3.1. Análise do teste sociométrico

a) Análise do estatuto sociométrico

O modelo utilizado por Coie e colaboradores (1982) utiliza as frequências absolutas respeitantes às nomeações positivas (número de vezes aceite) e negativas (número de vezes rejeitado) recebidas por cada indivíduo, que são depois uniformizadas (*z scores*). Desta forma obtém-se os valores de LM (Like most) e LL (Like least), que permitem calcular a Preferência Social e o Impacto Social. A Preferência Social corresponde à subtração entre o valor de LM e LL. O Impacto Social calcula-se a partir da soma de LM e LL.

A partir das duas dimensões (Impacto Social e Preferência Social) encontradas para cada indivíduo é possível determinar o estatuto sociométrico de cada um. Este sistema de classificação bidimensional permite identificar cinco diferentes estatutos, tendo em conta os critérios descritos por Coie e colaboradores (1982) e Alves e Duarte (2010):

- Os populares são aqueles com $SP > 1$ & $ZLM > 0$ & $ZLL < 0$
- Os rejeitados são os indivíduos que obtém $SP < (-1)$ & $ZLL > 0$ & $ZLM < 0$
- Os negligenciados recebem $IS < (-1)$ & $LM = 0$
- Os controversos apresentam $IS > 1$ & $ZLM > 0$ & $ZLL > 0$
- Os medianos são todos os indivíduos que não se enquadram em nenhum dos estatutos anteriores (Alves & Duarte, 2010).

b) Índice de reciprocidade

A amizade envolve, segundo Bukowski & Hoza (1989), uma relação diádica intensa e mútua entre pares. Northway e Weld (1999) referem que as amizades ou escolhas (positivas) recíprocas acontecem quando um aluno escolhe outro que também o escolhe a ele e são determinadas a partir da matriz sociométrica de cada turma. As matrizes sociométricas são tabelas de entrada de dados (aceitações e rejeições dadas), que mostram também as escolhas recebidas por cada aluno (Apêndice 5). O contrário acontece, da mesma forma, com as rejeições recíprocas. A intensidade da reciprocidade verifica-se, tendo em atenção o número de critérios (perguntas) do teste sociométrico. Neste caso, como o teste tem quatro critérios, uma escolha será totalmente recíproca se tiver intensidade 4-4, ou seja, se um aluno escolher o outro em todos os quatro critérios do teste, e for correspondido, também nos quatro critérios. As escolhas parcialmente recíprocas são aquelas que têm intensidade inferior a 4-4. Todas as aceitações recíprocas de total ou forte intensidade (entre 4-4 e 3-3) (Northway & Weld, 1999) serão consideradas amizades, enquanto as escolhas recíprocas com intensidade inferior a 3-3 serão chamadas aceitações recíprocas.

c) Sociograma versus análise dos estatutos

Os dados do teste sociométrico podem ser utilizados em forma de sociograma (Alves & Duarte, 2010), ou em forma numérica (Coie et al., 1982). Damos preferência à análise quantitativa dos dados, para podermos definir o estatuto sociométrico dos alunos com NEE. Tendo em conta a quantidade de alunos estudados, três turmas com um total de 60 alunos, seria bastante difícil e pouco adequado tratar os dados em forma de sociograma. As relações diádicas foram aferidas (para apreciar as amizades) a partir das escolhas recíprocas encontradas nas matrizes sociométricas.

Os dados foram tratados no Microsoft Excel® e em SPSS ®. Foram criadas linhas para cada aluno, onde foram colocadas as pontuações que cada um deu aos seus colegas, e as fórmulas aplicadas deram origem às dimensões de Impacto Social e Preferência Social. Depois de encontradas estas duas dimensões, os dados foram transportados para o SPSS, onde foram padronizados por turma (*z scores*), dando, por fim, origem aos estatutos sociométricos, de acordo com os critérios expostos por Coie e colaboradores (1982). A partir das matrizes sociométricas e dos estatutos sociométricos calculados

para cada turma foram gerados quadros que apresentam as médias dos valores de aceitação (LM e LL) e dos índices de Preferência Social e Impacto Social referentes a cada uma das turmas e aos alunos com NEE, bem como as percentagens relativas a cada estatuto encontrado nas mesmas, e ainda escolhas recíprocas de maior intensidade.

4.3.2. Análise das entrevistas

Como já foi referido, as entrevistas foram audiogravadas e depois transcritas tendo em conta as orientações de Bogdan e Biklen (1994) relativamente ao seu formato e ao equipamento de gravação.

Foi utilizado um sistema de codificação predeterminado, cujas categorias já estavam estabelecidas pela própria estrutura da entrevista (turma, idade, perturbação, desenvolvimento cognitivo, autonomia, currículo/disciplinas que frequenta com a turma, conhecimento da turma (colegas da turma anterior), dificuldades de inserção na turma, onde passa o intervalo, com quem está no intervalo e personalidade). De acordo com os pressupostos de Bogdan e Biklen (1994), foram inicialmente desenvolvidos tópicos, a partir dos quais foi realizada a recolha de dados, e posteriormente, estes tópicos passaram a representar as próprias categorias de codificação. Este método revelou-se adequado para atingir o objetivo pretendido: caracterizar e comparar os alunos com NEE. As indicações de quantidade ou de grau relativas às patologias, à autonomia, ao défice cognitivo ou à inserção dos alunos nas turmas foram feitas pelas professoras de EE no decurso da caracterização dos alunos.

4.4. Procedimentos

O estudo iniciou-se com um pedido à Diretora do Agrupamento, onde foi realizado (Apêndice 1). Esta acedeu prontamente, lembrando apenas a necessidade de se efetuarem os pedidos aos Encarregados de Educação dos alunos participantes para se poderem utilizar os dados no estudo. Em seguida foram enviados nas cadernetas os pedidos aos Encarregados de Educação (Apêndice 2), nos quais era explicado que se iria realizar um estudo sociométrico (pela professora da turma), cujos dados seriam utilizados para a organização das aulas de Educação Visual, e ao mesmo tempo foi feito o pedido para utilizar esses dados no presente estudo. Foi garantido o anonimato e

confidencialidade dos resultados. Pelo facto de alguns alunos se esquecerem continuamente de trazer as autorizações, aproveitaram-se as reuniões de entrega de notas, para efetuar os pedidos em falta diretamente aos Encarregados de Educação. Relativamente aos alunos com NEE foram ainda feitos outros pedidos (Apêndice 3) com a finalidade de se obter informações junto das respetivas professoras de EE, e/ou análise documental, para se proceder à caracterização destes alunos.

4.4.1 Teste piloto

Primeiramente foi aplicado um teste-piloto numa turma de sexto ano. Como a investigadora não tinha mais turmas de sétimo ano às quais desse aulas e pudesse aplicar o teste piloto, preferimos aplicá-lo numa turma de sexto ano da professora, ao invés de o aplicar numa de sétimo ano, mas desconhecida da mesma. Desta forma garantimos que os alunos sentissem a importância do teste, pelo facto do mesmo ser utilizado para a organização da disciplina (planta, constituição de grupos de trabalho), o que permitiu gozar de mais espontaneidade nas respostas dos alunos, tal como se pretendia no teste aplicado aos sétimos anos. Ao dar um objetivo específico ao teste (formação de grupos de trabalho para a disciplina e ajustes na planta da sala de aula), os alunos tiveram interesse pessoal em responder com rigor às questões, pois as suas respostas influenciariam na formação do seu grupo de trabalho e no seu lugar na sala de aula. O teste piloto foi aplicado com todos os procedimentos que viriam a ser aplicados nas turmas em estudo.

Após a análise dos resultados do teste-piloto foi possível constituir os grupos de trabalho e reformular a planta da sala. Nesse momento foram ouvidos e registados os relatos dos alunos relativamente ao preenchimento do teste, e foi possível concluir que as perguntas utilizadas estavam adequadas, não havendo ambiguidades, nem tendo havido grandes dúvidas no seu preenchimento. Desta forma considerámos apenas necessário proceder à reformulação da última pergunta que se referia aos colegas que são considerados verdadeiros amigos. Alguns alunos referiram que tinham dificuldade nomear quais os colegas que consideravam verdadeiros amigos a um nível mais profundo, pois em alguns casos, esses melhores amigos não se encontravam na turma. Essa questão foi reformulada no sentido de perguntar especificamente pelos amigos

existentes na turma, ficando o teste pronto a ser fotocopiado e aplicado nas turmas em estudo (Apêndice 4).

4.4.2. Aplicação dos testes sociométricos

Após a recolha das autorizações dos Encarregados de Educação dos alunos de sétimo ano, e dos alunos que efetuaram o teste piloto procedeu-se à aplicação dos testes sociométricos às três turmas em estudo, nas aulas de Educação Visual, na terceira semana de Janeiro. Faltou um aluno na turma 2 e outro na turma 3, no dia da aplicação do teste. Por este motivo, o teste foi aplicado a estes alunos na aula imediatamente a seguir, de acordo com os procedimentos aplicados às turmas como se descrevem em seguida.

A aplicação do teste foi feita da mesma forma nas três turmas e começou com a explicação prévia das suas finalidades (para organização da planta da sala de aula e formação de grupos de trabalho de Educação Visual) visto a aplicadora ser simultaneamente professora da disciplina em que este se realizou. Os alunos perceberam a pertinência do teste para a organização de questões práticas da disciplina. Foi também explicada a importância da recolha de dados para o presente estudo sociométrico, e ainda garantido o anonimato e a confidencialidade relativamente aos colegas de turma, e a qualquer outra pessoa, com a exceção óbvia da professora/ investigadora (para fazer a análise dos dados, a formação de grupos e a organização da planta da sala de aula). Esta garantia deixou os alunos mais tranquilos, permitindo a obtenção de respostas mais sinceras.

Seguidamente foi feita a leitura e explicação pormenorizada da forma como os alunos deveriam responder. Foi destacado o facto de o teste ter escolhas ilimitadas, mas pedido para os alunos responderem com o máximo de sinceridade e escolherem apenas os colegas com quem gostassem mais, ou não gostassem mesmo de fazer as atividades sugeridas, deixando de fora aqueles que lhes eram indiferentes quer positivamente, quer negativamente. Foi também destacada a importância de nomearem os colegas pela ordem de preferência, e explicado pormenorizadamente este conceito. Por fim foi pedido aos alunos que colocassem todas as questões que tivessem, não impedindo a colocação de questões individuais que pudessem eventualmente existir durante o preenchimento. Os alunos responderam às questões com ajuda visual (projeção da lista da turma com fotos, nomes e números de todos os alunos passíveis de serem escolhidos)

para não haver esquecimentos e responderem uniformemente no caso de existirem dois ou mais alunos com nomes iguais. No caso dos alunos com NEE com maiores dificuldades, o preenchimento foi feito com ajuda individual, tendo sido as questões lidas e o questionário preenchido pelas respectivas professoras de Educação Especial (presentes na sala de aula). Nos casos de grandes dificuldades cognitivas, motoras, ou de fala/comunicação, a escolha verbal ou apontada, foi feita com recurso a uma lista adicional com as fotos dos colegas, igual à que foi projetada, mas impressa em papel.

A aplicação dos testes nas três turmas correu como previsto. Os alunos preencheram-nos com facilidade e não houve situações inesperadas. Houve apenas algumas dúvidas que foram esclarecidas em grande grupo antes do preenchimento, e alguns alunos colocaram pequenas dúvidas durante o preenchimento, que foram respondidas pela aplicadora individualmente e em silêncio.

Participaram no estudo os alunos que integravam as turmas desde o início do ano letivo. Na turma 1, não participaram duas alunas que apenas entraram na turma no início de Janeiro, por não terem o mesmo tempo de convivência com a turma em comparação com os seus colegas. Importa referir que estas alunas também preencheram os testes, mas estes apenas foram utilizados para a organização da sala e escolha de grupos de trabalho.

4.4.3. Aplicação das entrevistas

Whyte (1984), citado in Bogdan e Biklen (1994) refere a importância do sujeito estar à vontade com o investigador, o que acontecerá mais facilmente se estes se conhecerem. Como neste caso a investigadora já conhecia as professoras entrevistadas (por ser colega de trabalho), não houve necessidade de uma conversa inicial. Cada entrevista iniciou com o esclarecimento da professora entrevistada relativamente ao objetivo da mesma e foi garantida a confidencialidade/anonimato acerca dos dados dos alunos, tal como foi garantido aos Encarregados de Educação nos documentos de autorização de recolha de dados.

Com uma das professoras, a entrevista foi realizada na sala de professores, em ambiente descontraído. Com as duas professoras dos alunos com multideficiência, as entrevistas decorreram na sala de multideficiência, de uma forma espontânea, quando a investigadora lá foi pedir a realização da mesma. Em todos os casos, o local foi

escolhido pelas professoras e foi feito um pedido de autorização para a gravação da entrevista, ao qual as três professoras acederam prontamente. A entrevista foi gravada da qual foram retiradas as informações mais pertinentes para a caracterização dos alunos. Foram seguidos os tópicos que presidiram à estruturação da entrevista e as professoras responderam a estes para cada um dos seus alunos de forma sucinta, clara e sem divagações, de acordo com as ideias de Bogdan e Biklen (1994).

5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se os resultados do estudo, que teve como principal objetivo observar se os jovens com NEE são aceites pelos seus colegas, se criam relações de amizade dentro da turma, se pertencem a esta no verdadeiro sentido de grupo, e por fim, analisar se o grau de aceitação se encontra associado ao tipo de NEE e características desses alunos. Para tal, começamos por apresentar uma breve caracterização de cada aluno com NEE, tendo em conta diversas variáveis relacionadas com o funcionamento escolar, e também variáveis clínicas e relacionadas com o seu desenvolvimento psicossocial. Segue-se a apresentação dos diferentes índices sociométricos de cada uma das turmas estudadas, tendo em conta, em primeiro lugar, as turmas em geral e, em segundo lugar, os alunos com NEE inseridos nessas turmas.

5.1. Caracterização dos alunos com NEE

Os alunos com NEE estudados apresentam condições distintas. Estas envolvem diferentes níveis de comprometimento cognitivo e diversas condições comportamentais e de personalidade, bem como níveis diferentes de inserção na turma, tal como se pode observar no Quadro 5.1

São quatro alunos com multideficiência (dois na turma 1, um na turma 2 e outro na 3). Dois alunos têm PEA (nas turmas 1 e 2), outros dois apresentam dislexia (turmas 2 e 3). Na turma 3 existe ainda outro aluno com surdez e défice cognitivo e uma aluna com uma problemática emocional e cognitiva. Os quatro alunos com multideficiência (Duarte, Fernando, Margarida e José B.) têm um maior comprometimento cognitivo. Seguidamente o Igor e a Renata da turma 3 (com surdez e uma problemática emocional), apresentam um comprometimento menos acentuado. Os alunos com PEA, Luís e Luísa, não têm problemas cognitivos, bem como os alunos Daniel, e Joel das turmas 2 e 3, respetivamente, que têm dislexia.

As idades oscilam entre os 12 e os 17 anos, sendo de constatar que os alunos com um nível cognitivo normotípico (dislexias e PEA) são mais novos, e encontram-se dentro da média das turmas. Os alunos mais velhos são os que apresentam um défice cognitivo, e estão fora da média de idades das turmas (Duarte, Fernando, Margarida,

José B., Igor e Renata). A autonomia é total nos alunos com dislexia (Daniel e Joel), bem como nas alunas Luísa com PEA e Renata, com problemas emocionais. O Igor tem

Quadro 5.1
Caracterização dos alunos com NEE

Aluno	Idade	Perturbação	Desenvolvimento cognitivo	Autonomia	Currículo	Conhecimento da turma	Dificuldades de Inserção na turma	Onde passa o intervalo	Com quem está no intervalo	Personalidade
Duarte	15	MD	Comprometido	Muito limitada	1 disciplina	Não conhece bem	Algumas	Sala MD	Adulto	Infantil, alegre
Fernando	17	MD	Comprometido	Muito limitada	2 disciplinas	Não conhece bem	Algumas	Sala MD/recreio	Adulto	Afável, carinhoso
Luís	13	PEA Visão	Normal	Limitada	Comum	Não conhece bem	Algumas	Sala MD/recreio	Adultos/colegas MD	Grave perturbação comportamental
Daniel	13	Dislexia	Normal	Normal	Comum	Conhece bem	Sem dificuldades	Recreio	Colegas	Alegre
Luísa	12	PEA	Normal	Normal	Comum	Conhece bem	Sem dificuldades	Recreio	Sozinha	Reage pouco ao Outro
Margarida	16	MD	Comprometido	Muito limitada	6 disciplinas	Conhece alguns colegas	Algumas	Sala MD/recreio	Adulto	Reage pouco ao outro
Igor	15	Surdez	Comprometido	Limitada	3 disciplinas	Não conhece bem	Sem dificuldades	Recreio	Colegas	Afável, simpático
José B	16	MD	Comprometido	Muito limitada	6 disciplinas	Não conhece bem	Elevadas	Sala MD/recreio	Adulto	Voluntário, esforça-se por participar
Joel	12	Dislexia	Normal	Normal	Comum	Conhece alguns colegas	Sem dificuldades	Recreio	Colegas	Simpático
Renata	15	Emocional	Comprometido	Normal	10 disciplinas (total 11)	Conhece alguns colegas	Algumas	Recreio	Com colegas	Personalidade conflituosa

bastante autonomia, mas não total. O aluno Luís com PEA tem a autonomia comprometida, e por fim os quatro alunos com multideficiência tem a autonomia total ou quase totalmente comprometida.

Por se tratar de um ano inicial de ciclo, as turmas foram desmembradas com a divisão de acordo com a língua estrangeira escolhida pelos alunos. Nesse sentido, os alunos acabaram por ficar separados das turmas de origem, ou então têm apenas alguns colegas conhecidos, o que se traduz em diferentes níveis de conhecimento das respetivas turmas pelos alunos. Assim, os alunos Daniel e Luísa conhecem bastante bem a turma, mas os alunos Margarida, Joel e Renata já não conhecem tão bem, e os alunos Duarte, Fernando, Luís, Igor e José B. têm um conhecimento reduzido a poucos colegas, ou não conhecem de todo a turma.

a) Alunos com NEE da turma 1

Na turma 1 estão inseridos três alunos com NEE. O Duarte é um aluno de 15 anos, que sofre de uma situação de multideficiência. Apresenta um grande comprometimento a nível físico, pois foi atrofiando e perdendo progressivamente tónus muscular. A sua autonomia é bastante limitada, não tendo, por exemplo, controlo de esfíncteres, e necessitando de ajuda para se movimentar em cadeira de rodas. É de referir, no entanto, que consegue comer autonomamente. Este aluno apresenta dificuldades de comunicação (pois não se entende o que ele diz), o que compromete a sua relação com os colegas: estes desistem da interação perante as dificuldades em compreender o que Duarte quer dizer. Mesmo após um contacto mais continuado, a dificuldade em perceber o aluno mantém-se. Apenas as pessoas que trabalham com ele (todo o dia, todos os dias) é que o entendem. O seu desenvolvimento cognitivo está igualmente comprometido. Com efeito, não só não consegue fazer novas aquisições, como também não se interessa em fazê-las, e ainda perdeu algumas capacidades (por exemplo, já sabia escrever o nome e deixou de o fazer). No entanto, gosta de pintar, de brincar com legos e com a bola e utiliza o computador com ajuda. Tem um Currículo Específico Individual (CEI) e a única disciplina que frequenta com o resto da turma é a disciplina de Educação Visual; frequenta muitas terapias. Durante os intervalos, o Duarte frequenta poucas vezes o recreio e apenas com um adulto, permanecendo a maior parte das vezes, na sala de

Multideficiência (MD). É afável, alegre, prestável e dócil, mas muito infantil e não demonstra interesse por atividades escolares, levando tudo para o jogo.

O Fernando tem 17 anos. Apresenta um atraso global (grave) do desenvolvimento, originado por um problema genético. A memória de trabalho é muito curta e tem pouca capacidade de concentração. Contudo, desenvolveu nos últimos anos a vontade de comunicar, gosta de ouvir as conversas dos adultos e “repetir” o que se diz, muito embora a fala esteja comprometida (emite sons, mas não são perceptíveis para todas as pessoas). A sua autonomia está comprometida, não tem capacidade para tomar decisões, como ir a uma aula, saber o caminho a percorrer, mas consegue andar (pela mão, ou seguindo alguém), ir à casa de banho, comer e até fazer pequenos recados. Tem um currículo específico individual (CEI) frequentando apenas as disciplinas de Educação Visual e Educação Física. Não conhece bem a turma, mas sente-se confiante por ir às aulas, acompanhado pela professora de EE. De outra forma não iria às aulas, não tem iniciativa e organização para isso. Nos intervalos gosta de ir ao exterior mas sempre acompanhado por um adulto. É afável, carinhoso e gosta que o aceitem (observando a reação do outro) para perceber se estão a gostar de interagir com ele, mas o facto de não falar dificulta a relação interpessoal.

O Luís, de 13 anos, está na turma 1. Tem perturbação do espectro do autismo com perturbação do comportamento, apresentando movimentos repetitivos e um problema grave de visão. Tem memória e capacidades cognitivas adequadas ao seu nível etário. O aluno segue o currículo comum (com adequações) e frequenta terapias. As dificuldades na escrita, relacionadas com os problemas de visão, impedem a realização das atividades com mais desenvoltura. Realiza as provas com ajuda da professora de Educação Especial e com adaptações (ecrã ampliado). Nas aulas normalmente está sozinho (sem apoio individual da professora de EE), mas tem que ser muito apoiado, pois dispersa-se frequentemente da atividade, falando de assuntos estranhos ao tema da aula, revelando um certo desconhecimento das regras de conduta na sala de aula. A sua autonomia tem restrições. Precisa de comer tudo passado, nunca desenvolveu a mastigação corretamente, o que coloca restrições à sua vivência no espaço escolar. O aluno apenas consegue realizar tarefas básicas que já estejam bem trabalhadas (como ir de uma sala para a outra, mas só depois de ter estudado muito bem o percurso com a professora). Não conhece bem a turma e não está muito inserido. Nos intervalos frequenta muito a sala da multideficiência (por vontade própria), onde se sente mais

seguro, em vez de estar no recreio com colegas. Procura muito o apoio do adulto em todos os contextos: no intervalo e na hora de almoço fica ao pé de um adulto, e nas aulas, se puder, levanta-se para falar com o professor. Os professores têm que o contrariar para ele ter atitudes mais ajustadas na sala de aula.

b) Alunos com NEE da Turma 2

Na turma 2 estão inseridos três alunos com NEE (dislexia, PEA e multideficiência). O Daniel tem 13 anos. Apresenta dislexia, mas não se revela tanto por já ter sido trabalhada. É um aluno totalmente autónomo com desenvolvimento cognitivo normotípico. Tem o currículo comum, apenas com condições especiais de avaliação no que refere à não contabilização de erros ortográficos. Relativamente ao ano anterior, conhece bastantes colegas da turma e está perfeitamente inserido. Frequenta o recreio, interage normalmente com os colegas e é um jovem alegre.

A Luísa tem 12 anos. Apresenta perturbação do espectro do autismo. Tem um desenvolvimento cognitivo normotípico. É uma aluna empenhada, trabalhadora, com uma cultura geral bastante boa e segue o currículo comum. A Luísa é totalmente autónoma. O maior problema dela é a questão relacional que se manifesta por estar sempre sozinha e retraída. Interage com dificuldade com os colegas não os olhando, não iniciando conversas, fechando-se, mas funciona melhor com o adulto com quem consegue manter uma conversa, se questionada. Conhece bem a turma, no entanto, a Luísa costuma estar sozinha nos corredores. Os professores dão mais atenção às interações com os colegas, pondo-a em grupos de trabalho que lhe sejam favoráveis, para que ela consiga ter relações pessoais. Tem melhorado a esse nível, e tem conseguido desenvolver algumas relações positivas. A turma tem sido um elemento facilitador desse desenvolvimento, pois já a conhece e puxa por ela. Como alguns colegas já a acompanham desde outros anos, a aluna acaba por se sentir menos retraída e estabelecer algumas interações.

A Margarida tem 16 anos, apresenta tetraparesia espástica e paresia do olho esquerdo (devido a um acidente aos 8 anos). O seu desenvolvimento cognitivo está muito comprometido. As aquisições são feitas de forma muito lenta e a aluna está ao nível do 3º ano. A Margarida tem uma autonomia muito limitada: move-se em cadeira de rodas com ajuda, não controla os esfíncteres, come com ajuda e consegue isolar um dedo para escrever pequenas palavras no ecrã tátil, também com ajuda. Tem um CEI:

frequenta com a turma as disciplinas de Português, Ciências da Natureza, Geografia, Espanhol, Educação Visual e Educação Tecnológica. Conhece alguns colegas da turma desde o 6º ano (ano anterior), mas são os colegas a procurá-la na sala da multideficiência ou no pátio. No intervalo, a aluna frequenta apenas o recreio (exterior) com um adulto, e interage principalmente com as meninas do 5º ano (estas meninas veem uma novidade na aluna e gostam de ajudar), e ela ri-se quando elas brincam com ela. A Margarida espera que os outros iniciem a interação, olhando apenas quando é chamada, e apesar dos colegas a cumprimentarem, não reage muito devido ao comprometimento motor, cognitivo e também talvez devido à sua personalidade, o que constitui uma barreira à interação. Ela não fala, mas tem o sim e o não codificados, com dois sons distintos que consegue emitir. Comunica através do computador, mas de forma muito demorada.

c) Alunos com NEE da turma 3

Na turma 3 estão inseridos quatro alunos com NEE, com idades entre os 12 e os 16 anos. O Igor tem 15 anos. Sofreu uma amputação parcial braço direito, devido a uma infeção à nascença, e apresenta surdez grave. Apesar de ser aparelhado, ouve com cortes, de forma irregular. A sua audição também depende do ambiente e da sua atenção. A sua articulação não é perfeita, devido à surdez, mas é perceptível. Tem um comprometimento cognitivo grave que se revela pelas dificuldades em perceber conceitos mais abstratos, nas matérias mais teóricas, mas é um aluno bastante autónomo. Tem de um CEI, o seu currículo já está mais direcionado para a vida ativa. Frequenta apenas disciplinas práticas: Educação Visual, Educação Física, Informática e ainda uma terapia: equitação, estando está a seguir um Plano Individual de Transição na CERC. A turma é nova, mas o Igor está bem inserido. Nos intervalos frequenta o recreio e interage com vários colegas da escola por ser um aluno de personalidade aberta. É afável e dá-se muito bem com adultos e colegas.

O Joel é um aluno disléxico e tem 12 anos. Apresenta um desenvolvimento cognitivo normotípico e é autónomo. Segue o currículo comum, apenas com condições especiais de avaliação no que se refere à não contabilização de erros ortográficos. Conhece alguns colegas da turma do ano anterior, e está bem inserido. No intervalo frequenta o recreio, interage e relaciona-se bem com os colegas.

A Renata tem 15 anos e apresenta uma problemática emocional grave, relacionada com questões familiares que se manifesta através de descontrolo e irritabilidade. A nível cognitivo também apresenta um comprometimento grave, não conseguindo assimilar conceitos mais complexos. É uma aluna totalmente autónoma no espaço escolar. Tem um CEI, mas frequenta todas as disciplinas com a turma, exceto uma (por ter equitação adaptada nessa hora) com o objetivo de estar mais entrosada com a turma e participar nas atividades. A Renata conhece alguns colegas do ano passado. Como não consegue acompanhar as atividades da turma por não entender a matéria, distrai-se e perde a vontade de aprender. Tem um comportamento indisciplinado. Frequenta o recreio nos intervalos onde procura alguns amigos de outras turmas. Na sua turma tem poucas relações de maior proximidade e outras mais tumultuosas. A sua personalidade é conflituosa.

O José B. tem 16 anos e apresenta multideficiência com um défice motor, hipotonia global e paralisia facial. O seu desenvolvimento cognitivo é limitado. Tem competências para utilizar o computador, indo à internet, escrever no Word, mas sempre com um ritmo lento. As aquisições são sempre limitadas. Tem um CEI e frequenta algumas aulas: Educação Tecnológica, Educação Visual, Geografia, Ciências da Natureza, Português e Espanhol (principalmente para fazer inclusão, estando em sala de aula com a turma). A autonomia é muito limitada, mas consegue ir à casa de banho, comer e trabalhar no computador (com um ritmo lento), contudo, precisa de ajuda da professora de EE ou da auxiliar para andar. Para o José B. esta turma é nova, e ele apresenta algumas dificuldades de inserção na mesma, contudo, consegue ter um comportamento ajustado na sala de aula, estando sentado, fazendo um esforço para emitir sons ajustados ao clima de sala de aula, tentando não emitir gritos e manter o controlo do volume da voz, visto que a paralisia facial limita a capacidade de vocalizar o que ele quer. Frequenta pouco o recreio pelas dificuldades em andar, tendo que dar a mão porque não se equilibra sozinho, e quando vai, é apenas com um adulto, estando mais tempo na sala de multideficiência. É um aluno que se esforça por participar e ajudar na sala da multideficiência e também na aula, onde se esforça por fazer as atividades.

5.2. Descrição dos índices sociométricos

5.2.1. Turma 1

a) Caracterização global

Esta turma é composta por 15 alunos, dos quais três têm NEE. Tal como se pode observar no Quadro 5.2, a média de aceitações recebidas por cada aluno é de 13,2. O aluno com o nível de aceitação (LM) mais baixo recebeu 4 escolhas, e o que tem o nível mais alto recebeu 28 (ver Apêndice 5). As rejeições (LL) são em média de 6,5, e o nível mais baixo recebido é de 0 (que se observou em dois alunos). O mais alto foi de 18 rejeições.

Quadro 5.2.
Índices e estatutos sociométricos- Turma 1

		Médias/ Percentagens	Duarte	Fernando	Luís
Aceitação (LM)		13,2	4	3	8
Rejeição (LL)		6,5	1	2	0
Impacto social (LM+LL)		19,7	5	5	8
Preferência social (LM-LL)		6,7	3	1	8
Estatuto	Popular	27%	-----	-----	-----
	Mediano	33%	Mediano	Mediano	Mediano
	Rejeitado	27%	-----	-----	-----
	Negligenciado	0%	-----	-----	-----
	Controverso	13%	-----	-----	-----
Alunos com Amizades intensidade \geq (3-3)		11 (73%) têm amigos 9 (60%) c/ colegas s/NEE 2 c/ colegas com NEE	(3-4) com NEE (Fernando)	(4-3) com NEE (Duarte)	0
Alunos com aceitações recíprocas < (3-3)		12 Todos (à exceção dos alunos com NEE, tem > 1 aceitação recíproca.	0	0	(3-1) sem NEE
Rejeições recíprocas		Apenas algumas de intensidade < (3-3)	0	0	0

O Impacto Social médio da turma, ou seja, o número de vezes que cada aluno é escolhido, quer positivamente, quer negativamente, é de 19,7, sendo o valor mínimo de 5, e o valor máximo de 29 escolhas (ver Apêndice 5). A Preferência Social média desta

turma, ou seja, a subtração entre o número de aceitações e de rejeições, é de 6,7, sendo o valor mais baixo de -4 e o mais alto 28.

Em termos relacionais, dentro da turma 1, com 15 alunos, existem onze deles (73%) com escolhas positivas recíprocas de forte ou total intensidade igual ou superior a (3-3) (Northway & Weld 1999), ou seja, alunos que revelam uma amizade. Nove dessas amizades são com colegas sem NEE, e duas são entre dois colegas com NEE, o Duarte e o Fernando.

Existem também 13 alunos que apresentam escolhas recíprocas de intensidade inferior a (3-3). Todos os 12 alunos sem NEE, apresentam mais que uma aceitação recíproca, e os três alunos com NEE apenas apresentam uma aceitação recíproca, ou amizade cada, tal como se pode observar no Quadro 5.2. Por outro lado, se observarmos as rejeições recíprocas, existem apenas dois pares de intensidade inferior a 3-3. Verificam-se, no entanto, muitos casos de rejeições não recíprocas, ou seja, o aluno obtém uma aceitação por parte do colega que rejeitou (ver Apêndice 5). As escolhas recíprocas ou amizades indicam-nos que estamos perante uma turma onde existem alguns pares e grupos de amizades, que de acordo com as ideias de Bukowski e Hoza (1989) se referem a relações mútuas e diádicas entre indivíduos. As poucas rejeições recíprocas e a grande quantidade de rejeições não recíprocas sugerem que a turma não é consistente nas amizades e relações entre os seus elementos.

Relativamente aos estatutos dos alunos da turma, a maior percentagem é a de alunos medianos (33%) correspondente a cinco alunos. Seguidamente estão os estatutos de popular e rejeitado correspondendo, cada um deles, a 27% dos alunos da turma (4 alunos). O estatuto controverso apenas se aplica a dois alunos (13%) e não existem nesta turma alunos negligenciados (Quadro 5.2).

b) Caracterização dos alunos com NEE

Aceitação (LM) e rejeição (LL)

Quanto aos alunos com NEE, os valores são bastante diferentes (Quadro 5.2). A aceitação (LM) dos alunos Duarte e Fernando, com multideficiência, é de quatro e três escolhas positivas, respetivamente, um valor muito abaixo das 13,2 médias da turma. Importa referir que as únicas escolhas positivas recebidas por estes alunos foram as que um fez ao outro, não tendo havido qualquer aceitação destes alunos pelos restantes colegas de turma. Estes dois alunos escolhem-se mutuamente para todas as atividades, à

exceção da atividade do recreio, em que um deles não escolhe o outro (Apêndice 5). O Luís com PEA e baixa visão apresenta oito preferências, que apesar de ser um valor baixo, aproxima-se mais da média da turma (13,2). Quatro delas são feitas pelos colegas com NEE, e as outras quatro são obtidas de outros colegas da turma sem NEE.

A rejeição (LL) dos alunos Duarte e Fernando é de uma e duas escolhas negativas, respetivamente, um valor também inferior à rejeição média da turma (6,5). Estas rejeições partiram (nos dois casos) de uma aluna que rejeita muitos colegas para a sua festa de anos, e no caso do Fernando, ainda há uma rejeição vinda do seu colega Luís. O Luís não apresenta nenhuma rejeição.

Impacto Social e Preferência Social

O Impacto Social, ou seja, a visibilidade dos alunos com NEE também se encontra bastante abaixo da média da turma (19,7). A visibilidade do Duarte e Fernando é igual, com cinco escolhas cada (positivas e negativas), e a do Luís com PEA é de oito (menos de metade da média da turma). Os valores relativos à visibilidade dos alunos com NEE da turma 1 indicam uma indiferença sociométrica (Northway & Weld 1999) muito elevada relativamente aos restantes alunos, principalmente nos alunos com multideficiência. A Preferência Social dos alunos Duarte e Francisco com multideficiência, com um índice de 3 e 1, respetivamente, também é inferior à média da turma (6,7). Já o Luís apresenta um índice de oito, um valor acima da média.

Em suma, os alunos com NEE são pouco recusados pela turma 1, já que o Luís não tem rejeições, e o Duarte e o Fernando têm poucas, como descrito acima. Mas esta baixa rejeição nos alunos com multideficiência acontece por serem bastante invisíveis aos olhos da turma, ou seja, são pouco rejeitados, mas também são pouco escolhidos.

Estatuto Social

Os três alunos com NEE apresentam estatuto mediano. O Duarte e Fernando parecem apresentar este estatuto pela invisibilidade, devido aos baixos valores de rejeição e também de aceitação que apresentam. Ao exhibir valores mais próximos da média, o Luís têm estatuto mediano.

Escolhas Recíprocas

Quanto às escolhas recíprocas, os dois alunos com multideficiência aceitam-se mutuamente, com uma intensidade 4-3, ainda que o Duarte não tenha escolhido o Fernando num dos critérios (“Com quem preferes estar no recreio”). Isto sugere a existência de uma amizade (Bukowski & Hoza, 1989). O Duarte escolhe ainda o Luís na questão relativa às amizades, bem como mais dois colegas sem NEE (um popular e um controverso) para a situação de recreio, e também um outro (popular) para fazer o trabalho de Educação Visual, mas não é correspondido por nenhum deles (Apêndice 5). Para além de escolher o seu companheiro da sala de multideficiência em todos os critérios, o Fernando escolhe também o Luís em todos os critérios, à exceção do trabalho de grupo, e ainda três colegas sem NEE (um popular, um controverso e um rejeitado, cada um num critério diferente), mas também não é correspondido. Não existem rejeições recíprocas relativamente aos alunos Duarte e Fernando.

Por fim, o Luís não escolhe positivamente nenhum dos seus colegas com multideficiência, mas dedica uma rejeição ao Fernando na questão que pede para indicar os amigos. Este aluno apenas tem uma aceitação recíproca com um colega sem NEE, de estatuto popular, e enquanto o Luís o escolhe positivamente em todos os critérios à exceção daquele que se refere ao recreio, apenas é correspondido num deles (a festa de aniversário). Este aluno escolhe ainda seis colegas sem NEE (com todos os estatutos encontrados na turma) para a festa de aniversário; três para realizar o trabalho de Educação Visual (dois deles populares e um controverso) e considera cinco colegas como amigos (sendo três populares, um mediano e um controverso), mas sempre sem correspondência. De realçar que o Luís não escolhe ninguém para estar no recreio (Apêndice 5). Como não obteve rejeições, o Luís não tem rejeições recíprocas, no entanto dirige seis escolhas negativas, relativas à situação da festa e ao trabalho de Educação Visual, a três dos seus colegas sem NEE (dois com estatuto rejeitado e um popular), a somar àquela que deu ao seu colega Fernando. Este aluno foi ainda escolhido por três colegas sem NEE para a hipotética festa de aniversário, e um destes ainda o escolheu na situação de recreio, contudo, relativamente à turma, continua muito pouco escolhido.

5.2.2. Turma 2

a) Caracterização global

Esta turma é composta por 29 alunos, dos quais três têm NEE. Tal como se pode observar no Quadro 5.3 verifica-se que a média de aceitações recebidas por cada aluno é de 17,8. O aluno com nível de aceitação (LM) mais baixo recebeu apenas uma escolha, e o que apresenta o nível mais alto recebeu 45 (Apêndice 5). As rejeições (LL) são em média de 15,3, e o índice mais baixo recebido é de zero. O mais alto foi de 36 rejeições (Apêndice 5).

O Impacto Social médio da turma (soma das escolhas positivas e negativas) é de 33,1, sendo o índice mínimo de 5, e o máximo de 55 escolhas (Quadro 5.3). A Preferência Social média desta turma é de 2,5, com o valor mais baixo de -30, enquanto o mais alto corresponde a um valor de 45.

Quadro 5.3.
Índices e estatutos sociométricos- Turma 2

		Médias/Percentagens	Daniel	Luísa	Margarida
Aceitação (LM)		17,8	24	2	0
Rejeição (LL)		15,3	7	21	4
Impacto social (LM+LL)		33,1	31	23	4
Preferência social (LM-LL)		2,5	17	-19	-4
Estatuto	Popular	24%	Popular	-----	-----
	Mediano	38%	-----	-----	Mediano
	Rejeitado	28%	-----	Rejeitado	-----
	Negligenciado	0%	-----	-----	-----
	Controverso	10%	-----	-----	-----
Alunos com Amizades intensidade \geq (3-3)		22 (76%) têm amizades Todos eles com colegas sem NEE	0	0	0
Alunos com aceitações recíprocas < (3-3)		5 (17%) apenas têm aceitações recíprocas. 2 (7%) não têm aceitações recíprocas	2(4-1), 1 (2-2) e 1(2-1) sem NEE	1 (4-2) sem NEE	0
Rejeições recíprocas		14 de intensidade >3-3 e outras de < intensidade	1 < (3-3)	3 > (3-3)	0

Nesta turma, 22 alunos (76%) apresentam amizades, ou seja, aceitações totalmente recíprocas de conforme Northway e Weld (1999) ou de intensidade superior a (3-3) e todas elas com colegas sem NEE, ou seja, nenhum aluno com NEE apresenta amizades. Dos restantes sete alunos que não têm amizades (intensidade > 3-3), cinco

(17%) apresentam escolhas recíprocas de intensidade inferior a (3-3), sendo dois deles alunos com alunos com NEE, e dois deles (7%) não têm qualquer aceitação recíproca, sendo um deles aluno com NEE. Ao observarmos as rejeições recíprocas, verificamos que existem 14 pares de forte intensidade, superior a (3-3). Verificam-se também, muitos casos de rejeições não recíprocas, quando um aluno obtém uma aceitação por parte do colega que rejeitou (Apêndice 5). A grande quantidade de escolhas recíprocas indica que esta turma é constituída “por pequenos grupos mais ou menos fechados” (Northway & Weld, 1999, p.9), o que sugere que os alunos têm bastantes amizades. Por outro lado, as rejeições recíprocas levam-nos a crer que também existem muitos alunos/grupos que se dão mal, revelando a existência de subgrupos com pouca interpenetração.

Quanto aos estatutos dos alunos, tal como acontece na turma 1, a maior percentagem é a de alunos medianos, neste caso de (38%), relativa a onze alunos. 28% dos alunos apresenta estatuto de rejeitado, o que corresponde a oito alunos; segue-se o estatuto popular com 24% (7 alunos). O estatuto controverso apenas se aplica a três alunos (10%) e não existem nesta turma alunos negligenciados.

b) Caracterização dos alunos com NEE

Aceitação (LM) e rejeição (LL)

O nível de aceitação (LM) do Daniel com dislexia é de 24 (Quadro 5.3), um valor acima da média da turma, podendo-se portanto considerar este aluno bastante aceite. Este facto vai ao encontro da caracterização feita pela professora de EE1: “*Relativamente ao ano anterior, conhece bastantes colegas da turma e está perfeitamente inserido*” (Entrevista – EE1). A Luísa com PEA apresenta um valor de aceitação muito baixo (2 escolhas), e também muito inferior à média da turma. Este facto é suportado pelas afirmações da professora EE1 ao referir as dificuldades de relacionamento da aluna. A Margarida com multideficiência apresenta um valor de aceitação nulo, sendo portanto a aluna menos aceite da turma. É de referir que tal como os alunos Duarte e Fernando da turma 1, esta aluna passa mais tempo na sala de multideficiência do que propriamente na sala de aula com a turma.

O valor de rejeição (7) obtido pelo Daniel está bastante abaixo da média da turma, já a Luísa apresenta um índice de rejeição (21) muito alto e acima da média (Quadro

5.3). O nível de rejeição da Margarida, para além de muito baixo e bastante inferior à média da turma (4 rejeições) é superior à sua aceitação.

Impacto Social e Preferência Social

De acordo com o exposto acerca dos níveis de aceitação e rejeição dos três alunos com NEE, podemos referir relativamente ao Daniel que os seus baixos valores de rejeição conjugados com os valores muito altos de aceitação resultam num alto Impacto Social (31), e numa elevada Preferência Social. Esta é de 17, um valor extremamente alto, comparativamente aos 2,5 médios da turma. Muito embora, o Impacto Social da Luísa não esteja muito abaixo da média da turma (Quadro 5.3), o grande número de rejeições recebidas traduz-se numa Preferência Social muito baixa (-19). O Impacto Social da Margarida (4) é extremamente baixo, comparativamente com a média da turma (33,1), sendo o mais baixo da mesma. A Preferência Social também é baixa (-4), ainda assim, não tão baixa como da sua colega Luísa.

Estatuto Social

O Daniel tem estatuto popular, corroborando os altos valores de aceitação e Preferência Social obtidos (Quadro 5.3). Já a Luísa apresenta o estatuto social rejeitado, de acordo com os altos índices de rejeição, e extremamente baixos valores de Preferência Social referidos anteriormente. A Margarida tem um estatuto mediano, pelo facto de não ter muitas rejeições, e tal como nos alunos Duarte e Fernando (multideficiência) da turma 1, este dever-se-á à invisibilidade da mesma.

Escolha Recíprocas

No que diz respeito às amizades (aceitações e rejeições recíprocas), o aluno Daniel não apresenta amizades (aceitações recíprocas de intensidade superior a 3-3), mas tem algumas de intensidade mais baixa: duas escolhas recíprocas de intensidade 4-1, uma de 2-2, uma de 2-1 e outra de 1-1. É ainda de referir que, frequentemente, o Daniel recebe mais preferências positivas que aquelas que dá aos colegas (Apêndice 5). Relativamente às rejeições, este aluno apenas tem uma situação recíproca, de intensidade 4-1, em que ele rejeita um colega de estatuto rejeitado nos quatro critérios, mas o colega apenas o rejeita num deles. Mais uma vez, se verifica que o aluno é mais aceite do que rejeitado, o que confirma o seu estatuto popular.

A Luísa tem apenas uma aceitação recíproca de baixa intensidade (4-2) com uma colega sem NEE, que também tem o estatuto de rejeitada, sendo que a Luísa escolhe essa colega nos quatro critérios, mas ela apenas a escolhe em dois (Apêndice 5) e nenhum deles se refere à questão das amizades, o que nos leva a crer não estarmos perante uma amizade. Esta aceitação é, de resto, a única recebida pela Luísa (Apêndice 5). Quando às rejeições mútuas, a Luísa tem reciprocidades de mais alta intensidade: uma total (4-4), e duas de intensidade 4-3. Neste sentido parece ressaltar à vista que a aluna tem apenas uma relação de aceitação recíproca, mas as antipatias são mais fortes, o que é consistente com o seu estatuto de rejeitada, e com a caracterização feita pela professora EE1 quando refere que a aluna “*tem bastantes dificuldades de relacionamento*”, “*costuma estar sozinha nos corredores*” e que “*o maior problema dela é a questão relacional*” (Entrevista – EE1).

A Margarida não apresenta qualquer relação de reciprocidade com qualquer dos colegas, quer positivamente, quer negativamente. Apesar de ter um estatuto mediano, a aluna é invisível perante a turma, pois não foi escolhida positivamente em nenhum critério, apenas negativamente por um colega que escolheu todos os colegas o que coloca dúvidas quanto à espontaneidade das suas escolhas. Estes dados revelam uma relação com o facto de a aluna não frequentar todas as disciplinas com a turma (Quadro 5.1) e de não falar. A aluna “*tem uma autonomia muito limitada*”, “*desenvolvimento cognitivo (...) muito comprometido*” e “*apesar dos colegas a cumprimentarem, não reage muito, o que constitui uma barreira à interação*” (Entrevista - EE3).

5.2.3. Turma 3

a) Caracterização global

Esta turma tem 16 alunos, dos quais quatro têm NEE. Tal como se pode observar no Quadro 5.4. A turma apresenta um nível médio de 14,3 aceitações (LM), tendo sido zero o mínimo de aceitações obtidas por um aluno, e 29 o máximo (Apêndice 5).

As rejeições (LL) são em média de 9,7, o número mais baixo de rejeições recebidas foi zero e o mais alto de 26 rejeições (Apêndice 5).

O Impacto Social médio da turma 3 é de 23,4, sendo o índice mínimo de zero, e o máximo de 33 escolhas (Apêndice 5).

A Preferência Social média desta turma é de 4,6, com o valor mais baixo de -22, enquanto o mais alto corresponde a um índice de 28.

A turma apresenta onze alunos (69%) com amizades (intensidade superior a 3-3)

Quadro 5. 4
Índices e estatutos sociométricos- Turma 3

Índices de aceitação		Médias/ Percentagens	Igor	José B.	Joel	Renata
Aceitação (LM)		14,3	12	0	21	4
Rejeição (LL)		9,7	5	0	3	26
Impacto social (LM+LL)		23,4	17	0	24	30
Preferência social (LM-LL)		4,6	7	0	18	-22
Estatuto	Popular	25%	-----	-----	Popular	-----
	Mediano	38%	Mediano	-----	-----	-----
	Rejeitado	31%	-----	-----	-----	Rejeitado
	Negligenciado	6%	-----	Negligenciado	-----	-----
	Controverso	0%	-----	-----	-----	-----
Alunos com Amizades intensidade \geq (3-3)		11(69%) têm amizades 4 (25%) c/ colega com NEE (Joel) 44% c/ colegas s/ NEE 5 (31%) não tem amizades	0	0	4 (4-4) s/ NEE	0
Alunos com aceitações recíprocas < (3-3)		3 c/ NEE têm aceitações recíprocas 2 sem NEE têm aceitações recíprocas	(1-4) s/NEE (1-3) NEE (Renata)	0	1(4-2) 1(3-1) s/ NEE	(2-1)s/NEE (1-1)s/NEE (3-1) NEE (Igor)
Rejeições recíprocas		8 > (3-3) e outras de intensidade inferior	0	0	(4-2) (1-1)	(4-3) (3-3)

conforme os pressupostos de Northway e Weld (1999). Dentro destes, 44% dos alunos têm amizades com colegas sem NEE, e quatro (25%) têm amizade com um colega com NEE, o Joel (Quadro 5.4). Existem também cinco alunos que apenas têm escolhas recíprocas de intensidade inferior a (3-3). Destes, três alunos têm NEE, e dois são alunos sem NEE. Ao observarmos as rejeições recíprocas, verificamos que não há nenhum caso de intensidade total (Apêndice 5), mas existem oito pares de intensidade superior a (3-3) e outros de intensidade inferior (Quadro 5.4).

Tal como se pode observar no Quadro 5.4, a turma apresenta quatro estatutos distintos. A maior percentagem é a de alunos medianos, (38%), correspondente a seis alunos. Seguidamente o estatuto rejeitado representa 31%, o que corresponde a cinco alunos. O estatuto popular aplica-se a 25% da turma (4 alunos), e existe apenas um

aluno com o estatuto negligenciado (6%). Não existem nesta turma alunos de estatuto controverso.

Quanto à dinâmica relacional da turma, esta parece ser regular em termos relacionais por apresentar maior quantidade de alunos com estatuto mediano. Tem bastantes reciprocidades positivas mas também algumas rejeições mútuas, o que nos faz crer que existem alguns grupos de amizades, mas também alguns alunos que não estão inseridos na turma.

b) Caracterização dos alunos com NEE

Aceitação (LM) e rejeição (LL)

O nível de aceitação do aluno Igor com surdez, défice cognitivo e amputação do braço é de 12 aceitações (Quadro 5.4), um valor ligeiramente abaixo da média da turma (14.3). Apesar da sua problemática, e de frequentar apenas três disciplinas com a turma, este aluno é aceite. É de referir que é um aluno autónomo (Quadro 5.1) e que tem uma personalidade agradável, como refere a professora EE1: “*É afável e dá-se muito bem com adultos e colegas*” (Entrevista – EE1). O aluno José B. com multideficiência apresenta um valor nulo, não tendo sido escolhido positivamente por ninguém. O Joel, com dislexia, apresenta 21 escolhas positivas, sendo o aluno com NEE com maior número de aceitações, e bastante acima da média da turma. Por fim, a Renata, com uma problemática emocional e cognitiva, apenas obteve quatro aceitações, sendo uma aluna pouco aceite na turma.

O valor de rejeição (5) obtido pelo Igor está abaixo da média da turma. Por outro lado, o José B. apresenta um índice de rejeição nulo. O Joel apresenta apenas três rejeições e a Renata tem um índice bastante alto com 26 escolhas negativas, o que poderá estar relacionado com a sua personalidade e problemática emocional.

Impacto Social e Preferência Social

A partir dos índices de aceitação e rejeição dos alunos com NEE podemos analisar o Impacto e a Preferência Social dos mesmos (Quadro 5.4). O Igor apresenta Impacto Social abaixo da média da turma, mas a Preferência Social está um pouco acima, o que mais uma vez nos indica ser um aluno aceite. O aluno José B. apresenta valores nulos de aceitação e rejeição, o que determina que o Impacto Social e a Preferência Social

sejam também nulos. É portanto, um aluno invisível aos olhos da sua turma, apesar de frequentar a seis disciplinas (o dobro daquelas frequentadas pelo seu colega Igor). Contudo é de referir a sua grande falta de autonomia e as dificuldades de comunicação (Quadro 5.1), aspetos referidos pela professora EE2.

Devido à grande aceitação, e baixa rejeição, o Joel apresenta um Impacto Social ligeiramente acima da média, e uma Preferência Social bastante alta e acima da média da turma, sendo o mais aceite e preferido dos alunos com NEE. Ao contrário, a Renata apresenta um Impacto Social bastante alto e acima da média, mas este deve-se à grande quantidade de rejeições, o que se traduz numa Preferência Social extremamente baixa (sendo a mais baixa da turma), corroborando mais uma vez a desinserção da aluna referida pela professora EE1.

Estatuto Social

O Igor tem estatuto mediano, corroborando os valores de Impacto Social e Preferência Social próximos da média (Quadro 5.4). Já o aluno José B. apresenta estatuto social negligenciado, de acordo com os índices nulos de Impacto Social e Preferência Social. O Joel é um aluno popular, devido ao alto índice de preferência. E a Renata, pelo contrário, apresenta o estatuto de rejeitada por apresentar Preferência Social negativa.

Escolhas Recíprocas

Relativamente às escolhas recíprocas, o Igor apresenta apenas duas reciprocidades positivas de baixa intensidade. Na primeira (de intensidade 1-4), ele apenas escolhe um colega sem NEE no critério que se refere às amizades, e o colega escolhe-o nos quatro critérios do teste. A outra aceitação mútua é de intensidade 1-3, com a Renata. O Igor escolhe-a apenas para fazer o trabalho de grupo, e a colega escolhe-o em todos os critérios, menos nesse. O Igor apenas escolheu estes dois colegas e foi aceite por eles em mais critérios do que aqueles em que os escolheu. Não tem escolhas negativas mútuas. Apesar de ser um aluno de estatuto mediano com um bom índice de aceitação, as poucas mutualidades indicam que não tem muitos amigos nesta turma.

O José B. não tem qualquer escolha mútua, quer positiva ou negativa, o que parece sugerir uma situação mais grave do que aquela descrita pela professora EE2, já que considera “*ele apresenta algumas dificuldades de inserção*” (Entrevistas - EE2;

ênfase nosso). O Joel apresenta várias aceitações recíprocas, sendo quatro delas de reciprocidade total (com um colega popular e três medianos) e duas de intensidade inferior, o que nos sugere que este aluno tem vários amigos na turma (Bukowsky & Hoza 1989; Northway & Weld 1999). Quanto às rejeições recíprocas, também apresenta duas, mas parciais. Numa delas, ele rejeita e é rejeitado apenas num critério, e na outra situação apenas é rejeitado em dois critérios, enquanto é ele que rejeita o colega nos quatro. À semelhança do seu colega Daniel da turma 2, o Joel é mais aceito do que rejeitado, o que confirma o seu estatuto popular, sendo também quem tem mais amizades e mais aceitação dos alunos com NEE desta turma.

Por fim, a Renata apresenta três aceitações mútuas de baixa intensidade (2-1), (1-1) e (3-1), sendo sempre menos escolhida do que escolhe os outros, ou seja, quando escolhe duas vezes o colega (na primeira reciprocidade), apenas é correspondida num critério, e quando escolhe 3 vezes outro colega, este apenas devolve uma aceitação. Já nas rejeições recíprocas, a situação é diferente. Estas são apenas duas, mas de intensidade maior: (4-3) e (3-3). Ela rejeita dois colegas, em três critérios, cada um. Um deles rejeita-a também em três critérios, e o outro em quatro. Mais uma vez, é ela que é mais rejeitada e apresenta rejeições de intensidade mais forte do que a das aceitações.

6. DISCUSSÃO

O principal objetivo deste estudo foi conhecer a aceitação de 10 alunos com diferentes NEE, com idades entre os 12 e os 17 anos, pelos colegas das suas turmas, numa escola inclusiva. Pretendeu-se também observar se estes alunos estabelecem amizades, permitindo-nos conhecer o seu grau de inserção social. Para além disso, teve-se como objetivo identificar que tipo de características e perturbações estão associados aos diferentes níveis de aceitação pela turma e de estabelecimento de amizades. Os dados foram analisados em termos de estatuto sociométrico, Impacto e Preferência Social, e escolhas recíprocas dos alunos com NEE.

6.1. Estatutos Sociais encontrados

Relativamente aos alunos com NEE, verifica-se que nem todos os alunos com NEE têm o mesmo estatuto, havendo uma grande variedade. Foram encontrados quatro estatutos diferentes, dentro dos cinco propostos por Coie et al. (1982) e Alves e Duarte (2010). Há dois alunos com dislexia, que apresentam estatuto popular, que se caracteriza por valores altos de aceitação, com poucas rejeições. Existem três alunos com multideficiência com estatuto mediano e um negligenciado. Dos alunos com PEA, um apresenta estatuto mediano, e outro rejeitado. Existem ainda alunos com outras NEE que apresentam estatuto mediano e rejeitado, e para além disso, há muitos alunos sem NEE que apresentam estatutos não populares: medianos, rejeitados, e controversos, tal como alguns alunos com NEE. Neste sentido, podemos afirmar que não é a NEE em si que se encontra associada a uma menor aceitação, mas para melhor entendermos o porquê destes estatutos é importante a realização de uma análise mais detalhada relativamente aos índices sociométricos.

Assim, para além dos estatutos, analisamos em seguida os valores de aceitação e rejeição, e o Impacto Social e a Preferência Social, como determinantes da visibilidade e popularidade dos alunos (Coie et. al, 1982) bem como as aceitações e rejeições recíprocas para apreciação das amizades (Bukowsky & Hoza, 1989), visto que só a apreciação global destes constructos nos dará uma imagem mais fiel das relações sociais dos alunos.

Os alunos populares (Daniel e Joel) são-no devido à grande quantidade de escolhas positivas recebidas, com valores de aceitação acima das médias das respetivas

turmas resultando numa preferência social também positiva e alta. Os únicos valores que estes dois alunos apresentam abaixo da média, são os que se referem à rejeição, o que explica o seu estatuto popular. As alunas rejeitadas, Luísa com PEA e Renata com perturbação emocional, apresentam fraca aceitação e valores altos de rejeição, ou seja, uma Preferência Social negativa e muito abaixo da média; é de referir que este estatuto não se encontra, pois, associado ao tipo de NEE que apresentam.

Apenas o José B. com multideficiência apresenta estatuto negligenciado. Este estatuto é bastante característico pois compreende uma frequência absoluta de zero nomeações positivas e um Impacto Social extremamente baixo (Coie et. al, 1982). O facto de não ter nenhuma escolha positiva, e também não apresentar qualquer escolha negativa, indica que para além de negligenciado, o José B. é o único aluno com valores nulos de Impacto Social e Preferência Social, fazendo dele um aluno completamente invisível aos olhos da sua turma. Importa referir que o padrão de aceitações e rejeições deste aluno, apesar de nulo, é pouco diferente daquele apresentado pela Margarida (por ela apresentar algumas rejeições), e também não fica longe do dos alunos Duarte e Fernando, que apresentam valores próximos de zero, mas com a diferença que o José B. não tem nenhum colega conhecido na sua turma. Assim, em vez de poucas, tal como os colegas, não apresenta qualquer aceitação ou rejeição.

Ao nível dos alunos de estatuto mediano, estes apresentam uma grande diversidade de índices sociométricos, contrariamente aos outros estatutos com características sociométricas muito específicas. Este estatuto poderá não ser o indicador mais fiável acerca da aceitação dos alunos que o obtiveram, pois são diversas as razões que os levam a ter este estatuto, tendo em conta que ele engloba todos os alunos que não se enquadram nos outros estatutos (Alves & Duarte, 2010). No caso dos dois alunos com multideficiência (Duarte e Fernando) que se encontram na mesma turma (turma 1), o estatuto mediano obtido deve-se ao facto de eles apresentarem baixos valores de Preferência Social e Impacto Social. As poucas aceitações e poucas rejeições recebidas devem-se ao facto de os alunos estarem juntos nesta turma, e terem-se escolhido um ao outro, por já se conhecerem da sala de multideficiência. Se estivessem sozinhos numa turma onde não conhecessem ninguém, provavelmente não obteriam escolhas recíprocas, o que os poderia levar a obter o estatuto negligenciado, tal como o seu colega José B.

O estatuto mediano apresentado pela Margarida parece dever-se apenas ao facto de não ter muitas rejeições, nem aceitações, sendo um dos casos que são designados medianos por não se encaixarem noutros estatutos (Alves & Duarte, 2010). De facto, ela apresenta zero aceitações, tal como o José B., mas como tem algumas rejeições, ainda que poucas, não apresenta um Impacto Social tão baixo como o do colega, o que a impede de obter estatuto negligenciado, como ele. À semelhança dos seus colegas Duarte e Fernando na turma deles a Margarida também apresenta o Impacto Social mais baixo da sua turma, mas ao contrário destes tem menos aceitações (zero), talvez pelo facto de ela não ter mais nenhum colega com multideficiência na sua turma (que a poderia aceitar por ser colega da sala de multideficiência), tal como acontece com o Fernando e o Duarte.

Os quatro alunos com multideficiência são os que apresentam valores de Impacto Social mais baixos de entre todos os alunos com NEE. Ao serem pouco recusados e pouco escolhidos revelam indiferença sociométrica (Northway & Weld, 1999), ou seja, muito baixa visibilidade.

O estatuto mediano do Luís deve-se ao facto de apresentar uma Preferência Social ligeiramente acima da média da sua turma, revelando alguma aceitação por parte dos colegas e de apresentar Impacto Social totalmente positivo, apesar de baixo, por não ter nenhuma rejeição. O Luís também “beneficiou” do facto de estar numa turma com os colegas Duarte e Fernando, que já conhecia da sala de multideficiência (que costuma frequentar), obtendo assim algumas aceitações por parte deles, que vieram aumentar a sua Preferência Social, e conseqüentemente se refletiram no seu estatuto (mediano).

O Igor obteve estatuto mediano por apresentar um número de aceitações e de rejeições próximo da média, e revela ser aceite pela turma por apresentar uma Preferência Social ligeiramente acima da média. Este estatuto parece dever-se principalmente ao facto de demonstrar atributos desejáveis ao nível das competências sociais, da personalidade e temperamento, que são fatores importantes na aceitação (Aboud & Mendelson, 1996), tal como iremos explorar mais abaixo.

6.2. Amizades e aceitações recíprocas nas turmas

Para percebermos que tipos de relacionamento têm os alunos com NEE, e se existem amizades e com quem, é necessário observarmos as escolhas recíprocas, por

revelarem a mutualidade das relações e a sua intensidade (Bukowsky & Hoza, 1989). Importa lembrar que os dez alunos com NEE se encontram distribuídos por três turmas, e que não é possível perceber se existem amizades entre dois alunos que estão em turmas diferentes. Como o teste sociométrico só nos elucidava acerca das relações sociais dentro do grupo onde foi aplicado (Peceguina et. al, 2008), as reciprocidades são apenas observáveis dentro da mesma turma, e nesse sentido examinámos as amizades que os alunos com NEE fazem (ou não) nas suas turmas, mas não pudemos observá-las fora do grupo-turma de cada aluno.

Encontraram-se aspetos importantes a partir da observação das escolhas recíprocas. Em primeiro lugar, verificou-se que as amizades, ou aceitações recíprocas se revelaram muito distintas dos estatutos sociais apresentados pelos alunos. No caso do Daniel, com estatuto popular, as aceitações recíprocas são de fraca intensidade. Contrariamente, no caso do Duarte e Fernando que apresentam estatuto mediano, mas são pouco escolhidos, observaram-se aceitações recíprocas de grande intensidade. Esta conjuntura é confirmada pela literatura, ao mencionar que as amizades e o estatuto social parecem ser de facto, formas de socialização diferentes (Bukowsky & Hoza, 1989; Newcomb & Bagwell, 1996) já que o estatuto social tem a ver com o grupo e a amizade representa uma relação entre dois indivíduos (Bukowsky & Hoza, 1989).

Um aspeto interessante relativo às amizades, nas turmas, é o facto de apenas 30% dos alunos com NEE (Joel, Duarte e Fernando) apresentarem relações de amizade (reciprocidade superior a 3-3). A grande maioria dos alunos com NEE (70%) não revelam amizades consistentes e dentro destes há ainda 20% que não apresentam qualquer relação recíproca (a Margarida e o José B.), o que vai ao encontro da literatura que refere que os alunos com NEE são frequentemente menos aceites e experienciam menos relações de amizade (Avramidis, 2010; Batista & Enumo, 2004; Cambra & Silvestre, 2003; Faciola et al., 2012; Frederickson, 2010; Frostad & Pijl, 2006; Nepi et al., 2013). Relativamente ao nível de amizades das turmas a situação é diferente. A média da percentagem de alunos por turma com amizades é de 73%, sendo que a Turma 2 é a que mais amizades apresenta (76%) e a Turma 3, a que apresenta uma percentagem menor (69%). Na Turma 1 só os 3 alunos com NEE é que apresentam apenas uma amizade/reciprocidade cada. Os alunos sem NEE têm entre duas a oito aceitações recíprocas ou amizades. Já na Turma 2 nenhum dos alunos com NEE apresenta amizades de intensidade superior a (3-3). Dois deles (Daniel e Luísa) apenas

apresentam aceitações recíprocas de intensidade inferior, e a Margarida não apresenta qualquer reciprocidade. Na Turma 3, apenas um aluno com NEE, o Joel, apresenta amizades (intensidade superior a 3-3). Dos restantes alunos com NEE, dois, o Igor e a Renata apresentam apenas aceitações recíprocas (intensidade inferior a 3-3), e o José B. não apresenta qualquer reciprocidade.

6.3. Variáveis relacionadas com a aceitação, visibilidade e amizades dos alunos com NEE.

Para se conhecer os aspetos que levam os alunos com NEE a ser menos aceites ou visíveis, é preciso observar as variáveis estudadas (desenvolvimento cognitivo, autonomia, currículo, inserção na turma/recreio e personalidade) e observar quais delas estão relacionadas com a aceitação, a visibilidade e as amizades que apresentam.

6.3.1. Variáveis relacionadas aceitação e visibilidade.

Desenvolvimento cognitivo

Ao nível da variável de desenvolvimento cognitivo a literatura refere que os alunos com comprometimento cognitivo são mais isolados (Avramidis, 2010) e menos aceites (Batista & Enumo, 2004). Os resultados confirmam esse facto. A visibilidade, ou Impacto Social e a aceitação, ou Preferência Social apresentam alguma relação com o desenvolvimento cognitivo. De facto 75% dos alunos com desenvolvimento cognitivo normotípico são bastante aceites, e 75% são visíveis, mas um deles é por ser muito rejeitado. Já dos alunos que apresentam comprometimento cognitivo, apenas o Igor, tem valores altos de aceitação e visibilidade, e a Renata têm alta visibilidade, mas porque tem muitas escolhas negativas. O facto de estes dois alunos apresentarem um padrão distinto dos restantes colegas com défice cognitivo, contrariamente ao que refere a literatura (Avramidis, 2010; Batista & Enumo, 2004) pode estar relacionado com outras variáveis. Estes alunos não são tão comprometidos ao nível da autonomia, e para além disso, são alunos que passam o intervalo no recreio com os colegas. Importa referir que todos os restantes alunos com défice cognitivo têm também multideficiência, passam pouco tempo no recreio, não têm autonomia, e estão quase sempre com um adulto

parecendo ser principalmente essas as variáveis conducentes à pouca visibilidade e aceitação apresentadas.

Familiaridade com a turma

Relativamente ao currículo e conhecimento da turma, seria de esperar que os alunos que frequentam mais aulas com a turma fossem mais aceites ou visíveis, tendo em conta a relação que a literatura faz entre a proximidade e o contacto social, ou a seleção de amigos. De facto, a proximidade é um fator de seleção de amigos pelas várias formas de contacto social que permite (Epstein, 1989), e especificamente pela oportunidade dada aos alunos de passar tempo juntos na sala de aula (Lee, You & Bak, 2003). Os dados confirmam a relação entre a proximidade à turma e o incremento nas relações sociais, tendo em conta que a maior parte dos alunos com currículo comum ou que frequenta apenas menos uma disciplina (como é o caso da Renata), apresenta uma grande visibilidade, próxima da média, à exceção do Luís. Importa referir que o conhecimento anterior dos colegas da turma também pode ser um fator que tenha levado à aceitação e visibilidade destes alunos, porque, mais uma vez, à exceção do Luís, todos os outros com currículo comum e boa visibilidade conhecem bem a turma. A proximidade à turma (Epstein, 1989) que o currículo comum permitiu ao Luís, terá aumentado a sua aceitação, apesar da baixa visibilidade apresentada. A falta de autonomia, a perturbação comportamental que apresenta, e principalmente o facto de preferir passar o intervalo na sala de multideficiência ou com adultos, parecem ser um os aspetos que fazem do Luís a exceção, apresentando pouca visibilidade. É, no entanto de ressaltar que o fator familiaridade com a turma por si só não parece afetar o nível de aceitação, pois existem casos de alunas (Luísa e Renata) com currículo igual e muito próximo ao da turma, respetivamente que apesar de visíveis, são rejeitadas.

Dos alunos que frequentam apenas algumas ou poucas disciplinas, 80% apresentam pouca ou nenhuma aceitação e/ou visibilidade. Os dois alunos com multideficiência que frequentam seis disciplinas são quase invisíveis aos olhos da turma e pouco aceites. Por fim, dos três alunos que frequentam poucas disciplinas (entre uma a três), os dois alunos com Multideficiência, Fernando e Duarte, têm baixa visibilidade e aceitação, enquanto o Igor, é a exceção por apresentar valores altos de visibilidade e aceitação, mas também por ser o único destes alunos que não tem multideficiência. A invisibilidade observada nos alunos com multideficiência parece assim ter alguma

relação com o número de disciplinas que frequentam com a turma, pela falta de proximidade (Epstein, 1989; Lee et al., 2003), mas o currículo não é por si só um fator decisivo na visibilidade. Em primeiro lugar, é de referir que a Margarida e o José B. frequentam mais disciplinas do que o Duarte e o Fernando, mas não são mais aceites ou visíveis do que eles. Para além disso é de salientar que a invisibilidade dos alunos com multideficiência também se relaciona com o grau de conhecimento da turma, visto que à exceção da Margarida, nenhum dos outros conhecia os colegas. Estes dados vão ao encontro de vários estudos (Nepi et al., 2013) que sugerem que o tempo que os alunos com NEE passam com os seus colegas sem NEE, não influencia de forma significativa a qualidade das suas relações. Nesse sentido podemos indagar-nos se a sua aceitação poderia melhorar se estes alunos estivessem mais presentes no recreio ou cooperassem mais com os colegas nas aulas, o que de facto, não acontece. Estes alunos com multideficiência passam os intervalos na sala de multideficiência, acompanhados por adultos, e nas aulas não cooperam com os colegas, apenas se relacionam com as professoras de EE que os acompanham.

Relativamente à companhia e ao local onde os alunos com NEE passam o intervalo entre as aulas, existem dois grandes grupos. Um deles engloba os alunos que passam o intervalo no recreio com os colegas, mas dentro deste, a Luísa apresenta uma diferença: passa o intervalo sozinha. O segundo grupo abrange os alunos que passam o intervalo na sala de multideficiência e com adultos. Todos os alunos que passam o intervalo no recreio apresentam visibilidade elevada, mas apenas 60% deles são aceites. As duas alunas que não são aceites, Renata e Luísa, parecem, mais uma vez, apresentar esta rejeição devido a outra variável, que será abordada a seguir, a personalidade.

Todos os alunos que passam o intervalo com adultos, a maior parte do tempo na sala de multideficiência, apresentam pouca ou nenhuma visibilidade. Relativamente à aceitação, quase todos eles apresentam valores baixos ou nulos, à exceção do Luís. Importa referir que este grupo de alunos abarca os quatro alunos com multideficiência, e o Luís, o que nos leva a crer que ele é mais aceite do que eles devido ao facto de não ser multideficiente.

Assim, apesar de poder haver outras variáveis implicadas na aceitação do Luís, podemos concluir que os alunos menos aceites e menos visíveis passam os intervalos com adultos, num espaço diferente do recreio. Já os alunos que coabitam no recreio apresentam maior visibilidade (100%) e aceitação (80%). Mas estes também são os que

têm mais disciplinas em comum e maior conhecimento da turma, à exceção do Igor, que apenas tem 3 disciplinas e não conhecia a turma.

Autonomia

A autonomia dos alunos tem uma relação positiva com a sua visibilidade. Todos os alunos autónomos apresentam alto Impacto Social, ou seja, são bastante visíveis nas suas turmas, no entanto, nem todos são aceites. A Luísa e a Renata apresentam Preferência Social negativa, provavelmente devido a outras variáveis que podem estar aqui implicadas: as dificuldades de interação da Luísa, e a personalidade da Renata, que serão abordadas mais à frente. Os alunos com limites na autonomia, Igor e Luís apresentam boa aceitação, mas apenas o Igor têm visibilidade alta. Todos os alunos que têm a autonomia muito limitada, ou seja, os alunos com multideficiência, apresentam, baixos níveis de aceitação e visibilidade, o que se poderá dever ao facto, de estes alunos passarem muito tempo do recreio na sala de multideficiência e / ou na presença de um adulto, mas também à forma como se apresentam na turma.

Com efeito, ponderamos a possibilidade de ser a forma como os alunos multideficientes se apresentam em sala de aula que se configura como uma barreira à sua visibilidade e aceitação. De facto, como foi referido pelas suas professoras de EE, estes alunos precisam de estar constantemente acompanhados por um adulto, devido às limitações que apresentam a nível da autonomia. O facto de estarem ao fundo da sala de aula (por causa das cadeiras de rodas, ou por estarem acompanhados por um adulto) parece não ajudar na sua visibilidade por estarem sentados longe ou não partilharem mesa com os colegas (Lee et al., 2003). E por fim, a falta de autonomia relacionada com as dificuldades de mobilidade e de controlar comportamentos (Lee et al., 2003) serão outros fatores que os levarão a ter baixos valores (ou nulos) Impacto Social e Aceitação Social. Quando estão na sala de aula, estes alunos interagem mais (ou quase unicamente) com a professora de EE, pois dada a sua falta de autonomia necessitam do acompanhamento constante dela. Estes alunos estão na sala, mas “não estão com a turma” no verdadeiro sentido da expressão. No recreio, observa-se o mesmo padrão: a falta de mobilidade e de autonomia obriga ao constante auxílio de um adulto, impedindo uma interação “normal” com os colegas em recreio.

De facto, poderia ser benéfico para estes alunos, se para além de estar mais tempo com os seus pares na sala de aula ou recreio para terem mais oportunidades de aprender

comportamentos através da modelação (Furman & Gavin, 1989), eles pudessem também participar nos trabalhos de grupo na sala de aula de forma cooperativa, sendo os colegas a trabalhar com eles. Seria necessário um trabalho de estruturação da atividade e do contacto entre pares, mas traria oportunidades autênticas para interagir com os pares, que como refere a literatura, têm originado melhorias nas relações entre pares e no crescimento pessoal (Furman & Gavin, 1989).

O facto de a comunicação com estes alunos ser muito difícil, também dificulta muito as interações com eles (Lee et al., 2003) contudo, eles podem beneficiar ao nível do seu desenvolvimento da comunicação pelo facto de estarem num ambiente inclusivo, se forem facilitadas as suas interações com os colegas (Tetzchner et. al., 2005).

Personalidade

Não se encontra uma relação direta entre a aceitação e visibilidade, e o facto de os alunos apresentarem características positivas de personalidade (tais como afabilidade, simpatia, alegria ou voluntariedade), ao contrário do referido por Aboud e Mendelson (1996). De facto, metade dos alunos que apresentam características positivas de personalidade (Daniel, Joel e Igor) são bastante visíveis e aceites, talvez devido ao facto de se seguirem o currículo comum, mas apenas no caso do Daniel e Joel, pois o Igor apenas frequenta três disciplinas com a turma. Os outros (Duarte, Fernando e José B.), apesar de terem uma personalidade de características positivas, não são aceites ou visíveis. Mas existe aqui um padrão: estes últimos alunos têm multideficiência. Nesse sentido, as variáveis relacionadas com a autonomia, com o local e com quem passam o recreio, abordadas anteriormente parecem sobrepor-se à personalidade, pois estes alunos, de facto, não interagem com os colegas sem NEE ou sem multideficiência devido à falta de autonomia, por estarem sempre com adultos e passarem os intervalos na sala de multideficiência. A fraca visibilidade e aceitação destes alunos multideficientes também podem dever-se às características específicas da sua perturbação. Com efeito, segundo Aboud e Mendelson (1996), os adolescentes preferem amigos parecidos consigo e com atributos desejáveis, e as limitações motoras, comunicacionais, cognitivas e de autonomia diferenciam-nos muito dos seus colegas sem NEE. Estes fatores podem, pois, explicar os baixos índices de visibilidade e popularidade.

Os dois alunos com personalidade conflituosa ou perturbação do comportamento também não revelam nenhum padrão em termos de aceitação e visibilidade. Por um lado, o Luís é aceite, mas pouco visível, no entanto, a Renata é visível, mas não aceite. A fraca visibilidade do Luís parece estar mais relacionada com outras variáveis referidas anteriormente: o facto de passar os intervalos com adultos na sala da multideficiência, as limitações na autonomia e o facto de não conhecer a turma. Já a rejeição que a Renata apresenta parece dever-se às dificuldades em fazer e manter relações com os pares, e à sua personalidade conflituosa, conforme as ideias de Aboud e Mendelson (1996), Lee et al. (2003) e Stormshack et al. (1999).

Por fim, ambas as alunas que reagem pouco ao outro (Margarida e Luísa) são pouco aceites, mas apresentam diferenças ao nível da visibilidade: a Margarida é quase invisível, mas a Luísa apresenta um alto Impacto Social. Como Luísa não apresenta dificuldades ao nível das outras variáveis (autonomia, desenvolvimento cognitivo, currículo e conhecimento da turma), a sua rejeição parece relacionar-se principalmente com a personalidade que reflete uma dificuldade específica em relacionar-se com os colegas. A literatura também relaciona a personalidade (Aboud & Mendelson, 1996) e as dificuldades de relacionamento (Lee et al., 2003) com a rejeição. A fraca relação existente entre a personalidade e os valores de aceitação e visibilidade dos alunos com NEE sugere que não é a personalidade em si que afeta a aceitação e visibilidade dos alunos, mas a sua associação a outras variáveis. De facto, ao abordar a autonomia, verificámos que a Luísa e a Renata foram a exceção, no grupo dos alunos autónomos, por não serem aceites. Estas alunas também foram as únicas não aceites, dentro do conjunto de alunos que passa o intervalo no recreio.

6.3.2. Variáveis relacionadas com as amizades e relações recíprocas dos alunos com NEE.

Todas as aceitações recíprocas de total ou forte intensidade (entre 4-4 e 3-3) (Northway & Weld, 1999) serão consideradas amizades, enquanto as escolhas recíprocas com intensidade inferior a 3-3 serão chamadas aceitações recíprocas.

Desenvolvimento cognitivo

Todos os alunos com desenvolvimento cognitivo normotípico têm aceitações recíprocas com colegas sem NEE. Apenas o Joel apresenta quatro amizades fortes, ou seja aceitações recíprocas de intensidade total (4-4), sendo que a sua turma é a que menor percentagem de amizades apresenta (69%). Os restantes colegas apresentam entre uma a cinco reciprocidades de intensidade mais baixa. Apesar de não apresentar amizades fortes como o Joel, o Daniel é o aluno com mais aceitações recíprocas (5), o que faz destes alunos os que mais relacionamentos têm. Importa referir que os alunos que apenas têm uma aceitação recíproca são o Luís e a Luísa com PEA, sendo também os alunos que não apresentam simultaneamente aceitação e visibilidade altas.

Relativamente aos alunos com comprometimento cognitivo a situação é diferente. Nenhum deles tem amizades com colegas sem NEE, o que difere bastante da média das turmas que nos revela que 73% dos alunos têm amizades com colegas com desenvolvimento cognitivo normotípico. Apenas dois alunos (o Igor e a Renata) têm aceitações recíprocas (mais fracas) com colegas sem NEE para além daquela que têm entre si, sendo também eles os únicos com défice cognitivo menos acentuado e que não são multideficientes. De entre os restantes alunos (com multideficiência), não existem amizades ou reciprocidades com colegas sem NEE, sendo que metade deles não apresenta qualquer aceitação recíproca, e a outra metade (Duarte e Fernando) apresenta apenas a amizade recíproca entre si, mas este facto parece ser mediado por outras variáveis: o local onde estes dois alunos passam grande parte do tempo juntos (sala de multideficiência), e o facto de pertencerem à mesma turma, o que lhes permite escolherem-se mutuamente.

Podemos assim afirmar que os alunos do estudo com comprometimento cognitivo apresentam menos aceitações recíprocas em geral, e deles, apenas os não multideficientes é que as têm com colegas sem NEE.

Familiaridade com a turma

Todos os alunos com currículo comum apresentam aceitações recíprocas com colegas sem NEE, o que se aproxima mais das médias das turmas, sendo que os alunos com dislexia apresentam-nas em maior quantidade. Apenas o Joel tem quatro amizades fortes, e a Renata é a única aluna que tem uma reciprocidade com um colega com NEE, o Igor.

Os dois alunos que frequentam seis disciplinas com a turma são multideficientes e não têm qualquer amizade ou escolha recíproca, afastando-se da média das turmas, o que nos indica que não têm amizades nas turmas (Bukowsky & Hoza, 1989) não só por não frequentarem todas as disciplinas, mas principalmente por causa das dificuldades de comunicação que apresentam (Lee et al., 2003) e de autonomia.

No entanto, dos alunos que frequentam entre uma a três disciplinas, todos apresentam reciprocidades. O Igor apresenta duas, uma com um colega com NEE e outra com um sem NEE. O Fernando e o Duarte com multideficiência apresentam uma amizade forte entre si, mas não as apresentam com colegas sem NEE. Isto dá-nos a ideia que não é o número de aulas frequentadas com a turma que faz surgir amizades ou aceitações recíprocas, principalmente com colegas sem NEE. Neste caso, parece ser a perturbação (multideficiência) que mais influencia o estabelecimento de amizades ou relacionamentos com colegas sem NEE. O conhecimento anterior da turma não revela qualquer padrão quando comparado com as amizades. Os alunos que conheciam bem a turma, Daniel e Luísa, apresentam cinco e uma aceitação recíprocas, respetivamente. Dos três alunos que conheciam alguns colegas, um tem 4 amizades fortes e duas aceitações recíprocas, outro tem 3 aceitações recíprocas, sendo duas com colegas sem NEE e uma com um colega com NEE. Por fim, o outro não tem qualquer aceitação recíproca.

Relativamente à companhia e local frequentado no intervalo, os alunos que frequentam o recreio, apresentam mais aceitações recíprocas e amizades, revelando mais similaridade com a média de amizades encontradas nas turmas. Todos eles têm relações com colegas sem NEE, e dois deles, apresentam ainda uma aceitação recíproca entre si.

Dos alunos que passam o intervalo na sala de multideficiência com adultos, apenas o Luís apresenta uma aceitação recíproca com um colega sem NEE, talvez por ser o único não multideficiente, por estar presente em todas as aulas e apresentar desenvolvimento cognitivo normotípico, e ainda por não apresentar dificuldades na comunicação. De facto dos quatro restantes alunos (com multideficiência), dois apresentam uma amizade forte entre si (por estarem juntos na mesma turma e na sala de multideficiência) mas não apresentam qualquer relação com colegas sem NEE, e os outros dois não tem amizades ou aceitações recíprocas, talvez por não terem nenhum colega multideficiente na sua turma, tal como acontece com seus colegas Duarte e

Fernando mencionados atrás. Os factos expostos sugerem-nos que a coabitação autónoma (sem adultos) em local de recreio é um dos fatores mais importantes ao desenvolvimento de amizades ou relações recíprocas com colegas sem NEE.

Autonomia

Todos os alunos autónomos apresentam aceitações recíprocas com colegas sem NEE. A Luísa com PEA é a única aluna autónoma que apenas apresenta uma aceitação recíproca, ao passo que a Renata para além das duas que tem com colegas sem NEE, ainda apresenta uma aceitação recíproca com o Igor (com NEE). O Joel é o único que para além de aceitações recíprocas, tem amizades fortes com colegas sem NEE.

Os alunos com autonomia limitada não apresentam nenhum padrão. O Luís apenas tem uma reciprocidade com um colega sem NEE. O Igor tem duas, uma com um colega com NEE e outra com um colega sem NEE.

Dos alunos com autonomia muito limitada, que são apenas os multideficientes, nenhum apresenta reciprocidades com colegas sem NEE, o que os mantém longe da média de 73% de amizades com colegas sem NEE apresentada pelos alunos das três das turmas. Metade dos alunos com autonomia muito limitada apresenta uma amizade entre si (Duarte e Fernando), com NEE, e outra metade não apresenta qualquer aceitação. Relativamente à autonomia, apenas conseguimos distinguir que os alunos autónomos relacionam-se mais com colegas sem NEE, enquanto os que apresentam mais limites na autonomia, relacionam-se apenas com colegas com NEE, ou não se relacionam de todo, o que nos leva a crer que a autonomia pode estar ligada aos relacionamentos mútuos, mas também pode estar aqui implicada a variável do espaço frequentado no intervalo, visto que os alunos multideficientes passam-no com adultos em espaço próprio, e não no recreio com os colegas.

Personalidade

Relativamente à relação entre a personalidade dos alunos e as suas amizades ou aceitações mútuas, não se vislumbra nenhum padrão. De facto, do grupo de alunos com personalidade de características positivas (afabilidade, simpatia, alegria e voluntariedade), apenas metade deles (três alunos) apresentam aceitações mútuas com colegas sem NEE, o que está longe da média da quantidade de amizades com colegas

sem NEE dos alunos das turmas (73%). Relativamente à outra metade, dois apresentam uma amizade mútua (com NEE), e outro não apresenta qualquer aceitação.

Os alunos conflituosos ou com perturbação comportamental apresentam também aceitações recíprocas com colegas sem NEE, e um deles apresenta ainda uma reciprocidade com um colega com NEE. Por fim, das alunas que reagem pouco ao outro, a Margarida não apresenta qualquer aceitação recíproca, e a Luísa apenas apresenta uma com um colega sem NEE, o que se pode dever também à multideficiência e dificuldades de comunicação da Margarida, bem como à PEA apresentada pela Luísa.

Os alunos com dislexia Daniel e Joel refletem as ideias de Furman e Simon (1998) relativamente ao facto de os indivíduos poderem ser aceites no grupo, mas não ter amigos íntimos, ou vice-versa. De facto, estes alunos apresentam estatuto popular, mas apenas o Joel apresenta relações de amizade na turma. O Daniel não apresenta amizades (apenas aceitações recíprocas de intensidade inferior a 3-3), mas isso acontece principalmente porque é ele que não escolhe os colegas, pois, de facto ele foi escolhido em quatro critérios por dois colegas, em três por outros dois, para além de outras escolhas inferiores que obteve. Este estatuto popular, também se parece relacionar com o facto de estes alunos não evidenciarem muitas diferenças relativamente aos colegas com desenvolvimento normotípico, tendo em conta que não apresentam alterações ao nível do desenvolvimento cognitivo, da autonomia, do currículo, da companhia e espaço frequentado no intervalo e ainda por apresentarem personalidade de características positivas, o que vai ao encontro das ideias de Aboud e Mendelson (1996). O Igor também apresenta diferenças entre o estatuto e as amizades. Apesar de ser um aluno de estatuto mediano com um bom índice de aceitação, as poucas mutualidades indicam que não tem muitos amigos nesta turma.

A situação contrária verifica-se com os alunos multideficientes (Duarte e Fernando), que apesar uma amizade forte entre si (3-4), apenas apresentam estatuto mediano, e provavelmente só porque este engloba todos os sujeitos que não se encaixam noutros estatutos (Alves & Duarte, 2010). De facto, estes alunos apresentam índices de aceitação e visibilidade muito abaixo da média, e apenas porque se escolheram mutuamente, pois não foram escolhidos por mais nenhum colega. As variáveis estudadas explicam a diferença entre o estatuto destes alunos e o facto de apresentarem amizades. Ao contrário, do Daniel, e do Joel, estes alunos apresentam muitas alterações

ao nível de todas as variáveis estudadas, à exceção da personalidade, relativamente à qual eles apresentam características positivas. De acordo com as ideias de Bukowski e Hoza (1989) verificámos que o estatuto social por si só não chega para perceber o grau de desenvolvimento social, sendo também necessárias e importantes as informações acerca das relações de amizade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos gerais, à exceção dos alunos disléxicos, os resultados apresentados indicam que os alunos com NEE são menos aceites do que os seus colegas sem NEE nas três turmas, o que vai ao encontro dos resultados de vários outros estudos (Avramidis, 2010; Frederickson, 2010; Frostad & Pijl, 2006; Nepi et al., 2013) tendo em conta que para os alunos com NEE é muito mais difícil obter boas relações sociais em comparação com os seus colegas sem NEE (Nepi et al., 2013).

Os dois alunos com dislexia, apresentam estatuto popular, bastante frequente nas turmas, não revelando qualquer relação entre as características da sua dislexia e os valores de rejeição, tal como acontece com os outros alunos com NEE. Existem, no entanto grandes diferenças ao nível da aceitação entre os restantes tipos de NEE do estudo, ou seja, não é a NEE em si que está associada uma menor aceitação, mas sim, algumas características, especificamente ao nível do desenvolvimento cognitivo, autonomia, personalidade e familiaridade com a turma. Porém, estes fatores relacionam-se de uma forma complexa. Também as amizades apresentam um quadro intrincado. Os alunos com NEE mostram menos amizades, não devido à NEE em si, mas a certos aspetos que lhe estão associados, formando uma complexidade de relações. Na generalidade os fatores que afetam as amizades dos alunos com NEE estão mais fortemente associados com a autonomia (envolvendo a mobilidade e a comunicação), mas também com o desenvolvimento cognitivo. Apesar de menos evidente, também parece haver alguma ligação com o currículo e conhecimento da turma, que funcionarão como variáveis intermédias em algumas situações.

Nos alunos com multideficiência os aspetos mencionados parecem constituir as maiores barreiras à interação destes alunos com os seus colegas, e à efetiva inclusão. Apenas se encontrou uma amizade entre dois alunos com multideficiência que eram da mesma turma. Esta poderá ser explicada pelo facto de estes alunos se conhecerem da sala da multideficiência. Os outros alunos com multideficiência pertencem a turmas diferentes, e por isso não se podiam escolher mutuamente. Nenhum deles mostra ter amizade com colegas sem multideficiência. Os restantes alunos com NEE não revelam uma relação tão forte entre as dificuldades demonstradas ao nível das variáveis estudadas e a sua aceitação ou amizades desenvolvidas.

Tendo em conta o exposto, verificamos que nem sempre os alunos com NEE são beneficiados pela inclusão. A inclusão defende que todos os alunos aprendam juntos (UNESCO, 1994) mas existem ações que devem ser tomadas no sentido de possibilitar aos alunos um maior benefício a partir do convívio com colegas sem NEE. Olhando para o caso dos alunos com multideficiência, que frequentam algumas aulas para estarem incluídos no ambiente da turma e poderem aprender comportamentos com os colegas, eles poderiam ser beneficiados se em vez de estar sempre e apenas acompanhado pelas professoras de EE, pudessem integrar grupos de trabalho com os seus colegas sem NEE. Neste caso, teria que haver um grande trabalho de preparação dos seus colegas, e até dos professores de turma, mas a inclusão poderia ser mais eficaz, e estes alunos teriam verdadeiras oportunidades de interagir com os pares.

Visto que estes alunos estão a entrar na fase da adolescência, ou são já adolescentes, as amizades íntimas são para eles muito importantes ao nível do seu desenvolvimento psicológico (Youniss, 1980), da partilha de pensamentos e sentimentos (Sprinthall & Collins, 1994) e desenvolvimento da autoestima e autoimagem (Cordeiro, 2006). Neste sentido, a inclusão será benéfica pelo facto de lhes possibilitar o desenvolvimento de relacionamentos ou amizades, e com eles, estes constructos psicológicos.

No caso dos alunos com multideficiência, apesar de frequentarem algumas aulas com as suas turmas, são praticamente invisíveis aos olhos dos colegas, não fazendo parte da turma no sentido de grupo, nem tendo relacionamentos com eles. Mas apenas o facto de poderem aprender novos comportamentos através da observação dos colegas em sala de aula (Furman & Gavin, 1989) já pode ser considerado importante para estes alunos. Como os fatores que parecem levar a esta invisibilidade se relacionam com a falta de proximidade (Epstein, 1989) e principalmente com as grandes diferenças, a vários níveis, que estes alunos apresentam relativamente aos seus colegas com desenvolvimento adequado à idade (Aboud & Mendelson, 1996), consideramos que seria benéfica a existência de ações de sensibilização na escola, dirigidas aos professores e principalmente aos colegas, no sentido de os fazer perceber quais as dificuldades que estes alunos enfrentam e porquê. Esta sensibilização e comunicação aberta sobre as NEE promove atitudes mais responsáveis e de proteção relativamente aos alunos com NEE (Frederickson, 2010), e principalmente àqueles com maior comprometimento, levando-os a ser tratados mais favoravelmente pelos pares.

Relativamente aos alunos do estudo com menos, ou nenhum comprometimento cognitivo, motor ou comportamental, os benefícios da inclusão são mais visíveis. Os alunos com PEA, são beneficiados por estar com colegas com desenvolvimento normotípico, principalmente pelos comportamentos que assimilam através da observação (Furman & Gavin, 1989). No caso do Luís, as atitudes desajustadas à sala de aula poderão ser atenuadas pela observação, interação e pela própria ajuda dos colegas, nesse sentido. Já a Luísa por ter dificuldade em relacionar-se, beneficia do facto de conseguir ter algumas relações, o que levará a um maior desenvolvimento psicológico (Berndt, 1982).

As relações mútuas, ainda que fracas, reveladas pelos alunos com défice cognitivo associado a Surdez, no caso do Igor, ou a uma problemática emocional, no caso da Renata, podem beneficiar o seu desenvolvimento cognitivo, (Hartup, 1996) e também melhorar o seu envolvimento na escola (Berndt & Keefe, 1995), bem como a competência interpessoal, através do feedback dado pelos colegas acerca das suas atitudes (Buhrmester, 1996) e ainda favorecer a situação emocional (Bukowsky & Hoza, 1989; Newcomb & Bagwell, 1996; Price, 1996), principalmente no caso da Renata.

É benéfico para estes alunos que os professores tenham em conta a pedagogia utilizada e os métodos de ensino, pois estes também favorecem a inclusão dos alunos com NEE (Mamas, 2012). Ao promoverem contactos cooperativos entre pares, os professores também podem ajudar a melhorar a aceitação e o comportamento pro-social dos alunos (Furman & Gavin, 1989).

Em conclusão, a inclusão por si só parece beneficiar de forma diferente as várias NEE, e quando a simples colocação dos alunos com NEE junto dos seus pares sem NEE não chega para que daí resulte algum benefício, é preciso ter em conta que os programas de inclusão são importantes na melhoria do preconceito e da ansiedade intergrupar, e também na promoção de atitudes positivas, afeto e confiança (Sirlopuand, et. al, 2008). Se para além da colocação dos alunos na escola, ou na sala de aula, as escolas e os professores promoverem a inclusão através de um conjunto de medidas focadas no desenvolvimento de interações e relacionamentos entre pares, com e sem NEE, é possível que os alunos menos aceites possam usufruir de um maior acolhimento pelos colegas. Nepi et al. (2013) referem que a inclusão não é suficiente para aumentar as competências sociais, mas isso pode dever-se ao facto de as escolas darem mais

importância ao desenvolvimento acadêmico. Segundo Cambra e Silvestre (2003) as escolas raramente providenciam atividades com o objetivo de aumentar o desenvolvimento sócio afetivo dos alunos com NEE. Assim, para que a inclusão possa beneficiar os alunos ao nível das competências sociais, as escolas devem promover atividades que levem a uma maior interação destes alunos com os seus colegas sem NEE.

Apesar de a inclusão poder beneficiar em graus diferentes, alunos com diferentes NEE, e de não ser igualmente fácil a sua implementação com cada um, todos eles têm direito à inclusão, como referido no preâmbulo do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, tanto ao nível educativo como social (ponto 2 do artigo 1º). Para além disso, se sabemos que as relações entre pares são essenciais para o desenvolvimento psicológico e social dos jovens (Berndt, 1989; Bukowski & Hoza, 1989; Furman & Gavin, 1989; Ladd & Kochenderfer, 1996) e também que se encontram relacionadas com o crescimento emocional e cognitivo (Newcomb & Bagwell, 1996), então quando as escolas se apercebem que os alunos com NEE não conseguem ter relacionamentos nem interagir com colegas, deve ser a própria escola a promover situações que os leve a ter mais situações de interação (ainda que provocadas). A consciencialização dos pares acerca da importância da socialização para o desenvolvimento dos seus colegas com NEE, também é um passo importante neste (verdadeiro) processo de inclusão. Se os alunos sem NEE, sobretudo os mais velhos, forem informados acerca das problemáticas dos seus colegas com NEE e da sua importância no desenvolvimento dos seus colegas (principalmente quando as suas dificuldades são graves ou óbvias), a aceitação e relações de apoio surgirão mais facilmente (Frederickson, 2010). Mas muitas escolas têm receio de comunicar acerca das problemáticas dos alunos com NEE, por pensarem que isso os poderá rotular. A literatura indica que os rótulos podem assumir uma função protetora e que essas preocupações têm sido exageradas (Frederickson, 2010). Nesse sentido parece ser esse o caminho a seguir quando as outras ações não produzem efeitos no sentido de promover as interações entre pares com e sem NEE.

Poderão ser feitas palestras sobre as diferentes NEE no sentido de abrir a mente dos alunos com desenvolvimento normotípico. Naturalmente, poderão ocorrer mudanças de comportamento, pela simples tomada de consciência. É que se os jovens permanecerem na ignorância, nem sequer terão consciência dos direitos dos outros, das

dificuldades que enfrentam e da importância do seu contributo para o desenvolvimento dos colegas com NEE.

Poderão também ser criados grupos de tutores com alunos mais velhos que estejam consciencializados e abertos à ajuda. Estes alunos podem dar apoio aos alunos com NEE, principalmente nos casos com maior comprometimento cognitivo, motor, ou sensorial, acompanhando estes alunos no recreio com a função de promover interações entre estes e outros colegas sem NEE. Este acompanhamento pelos tutores seria diferente daquele que é dado pelos funcionários e professores de EE, pois o facto de estar um adulto no recreio já poderá debilitar algumas interações. Na sala de aula, o apoio direto pelas professoras de EE, poderia ser substituído algumas vezes pelo trabalho cooperativo (Furman & Gavin) onde um grupo de colegas trabalhasse em parceria com o aluno com NEE e o apoiasse.

Tendo em conta que nem todos os professores apoiam o conceito de inclusão, e que sentem que não têm os apoios necessários para lidar eficientemente com a inclusão (Memisevic & Hodzic, 2011) consideramos também importante a consciencialização dos professores de turma, principalmente ao nível das ações que eles podem tomar nas suas aulas, e de como o podem fazer para promover interações entre pares com e sem NEE, no sentido de uma inclusão mais eficaz. Uma das formas pode ser através de palestras ou pequenas formações que poderiam acontecer nas escolas ou em locais acessíveis para as tornar mais atrativas. Os professores de Educação Especial também poderiam tomar parte ativa nesta missão, promovendo eles próprios algumas ações de sensibilização, de carácter mais formal e extraordinário, indo para além das reuniões habituais.

Este estudo apresenta algumas limitações, devido ao tamanho reduzido da amostra não nos poder indicar com certeza quais os fatores que estão mais associados com o grau de inclusão, ao nível da aceitação e das amizades estabelecidas pelos alunos com NEE.

O facto de apenas terem sido estudadas as relações dentro de cada turma, pode ter originado algum enviesamento, principalmente ao nível das escolhas recíprocas, pois não permitiu o estudo das amizades entre alunos de turmas diferentes. Nesse sentido, sugere-se num estudo futuro, a possibilidade de se permitir escolher colegas ao nível da escola (e não apenas ao nível de turma).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- About, F., & Mendelson, M. (1996). Determinants of friendship selection and quality: Developmental perspectives. In W. Bukowski & A. Newcomb (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 87-112). New York: Cambridge University Press.
- Alves, M. & Duarte, E. (2010). O processo inclusivo nas aulas de Educação Física: Um estudo sobre o teste sociométrico. *Revista da Educação Física*, 21(3), 479-491.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429.
- Batista, M. W. & Enumo, S. R. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 101-111.
- Barroso, J. (2003). Factores Organizacionais da exclusão Escolar. A Inclusão Exclusiva In D. Rodrigues (org), *Perspetivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade* (pp. 25-36). Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bénard da Costa, A. M. (2006). A educação inclusiva dez anos após Salamanca: Reflexões sobre um caminho percorrido. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp. 13-29). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Berndt, J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence, *Child Development*, 53, 1447-1460.
- Berndt, T. (1989). Epilogue. In T.J. Berndt & G.W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 407-416). New York: John Wiley & Sons
- Berndt, T. (1996). Exploring the effects of friendship quality on social development. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. (pp. 346-365). New York: Cambridge University Press.
- Berndt, T. & Keefe, K. (1995). Friend's Influence on Adolescent's Adjustment to School. *Child Development*, 66(5), 1312-1329.
- Blatner, A. (2000). *Foundations of psychodrama* (4^a ed.). New York: Springer Publication Company.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Buhrmester, D. & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, 1101-1113.
- Buhrmester, D. (1996). Need fulfillment, interpersonal competence, and the developmental contexts of early adolescent friendship. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.) *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. (pp. 158-185). New York: Cambridge University Press.
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.). *Peer relationships in child development* (pp. 15-45). New York: John Wiley & Sons.
- Cambra, C. & Silvestre, N. (2003). Students with SEN in the inclusive classroom: Social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 197-208.
- César, M. (2003). A Escola Inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade* (pp. 117-150). Porto: Porto Editora.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Conselho Nacional de Educação (1999). Parecer nº 1/99: Crianças e alunos com necessidades educativas especiais. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 301-340). Lisboa: Ministério da Educação.
- Cordeiro, R. (2006). Aparência física e amizade íntima na adolescência: estudo num contexto pré-universitário. *Análise Psicológica*, 4(XXIV), 509-517.
- Correia, L. M., & Cabral, M. C. (1999). Uma nova política em educação. In L. M. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 17-44). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de Alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

- Crockett, L. (1995). Developmental paths in adolescence: Commentary. In L. Crockett & A. Crouter (Eds.), *Pathways through Adolescence. Individual Development in Relations to Social Contexts* (pp.75-83). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Demir, M., & Urberg, K. A. (2004). Friendship and adjustment among adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 68-82.
- Epstein, J. L. (1989). The selection of friends: Changes across the grades and in different school environments. In Berndt, T.J., & Ladd, G.W. (Eds), *Peer relationships in child development* (pp. 158-187). New York: John Wiley & Sons.
- Faciola, R., Pontes, F. & Silva, S. (2012). Um estudo bioecológico das relações de amizade em sala de aula inclusiva. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12(1), 76-92.
- Ferreira, M., Simeonsson, R., Alves, S., Maia, M. & Pinheiro, S. (2010). *Projeto de Avaliação Externa da Implementação do Decreto Lei Nº 3/2008. Relatório Final*. Lisboa: DGIDC.
- Fisher, M, & Meyer, L. (2002). Development and Social Competence After Two Years for Students Enrolled in Inclusive and Self-Contained Educational Programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(3), 165-174.
- Frederickson, N. (2010). Bullying or befriending? Children´s responses to classmates with special needs. *British Journal of Special Education*, 37(1), 4-12.
- Frostad, P. & Pijl, S. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30.
- Furman, W. & Buhrmester, D. (1985). Children´s perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21(6), 1016-1024.
- Furman, W. & Gavin, L. (1989). Peers influence on adjustment and development. A view from the intervention literature. In Berndt, T.J. & Ladd, G.W. (Eds), *Peer relationships in child development* (pp. 319-340). New York. Wiley.
- Furman, W. & Simon, V. (1998). Advice from youth: Some lessons from the study of adolescent relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15, 723-739.

- Hardiman, S., Guerin, S. & Fitzsimons, E. (2009). A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings. *Research in Developmental Disabilities, 30*, 397-407.
- Hartup, W.W. (1996). Cooperation, close relationships, and cognitive development. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.) *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 213-237). New York: Cambridge University Press.
- Izquierdo, T. (2006). *Necessidades Educativas Especiais: a mudança pelo Relatório Warnock*. Tese de mestrado inédita, Universidade de Aveiro, Aveiro. Recuperado 2013, Abril 10, de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/995/1/2007001024.pdf>.
- Jezine, E. & Junior, R. (2011). Desafios da inclusão em Portugal: a importância das atividades de tempo livre na promoção das aprendizagens. *Revista Lusófona de Educação, 19*, 37-66.
- Jiménez, R. B. (1997). Educação Especial e Reforma Educativa. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Kronberg, R. (2003). A inclusão em escolas e classes regulares. A educação especial nos Estados Unidos: do passado ao presente. In L. Correia (Ed.), *Educação especial e inclusão* (pp. 41-56). Porto: Porto Editora.
- Ladd, G. & Kochenderfer, B. (1996). Linkages between friendship and adjustment during early school transitions. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.) *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. (pp. 322-345). New York: Cambridge University Press.
- Lee, S. Yoo, S. & Bak, S. (2003). Characteristics of Friendships Between Children with and without Mild Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 38*(2), 157-166.
- Lewis, M. & Feiring, C. (1989). Early predictors of childhood friendship. In Berndt, T.J., & Ladd, G.W. (Eds), *Peer relationships in child development* (pp. 246-273). New York: John Wiley & Sons.
- Lopes, M.C. (1997). *A educação especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM.
- Mamas, C. (2012). Pedagogy, social status and inclusion in Cypriot schools. *International Journal of Inclusive Education, 16*(11), 1223-1239.

- Memisevic, H., & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699-710.
- Moreno, J. L. (1978). *Who shall survive: Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*. New York: Beacon House.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Nangle, D. W., Erdley, C. A., Newman, J. E., Manson, C. A., & Carpenter, E. M. (2003). Popularity, friendship quantity, and friendship quality: Interactive influences on children's loneliness and depression. *Journal of Clinical and Adolescent Psychology*, 32, 546-555.
- Nepi, L., Facondini, R., Nucci, F. & Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: the social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 319-332.
- Newcomb, A. & Bagwell, C. (1995). Children's Friendship Relations: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306-347.
- Newcomb, A. & Bagwell, C. (1996) The developmental significance of children's friendship relations. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.) *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 289-321). New York: Cambridge University Press.
- Northway, M. L. & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Oliveira, C. (1999). *Os jovens e os seus pares: estudo sociométrico de uma população escolar*. Tese de Doutoramento inédita, Universidade de Coimbra, Faculdade de Medicina, Coimbra.
- Parker, J. & Gottman, J. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In T. J. Berndt and Ladd, G. W. (Eds). *Peer relationships in child development* (pp. 95-131). New York: John Wiley & Sons.
- Pereira, M., Pedro, I., Amaral, V., Martins, M., Peixoto, F. (2000). Dinâmicas grupais na adolescência. *Análise Psicológica*, 2(XVIII), 191-201.

- Peceguina, I., Santos, A. & Daniel, J. (2008). A Concordância entre medidas sociométricas e a estabilidade dos estatutos sociais em crianças de idade pré-escolar. *Revista Análise Psicológica*, 3(XXVI), 479-490.
- Price, J. (1996). Friendships of maltreated children and adolescents: Contexts for expressing and modifying relationship history. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.) *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 262-286). New York: Cambridge University Press.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva* (pp.13-34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. As boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspetivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade* (pp. 89-101) Porto: Porto Editora
- Rysin, M., Gravely, A. & Roseth, C. (2009). Autonomy, Belongingness, and Engagement in School as Contributors to Adolescent Psychological Well-Being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 1-12.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona da Educação*, 8, 63-83.
- Senos, J. (1997). Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, XV(1), 123-137.
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Silva, M. (2011). Educação Inclusiva- Um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de educação*, 19, 119-134.
- Sirlopuand, D., González, R., Bohner, G., Siebler, F., Ordóñez, G., Millar, A., Torres, D & Tezanos-Pinto, P. (2008). Promoting Positive Attitudes Toward People With Down Syndrome: The Benefit of School Inclusion Programs. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(11), 2710–2736.
- Sprinthall, N. e Collins, A. (1994). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Stormshak E.A., Bierman, K.L., Bruschi, C., Dodge, K.A. & Coie, J.D. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70(1), 169-182.
- Tetzchner, S. Brekke, K., Sjøthun, B. & Grindheim, E. (2005). Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(2), 151-184.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO: Paris.
- Vieira, M. (2011). *Relação escola/família na inclusão de crianças com NEE nas turmas do ensino regular*. Tese de Mestrado, Universidade Lusófona, Departamento de Ciências da Educação, de Humanidades e Tecnologias. Recuperado em 2012, Fevereiro 28, de: <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1493>
- Wentzel, K. & Asher, S. (1995). The academic Lives of Neglected, Rejected, Popular, and Controversial Children. *Child Development*, 66, 754-763.
- Youniss, J. (1980). *Parents and Peers in Social Development*. Chicago: University of Chicago Press.

Legislação

Decreto-Lei nº319/91 de 23 de Agosto

Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro – Reorganização Curricular para o Ensino Básico;

Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de Janeiro

Despacho-Conjunto nº105/97 de 1 de Julho

Resolução da Assembleia da República nº 56/2009

APÊNDICES

Apêndice 1

Pedido de Autorização à Direção do Agrupamento
para aplicação dos testes sociométricos

Exma. Senhora Diretora do Agrupamento de Escolas [REDACTED]

Como professora de Educação Visual do Agrupamento e estudante de Mestrado no Instituto Superior de Educação e Ciências, venho solicitar autorização para aplicação de um questionário sociométrico aos alunos das turmas [REDACTED] de 7º Ano e [REDACTED] de 6º Ano, que será realizado na aula de Educação Visual e demorará sensivelmente 10 minutos. Este tem como objetivo analisar as relações do grupo/turma, não sendo utilizados dados individuais dos alunos. Será garantida a confidencialidade, sendo os dados apenas tratados por mim. Os questionários apenas serão aplicados aos alunos que tenham a devida autorização dos Encarregados de Educação. Neste sentido, ser-lhes-á solicitada uma Declaração de Consentimento Informado conforme a lei nº67/98 de 26 de Outubro.

[REDACTED], 22 de Novembro de 2012-11-21

A professora,

Eu, [REDACTED], diretora do Agrupamento de Escolas [REDACTED], autorizo a aplicação de um questionário sociométrico aos alunos da turma [REDACTED] de 6º Ano e das turmas [REDACTED] de 7º Ano, que tenham as devidas autorizações dos seus Encarregados de Educação.

[REDACTED], ____ de Novembro de 2012

A Diretora

Apêndice 2

Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação
para aplicação dos testes sociométricos aos seus educandos

Exmo. Sr. Enc. de Educação do aluno _____ nº _____ da turma _____

Como professora de Educação Visual do seu educando e estudante de Mestrado no Instituto Superior de Educação e Ciências, venho solicitar autorização para aplicação de um pequeno questionário sociométrico, que será realizado na aula de Educação Visual e demorará sensivelmente 10 minutos. Este tem como objetivo analisar as relações do grupo/turma, sendo necessário para a realização do estudo, e também para a organização da planta da sala de aula, não sendo utilizados dados individuais do seu educando. Será garantida a confidencialidade, sendo os dados apenas tratados por mim.

Agradeço desde já a disponibilidade,

_____, 22 de Novembro de 2012

A docente

.....

Declaração de consentimento informado

Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno _____ nº _____ da turma _____, autorizo que o meu educando preencha um questionário sociométrico na aula de Educação visual, com a respetiva professora. Fui informado acerca dos motivos e finalidades do questionário, tendo-me sido garantida a confidencialidade dos dados.

Data: ____/____/2012

O Encarregado de Educação

Apêndice 3

Pedido de Autorização aos encarregados de Educação dos alunos com NEE para análise documental/ angariação de informações acerca dos seus educandos.

Exmo. Sr. Enc. de Educação do aluno _____

Como professora de Educação Visual do seu educando e estudante de Mestrado de Necessidades Educativas Especiais, venho solicitar autorização para análise documental ou angariação de informações, junto da professora de Educação Especial, para poder estudar a inclusão escolar do aluno. Será garantida a confidencialidade e o anonimato, visto a identidade do aluno ser apenas conhecida por mim (não sendo divulgada de alguma forma), e os dados serão analisados mas não divulgados.

Agradeço desde já a disponibilidade e estou inteiramente ao dispor para esclarecer qualquer dúvida.

_____, 22 de Novembro de 2012

A docente

.....

Declaração de consentimento informado

Eu, _____

Encarregado de Educação do aluno _____,
 autorizo a análise documental junto da professora de Educação Especial. Fui informado acerca dos motivos e finalidades do estudo, tendo-me sido garantido o anonimato e confidencialidade.

Data: ____/____/2012

O Encarregado de Educação

Apêndice 4

Questionário Sociométrico aplicado aos alunos

Questionário

Turma _____ nº _____

Para cada questão podes indicar quantos colegas desejares, ou nenhum. Mas atenção, não vale colocar muitos, sem motivo. O mais importante é indicar aqueles que consideras mais importantes para as diferentes situações.

- Escreve por ordem de preferência o nome dos colegas da turma que tu convidarias para uma festa de anos.

Indica, por ordem de não preferência os colegas que não convidarias para a festa. _____

- Escreve por ordem de preferência, o nome dos colegas da turma com quem gostas mais de estar no recreio; _____

Indica, por ordem de não preferência, os colegas com quem preferes não estar no recreio _____

- Escreve por ordem de preferência o nome dos colegas de turma que escolherias para fazer um trabalho de grupo de EV _____

Indica por ordem de não preferência, os colegas com os quais preferias não fazer o trabalho _____

- Escreve por ordem de preferência o nome dos colegas de turma que consideras como melhores amigos. _____

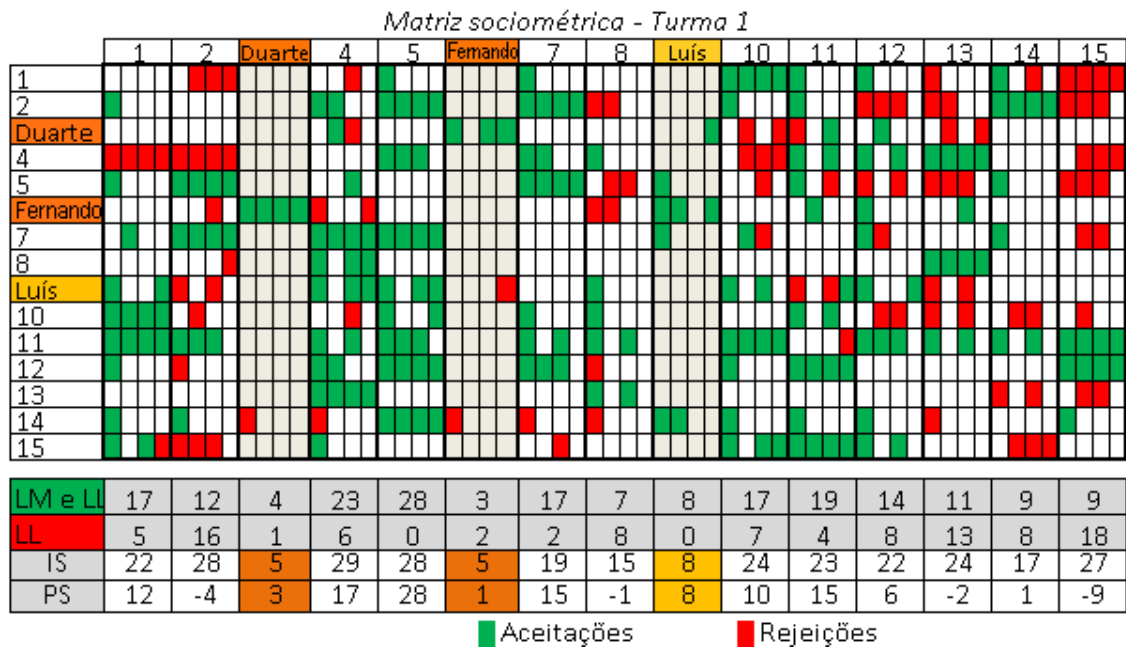
Indica por ordem os colegas que não consideras amigos, com os quais não te dás bem.

Obrigada pela tua colaboração!

Apêndice 5

Matrizes Sociométricas das turmas

As linhas representam as escolhas dadas por cada aluno, e as colunas representam as escolhas recebidas. Para cada aluno existem quatro colunas que representam os quatro critérios do teste. Da esquerda para a direita: 1º- Quem “convidarias para a tua festa de anos”, 2º-“Com quem gostas mais de estar no recreio?”, 3º- Quem “escolherias para fazer o trabalho de grupo de EV?” e 4º-... “quem consideras melhores amigos”.



Matriz sociométrica - Turma 2

	1	2	3	4	5	D	7	8	9	10	11	12	13	14	L	16	M	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29			
1																																
2																																
3																																
4																																
5																																
Daniel																																
7																																
8																																
9																																
10																																
11																																
12																																
13																																
14																																
Luisa																																
16																																
Margarida																																
18																																
19																																
20																																
21																																
22																																
23																																
24																																
25																																
26																																
27																																
28																																
29																																
LL	17	36	8	17	33	7	39	3	14	16	27	6	23	20	21	4	4	9	8	7	22	16	20	2	18	0	28	13	6			
LM	38	10	26	22	9	24	9	20	14	11	21	19	6	19	2	24	1	16	14	19	5	33	11	26	16	45	4	36	17			
IS	55	46	34	39	42	31	48	23	28	27	48	25	29	39	23	28	5	25	22	26	27	49	31	28	34	45	32	49	23			
PS	21	-26	18	5	-24	17	-30	17	0	-5	-6	13	-17	-1	-19	20	-3	7	6	12	-17	17	-9	24	-2	45	-24	23	11			

■ Aceitações ■ Rejeições

Matriz sociométrica - Turma 3

	1	2	3	4	5	6	7	8	Igor	José B.	Joel	12	13	14	Renata	16
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
Igor																
José B.																
Joel																
12																
13																
14																
Renata																
16																
LM	14	13	21	29	11	6	18	13	12	0	21	20	25	13	4	9
LL	1	18	8	1	14	11	6	13	5	0	3	8	5	20	26	16
IS	15	31	29	30	25	17	24	16	17	0	24	28	30	33	30	25
PS	13	-5	13	28	-3	-5	12	0	7	0	18	12	20	-7	-22	-7

■ Aceitações ■ Rejeições

Apêndice 6

Guião de Entrevistas às docentes de Educação Especial

GUIÃO DE ENTREVISTA

Dimensões	Objetivos	Questões
Caracterização global dos alunos	Caracterizar globalmente do aluno	- Nome - Tipo de problemática - Idade
	Caracterizar a personalidade do aluno	- Como reage habitualmente o aluno aos outros (pares e adultos)? - Como reage em situações e contextos distintos? - Qual a qualidade das relações interpessoais que estabelece com outros (pares e adultos)?
	Identificar o nível de autonomia	- Qual o grau de autonomia do aluno em diversas situações escolares? - Qual o tipo de ajuda para realizar diversas tarefas, no âmbito da sala de aula, de higiene pessoal, alimentação, recreio?
Caracterização do desenvolvimento dos alunos	Caracterizar o desenvolvimento cognitivo do aluno	- Como caracteriza o funcionamento cognitivo do aluno? - Quais as suas maiores dificuldades? - Em termos desenvolvimentais, aproxima-se ou afasta-se do grupo normotípico? Em que aspetos?
	Caracterizar o desenvolvimento interpessoal	- Como funciona o aluno com os outros? - Com quem interage? Em que contextos? - Qual a qualidade das relações interpessoais que estabelece com outros (pares e adultos)? - Em termos desenvolvimentais, aproxima-se ou afasta-se do grupo normotípico? Em que aspetos?
Caracterização do contexto escolar específico	Caracterizar o tipo de currículo a que tem acesso o aluno	- Quantas disciplinas do currículo normal frequenta o aluno? - Quais as disciplinas que frequenta com a turma?
	Identificar o nível de conhecimento da turma	- Há quanto tempo acompanha a turma? - Mudou de turma? - Mudou de escola?
	Caracterizar a qualidade da inserção social na turma	- Como se sente o aluno na turma regular? Sente-se inserido? - Gosta de estar na escola regular?
	Caracterizar como passa os momentos lúdicos	- Onde está o aluno durante os intervalos? No recreio? Na sala de MD? - Com quem está o aluno durante os intervalos? Com os colegas da turma? Com outros colegas? Com um adulto? Qual?

