

JOSÉ MANUEL AVENÇA FAVA

**INTERACÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS**

**ESTUDO DE CASO EM TURMAS DO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO
NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO ALGARVE**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Escola Superior de Educação e Comunicação
2018

JOSÉ MANUEL AVENÇA FAVA

**INTERACÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS**

**ESTUDO DE CASO EM TURMAS DO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO
NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO ALGARVE**

Mestrado em Educação Especial
(Especialidade nos Domínios Cognitivo e Motor)

Trabalho efectuado sob a orientação de:

Doutora Aurízia Félix Sousa Anica
Doutora Rute Cristina Correia Rocha Monteiro



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Escola Superior de Educação e Comunicação
2018

Interações sociais de alunos com Necessidades Educativas Especiais – Estudo de caso em turmas do 2º Ciclo do Ensino Básico num agrupamento de escolas do Distrito de Faro

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Outras declarações do autor

Os documentos citados que originalmente se apresentam redigidos em língua diferente da Portuguesa foram traduzidos por mim, pelo que as alusões a eles feitas são resultantes da minha interpretação, servindo esta declaração prévia para dispensar a menção deste facto no corpo deste trabalho.

Declaro também que, por minha opção, o presente trabalho não segue a grafia do acordo ortográfico vigente.

(José Manuel Avença Fava)

Copyright

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respectivos.

Agradecimentos

Aos alunos, Professores, Presidente e restantes elementos do órgão de gestão do Agrupamento de Escolas, no qual decorreu o estudo, e sem os quais o mesmo não teria sido possível.

Às minhas orientadoras, Doutora Rute Monteiro e, em particular, à Doutora Aurízia Félix Sousa Anica, pela sua disponibilidade, apoio, aconselhamento e paciência, tendo a sua orientação sido essencial para a concretização deste trabalho.

À equipa do projecto de investigação SENSEs, pela sua disponibilidade e pela oportunidade concedida, designadamente a de colaborar num projecto desta importância.

Enfim, a todos os que contribuíram para a realização desta aventura, me apoiaram neste percurso e me deram, por inúmeras vezes, o alento necessário à sua conclusão.

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos aqueles que sempre me acompanharam, apoiaram e ‘aturaram’ ao longo destas, quase, cinco décadas de existência, assim como a todos aqueles que me são muito queridos, dos quais destaco os em seguida mencionados.

Aos meus Pais, Maria José e António.

À minha esposa, Helena.

À minha irmã, Maria Augusta, e às minhas sobrinhas, Inês e Beatriz.

À minha tia, Ana Augusta.

A presente dissertação de mestrado faz parte do projecto de investigação financiado pela FCT
“SENSEs – Participação social de alunos com NEE em escolas regulares”
(PTDC/MHC-CED/4150/2014)

Resumo

As actuais políticas educativas têm como principal objectivo a adequação do sistema educativo a todas as crianças, quaisquer que sejam as suas características individuais, de forma a promover a sua inclusão. Porém, para que se verifique uma maior inclusão, não basta adaptar espaços arquitectónicos e reformular a abordagem pedagógica, é também necessário desenvolver estratégias que promovam a interacção social.

A investigação reportada neste trabalho, integrado no projecto “Participação social de alunos com Necessidades Educativas Especiais em escolas regulares” (SENSEs), de âmbito Nacional, pretende relevar positivamente para a compreensão de alguns dos factores que se encontram por detrás da não consecução da plena inclusão social de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), em particular, nos domínios que respeitam à interacção social e representações sociais reveladas por alunos com e sem NEE, em relação aos seus pares, procurando identificar e analisar os factores que condicionam a sua inclusão.

Este trabalho assumiu a forma de estudo de caso, no qual foram envolvidas três turmas de segundo ciclo do ensino básico de um agrupamento de escolas do Algarve. O processo de recolha de dados recorreu à aplicação de questionários a alunos, professores do ensino especial e directores das turmas envolvidas, tendo sido complementado com a consulta documental para caracterização dos participantes e do contexto educativo. A recolha e tratamento dos dados obtidos engloba procedimentos de carácter qualitativo e quantitativo, que caracterizam uma metodologia mista.

Os resultados obtidos vão ao encontro de estudos anteriormente realizados, comprovando que os alunos com NEE têm uma menor participação social relativamente aos seus pares, evidenciando-se a tipologia de NEE e a forma como esta se reflecte nas características individuais, como a maior condicionante da interacção social. Neste estudo participaram alunos com Síndrome de Asperger (SA) e Dislexia, além de um outro aluno com Transtorno do *Déficit* de Atenção e Hiperactividade (TDAH), tendo-se verificado que a participação social destes alunos é, essencialmente, condicionada por características inerentes à sua tipologia de NEE, em particular nos domínios relacionados com os problemas de comportamento e competências cognitivas.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Interações Sociais; Necessidades Educativas Especiais.

Abstract

Current educational policies have as their main objective the adaptation of the educational system to all children, regardless of their individual characteristics, to promote their inclusion. However, to achieve greater inclusion, it is not enough to adapt architectural spaces and reformulate the pedagogical approach, it is also necessary to develop strategies that promote social interaction.

The research reported in this paper, which is part of the project "Social Participation of Students with Special Educational Needs in Regular Schools" (SENSEs), of National scope, intends to positively contribute to the understanding of some of the factors behind the lack of attainment social inclusion of pupils with Special Educational Needs (SEN), in particular in areas related to the social interaction and social representations revealed by students with and without SEN, in relation to their peers, seeking to identify and analyze the factors that condition the their inclusion.

This work took the form of a case study, in which three classes of second cycle of basic education of a group of schools of the Algarve were involved. The data collection process involved the application of questionnaires to students, special education teachers and managers of the involved groups, and was complemented with the documentary consultation to characterize the participants and the educational context. The collection and treatment of the data obtained includes procedures of a qualitative and quantitative nature, which characterize a mixed methodology.

The results obtained are in line with previously conducted studies, proving that students with SEN have a lower social participation relative to their peers, evidencing the type of SEN and the way in which it is reflected in the individual characteristics, as the major conditioner of the social interaction. In this study, were involved students with Asperger's Syndrome (AS) and Dyslexia, as well as another student with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), and it was verified that the social participation of these students is essentially conditioned by characteristics inherent in their type of SEN, particularly in the domains related to behavioral problems and cognitive abilities.

Keywords: Special Education; Inclusion; Social Interactions; Special Educational Needs

Índice

Agradecimentos.....	v
Dedicatória.....	vii
Resumo	xi
Abstract.....	xiii
Índice de figuras	xviii
Índice de tabelas	xix
Siglas	xx
Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento teórico-conceptual.....	5
1. Inclusão	5
1.1. O papel da escola para uma sociedade inclusiva	8
1.2. Necessidades Educativas Especiais	9
2. Participação Social.....	11
2.1. Conceito (s) de Participação Social	11
2.2. Participação Social entre as crianças com Necessidades Educativas Especiais e os seus pares	12
2.3. Problemáticas presentes nos alunos participantes no estudo.....	15
2.3.1. Síndrome de Asperger	15
2.3.2. Dislexia	16
2.3.3. Transtornos do comportamento	17
Capítulo 2 – Metodologia	19
1. Questões e objectivos do estudo	19
2. Tipologia da investigação.....	20
3. Processo de recolha e tratamento de dados	21
3.1. Aplicação de questionários.....	25
3.1.1. Alunos	26

Sociometria.....	27
Auto Percepção	28
3.1.2. Directores de Turma.....	29
Relacionamento Professor – Aluno (RPA)	29
Habilidades Sociais	30
3.1.3. Professores de Educação Especial	31
4. Procedimentos éticos.....	31
5. Contexto e participantes	33
5.1. Contexto educativo	33
5.2. Participantes.....	33
5.2.1. Turma I.....	35
5.2.2. Turma II.....	37
5.2.3. Turma III	39
Capítulo 3 – Análise e interpretação dos dados	41
1. Análise de resultados	41
1.1. Relação entre características individuais e aceitação pelo grupo de pares.....	41
1.1.1. Estatuto sociométrico	41
Nomeações	43
Caso particular dos alunos com NEE	44
1.1.2. Relação entre as NEE e a aceitação pelos pares	45
1.2. Relação entre características individuais e relação professor-aluno.....	48
2. Discussão.....	51
2.1. Características individuais mais determinantes das relações interpessoais dos alunos com NEE.....	51
2.2. Reflexo das características individuais na participação social dos alunos com NEE	52
Considerações finais	57
Referências.....	59

Apêndices.....	65
Apêndice I – Carta ao Director do Agrupamento / Autorização para o estudo.....	67
Apêndice II – Carta aos Encarregados de Educação / Consentimento informado	69
Apêndice III – Sociometria / Matrizes sociométricas (XLS)	73
Apêndice IV – Descrição da amostra.....	85
Apêndice V – Vinculação à turma.....	89
Apêndice VI – Vinculação à escola	91
Apêndice VII – Nomeações – Recreio.....	93
Apêndice VIII – Nomeações – Trabalho	97
Apêndice IX – Preferência social	101
Apêndice X – Impacto social	103
Apêndice XI – Estatuto sociométrico	105
Apêndice XII – Relação Professor / Aluno	111
Apêndice XIII – Correlações (tabela gerada pelo SPSS).....	113

Índice de figuras

Figura 1.1 – Relação entre a qualidade da participação social e a atitude dos alunos	13
Figura 2.1 – Conceptualização do modelo de análise	24
Figura 2.2 – Ilustração do modelo de análise	25

Índice de tabelas

Tabela 1.1 – Condicionantes da participação social.....	14
Tabela 2.1 – Procedimento de recolha de dados	22
Tabela 2.2 – Variáveis em estudo, conforme o projecto SENSEs	23
Tabela 2.3 – Caracterização global dos alunos – Sexo.....	34
Tabela 2.4 – Caracterização global dos alunos – Média das idades	34
Tabela 2.5 – Taxa de resposta aos questionários	35
Tabela 2.6 – Caracterização dos alunos da turma I.....	36
Tabela 2.7 – Caracterização dos alunos da turma II.....	38
Tabela 2.8 – Caracterização dos alunos da turma III	40
Tabela 3.1 – Estatuto sociométrico – Recreio.....	41
Tabela 3.2 – Estatuto sociométrico - Trabalho	42
Tabela 3.3 – Proporção relativa entre os estatutos dos alunos, com e sem NEE – Recreio	42
Tabela 3.4 – Proporção relativa entre os estatutos dos alunos, com e sem NEE - Trabalho	43
Tabela 3.5 – Nomeações – Recreio	43
Tabela 3.6 – Nomeações - Trabalho	43
Tabela 3.7 – Nomeações – Recreio, alunos com NEE participantes no estudo.....	44
Tabela 3.8 – Nomeações – Trabalho, alunos com NEE participantes no estudo.....	45
Tabela 3.9 – Intervalos do coeficiente de correlação	46
Tabela 3.10 – Relação entre as características individuais e a aceitação pelos pares	47
Tabela 3.11 – Relação entre as características individuais e a RPA	49
Tabela 3.12 – Dificuldades de comportamento.....	50

Siglas

AP – Auto Percepção

CEF – Cursos de Educação e Formação

CIF - CJ – Classificação Internacional de Funcionalidade - Crianças e Jovens

CPCQ - *Classroom Peer Context Questionnaire*

CV – Cursos Vocacionais

DT – Director de Turma

EFA – Educação e Formação de Adultos

ERPA – Escala de Relacionamento Professor Aluno

HP – Hétero Percepção

LL – *like least*

LM – *like most*

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAP – Plano de Acompanhamento Pedagógico

PEAE – Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PTT – Plano de Trabalho da Turma

PEE – Professor de Educação Especial

QI – Quociente de Inteligência

RPA – Relação Professor Aluno

SA – Síndrome de Asperger

SENSEs – Projecto ‘‘Participação social de alunos com NEE em escolas regulares’’

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences* – IBM SPSS Statistics

SSRS – *Social Skills Rating System*

SSRS - HS – *Social Skills Rating System* - Habilidades Sociais

SSRS - PC – *Social Skills Rating System* - Problemas de Comportamento

STRS-SF – *Student-Teacher Relationship Scale - Short Form*

TC – Transtornos do Comportamento

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperactividade

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

XLS – *Microsoft Excel*

Introdução

Um dos maiores desafios do actual sistema educativo consiste em disponibilizar, para todos os alunos, uma escola capaz de conduzir ao seu sucesso educativo, quaisquer que sejam as suas características individuais. Verifica-se hoje em dia uma crescente integração de “todas” as crianças nas nossas escolas, independentemente da sua cultura, origem social, capacidade económica, limitações físicas e intelectuais, o que se traduz num importante avanço rumo à inclusão. Porém, estaremos perante uma escola verdadeiramente inclusiva e para todos, conforme o preconizado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), da qual Portugal é um dos subscritores? De facto, não podemos falar de inclusão sem nos referirmos a este documento, redigido em 1994 e decorrente da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que teve lugar em Salamanca, sob a responsabilidade da UNESCO em colaboração com o Governo Espanhol, representando o mesmo um importante marco para a educação especial, tendo alterado os conceitos de abrangência e obrigações da escola perante aqueles que são a sua razão de ser, os seus alunos. Ao abordar as problemáticas relativas às NEE, é imperativo referir aquele que determinou este conceito, o relatório *Warnock*, cujo teor, reporta diversos estudos levados a cabo no Reino Unido. Este documento sugere que as dificuldades de aprendizagem não se devem exclusivamente a limitações permanentes, podendo assumir carácter transitório e, portanto, passíveis de se manifestar em qualquer criança em qualquer momento da sua vida (Warnock Report, 1978).

Diversos estudos referem que os alunos com NEE têm maiores dificuldades sociais, quando comparados com os seus pares (Nowicki 2003; Ruijs e Peetsma 2009, referidos por Avramidis, 2013), evidenciando que algumas características individuais têm um impacto significativo na aceitação, ou rejeição, destes alunos pelos seus colegas (Avramidis, 2013), tais como, as competências sociais, a agressividade e as capacidades cognitivas (Huber, 2006, referido por Schwab, Gebhardt, Krammer, & Gasteiger-Klicpera, 2015). Estas características individuais, conjugadas com outros factores, traduzem-se numa maior desvantagem dos alunos com NEE relativamente aos seus pares, tornando-os mais vulneráveis e passíveis de exclusão, o que se torna preocupante na medida em que o desenvolvimento global da criança se encontra estreitamente relacionado com a qualidade das suas interacções sociais (Freire, et al., s.d., doravante referidos como SENSEs).

Integrado no projecto “Participação social de alunos com Necessidades Educativas Especiais em escolas regulares” (SENSEs), de alcance Nacional, o presente trabalho, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Especial nos Domínios Cognitivo e Motor, ministrado pela Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, pretende contribuir para uma melhor compreensão da problemática relativa às interacções sociais de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) com os seus pares, procurando aferir, no contexto em estudo, a qualidade da sua participação social.

Inserido no âmbito do projecto atrás referido, foi desenvolvido o presente trabalho de investigação num agrupamento de escolas do Distrito de Faro, no qual estiveram envolvidos alunos, com e sem NEE, de três turmas do quinto ano de escolaridade, e respectivos directores de turma e docentes do ensino especial. Este trabalho teve como objectivo principal conhecer as interacções sociais das crianças com e sem NEE e a relação destas interacções com as características individuais das mesmas crianças, em particular das crianças com NEE.

Incluídos nas três turmas que participaram no estudo, encontravam-se alunos com problemáticas relativas à Síndrome de Asperger (SA), Dislexia e distúrbios de comportamento, pelo que se procurou avaliar em que medida as características individuais destes alunos se reflectiam na qualidade das suas interacções com os pares e professores, por comparação aos seus colegas. Sob a forma de um estudo de caso, esta investigação recorreu predominantemente a uma metodologia quantitativa, tendo sido utilizados para a recolha de dados questionários produzidos no âmbito do projecto SENSEs. Para a análise estatística dos dados, recorreu-se ao programa IBM SPSS Statistics (*Statistical Package for the Social Sciences, 22.0*). Foi feita, complementarmente, consulta e interpretação da documentação produzida pelo agrupamento de escolas que inclui as turmas participantes no estudo.

Este trabalho apresenta-se dividido em três capítulos. O primeiro capítulo consiste na fundamentação teórica, sendo desenvolvidos alguns temas relevantes para uma melhor compreensão da problemática em estudo. Nesta parte serão abordados temas como a inclusão, o papel da escola para uma sociedade inclusiva, NEE, participação social e, de forma muito sucinta, as problemáticas reveladas pelos alunos que participam no estudo.

O segundo capítulo respeita à metodologia utilizada na investigação, sendo apresentados os objectivos do estudo e as questões centrais da investigação que orientaram o desenvolvimento deste trabalho e às quais se procurou dar resposta, tendo em conta a questão

principal: Sendo as características individuais condicionantes da participação social da criança, em que medida se acentuam estas condicionantes nas crianças com NEE?

Neste capítulo são definidos os participantes no estudo, os instrumentos de recolha de dados utilizados e a forma como são analisados, assim como os procedimentos metodológicos adoptados, não descurando os procedimentos éticos. Importa referir que os instrumentos de recolha de dados utilizados compreendem os questionários aplicados aos alunos, Directores de Turma e Professores de Educação Especial, e respectivas matrizes de análise, cedidas pelo projecto no qual este trabalho se encontra incluído. Para complementar a informação necessária à caracterização do estudo, recorreu-se à consulta de documentos. Ainda neste capítulo, é feita a caracterização dos participantes no estudo e do contexto educativo em que se encontram inseridos. Através da análise da informação obtida, pelos meios referidos, foi possível a sua triangulação e, assim, obter resultados credíveis, essenciais à validação deste estudo. Este trabalho utiliza uma abordagem metodológica mista.

No que respeita ao terceiro capítulo, este compreende a análise e interpretação dos dados e a respectiva discussão. São apresentados os resultados e analisada a qualidade da interacção social dos alunos com NEE, com base na triangulação da informação obtida *à priori*.

Por fim, serão apresentadas as conclusões obtidas com a realização deste estudo, sendo ainda feita referência às limitações do estudo e a recomendações para possíveis estudos futuros realizados neste âmbito.

Como apêndices, seguem as grelhas de análise sociométrica realizadas em XLS (*Microsoft Excel 15*) e as tabelas geradas pelo IBM SPSS Statistics (*Statistical Package for the Social Sciences, 22.0*), assim como os documentos necessários à obtenção das autorizações para a realização do estudo.

Através da realização deste trabalho, procura-se contribuir de forma positiva para a melhor compreensão da problemática em estudo, em particular no que às características individuais que condicionam a participação social nas crianças com NEE diz respeito.

Capítulo 1 – Enquadramento teórico-conceptual

1. Inclusão

Etimologicamente, a expressão inclusão, deriva do latim *includere*, que significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço”, “entrar num lugar até então fechado”, e tem vindo a ser aplicada em diversos domínios sociais, como por exemplo, “inclusão digital, económica, entre outras”, pelo que pode ser, ou não, utilizada nos casos particulares das pessoas com necessidades especiais (Farias, Santos, & Silva, 2009, p. 39). O objectivo de inclusão de pessoas com NEE “tem-se constituído numa aspiração compartilhada universalmente, embora a sociedade ainda se encontre em um processo de conscientização sobre os valores éticos e morais das relações humanas, no sentido de converter-se em uma organização social, efetivamente, inclusiva” (Ribeiro, Lima, & Santos, 2009, p. 91).

A forma como é vista a pessoa com necessidades especiais e a sua inclusão tem sofrido alterações ao longo dos tempos, de acordo com o contexto social, cultural e económico (Farias, Santos, & Silva, 2009), tendo as pessoas com algum tipo de desvantagem a nível físico e/ou psicológico sido alvo de perseguição e marginalização, permanecendo sempre vulneráveis perante as considerações que a sociedade tecia a seu respeito (Pimenta & Salvado, 2010).

Na idade média estas pessoas eram associadas a algo de maligno, sendo algumas características, ditas deficiências, vistas pela sociedade como um castigo (Farias, Santos, & Silva, 2009). Com a propagação dos ideais cristãos, ocorrida durante este período, todas as pessoas passam a ser consideradas “iguais”, pelo que maltratá-las de alguma forma seria uma ofensa a Deus, no entanto, permanecem segregadas, separadas da restante sociedade dentro da própria família ou recolhidas em instituições religiosas (Rodrigues & Maranhe, 2008). Deu-se, então, início às “primeiras práticas sociais voltadas para um maior cuidado com essas pessoas”, que, no entanto, as remetiam para a clausura, ou em instituições ou em suas casas “excluídas [de uma] participação social mais ampla” (Farias, Santos, & Silva, 2009, p. 40). A igreja assume então um papel social de cariz unicamente caritativo, que permaneceu ao longo de séculos como o único amparo estruturado para estas pessoas, porém, mantendo-as como dependentes funcionais das instituições que as acolhiam (Pimenta & Salvado, 2010).

Com a evolução da ciência e da medicina, foi possível demonstrar a não existência de relação entre a deficiência e o mal (Farias, Santos, & Silva, 2009), tendo surgido as primeiras tentativas para explicar de um ponto de vista científico as doenças do foro mental (Farias,

Santos, & Silva, 2009; Rodrigues & Maranhe, 2008), destacando-se a perspectiva de John Locke, filósofo inglês do século XVII, que preconizou o conceito de mente como página em branco (*tabula rasa*), defendendo que era num ensino devidamente estruturado que residia a solução de diversos problemas mentais (Rodrigues & Maranhe, 2008).

Durante o século XIX, surgem duas abordagens distintas, a perspectiva educativa de Jean Itard, considerado por muitos o pai da educação especial, que entendia a deficiência mental como uma carência cultural cuja abordagem deveria ser baseada em metodologias específicas ministradas por professores especializados; e a perspectiva médica defendida por Philippe Pinel, que entendia estas problemáticas como doenças que deveriam ser tratadas em instituições preparadas para o efeito (Rodrigues & Maranhe, 2008). De acordo com estes autores, Pinel, é considerado o fundador da psiquiatria e foi o primeiro médico a tentar descrever e classificar algumas perturbações mentais, tendo esta perspectiva médica dado início a uma fase em que as pessoas com deficiência eram internadas em instituições, por norma afastadas das populações, em total segregação.

Este período de institucionalização permaneceu até meados do século XX, quando, na sequência de diversos movimentos sociais surge, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, que “assegurou às pessoas, pelo menos no papel, os direitos à liberdade, à educação e ao convívio social” (Farias, Santos, & Silva, 2009, p. 40).

Já na década de 60, do século XX, é aprovada pelas Nações Unidas a Declaração Universal dos Direitos da Criança, que vem reforçar o teor do referido anteriormente, proclamando a educação como um direito de todas as crianças e, simultaneamente, invocando o direito à condição de criança (UNICEF, 1959). A partir deste momento, defende-se já um conceito de inclusão mais abrangente, no sentido de uma maior participação social, por contraposição à institucionalização (Farias, Santos, & Silva, 2009).

A colocação das pessoas com deficiência em instituições, especificamente criadas para esse efeito, começou a ser vista pela sociedade sob um ponto de vista crítico, tendo por base estudos que demonstravam que, por esse meio, não se conseguia preparar com sucesso estes indivíduos de forma a incluí-los na sociedade (Sampaio & Sampaio, 2009). O que terá conduzido, em 1975, à redacção da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, que, não só, vem fortalecer a ideia de uma educação para todos, como também recordar “os princípios da Declaração Universal dos Direitos do Homem, dos Pactos Internacionais sobre Direitos

Humanos, da Declaração dos Direitos da Criança e da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes Mentais, bem como as normas já estabelecidas em prol do progresso social“ (ONU, 1975).

Na década de 90 do século passado ocorreram dois importantes eventos que vieram contribuir para a discussão dos conceitos de inclusão, educação inclusiva e educação especial, foram estes, a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtiem, Tailândia (UNESCO, 1990), e a Declaração de Salamanca, realizada em Espanha em 1994 (UNESCO, 1994), ambas subscritas por Portugal.

A generalização progressiva do acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), verificada a partir da década de 80 do século passado, terá igualmente dado o seu contributo para a discussão sobre inclusão e diversidade, uma vez que tornou possível a troca instantânea de informação com qualquer pessoa e em qualquer parte do globo (Farias, Santos, & Silva, 2009), o que, a par com os estudos realizados, conduziu à discussão de dois conceitos aparentemente semelhantes, inclusão e integração (Sampaio & Sampaio, 2009).

Actualmente, os termos inclusão e integração continuam a gerar amplas discussões e a adquirir novos significados (Farias, Santos, & Silva, 2009), ambos defendem a inserção social dos jovens com necessidades especiais, no entanto, é através da inclusão que se consegue uma inserção social mais abrangente e completa, propondo a partilha dos mesmos espaços educativos (Sampaio & Sampaio, 2009).

Apesar de relativamente recentes, os ideais de uma sociedade inclusiva não podem ficar dependentes de quem legisla, exigem também uma mudança na forma como a sociedade encara as diferenças e da forma como actua no sentido da plena inclusão de todos os cidadãos, em particular, daqueles com necessidades especiais (Rocha & Miranda, 2009). Porém, uma perspectiva social centrada unicamente na diferença exige uma abordagem muito cautelosa, uma vez que esta visão poderá contribuir para o aumento da exclusão social e para o isolamento de grupos específicos de indivíduos, criando “um novo apartheid cultural que, visando a criar igualdade, reafirm[a] a separação” (Santos, 2001, referido por Rocha & Miranda, 2009, p. 33).

Os avanços da psicologia da educação também conduziram a novos pontos de vista sobre as pessoas com necessidades especiais, que, sendo “seres humanos concretos, produtivos (física e intelectualmente), com processos especiais e que em razão disso não pod[em] simplesmente ser agrupados e excluídos do convívio social” (Farias, Santos, & Silva, 2009, p. 41), no entanto, reforçam estes autores, permanecem ainda muitas questões pertinentes de

discussão relativamente à inclusão, como são os casos da exclusão étnica, económica e política, entre outras, que, com subtilidade, mantêm determinados grupos à margem de uma sociedade que se diz inclusiva.

1.1. O papel da escola para uma sociedade inclusiva

A vivência em sociedade exige uma crescente adaptação às características individuais de todos os cidadãos, reconhecendo as suas diferenças e garantindo que todas as pessoas têm o direito à educação, sendo neste sentido que a escola desempenha um importante papel social, através da sua adaptação às necessidades daqueles que a frequentam, procurando tirar proveito dos seus interesses e capacidades individuais, com vista à sua inclusão, no entanto, a actuação do sistema educativo continua ainda a revelar-se muito limitada, o que conduz à exclusão de um número significativo de alunos, principalmente dos grupos minoritários, nos quais se incluem os alunos com NEE (Rocha & Miranda, 2009).

Como anteriormente referido, é a partir da década de setenta do século XX, com base em estudos realizados em países como Inglaterra, Estados Unidos da América e França, que se dá o ponto de viragem relativamente às competências do sistema educativo, sobre as razões que levam a que determinados grupos sociais revelem sistematicamente insucesso escolar e qual a relação entre este insucesso e a massificação do ensino (Farias, Santos, & Silva, 2009). Destes estudos, destaca-se o *Warnock Report*, que introduz o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), decorrente de conclusões relativas a estudos realizados no Reino Unido, referindo no ponto 3.18 que uma em cada cinco crianças necessita de algum tipo de Educação Especial em algum momento da sua vida escolar, apesar de nem todas serem portadoras de deficiência no sentido tradicionalmente conferido ao termo, pelo que propõe a abolição do termo “deficiente” e a sua substituição pelo de NEE (Warnock Report, 1978).

Compreende-se então que um modelo de ensino onde o currículo é igual para todos os alunos, promove a continuidade da exclusão social, reflectindo-se em todos os alunos, independentemente de terem ou não NEE, uma vez que não corresponde aos interesses pessoais dos alunos nem às suas necessidades educativas individuais (Bordas & Zoboli, 2009).

Sob o ponto de vista do Sociólogo francês Pierre Bourdieu, a escola é um “lugar de manutenção e de legitimação de privilégios”, onde os alunos provenientes de classes sociais desfavorecidas estão, à partida, em desigualdade, ao não considerar as diferenças sociais e culturais, ao apresentar um modelo curricular igual para todos os alunos, a escola, segundo este

autor, reproduz e agrava as desigualdades sociais (1999, referido por Farias, Santos, & Silva, 2009, p. 43). Como referem Bordas e Zoboli, “o ensino para alguns é ideal para gerar indisciplina, competição, discriminação, preconceitos e para categorizar os bons e os maus alunos, por critérios que são, no geral, infundados” (2009, p. 86).

É, portanto, na escola que se devem concentrar os maiores esforços no sentido de fomentar uma sociedade inclusiva, uma vez que é nela que indivíduos provenientes de todos os sectores sociais se encontram, transportando todas as suas particularidades e especificidades, sendo na escola que aprendemos a conviver em sociedade e a lidar com as diferenças (Farias, Santos, & Silva, 2009).

Torna-se assim evidente a necessidade de repensar os modelos educativos vigentes, no sentido de possibilitar uma escola efectivamente mais inclusiva, através da “reorganização escolar, que requer, entre outras medidas, a redução do número de alunos por turma, nova infra estrutura e a construção de novas dinâmicas educativas” (Sampaio & Sampaio, 2009, p. 72), da mesma forma, torna-se necessário valorizar e reconhecer a importância do trabalho dos professores e providenciar uma formação mais adequada ao trabalho com estas crianças (Sampaio & Sampaio, 2009; Ribeiro, Lima, & Santos, 2009).

1.2. Necessidades Educativas Especiais

O conceito de NEE encontra-se relacionado com o relatório *Warnock*, referente a estudos levados a cabo no Reino Unido em 1978. Deste relatório resultaram importantes alterações à forma como são encaradas as problemáticas relativas às crianças com NEE. Os autores deste relatório concluíram que em cada cinco crianças, uma poderá necessitar de algum tipo de apoio educativo durante o seu percurso escolar, apontando diversas causas para os problemas de aprendizagem, tais como, problemas do domínio motor, sensorial, social, cultural ou emocional, não sendo para isso necessário a presença de algum tipo de deficiência ou incapacidade permanente. De acordo com este documento, as dificuldades de aprendizagem podem ser designadas por ligeiras, moderadas ou graves, sendo que em grande parte dos casos, com uma intervenção adequada, estas dificuldades poderão ser colmatadas com relativa eficácia. Foi por este motivo proposto a abolição do termo deficiente, ou similares, e a sua substituição pela designação de NEE (Warnock Report, 1978).

Em Portugal foram dados importantes passos no âmbito da Educação Especial, conducentes à publicação do Decreto-Lei nº 319/91, que propõe a introdução do conceito de

NEE e a substituição das designações anteriormente utilizadas, à semelhança do proposto pelo relatório *Warnock*. A designação de NEE deveria, de acordo com este documento, ser baseada em critérios de ordem pedagógica, relativamente a alunos que revelem dificuldades de aprendizagem, independentemente de relacionadas com algum tipo de deficiência, prevendo no seu 10º artigo medidas de apoio de carácter temporário (Ministério da Educação, 1991).

Actualmente vigora o Decreto-Lei nº 3/2008, que define o conceito de escola inclusiva como uma “dimensão eminentemente social”, que visa a garantia da igualdade ao acesso e oportunidades educativas a todas as crianças em idade escolar, porém, apesar da alusão à escola inclusiva, o primeiro artigo deste documento estreita o âmbito de acção da educação especial às limitações de carácter permanente, não fazendo referência às de carácter temporário (Ministério da Educação, 2008). Para verificar a elegibilidade de um aluno para a frequência do regime de educação especial, é utilizado o sistema de Classificação Internacional de Funcionalidade, na sua versão de Crianças de Jovens (CIF-CJ), que avalia o grau de funcionalidade e incapacidade tendo em conta factores ambientais, pessoais e sociais, num âmbito “biopsicossocial” (Centro de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança, 2004).

Ao momento da elaboração deste trabalho, encontram-se em debate importantes alterações ao Decreto-Lei nº 3/2008 e ao regime de educação especial (Ministério da Educação, 2017), porém, considera-se ainda prematuro tecer considerações a este respeito.

2. Participação Social

2.1. Conceito (s) de Participação Social

Para Sarmento, Soares e Tomás, os conceitos de participação social e cidadania estão directamente relacionados, configurando-se o primeiro no direito ao exercício da cidadania através de uma participação activa em todos os domínios da vida social, em particular, no âmbito das interações sociais (2004).

De acordo com Bukowski et al, as relações sociais podem ser descritas através da relação entre a aceitação pelos pares e as amizades recíprocas, uma vez que ambas dependem da empatia, sendo, ao nível da aceitação, uma construção unívoca que traduz a forma como um aluno é visto pelos colegas, enquanto a amizade se traduz numa construção biunívoca, pois depende de uma apreciação mútua (1996, referidos por Frostad, Mjaavatn, & Pijl, 2011). A aceitação não é um indicador, por si só, da qualidade das relações sociais, pois nem todos os alunos com melhor aceitação têm amizades recíprocas enquanto que alguns alunos com menor aceitação as têm (Parker & Asher, 1993, referidos por Frostad, Mjaavatn, & Pijl, 2011), no entanto, existem evidências de que os níveis de aceitação estão directamente relacionados com a quantidade de amizades (Parker & Asher, 1993; Bukowski et al., 1996, referidos por Frostad, Mjaavatn, & Pijl, 2011).

Na literatura são utilizados conceitos como inclusão social e integração social, entre outros menos usuais, para descrever as relações sociais, no entanto, todos podem ser considerados sinónimos de um termo mais abrangente, participação social (Koster, Nakken, Pijl, & Houten, 2009), sendo que, apesar das diferenças apontadas entre estes conceitos, as mesmas não são, para vários autores, consideradas relevantes pois todos eles se referem à mesma problemática, tendo em vista a sua compreensão. De facto, e segundo a pesquisa bibliográfica realizada, independentemente do conceito utilizado, todos eles apontam, de forma geral, para as mesmas conclusões, destacando para a compreensão deste fenómeno, as relações interpessoais, a forma como estas se processam e a influência das percepções individuais na aceitação pelos pares (Koster, Nakken, Pijl, & Houten, 2009; Bossaert et al., 2011, referidos por Schwab, Gebhardt, Krammer, & Gasteiger-Klicpera, 2015).

2.2. *Participação Social entre as crianças com Necessidades Educativas Especiais e os seus pares*

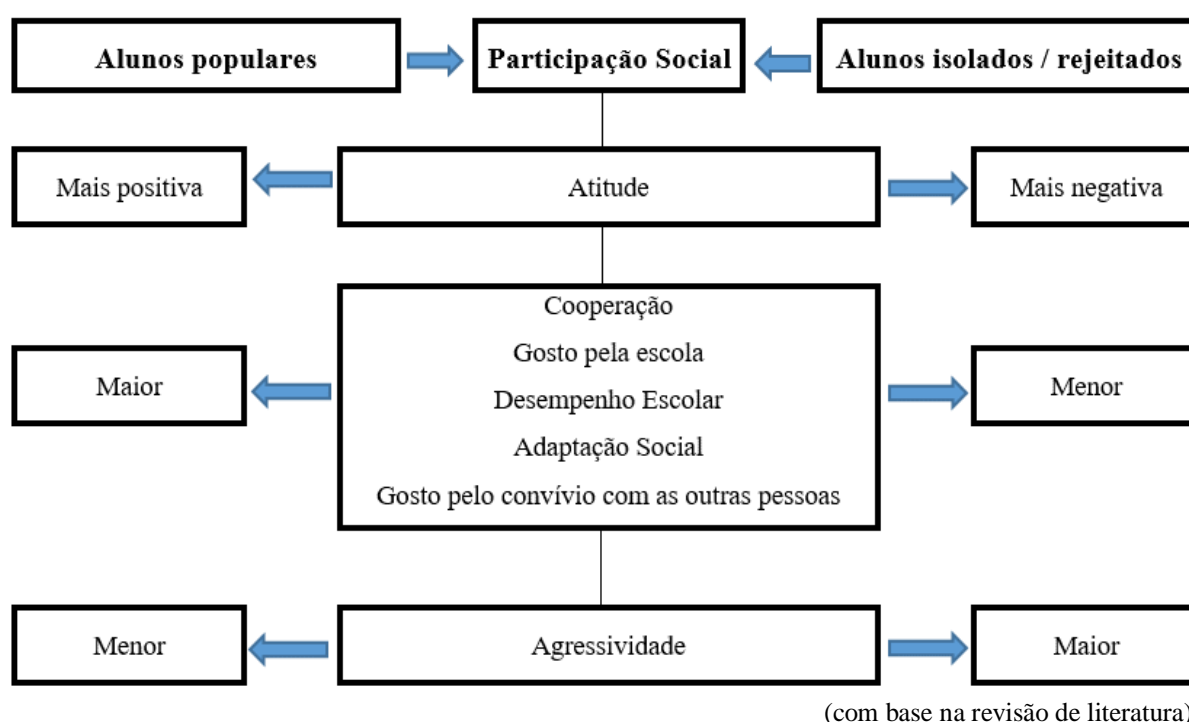
Quando se abordam questões relativas à inclusão não se pode ignorar a importância da qualidade das interacções sociais entre as crianças com NEE e os seus pares, uma vez que estas são um dos principais objectivos de uma escola inclusiva (Schwab, Gebhardt, Krammer, & Gasteiger-Klicpera, 2015). De acordo com estes autores uma educação efectivamente inclusiva proporciona condições de desenvolvimento cognitivo, social e emocional, não bastando para isso colocar todas as crianças no mesmo espaço, é também necessário proporcionar-lhes condições que favoreçam o desenvolvimento da participação social entre todas elas (Avramidis, 2010; Bossaert et al., 2011; Huber, 2006; referidos por Schwab, Gebhardt, Krammer, & Gasteiger-Klicpera, 2015), sendo este um dos mais importantes aspectos de uma escola inclusiva (Koster, Pijl, Nakken, & Houten, 2010).

Neste sentido, podemos considerar que o espaço escolar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das relações sociais, assim como para a aquisição de habilidades neste domínio, nem sempre fácil (Pijl, Frostad, & Mjaavatn, 2011). Porém, a simples presença das crianças nas escolas públicas não é, por si só, uma condição que garanta a sua integração social (Pijl, Frostad, & Mjaavatn, 2011; Moreira, 2014), existindo diversos estudos que sugerem que mesmo rodeados pelos colegas, os alunos com NEE, enfrentam muitas vezes o risco de isolamento (Larrivee and Horne, 1991; Koster et al., 2007; Mand 2007, referidos por Pijl, Frostad, & Mjaavatn, 2011), pelo que muitas crianças optam por abandonar a escola sem concluir os seus estudos (Frostad, Pijl, & Mjaavatn, 2015). Esta situação é preocupante, na medida em que o suporte obtido através da participação social parece contribuir para a redução da ansiedade perante determinadas situações do quotidiano que, enfrentadas individualmente, são causadoras de *stress*, em particular em adolescentes e jovens adultos (Burlison & Mac George, 2002; Newcomb & Bentler, 1988, referidos por Frostad, Pijl, & Mjaavatn, 2015). Na verdade, não basta forçar a inclusão de alguém num determinado grupo, é necessária a sua aceitação pelos elementos que o compõem (Moreira, 2014).

Existem evidências de que a aceitação pelos pares se encontra directamente relacionada com o desempenho escolar e com a adaptação social (Wentzel & Caldwell, 1997; Lubbers, 2004, referidos por Frostad, Pijl, & Mjaavatn, 2015), verificando-se que os alunos mais populares parecem apreciar mais a escola precisamente pelas oportunidades que esta lhes confere para conviver e para se sentirem aceites e valorizados pelos seus pares (Farmer et al.,

2003, referidos por Frostad, Pijl, & Mjaavtn, 2015). De acordo com os estudos realizados, as crianças populares têm uma participação social mais positiva e cooperativa, inversamente às crianças rejeitadas, que se demonstram mais agressivas (Schwab, Gebhardt, Krammer, & Gasteiger-Klicpera, 2015). A figura 1.1 apresenta, resumidamente, a relação existente entre a participação social e a atitude dos alunos, de acordo com a literatura consultada, colocando em evidência que os alunos populares apresentam atitudes e comportamentos globalmente mais positivos, ao contrário dos alunos rejeitados.

Figura 1.1 – Relação entre a qualidade da participação social e a atitude dos alunos



Relativamente aos motivos que conduzem à rejeição de algumas crianças pelos seus pares, estes, não se limitam apenas às NEE e incluem características particulares, tais como falta de jeito, dislexia, problemas de visão, audição ou linguagem (Sweeting & West, 2001, referidos por Avramidis, 2013); comportamentais, como a agressividade (De Monchy, Pijl & Zandberg, 2004, referidos por Avramidis, 2013); e a falta de protecção conferida pela amizade (Hodges et al., 1999, referidos por Avramidis, 2013). A tabela 1.1 coloca em evidência as características individuais que, de acordo com a revisão da literatura, em particular com Avramidis (2013), estão mais associadas à aceitação, ou rejeição, de algumas crianças pelos seus pares.

Tabela 1.1 – Condicionantes da participação social

Aceitação	Rejeição
<p data-bbox="395 376 571 409">Popularidade</p> <p data-bbox="352 555 614 589">Atitude colaborativa</p> <p data-bbox="360 723 606 757">Habilidades sociais</p>	<p data-bbox="791 320 1142 353">Características particulares</p> <ul data-bbox="791 383 1353 533" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="791 383 895 416">• NEE <li data-bbox="791 423 1353 533">• Falta de jeito, dislexia, problemas de visão, audição ou linguagem (Sweeting & West, 2001) <p data-bbox="791 544 1018 577">Comportamentais</p> <ul data-bbox="791 607 1353 678" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="791 607 1353 678">• Agressividade (De Monchy, Pijl & Zandberg, 2004) <p data-bbox="791 689 1074 723">Vulnerabilidade social</p> <ul data-bbox="791 752 1353 824" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="791 752 1353 824">• Falta de protecção conferida pela amizade (Hodges et al., 1999)

(com base na revisão de literatura; Avramidis, 2013)

Os motivos referidos remetem-nos para uma reflexão sobre a abrangência do actual conceito de NEE, assim como para as razões que levaram, na década de setenta do século passado, a propor a descontinuação da designação de “deficiente”, quando da menção a pessoas com algum tipo de desvantagem (Warnock Report, 1978).

As competências sociais, o isolamento social, a agressividade e as habilidades cognitivas são factores importantes que condicionam a inclusão social em meio escolar, no entanto, e apesar dos diversos estudos realizados, ainda não foi possível aferir com clareza quais as variáveis que mais impacto têm na aceitação ou rejeição das crianças com NEE pelos seus colegas (Schwab, Gebhardt, Krammer, & Gasteiger-Klicpera, 2015). Porém, parece evidente que indivíduos com o mesmo tipo de comportamento e com interesses semelhantes tendam a criar relações mais próximas entre si e a pertencer aos mesmos grupos (McPherson et al., 2001, referidos por Pijl, Frostad, & Mjaavatn, 2011).

A investigação levada a cabo neste domínio tem revelado claramente a relação existente entre a amizade e o desenvolvimento psicológico dos jovens (Frostad, Mjaavatn, & Pijl, 2011), pelo que os estudos a realizar neste domínio devem englobar os estudos sociométricos para melhor compreender a forma como os jovens se relacionam socialmente (Cairns et al., 1995, referidos por Frostad, Mjaavatn, & Pijl, 2011).

2.3. Problemáticas presentes nos alunos participantes no estudo

Verificou-se, nas turmas em estudo, que as NEE apresentadas pelos alunos são a Síndrome de Asperger (SA) e a Dislexia, pelo que foi considerado pertinente fazer neste trabalho uma breve análise das mesmas. Outra problemática presente são os transtornos de comportamento pelo que também será aqui feita uma breve análise sobre esta temática, uma vez que é relevante para este estudo. Desta forma, e muito resumidamente, serão em seguida abordadas estas problemáticas, no sentido de melhor compreender as características a elas associadas e, assim, melhor compreender de que forma estas se manifestam e influenciam a criança, assim como a forma como condicionam as suas relações interpessoais.

2.3.1. Síndrome de Asperger

O primeiro diagnóstico da SA foi realizado em 1944 pelo médico austríaco Hans Asperger, quando da observação de quatro crianças que apresentavam dificuldades de interação social (NINDS). Estas crianças, apesar de aparentarem um nível de inteligência normal, demonstravam: apatia na relação com as outras crianças; dificuldades de comunicação e desarticulação motora; um discurso incoerente ou demasiado formal, normalmente incidente numa única temática do seu interesse (Maciel & Garcia Filho, 2009; NINDS). Asperger, descreveu estes sintomas como uma desordem primária de personalidade marcada pelo isolamento social, característica da psicopatia do Autismo, no entanto o seu trabalho manteve-se pouco conhecido até 1981 (Maciel & Garcia Filho, 2009; NINDS), momento em que foi traduzido e divulgado pela médica inglesa Lorna Wing, também ela mãe de uma criança autista (Maciel & Garcia Filho, 2009).

Parece consensual entre os vários autores que a SA é uma forma complexa de incapacidade de desenvolvimento a nível social, comunicacional, cognitivo e sensorial. Tal como o Autismo, a SA é um transtorno neurológico que influencia três principais aspectos do desenvolvimento, a interação social, o uso da linguagem na comunicação (Myles, et al., 2005; Teixeira, 2005) e o persistente interesse por um limitado número de temas (Teixeira, 2005; Klin, 2006) manifestando-se durante toda a vida (Myles, et al., 2005). As crianças com SA revelam sempre dificuldades em compreender e assimilar as competências de interação social e emocional interpessoal, no entanto, tal não implica que evitem a interação social (Teixeira, 2005). Os indivíduos com a SA revelam, de um modo geral, elevadas competências cognitivas,

(Myles et. al., 2005; Teixeira, 2005), situando-se o seu Quociente Intelectual (QI) entre o normal e o elevado (Teixeira, 2005).

2.3.2. Dislexia

A dislexia é um problema relacionado com a aprendizagem da leitura, não estando normalmente associado à falta de capacidade intelectual (Silveira & Lima, 2015; Gonçalves & Navarro, 2012), mas que afecta a auto-estima das crianças nas quais se manifesta (Carvalhais & Silva, 2007; Rubino, 2008). Esta problemática afecta cerca de 15 em cada 100 crianças, para a qual não existe cura, deve-se a factores genéticos de carácter permanente. (Rubino, 2008).

A primeira referência a esta problemática ocorreu em 1887, com a designação de cegueira verbal, quando Kussmaul descreveu a situação de um paciente que apresentava capacidades normais em todos os domínios, com excepção da capacidade de leitura (Carvalhais & Silva, 2007).

De acordo com Silveira e Lima, podem-se identificar três tipos de dislexia, a visual, quando se verifica a troca de letras e palavras, a auditiva, quando se verificam problemas de associação dos sons com as letras, e a mista, quando se verifica a combinação das duas anteriores (2015).

Prendendo-se a dislexia com problemas de aprendizagem da leitura e da escrita, o primeiro diagnóstico costuma ser realizado já em idade escolar, durante a aprendizagem destas competências, quando a criança evidencia algumas dificuldades em associar os sons que ouve com os sons escritos (Silveira & Lima, 2015). É, no entanto, muito importante proceder a um diagnóstico preciso, uma vez que existem diversas causas que conduzem à falta de capacidade para a leitura e escrita e, no caso das crianças disléxicas, estas costumam habitualmente apresentar capacidades normais ou superiores nas outras áreas de aprendizagem, distinguindo-se por esse motivo dos alunos com *deficit* mental (Rubino, 2008). Esta noção de que os alunos disléxicos apresentam uma inteligência normal ou acima da média parece ser consensual. Por este motivo algumas crianças podem revelar alguns problemas considerados como de obstinação e desinteresse (Silveira & Lima, 2015; Rubino, 2008), devido a algum sentimento de frustração em relação ao seu problema (Silveira & Lima, 2015).

2.3.3. *Transtornos do comportamento*

De acordo com Grillo e Silva (2004), são várias as razões que podem estar na origem dos transtornos de comportamento (TC) e sobre o que são, efectivamente, os TC, verificando-se definições distintas em diferentes culturas, existindo por esse motivo alguma controvérsia relativamente a esta problemática. No entanto, os TC, encontram-se comumente relacionados com condutas socialmente desajustadas e prejudiciais para os outros, ou para o próprio, o que, sendo um comportamento frequente, condiciona significativamente a integração social em diversos contextos (Rosando, 2013).

Por esse motivo, os profissionais que trabalham com crianças devem ter em atenção determinadas atitudes que podem ser consideradas como um TC, nomeadamente:

- 1) quando houver problemas no rendimento escolar não explicado por fatores intelectuais, sensoriais ou outras incapacidades físicas;
- 2) quando são observados problemas em estabelecer e manter relações sociais com colegas, professores ou familiares;
- 3) quando são observadas reações comportamentais ou sentimentos inapropriados diante de situações corriqueiras, ou tristeza e depressão contínuas; e
- 4) quando há tendência a desenvolver sintomas físicos ou medos associados a problemas comuns. Alguns transtornos psiquiátricos, como esquizofrenia, revelam-se antes mesmo de suas primeiras manifestações mais evidentes, através de características do comportamento e do desenvolvimento já na infância ou adolescência. (Grillo & Silva, 2004, pp. S 21-S 22)

A estas crianças são também relacionadas particularidades “como baixa auto-estima, baixa tolerância à frustração, irritabilidade, temperamento explosivo e imprudência” (APA, 2002, referida por Rosando, 2013, p. 118).

Capítulo 2 – Metodologia

1. Questões e objectivos do estudo

De acordo com a revisão de literatura apresentada anteriormente, a participação social da criança é condicionada significativamente pelas suas características individuais, o que leva a uma maior ou menor aceitação, ou até mesmo à rejeição, por alguns dos seus pares. Esta premissa, válida para todas as crianças, levanta outras preocupações relativamente à criança com NEE, existindo diversos estudos que demonstram que estas crianças apresentam maiores dificuldades sociais, quando comparadas com os seus pares (Nowicki 2003; Ruijs e Peetsma 2009, referidos por Avramidis, 2013), tais como, as competências sociais, a agressividade e as capacidades cognitivas (Huber, 2006, referido por Schwab, Gebhardt, Krammer, & Gasteiger-Klicpera, 2015), o que se traduz numa situação de desigualdade entre os alunos.

Desta forma, na problemática da participação social da criança com NEE e os seus pares, surgem as seguintes questões:

- Que características estão mais associadas com a aceitação ou rejeição dos alunos com NEE pelos seus colegas?
- Quais as características individuais que têm maior influência na relação dos alunos com NEE e os professores?
- Que características individuais serão mais determinantes na sua experiência social?
- Esta condição de desigualdade afectará a aceitação pelos pares, assim como a sua relação com os professores?

Estas questões podem ser resumidas na seguinte questão, central deste estudo:

- Sendo as características individuais condicionantes da participação social da criança, em que medida se acentuam estas condicionantes nas crianças com NEE?

Ao formular a problemática e respectivas questões de partida, procurou-se respeitar os critérios de clareza, pertinência e exequibilidade, tendo em conta os limites metodológicos, materiais e o tempo disponível, de forma a que este estudo possa contribuir para uma melhor compreensão desta problemática (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Para responder a estas questões, foram delineados os seguintes objectivos:

- Objectivo Geral
 - Analisar a influência de características individuais na participação social de alunos com NEE.
- Objectivos Específicos
 - Identificar características individuais condicionantes da experiência social de alunos com NEE.
 - Analisar as relações interpessoais dos alunos com NEE.
 - Comparar a influência das características individuais, de alunos com e sem NEE, na participação social.

2. Tipologia da investigação

A metodologia de investigação seguiu uma abordagem da tipologia estudo de caso, uma vez que esta proporciona a análise aprofundada de casos concretos em situações reais (Adelman et al., 1980, referidos por Cohen, Manion, & Morrison, 2005). Este tipo de abordagem configura-se a mais adequada uma vez que se pretende com este trabalho analisar as interações sociais das crianças com NEE num determinado contexto educativo, a partir da percepção e auto percepção das crianças e dos professores sobre essas percepções, através de uma abordagem interpretativa e subjectiva, adequada ao estudo de caso (Cohen, Manion, & Morrison, 2005). Estes autores referem que o recurso ao estudo de caso permite analisar situações que, muitas vezes, não seriam possíveis analisar através de uma abordagem puramente quantitativa. Apesar de lhe serem apontadas desvantagens por alguns autores, tais como a não possibilidade de generalização dos resultados (Nisbet & Watt, 1984, referidos por Cohen, Manion, & Morrison, 2005), o estudo de caso apresenta como ponto forte, precisamente, essa dita desvantagem, uma vez que a procura de resultados significativos de uma determinada realidade, num contexto específico, logo, não generalizável, fornece ao investigador uma visão privilegiada relativamente às interações das pessoas em situações reais nesse mesmo contexto, ou seja, privilegia-se a qualidade, a intensidade e a representatividade das interações em vez da quantidade (Cohen, Manion, & Morrison, 2005).

Como anteriormente foi referido, o presente trabalho integra um estudo mais amplo, de âmbito Nacional, cujos responsáveis disponibilizaram a todos os investigadores que nele colaboram modelos de análise de dados, concebidos a partir de quadros teóricos existentes, a partir dos quais foram elaborados os pressupostos teóricos que conduzem este trabalho, existindo, portanto, um suporte racionalista típico das abordagens quantitativas (Morais & Neves, 2007). Yin refere que os estudos de caso não são ‘‘unidades de amostragem’’ pelo que não podem ser generalizados estatisticamente, no entanto, quando o estudo de caso visa de alguma forma ‘‘comparar’’ os seus resultados com resultados de estudos anteriores, de forma a aferir pressupostos prévios, podemos fazer referência à expressão ‘‘generalização analítica’’ (Yin, 2010).

Ao longo do processo de tratamento da informação recolhida, estiveram presentes a análise estatística, associada aos métodos quantitativos, os questionários aplicados contemplam questões de tipo fechado, típicos de uma abordagem quantitativa, e questões de resposta aberta, típicos de uma abordagem qualitativa, sendo que, a abordagem metodológica abrange, assim, métodos qualitativos e quantitativos conjugados (Morais & Neves, 2007).

3. Processo de recolha e tratamento de dados

A recolha de dados foi realizada através da aplicação de questionários e, como complemento à caracterização dos grupos em estudo e contexto educativo, da recolha de informação em documentos internos do Agrupamento, tais como, o Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas (PEAE) e o Projecto de Trabalho de Turma (PTT). Neste consta a caracterização da turma elaborada pelo Director de Turma (DT) com base nos inquéritos que foram aplicados aos alunos no início do ano lectivo.

Após reuniões preliminares com a equipa coordenadora do projecto, com as orientadoras dos trabalhos finais de mestrado e com os colaboradores (mestrandos), foram definidos os procedimentos a adoptar durante a recolha dos dados, em particular no que à aplicação dos questionários diz respeito. Este procedimento encontra-se sinteticamente descrito na tabela 2.1. Os questionários foram aplicados aos alunos e professores em dois momentos distintos do ano lectivo e os dados inseridos nas respectivas matrizes, conforme previsto no projecto SENSEs, no entanto, optou-se por utilizar neste estudo apenas os dados obtidos durante o primeiro momento, de forma a tornar exequíveis os propósitos deste trabalho (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Tabela 2.1 – Procedimento de recolha de dados

<p>1 Direcção do Agrupamento</p>	<p>Apresentação do estudo (Apêndice I) Obtenção de autorização formal Encaminhamento para o Coordenador de Estabelecimento (escola onde se realizou o estudo)</p>
<p>2 Coordenador de Estabelecimento</p>	<p>Seleção dos grupos / turma Recolha da lista de alunos com base na qual será elaborada a amostra do estudo (início da recolha de dados) Indicação dos DT Indicação do Coordenador da Educação Especial do Agrupamento Indicação dos PEE das turmas envolvidas</p>
<p>3 Directores de Turma (DT)</p>	<p>Apresentação do estudo e respectiva autorização para a recolha de dados Entrega do documento de apresentação do estudo / consentimento informado para os encarregados de educação, acompanhado por uma carta de apresentação do investigador (Apêndice II) Definição dos procedimentos de recolha de dados Definição da data para a aplicação dos questionários – Alunos – DT</p>
<p>4 Professores de Educação Especial (PEE)</p>	<p>Apresentação do estudo e respectiva autorização para a recolha de dados Definição dos procedimentos de recolha de dados Definição da data para a aplicação do questionário – PEE</p>
<p>5 Alunos</p>	<p>Recolha das autorizações, assinadas pelos encarregados de educação (os alunos, autorizados pelo encarregado de educação, foram devidamente informados de que toda a informação recolhida seria anónima e confidencial e de que a última vontade seria sempre a sua, ou seja, poderiam decidir a qualquer momento que não queriam participar no estudo)</p>
<p>6 Aplicação dos questionários (Novembro / Dezembro 2016)</p>	<p>– Alunos – DT – PEE</p>
<p>7 Consulta documental (complemento da caracterização do estudo)</p>	<p>– Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas (PEAE) – Plano de Trabalho de Turma (PTT) – Caracterização da turma (constante do PTT) – Pautas de final de período</p>
<p>8 Consulta documental</p>	<p>– Actualização dos dados anteriormente recolhidos no PTT (Julho 2017)</p>

Os questionários foram fornecidos pelo projecto SENSEs e visaram a recolha de dados relativos às variáveis apresentadas na tabela 2.2.

Tabela 2.2 – Variáveis em estudo, conforme o projecto SENSEs

Variáveis	Alunos (Com e sem NEE)	Director de Turma	Professor de Educação Especial
Sociodemográficas	X	X	X
Auto Percepção (AP)	X		
Relação Professor / Aluno (RPA)		X	
Habilidades Sociais		X	
Perfil de Capacidades			X
Resposta Educativa			X

Baseado no projecto SENSEs

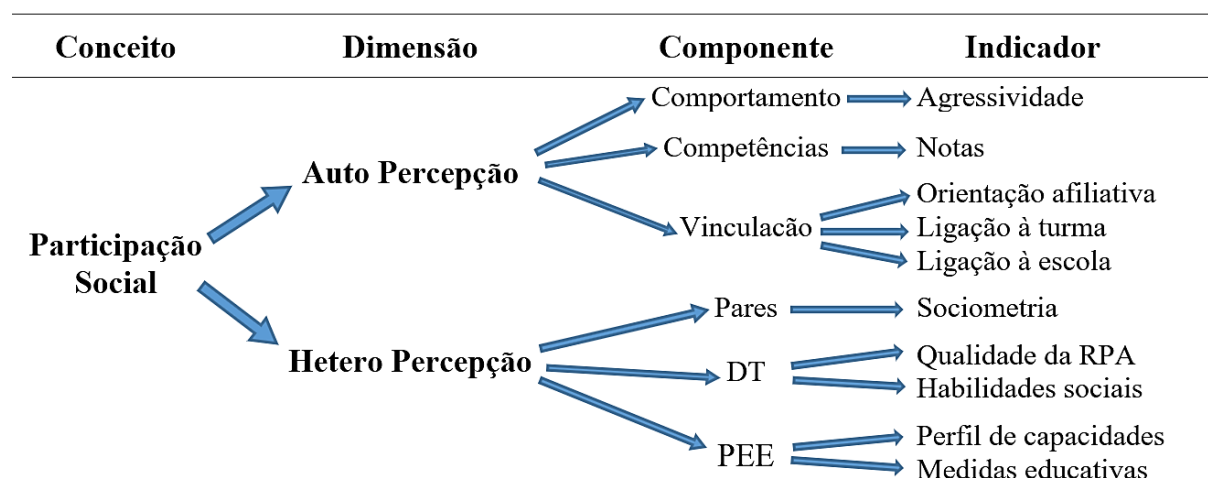
Para além das variáveis acima expostas, este trabalho contempla ainda outras relativas ao contexto, sendo essas variáveis utilizadas essencialmente para a caracterização do contexto educativo e dos grupos em estudo, recolhidas através dos questionários e da consulta documental.

O projecto SENSEs, de dimensão Nacional e com um período de implementação bastante superior, visa uma recolha e tratamento de dados bastante mais complexa, pelo que, neste trabalho, houve a necessidade de reduzir ao essencial a problemática em estudo, de forma a possibilitar a exequibilidade do estudo (Quivy & Campenhoudt, 2005).

No sentido de objectivar o trabalho de investigação e de facilitar a compreensão do trabalho desenvolvido, optou-se por utilizar o modelo conceptual proposto por Quivy e Campenhoudt (2005), patente na figura 2.1. Deste modo, sendo a problemática em estudo a Participação Social, este conceito assumiu a centralidade do estudo, encontrando-se subdividido em duas dimensões, a Auto Percepção (AP) e a Hetero Percepção (HP).

A dimensão AP pretende recolher informação relativa à percepção dos alunos sobre as componentes comportamento, aproveitamento e vinculação, enquanto a dimensão HP visa recolher informação relativa às percepções dos pares, DT e PEE. Estas componentes são verificadas através dos indicadores que respeitam, *grosso modo*, aos instrumentos utilizados nos questionários (figura 2.1).

Figura 2.1 – Conceptualização do modelo de análise



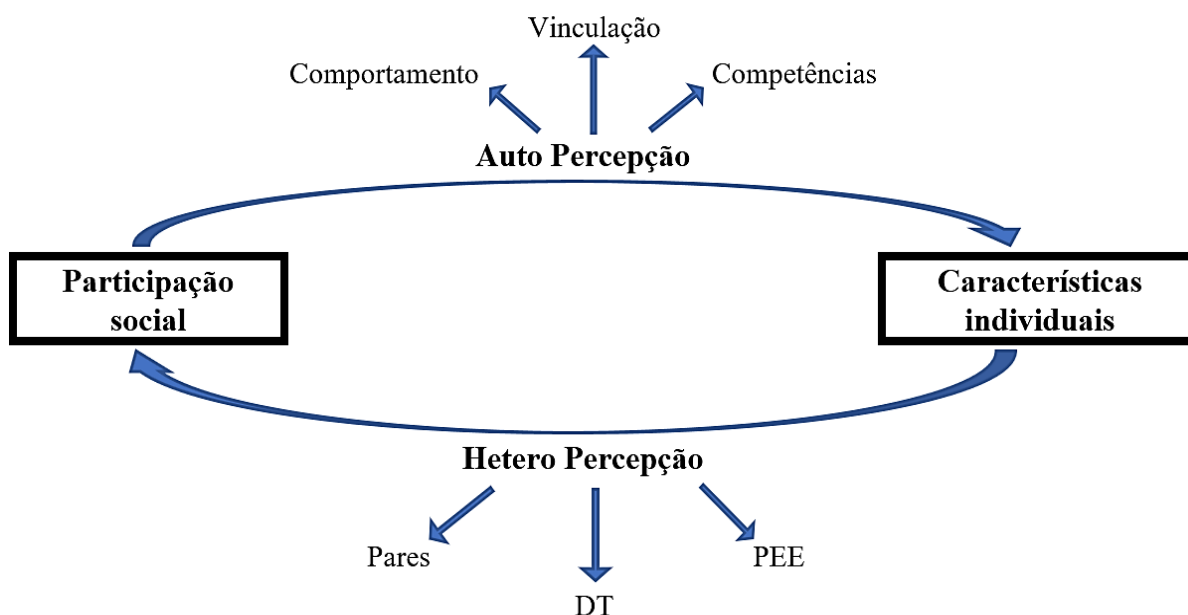
(Modelo de análise baseado em Quivy e Campenhoudt, 2005; conteúdo baseado no projecto SENSEs)

No tratamento dos dados dos questionários são consideradas quatro fontes de informação, os alunos com NEE, os restantes alunos da turma, os PEE e os DT, sendo que a triangulação dos dados obtidos pelos indicadores das seis componentes apresentadas na figura 2.1, permitem a validação do estudo e a resposta às questões de partida (Quivy & Campenhoudt, 2005).

A figura 2.2 procura apresentar, de forma simplificada, o modelo de análise e as componentes em estudo, com base no exposto na figura 2.1, e pretende ilustrar o pressuposto de que a participação social é condicionada pelas características individuais e pela forma como estas se reflectem nas relações interpessoais.

De forma a garantir a independência e a estabilidade entre as variáveis em estudo, assim como para dissipar algumas questões relativas ao nível de subjectividade presente nos instrumentos de recolha de dados, houve o recurso à análise factorial (Cohen, Manion, & Morrison, 2005), tendo para isso sido utilizada a matriz em SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences, 22.0*), previamente elaborada pela equipa do projecto SENSEs e fornecida aos colaboradores.

Figura 2.2 – Ilustração do modelo de análise



(Baseado no conteúdo da figura 2.1)

3.1. Aplicação de questionários

Os instrumentos de recolha de informação, em forma de questionário, foram integralmente cedidos pela equipa do projecto SENSEs, tendo sido feitas algumas reuniões preliminares no sentido de familiarizar aqueles que, como é o caso do investigador, colaboram com o projecto. A utilização de um único instrumento de recolha dos dados conduz a uma quantidade insuficiente de informação e condiciona a precisão dos resultados (Lemos & Meneses, 2002), por este motivo, a equipa do projecto SENSEs elaborou os questionários com o recurso a diversos instrumentos complementares entre si, nomeadamente três questionários aplicados, aos alunos, DT e PEE.

Os questionários aplicados aos alunos com e sem NEE são idênticos e visam aferir o estatuto sociométrico dos alunos, o nível de ligação à turma e à escola, as características do comportamento individual, assim como, a perspectiva sobre as suas competências por comparação aos colegas de turma.

Os questionários aplicados aos DT, visam verificar as percepções dos docentes relativamente à relação professor / aluno (RPA), às habilidades sociais e competências dos alunos.

Relativamente aos questionários aplicados aos PEE, estes, foram baseados no *Abilities Index* (Simeonsson & Bailey, 1991), e na legislação em vigor relativa ao Decreto-Lei 3/2008 (Ministério da Educação, 2008), seleccionada de acordo com os objectivos do projecto.

Todos os dados recolhidos através dos questionários foram introduzidos no SPSS, porém, o tratamento dos dados relativos ao estudo sociométrico passou inicialmente por uma matriz elaborada em XLS (*Microsoft Excel 15*) e posteriormente transportados para o SPSS. Neste último, foi realizado o tratamento global dos dados sem discriminar os grupos/turma. Há ainda a referir que estas duas matrizes de tratamento de dados foram, à semelhança do anteriormente mencionado para os instrumentos de recolha de informação, cedidos pela equipa do projecto SENSEs, que, gentilmente, reuniu com os colaboradores para apresentação do método de introdução e análise dos dados.

Os questionários utilizados não constarão da lista de apêndices uma vez que, à data da conclusão deste trabalho, o projecto SENSEs ainda se encontra em curso e os questionários não serão do domínio público até ao momento da sua conclusão, para além do facto de se encontrarem abrangidos por direitos de autor alheios ao autor deste trabalho.

Em seguida, são apresentados com algum detalhe estes questionários, nomeadamente as suas componentes e escalas utilizadas, com o devido cuidado, de forma a não colocar em causa o referido no parágrafo anterior.

3.1.1. *Alunos*

Os questionários foram aplicados aos alunos por um professor seleccionado de acordo com o critério de conveniência ao serviço lectivo, no sentido de minimizar os constrangimentos decorrentes do tempo despendido para o efeito. Os alunos realizaram os questionários individualmente, tendo respondido às questões após leitura em voz alta, pelo professor aplicador, de forma a possibilitar o esclarecimento de eventuais dúvidas.

As questões encontram-se distribuídas de forma a aferir: a Sociometria; a AP relativamente à vinculação à turma, orientação afiliativa, vinculação à escola, comportamento e notas (entende-se por notas a classificação obtida pelos alunos).

Este questionário contempla também variáveis sociodemográficas, tais como, data de nascimento, sexo, ano de escolaridade e tempo de turma, respectivamente.

Sociometria

Para aferir a aceitação social, foi utilizada uma medida padrão baseada na selecção, pelo aluno, dos elementos da turma consoante goste mais, ou goste menos, de realizar uma actividade, lúdica ou escolar (Mc Candless & Marshall, 1957, referidos por Peceguina, Santos, & Daniel, 2008). Neste sentido, relativamente à aceitação, foi solicitado aos alunos que nomeassem, exclusivamente entre os colegas da turma, aqueles com quem:

- gostariam mais de estar durante o recreio (escolhas positivas);
- gostariam menos de estar durante o recreio (escolhas negativas).

Para verificar a percepção dos alunos relativamente às relações de trabalho com os colegas de turma, repetiu-se o procedimento anterior, tendo sido solicitado que nomeassem aqueles que:

- escolheriam para realizar um trabalho de grupo (escolhas positivas);
- não escolheriam para realizar um trabalho de grupo (escolhas negativas);

De resposta aberta, não foi definido um número limite de nomeações, no entanto, os alunos foram advertidos de que não deveriam indicar muitos nomes sem motivo. Os dados obtidos foram introduzidos na matriz sociométrica em XLS.

Para determinar o estatuto sociométrico foram tidas em conta duas dimensões, o impacto social e a preferência social, conforme os procedimentos definidos por Coie e colaboradores (1982, referidos por Peceguina, Santos, & Daniel, 2008), correspondendo as escolhas positivas ao nível de aceitação e as escolhas negativas ao nível de rejeição. Este método recorre à frequência absoluta obtida através das nomeações, positivas e negativas, por cada um dos alunos, sendo estas frequências posteriormente “convertidas em resultados estandardizados (*z scores*) que representam as medidas LM (*like most*) e LL (*like least*)” (Coie et al., 1982, referidos por Peceguina, Santos, & Daniel, 2008, p. 482). Desta forma, obtêm-se os níveis de preferência social, através da diferença entre o total de aceitações e o total de rejeições obtidas por cada um dos alunos ($P=LM - LL$); e impacto social, através da adição destas duas medidas ($I=LM + LL$) (idem).

Os níveis obtidos por este método permitem verificar o estatuto social dos alunos comparativamente aos seus colegas de turma, correspondendo esses níveis: 1 – Popular; 2 – Rejeitado; 3 – Negligenciado; 4 – Controverso; 5 – Médio [intermédio] (Peceguina, Santos, & Daniel, 2008).

Os resultados obtidos foram, posteriormente, transportados para o SPSS, onde foi feito o tratamento de todos os dados dos questionários.

Auto Percepção

Para analisar a auto percepção, foram utilizados os instrumentos: *Classroom Peer Context Questionnaire – CPCQ*; *Affiliative Orientation*; *School Attachment*; e *Assessment of Aggression*. Foi ainda utilizada uma escala, complementar ao questionário dos DT, para aferir a auto percepção sobre o desempenho académico.

Para verificar o nível de vinculação à turma, foi utilizado o CPCQ, uma vez que as suas escalas se têm revelado estáveis e confiáveis na avaliação das percepções dos alunos ao nível do conforto, coesão e interações positivas e negativas entre pares, e isolamento (Boor-Klip, Segers, Hendrickx, & Cillessen, 2016).

O CPCQ tem sido utilizado na pesquisa em educação para obter informação relativa às percepções das crianças relativamente aos seus colegas de turma, permitindo obter a informação pretendida de forma rápida e fiável, encontrando-se aferido por diversos estudos. Este instrumento com 18 itens avalia 5 dimensões: conforto, cooperação, conflito, amizades recíprocas e coesão, utilizando uma escala de 1 a 5 (Boor-Klip, Segers, Hendrickx, & Cillessen, 2016), tipo Likert, “composta por um conjunto de frases (itens) em relação a cada uma das quais se pede ao sujeito que está a ser avaliado para manifestar o grau de concordância desde o [totalmente não] (nível 1), até ao [totalmente sim] (nível 5,...)” (Cunha, 2007, p. 24).

Para avaliar a relação existente entre o comportamento dos alunos e a orientação afiliativa e ligação à escola, foram utilizados os recursos seguintes.

O *Affiliative Orientation* é um instrumento de 8 itens desenvolvido por Currie (2001, referida por Hill & Werner, 2006), que utiliza uma escala de 1 a 5, tipo Likert, e apresenta questões de carácter psicométrico (Hill & Werner, 2006).

O *School Attachment* é um instrumento composto por cinco itens e utiliza, também, uma escala tipo Likert de cinco opções, que pretende recolher informação sobre o sentimento de afectividade dos alunos, especificamente, em relação à escola enquanto espaço físico e não em relação à comunidade escolar (Hill & Werner, 2006).

O *Assessment of Aggression*, utiliza seis itens, adaptados do instrumento de Werner e Nixon (2005, referidos por Hill & Werner, 2006), e pretende aferir o tipo de comportamento

revelado pelos alunos ao longo de um determinado período de tempo, particularmente os comportamentos agressivos e a sua frequência.

De acordo com Hill e Werner (2006), a qualidade da motivação afiliativa e do gosto pela escola são determinantes no comportamento dos alunos, como por exemplo, na redução de comportamentos agressivos presentes em alunos com baixa motivação escolar.

Complementar ao questionário dos DT, foi utilizada a escala de competência académica, que pretende verificar a auto percepção dos alunos relativamente ao seu desempenho escolar (Lemos & Meneses, 2002). Neste estudo, foi solicitado aos alunos que fizessem uma comparação entre as suas notas e as dos colegas, a nível geral, ao nível da Língua Portuguesa, e ao nível da Matemática, devendo os alunos escolher entre 5 opções que variavam entre: muito mais baixas e bastante mais altas.

Este questionário contempla ainda variáveis sociodemográficas, tais como a idade, sexo, ano de escolaridade e tempo de turma, respectivamente.

3.1.2. Directores de Turma

Os questionários aplicados aos DT consistem: na folha de rosto, onde o docente inscreve as suas funções enquanto professor da turma, e na lista de alunos da turma com destacável, a qual foi previamente preenchida com a atribuição de códigos a cada aluno; no questionário propriamente dito; e ainda numa última página, na qual são recolhidos dados sociodemográficos do docente. Para o preenchimento do questionário, o professor seleccionou da referida lista, até cinco alunos, sendo que, destes, fazem parte os alunos com NEE que integram a turma.

As questões encontram-se distribuídas de forma a obter dados relativamente à RPA; às Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento; e ao Desempenho Académico.

Relacionamento Professor – Aluno (RPA)

No sentido de compreender a forma como os professores interpretam a sua relação com os alunos, foi utilizada a versão portuguesa do instrumento desenvolvido por Pianta (2001, referido por Barbosa, Campos, & Valentim, 2011), *Student-Teacher Relationship Scale - Short Form* (STRS-SF), que consiste na Escala de Relacionamento Professor Aluno (ERPA), este

instrumento encontra-se dividido nas sub escalas proximidade e conflito (Barbosa, Campos, & Valentim, 2011).

À semelhança do instrumento desenvolvido por Pianta (1992, referido por Patrício, Barata, Calheiros, & Graça, 2015), na versão utilizada neste questionário, foram utilizados 15 itens avaliados pelo sistema de opções tipo Likert, com cinco níveis. A sub escala Proximidade (RPA-Proximidade) engloba 7 itens e pretende verificar a percepção dos docentes sobre a sua relação de proximidade e afectividade com os alunos. A sub escala conflito (RPA-Conflito) compreende 8 itens que visam verificar a percepção dos professores relativamente aos níveis de antagonismo com os seus alunos.

Habilidades Sociais

Para aferir a percepção dos docentes relativamente às habilidades sociais dos alunos, foi utilizado o instrumento *Social Skills Rating System* (SSRS), desenvolvido por Gresham e Elliott (1990, referidos por Lemos & Meneses, 2002). Este sistema é composto por várias escalas, agrupadas em três domínios principais: habilidades sociais (SSRS – HS), problemas de comportamento (SSRS – PC) e competência académica (Lemos & Meneses, 2002). Estas escalas resultam de diversos estudos realizados em diferentes domínios, dos quais se destacam o da psicologia da educação e o da educação especial (Lemos & Meneses, 2002).

A escala SSRS – HS engloba, neste estudo, 30 itens que compreendem questões relativas à capacidade de autocontrolo, colaboração e iniciativa dos alunos. No que respeita à SSRS – PC, esta contempla 18 itens que pretendem verificar a manifestação de determinados comportamentos por parte dos alunos, tais como, a animosidade com os seus colegas, ser inquieto ou gostar de se isolar.

Estes 48 itens são avaliados numa escala de apreciação, tipo Likert, com três graus de concordância.

Relativamente à competência académica, e à semelhança dos questionários aplicados aos alunos, foi utilizada uma versão simplificada da escala apresentada por Lemos e Meneses (2002), tendo sido solicitado ao professor que fizesse uma comparação entre as notas dos alunos seleccionados e as dos seus colegas, relativamente ao desempenho a nível geral, ao nível da Língua Portuguesa, e ao nível da Matemática, sendo a sua percepção registada numa escala de 1 a 5, variando entre: muito mais baixas e bastante mais altas.

3.1.3. Professores de Educação Especial

Os questionários aplicados aos docentes de educação especial são compostos pela folha de rosto, onde é feita a identificação do aluno com NEE (com destacável), que foi previamente preenchida pelo investigador; pelo questionário propriamente dito; e pela última página, onde o docente regista algumas informações a seu respeito. Estes questionários são preenchidos na razão de um exemplar por aluno.

Este questionário foi criado, essencialmente, no âmbito do projecto SENSEs, sendo que para este estudo, dada a sua pequena dimensão, apenas assume relevância enquanto documento comprovativo das NEE dos alunos em estudo e respectivas problemáticas, pelo que não será feita uma descrição exaustiva deste instrumento.

As questões iniciais pretendem aferir quais as medidas educativas implementadas pelo estabelecimento de ensino, relativamente aos alunos em estudo, medidas estas previstas nos termos do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro (Ministério da Educação, 2008), tais como, apoio pedagógico personalizado e adequações curriculares individuais, entre outras.

As restantes questões pretendem verificar o perfil de funcionalidade do aluno por referência ao *The ABILITIES Index* (Simeonsson & Bailey, 1991). Estas questões centram-se em problemáticas relativas às capacidades e/ou dificuldades dos alunos nas diversas áreas de funcionamento, tais como a audição, comportamento, funcionamento intelectual, entre outras.

4. Procedimentos éticos

A ética observa normas e valores da sociedade, a nível individual e colectivo, definindo princípios comportamentais e morais que, devendo estar presentes em todos os domínios sociais, devem ser evidentes na investigação social, uma vez que este tipo de “investigação é, em si mesma, uma intromissão na intimidade das condições de vida, conduta, opinião e atitudes das pessoas, por isso, há limites a decidir” (Dias, 2010, p. 21). Não obstante a legislação, particularmente aquela sobre os direitos e as liberdades das pessoas, existem dois domínios fundamentais onde os procedimentos éticos devem ser tidos em especial atenção, quando se procede à realização de um trabalho de investigação (Crête, 2003). O primeiro destes domínios, de acordo com este autor, é relativo às responsabilidades que o investigador tem para com a comunidade científica, em particular no que ao rigor com que é feito e descrito todo o processo

de investigação e posterior partilha dos resultados obtidos, sendo o segundo relativo aos sujeitos participantes no estudo, sendo que estes nunca poderão em nenhuma circunstância ser prejudicados pelo processo de investigação (2003).

Durante a investigação, procurou-se garantir a todos os participantes directos, sujeitos do estudo e colaboradores, ou indirectos, comunidade científica e fontes consultadas, que todos os dados são tratados e apresentados com honestidade, não sendo distorcidos ou omitidos, quer ao nível de resultados obtidos, quer ao nível das fontes consultadas (Dias, 2010).

Ainda de acordo com Dias (2010, p. 24), os princípios éticos implícitos ao trabalho de investigação podem ser resumidos da seguinte forma:

1. O sujeito do estudo tem direito à “privacidade ou à não participação, permanecer no anonimato, confidencialidade [e a] contar com o sentido de responsabilidade do investigador”;
2. O investigador tem o dever de “não fazer juízos de valor acerca de atitudes ou opiniões diferentes, ser honesto para com os dados [e] elaborar um plano que seja exequível.”

Pelos motivos acima referidos, optou-se por não incluir os alunos cujos encarregados de educação não deram o seu consentimento explícito no processo de recolha indirecta de dados, por intermédio de questionários preenchidos pelo DT ou PEE, no entanto, conforme as instruções da equipa do projecto SENSEs, os mesmos integram o estudo sociométrico, pois são mencionados nos questionários preenchidos pelos seus colegas. Quando da consulta documental, foram recolhidos dados relativos a todos os alunos, dados esses que foram tratados com o devido cuidado, de forma a não colocar em causa o direito à privacidade, à confidencialidade e ao anonimato, sendo que sempre que é feita menção a algum aluno há o cuidado de utilizar nomes fictícios.

Desta forma, todo o trabalho foi desenvolvido tendo em mente os princípios descritos, no sentido de o concretizar com “imparcialidade, rigor objectivo e honestidade” (Dias, 2010, p. 25).

5. Contexto e participantes

5.1. Contexto educativo

O Agrupamento de Escolas no qual foi desenvolvido este estudo é bastante heterogéneo na sua população estudantil, acolhendo alunos oriundos de zonas socialmente desfavorecidas, bairros sociais e instituições de solidariedade social, assim como alunos provenientes de famílias de classe média/alta, verificando-se uma boa integração dos alunos, em geral, no meio escolar. Da oferta educativa disponível fazem parte, para além de turmas do ensino, dito, regular, turmas de percurso curricular alternativo, como são exemplo os Cursos de Educação e Formação (CEF), os Cursos Vocacionais (CV) e o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). Da oferta formativa constam também os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), em regime nocturno, e os cursos profissionais.

O agrupamento encontra-se localizado no sul de Portugal, onde são de destacar ao nível da dinâmica da economia local, a actividade turística e as actividades no âmbito dos bens e serviços.

5.2. Participantes

A amostra é constituída por alunos de três turmas do quinto ano de escolaridade, perfazendo um total de 73 alunos, sendo que, destes, 8 apresentam NEE (10,96 %), 7 alunos de forma comprovada e um oitavo aluno que se encontra em processo de avaliação para integrar o ensino especial. Devido às características apresentadas por este aluno e por se encontrar em processo de avaliação, considerou-se pertinente incluí-lo no estudo como sendo um aluno com NEE.

Relativamente ao sexo, verifica-se que no total dos alunos, o género masculino encontra-se em maior número, sendo 54,80 % rapazes e 45,20 % raparigas. Considerando apenas os alunos com NEE, verifica-se a mesma situação, sendo que em 10,96 %, 6,85 % são rapazes e 4,11 % são raparigas (tabela 2.3).

Tabela 2.3 – Caracterização global dos alunos – Sexo

Alunos com NEE	Masculino	Feminino	Total
Sim	6,85 %	4,11 %	10,96 %
Não	47,95 %	41,09 %	89,04 %
Total	54,80 %	45,20 %	100,00 %

A média de idades, considerando todo o grupo de alunos, situa-se nos 10,2 anos, muito semelhante à média de idades dos alunos sem NEE, porém, verifica-se que a média de idades dos alunos com NEE (10,5) é ligeiramente superior (tabela 2.4). Um dos alunos sem NEE apresenta uma idade de 14 anos, tal deve-se, conforme os documentos consultados, à falta de interesse pela escola revelada ao longo do seu percurso escolar, que se traduziu em algumas retenções.

Tabela 2.4 – Caracterização global dos alunos – Média das idades

Alunos com NEE	Min	Max	Média	Desvio padrão
Sim	10	12	10,5	0,756
Não	9	14	10,20	0,101
Considerando o total dos alunos	9	14	10,23	0,808

As informações foram obtidas através da análise dos questionários, da consulta dos Planos de Trabalho da Turma (PTT) e do documento Caracterização da Turma, elaborado pelos Directores de Turma (DT) no início do ano lectivo.

A taxa de resposta estipulada pela equipa do projecto SENSEs, como condicionante para tornar relevantes os dados obtidos através dos questionários, deveria ser superior a 60 %, o que se verificou, sendo que, dos alunos envolvidos no estudo, 84,94% responderam aos questionários (tabela 2.5). O mesmo se verificou em cada uma das turmas, tendo a taxa de resposta sido superior a 60%.

Tabela 2.5 – Taxa de resposta aos questionários

	Responderam	% (total)	% (com NEE)	% (sem NEE)
Aluno com NEE	Sim	9,6	87,5	
	Não	1,4	12,5	
	Total	11,0	100,0	
Aluno sem NEE	Sim	75,3		84,6
	Não	13,7		15,4
	Total	89,0		100,0
Total (todos os alunos)	Sim	84,94		
	Não	15,06		
	Total	100,00		

Será em seguida feita uma breve caracterização de cada uma das três turmas, sendo posteriormente, quando da análise de dados em SPSS, feita uma abordagem global relativa aos dados obtidos, por uma questão de conveniência relativa ao projecto no qual este trabalho está envolvido.

5.2.1. Turma I

A turma é constituída por 28 alunos, todos de nacionalidade portuguesa, 16 rapazes e 12 raparigas, sendo que uma delas se encontra a repetir o 5º ano. A média das idades dos alunos situa-se nos 9,8 anos.

Os resultados escolares apresentados pela generalidade dos alunos no final do ano lectivo foram considerados bons, de acordo com a avaliação patente das pautas publicadas no final do terceiro período, tendo apenas dois alunos não transitado para o sexto ano.

De acordo com os dados disponíveis no PTT, globalmente, são alunos interessados e com boas capacidades, cumpridores das regras estabelecidas e com uma boa relação interpessoal. Questionados sobre o que mais contribui para o insucesso escolar, a maioria dos alunos respondeu o desinteresse pela disciplina e dificuldades em compreender o professor.

Integram a turma dois alunos com NEE, o Francisco, com SA, e o João, com dislexia, beneficiando ambos de apoio pedagógico personalizado, ministrado pelo Professor de Educação Especial (PEE).

São referidos 5 alunos com problemas de aprendizagem não tendo nenhum deles NEE, o mesmo se passa relativamente a problemas comportamentais, existindo 3 referências a alunos sem NEE, no entanto, o Francisco é referido como apresentando dificuldades de integração junto do grupo / turma, decorrente da sua problemática.

Tabela 2.6 – Caracterização dos alunos da turma I

	Alunos	
	Nº	%
5º ano – Turma 1311 (Total)	28	100
Média de idades - 9,8 anos		
Responderam ao questionário	25	89,3
Não responderam	3	10,7
Sexo		
Masculino	16	57,1
Feminino	12	42,9
Tem NEE		
Sim	2	7,1
Não	26	92,9
Alunos repetentes	1	3,6
Problemas de comportamento	3	7,1
Tipo de NEE		
Síndrome de Asperger	1	3,6
Dislexia	1	3,6

5.2.2. Turma II

A turma é constituída por 23 alunos, 13 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, estando a média das suas idades situada nos 10 anos. Destes, 22 são portugueses e 1 aluno é natural de Cabo-Verde. Na turma estão integrados 7 alunos repetentes.

Integram esta turma dois alunos com NEE, a Ana, com dislexia e disortografia, e a Margarida, com Síndrome de Asperger, beneficiando estas alunas das alíneas a) Equipamentos especiais de compensação e c) Adaptações curriculares, do Decreto-Lei n.º 3/2008. Para além destas duas alunas há a destacar o caso do Alexandre, que revela graves problemas de comportamento, associados a Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperactividade (TDAH), encontrando-se medicado com Ritalina. Apesar de este aluno ainda se encontrar em processo de avaliação, devido à problemática apresentada, foi incluído no estudo como apresentando NEE.

De acordo com o exposto no PTT, a turma é, de uma forma geral, composta por alunos com alguns hábitos de trabalho, interessados em saber, curiosos e bem-comportados. Relativamente à questão sobre os motivos do insucesso dos alunos foi referida a indisciplina e a falta de atenção e concentração.

No que toca a problemas comportamentais são referidos 7 alunos, entre os quais o Alexandre e a Ana. O Alexandre revelou ao longo do segundo e terceiro períodos problemas de integração na turma e de relacionamento, tanto com colegas como com professores.

Relativamente a problemas de aprendizagem são referidos 7 alunos, para os quais foi elaborado o PAP (Plano de Acompanhamento Pedagógico), no qual está inserido o Alexandre.

Os resultados apresentados pela generalidade dos alunos no final do ano lectivo foram considerados satisfatórios, tendo ficado retidos no quinto ano 4 alunos, entre os quais o Alexandre.

Tabela 2.7 – Caracterização dos alunos da turma II

	Alunos	
	Nº	%
5º ano – Turma 1313 (Total)	23	100
Média de idades - 10,13 anos		
Responderam ao questionário	21	91,3
Não responderam	2	8,7
Sexo		
Masculino	13	56,5
Feminino	10	43,5
Tem NEE		
Sim	3	13
Não	20	87
Alunos repetentes	7	30,4
Problemas de comportamento	7	30,4
Tipo de NEE		
Síndrome de Asperger	1	4,3
Dislexia	1	4,3
Problemas de comportamento	1	4,3

5.2.3. Turma III

A turma é constituída por 22 alunos, 11 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, todos de nacionalidade portuguesa. A média das suas idades é de 10 anos. Na turma está integrado 1 aluno repetente.

Integram esta turma 3 alunos com NEE, a Fernanda, com dislexia e disortografia, o António e o Nuno, ambos com Síndrome de Asperger.

A Fernanda apresenta dificuldades ao nível das funções mentais da linguagem, que se traduzem em dislexia de grau severo, apresentando insegurança em relação à leitura. É também referida alguma perturbação de hiperactividade, défice de atenção e ritmo de trabalho lento.

Relativamente ao António, é referido que apresenta um grave comprometimento das funções psicossociais globais, nas funções da atenção, mentais e emocionais, encontrando-se as suas funções intelectuais intactas.

No que respeita ao Nuno, é referido um comprometimento grave ao nível das funções mentais da linguagem, ao nível da escrita, produção textual e na produção de mensagens verbais. Tem dificuldades em dirigir a atenção, distraíndo-se facilmente. Tem dificuldades em lidar com o *stress* e outras exigências psicológicas. Relativamente às interacções e relacionamentos interpessoais, apresenta dificuldades em regular os comportamentos, ou seja, em controlar emoções e impulsos, a agressividade verbal e física, reagindo muitas vezes de forma contextual e social desajustada.

Os resultados apresentados pela generalidade dos alunos no final do ano lectivo foram considerados satisfatórios, não tendo nenhum aluno ficado retido.

Conforme consta do PTT, a turma é, de forma geral, composta por alunos com hábitos de trabalho, interessados em saber e curiosos. É destacado o Nuno por revelar grande aptidão para uma tarefa específica de trabalho manual. Relativamente à questão sobre os motivos do insucesso dos alunos foi referida a falta de hábitos e métodos de estudo e de atenção e concentração.

No que concerne a problemas comportamentais são referidos 9 alunos, entre os quais o Nuno.

Relativamente a problemas de aprendizagem são referidos 9 alunos, entre os quais, a Fernanda, o António e o Nuno.

Tabela 2.8 – Caracterização dos alunos da turma III

	Alunos	
	Nº	%
5º ano – Turma 1314 (Total)	22	100
Média de idades - 10,09 anos		
Responderam ao questionário	16	72,7
Não responderam	6	27,3
Sexo		
Masculino	11	50
Feminino	11	50
Tem NEE		
Sim	3	13,6
Não	19	86,4
Alunos repetentes	1	4,5
Problemas de comportamento	9	40,9
Tipo de NEE		
Síndrome de Asperger	2	9
Dislexia	1	4,5

Capítulo 3 – Análise e interpretação dos dados

1. Análise de resultados

1.1. *Relação entre características individuais e aceitação pelo grupo de pares*

1.1.1. *Estatuto sociométrico*

No que respeita às escolhas dos alunos (aceitação) para conviver durante o recreio, ao analisarmos o estatuto sociométrico (tabela 3.1), podemos verificar que no grupo em estudo nenhum aluno se situa no nível “negligenciado”.

Relativamente aos alunos com NEE, estes encontram-se apenas indicados nos níveis “rejeitado” e “médio”, não tendo nenhum destes alunos atingido o estatuto “popular”, ao contrário de 22 alunos sem NEE.

Relativamente ao estatuto de “rejeitado”, verificamos a situação oposta, dado que em 8 alunos com NEE, 7 encontram-se incluídos neste estatuto, enquanto que em 65 alunos sem NEE apenas 9 se situam neste nível.

Tabela 3.1 – Estatuto sociométrico – Recreio

Alunos com NEE	Popular	Rejeitado	Controverso	Médio	Negligenciado	Total
Sim	0	7	0	1	0	8
		9,6 %		1,4 %		11 %
Não	22	9	1	33	0	65
	30,1 %	12,3 %	1,4 %	45,2 %		89 %
Total	22	16	1	34	0	73
	30,1 %	21,9 %	1,4 %	46,6 %		100 %

No que respeita às escolhas dos alunos (aceitação) para a realização de um trabalho em grupo (tabela 3.2), verificamos uma situação semelhante, encontrando-se os alunos com NEE distribuídos de forma idêntica à anterior, ao passo que os alunos sem NEE se distribuem por todas as categorias.

Tabela 3.2 – Estatuto sociométrico - Trabalho

Alunos com NEE	Popular	Rejeitado	Controverso	Médio	Negligenciado	Total
Sim	0	7	0	1	0	8
	9,6 %			1,4 %	11 %	
Não	19	13	2	30	1	65
	26,0 %	17,8 %	2,7 %	41,1 %	1,4	89 %
Total	19	20	2	31	1	73
	26,0 %	27,4 %	2,7 %	42,5 %	1,4 %	100 %

Se considerarmos os valores das mesmas tabelas, tendo em conta que os 8 alunos com NEE representam 100%, deste grupo específico de alunos, e os 65 aluno representam 100% do total de alunos sem NEE, podemos considerar que os resultados obtidos são bastante desproporcionais, como se pode observar nas tabelas 3.3 e 3.4 (recreio e trabalho, respectivamente).

Tabela 3.3 – Proporção relativa entre os estatutos dos alunos, com e sem NEE – Recreio

Alunos com NEE	Rejeitado	Médio	<i>Subtotal</i>	Restantes estatutos	Total
Sim	87,5 %	12,5 %	100 %	0 %	100 %
Não	13,9 %	50,8 %	64,7 %	35,3 %	100 %

Podemos assim verificar que, conforme está explícito na tabela anterior, e considerando apenas as escolhas dos alunos (aceitação) ao nível das relações no recreio, 12,5 % do total de alunos com NEE atingiram o estatuto ‘‘médio’’, enquanto 50,8 % dos alunos sem NEE se situam no mesmo estatuto. Situação que se torna mais preocupante quando se analisa o estatuto ‘‘rejeitado’’, sendo que, 87,5% dos alunos com NEE se situam neste estatuto, por contraposição a 13,9 % de alunos sem NEE.

Esta situação repete-se, como foi anteriormente mencionado, de forma muito similar quando verificámos o estatuto sociométrico relativo ao trabalho (tabela 3.4). Neste, encontram-se 87,5% de alunos com NEE rejeitados, em contraste a 20 % de alunos sem NEE com o referido estatuto.

Tabela 3.4 – Proporção relativa entre os estatutos dos alunos, com e sem NEE - Trabalho

Alunos com NEE	Rejeitado	Médio	Subtotal	Restantes estatutos	Total
Sim	87,5 %	12,5 %	100 %	0 %	100 %
Não	20,0 %	46,2 %	62,2 %	33,8 %	100 %

Nomeações

Quanto às ocorrências das nomeações no âmbito do recreio (tabela 3.5), verifica-se que os alunos com NEE obtiveram um número máximo de 3 nomeações positivas, ao passo que os alunos sem NEE obtiveram um número máximo de 13 nomeações positivas. Esta situação assume valores muito diferentes no que respeita às nomeações negativas, verificando-se um número máximo de 15 nomeações, para os alunos com NEE, e um número máximo de 11 nomeações para os alunos sem NEE.

Tabela 3.5 – Nomeações – Recreio

Alunos com NEE	Nomeações					
	Positivas			Negativas		
	Média	Mínimo	Máximo	Média	Mínimo	Máximo
Sim	0,87	0	3	10,0	0	15
Não	5,12	0	13	2,32	0	11

A tabela 3.6 mostra a ocorrência das nomeações positivas e negativas no que toca às escolhas dos alunos (aceitação) para a realização de um trabalho em grupo, verificando-se, no caso das nomeações positivas, que os alunos com NEE, obtêm a média de 1 nomeação e os alunos sem NEE obtêm uma média de 3,86 nomeações. Relativamente às nomeações negativas, voltamos a verificar que os alunos com NEE obtiveram uma média de 9,25 nomeações e os alunos sem NEE, uma média de 2,65 nomeações.

Tabela 3.6 – Nomeações - Trabalho

Alunos com NEE	Nomeações					
	Positivas			Negativas		
	Média	Mínimo	Máximo	Média	Mínimo	Máximo
Sim	1,0	0	2	9,25	0	16
Não	3,86	0	12	2,65	0	13

Quando da análise destes dados, o SPSS reportou a existência de 11 casos omissos, sendo, destes, 2 alunos com NEE e 9 sem NEE. Os casos reportados correspondem ao número de alunos que não responderam aos questionários (ver tabela 2.3).

Caso particular dos alunos com NEE

As tabelas 3.7 e 3.8, que sistematizam as nomeações ao nível do recreio e do trabalho, respectivamente, ilustram os dados anteriormente apresentados, fazendo referência aos alunos com NEE e suas problemáticas.

De acordo com estes dados apenas a Fernanda atingiu o estatuto sociométrico intermédio, tendo os restantes alunos obtido o estatuto de rejeitado, situação idêntica quer ao nível do recreio, quer ao nível do trabalho, porém, quando observamos as nomeações obtidas nestes dois domínios, é interessante reparar nos casos da Ana e do Nuno. Nas escolhas dos alunos para o recreio (tabela 3.7), estes dois alunos, têm 7 e 12 nomeações negativas, respectivamente, mas não obtêm nenhuma nomeação positiva., tal como sucede com o Francisco e com o António.

Tabela 3.7 – Nomeações – Recreio, alunos com NEE participantes no estudo

Nome	Problemática			Nomeações		Estatuto
	SA	Dislexia	Problemas de comportamento	Positivas	Negativas	
Francisco	X			0	15	
Margarida	X			1	12	
Nuno	X			0	12	
António	X			0	7	Rejeitado
Alexandre			X	1	13	
João		X		3	14	
Ana		X		0	7	
Fernanda		X		2	0	Intermédio

Nas escolhas dos alunos para a realização de um trabalho (tabela 3.8), verifica-se que a Ana obtém 1 nomeação positiva e 5 negativas. O Nuno, por sua vez, obtém 2 nomeações positivas e 7 negativas. Estes dados sugerem que alguns alunos com NEE têm melhor aceitação pelos pares ao nível das escolhas para a realização de um trabalho em grupo do que ao nível

das escolhas para o estabelecimento de relações durante o recreio. Também se observa que há alunos com NEE que tendo não tendo obtido nenhuma nomeação positiva, reforçam o número de escolhas negativas para o trabalho relativamente ao número de escolhas negativas para o recreio, como se verifica com o Francisco e com o António.

Tabela 3.8 – Nomeações – Trabalho, alunos com NEE participantes no estudo

Nome	Problemática			Nomeações		Estatuto
	SA	Dislexia	Problemas de comportamento	Positivas	Negativas	
Francisco	X			0	16	
Margarida	X			0	10	
Nuno	X			2	7	
António	X			0	10	Rejeitado
Alexandre			X	1	12	
João		X		2	14	
Ana		X		1	5	
Fernanda		X		2	0	Intermédio

1.1.2. Relação entre as NEE e a aceitação pelos pares

Para melhor compreender as relações entre as variáveis em estudo, houve o recurso à análise bi-variada, mais especificamente ao coeficiente de correlação linear de Pearson. Através deste método, podemos verificar a intensidade de inter-relação entre duas variáveis, sendo que todas as variáveis que apresentem uma correlação igual a zero não têm relação entre si, se o valor da correlação for positivo as variáveis estão directamente relacionadas entre si, se o valor da correlação for negativo elas têm uma relação inversa (Mundstock, Fachel, Camey, & Agranonik, 2006; Sousa, s.d.). Tendo em conta os dados da tabela 3.9 (Sousa, s.d.), optou-se por apresentar apenas os resultados considerados significativos, assinalados pelo SPSS com * (correlação significativa no nível 0,01 do sig 2 tailed), ou com ** (correlação significativa no nível 0,05 do sig 2 tailed). Não obstante, todos os dados encontram-se expostos no apêndice XIII, tal como foram gerados pelo SPSS.

Tabela 3.9 – Intervalos do coeficiente de correlação

Coeficiente de correlação (r)	Intensidade
$r = 1$	Perfeita positiva
$0,8 \leq r < 1$	Forte positiva
$0,5 \leq r < 0,8$	Moderada positiva
$0,1 \leq r < 0,5$	Fraca positiva
$0 \leq r < 0,1$	Ínfima positiva
$r = 0$	Nula (variáveis independentes)
$- 0,1 < r < 0$	Ínfima negativa
$- 0,5 < r \leq - 0,1$	Fraca negativa
$- 0,8 < r \leq - 0,5$	Moderada negativa
$- 0,1 < r \leq - 0,8$	Forte negativa
$r = - 1$	Perfeita negativa

(Sousa, s.d.)

A tabela 3.10 apresenta os resultados decorrentes da análise pelo SPSS relativa à relação da aceitação pelos pares, tendo em conta as variáveis em estudo.

Analisadas as variáveis: aluno com NEE; e tipologia da NEE (corresponde à categoria de diagnóstico atribuída pelo PEE – apêndice XIII), verificou-se que a primeira apresenta um maior número de correlações com as restantes variáveis, porém, é a tipologia da NEE que apresenta as correlações mais fortes.

A nível da sociometria verificam-se correlações moderadas positivas entre as NEE e a variável preferência social (0,578); e moderadas negativas com a variável nomeações negativas (0,553), destacando-se entre estas a do domínio das escolhas para o recreio (-0,602). Desta forma, verifica-se que as nomeações negativas estão relacionadas com o facto de um aluno apresentar NEE. Ao compararmos os resultados obtidos nos dois domínios, recreio e trabalho, observamos uma tendência para que estes se repitam, ou seja, verificam-se valores muito semelhantes. Estudos anteriores “sugerem estabilidade nas classificações sociométricas, mostra[ndo] que, independentemente do sistema de classificação utilizado, as crianças populares tendem a permanecer populares, tal como as crianças rejeitadas tendem a manter-se rejeitadas” (Brendgen, Vitaro, Bukowski, Doyle, & Markiewicz, 2001, referidos por Peceguina, Santos, & Daniel, 2008, p. 487).

É através da análise da variável tipologia de NEE, que se podem retirar conclusões mais pertinentes, verificando-se correlações fortes com três variáveis, todas no domínio do trabalho: nomeações negativas (0,927); preferência social (-0,917); e impacto social (0,943), podendo-se inferir que a tipologia de NEE está directamente relacionada com o número elevado de nomeações negativas.

Analisando a percepção dos alunos relativamente ao comportamento, verifica-se que todas as relações são fracas, no entanto, confirma-se que para os alunos o comportamento, nomeadamente a agressividade, é uma condicionante da participação social, sendo que as dificuldades de comportamento estão relacionadas directamente com o número de nomeações negativas e inversamente com a vinculação à escola.

Tabela 3.10 – Relação entre as características individuais e a aceitação pelos pares

		Sociometria										Auto Percepção						
		Recreio					Recreio					Auto Percepção						
		Aluno com NEE?	Tipologia da NEE	Nomeações Positivas	Nomeações Negativas	Preferência Social	Impacto Social	Estatuto Sociométrico	Nomeações Positivas	Nomeações Negativas	Preferência Social	Impacto Social	Estatuto Sociométrico	Vinculação à Turma	Vinculação à Escola	Comportamento	Competência Académica	Orientação Afiliativa
Aluno com NEE?																		
Tipologia da NEE																		
Sociometria	Recreio	Nom. Positivas	,446**															
		Nom. Negativas	-,602**	-,648**														
		Prof. Social	,578**	,908**	-,908**													
		Impacto Social		,420**	,420**													
		Est. Sociométrico		-,368**		-,591**												
Trabalho		Nom. Positivas	,324**	,755**	-,531**	,708**	,266*	-,335**										
		Nom. Negativas	-,553**	,927*	-,600**	,930**	-,843**	,392**	,540**									
		Prof. Social	,500**	-,917*	,772**	-,833**	,884**		,877**	-,877**								
		Impacto Social	-,239*	,943*		,415**		,686**	-,503**	,480**	,480**							
		Est. Sociométrico						-,542**	,517**	-,357**		-,557**						
AP		Vinculação à Turma	,388**	,410**		,365**	,265*		,296*		,298*							
		Vinculação à Escola			-,322*	,253*			-,364**	,287*								
		Comportamento				,307*	,259*			,329*	,276*				-,264*			
		Comp. Académica			,444**	-,288*	,412**	,274*	-,288*	,545**	-,305*	,492**	,336**	-,330**				
		Orientação Afiliativa	,450**	,367**	-,362**	,400**				,289*	-,347**	,359**			,446**	,576**		,472**

*. Correlação significativa no nível 0,01; **. Correlação significativa no nível 0,05

Relativamente à influência da competência académica, podemos verificar ao nível da aceitação para a realização de um trabalho, uma relação moderada positiva entre a competência

académica e as nomeações positivas (0,545), o que demonstra que, de acordo com a percepção dos alunos, a competência académica está directamente relacionada com as nomeações positivas. Tal como se havia verificado anteriormente, há a tendência para que os resultados sejam muito semelhantes, porém, os alunos parecem atribuir mais valor a estas competências ao nível do trabalho do que ao nível do recreio, verificando-se também o aumento do estatuto sociométrico dos alunos com NEE relativo ao trabalho, por comparação ao recreio.

1.2. *Relação entre características individuais e relação professor-aluno*

Para comparar as médias das variáveis quantitativas entre os dois grupos de alunos, com e sem NEE, na sua relação com o professor, foi utilizado o teste t de Student e o teste de Levene (teste de amostras independentes, apêndice XII), tendo os resultados obtidos demonstrado que a variação entre as médias dos dois grupos de alunos são significativamente diferentes, uma vez que ambos os resultados são diferentes de zero (sig 2 tailed e sig, respectivamente) (Mundstock, Fachel, Camey, & Agranonik, 2006), pelo que a investigação apresenta dados relevantes para as questões em estudo.

De acordo com os resultados do teste t de Student (apêndice XII), a RPA global é, em média, mais afectada quando um aluno tem NEE ($t(8) = 0,244$; $p = 0,813$), por comparação aos seus colegas sem NEE. Os dados sugerem que, em média, os alunos com NEE têm uma relação mais próxima com o professor ($t(11) = 0,348$; $p = 0,734$), e apresentam uma RPA menos conflituosa ($t(11) = -0,124$; $p = 0,904$), do que os seus pares.

No que respeita às percepções dos professores relativas à RPA, a tabela 3.11 apresenta os resultados decorrentes da análise pelo SPSS, tendo em conta as variáveis em estudo. Estes resultados sugerem que as competências sociais e, principalmente, as dificuldades de comportamento, são as variáveis que mais influência têm na qualidade da participação social dos alunos.

No caso específico dos alunos com NEE, não é apenas o facto de possuir algum tipo de incapacidade que afecta a RPA, mas sim a tipologia dessa incapacidade (no estudo participaram alunos com SA, dislexia e um aluno com distúrbios comportamentais).

De acordo com as percepções dos professores DT, existe uma relação inversa entre a tipologia de NEE e a relação de proximidade entre o professor (-,913), não sendo afectada pela NEE por si só (a análise decorrente do SPSS, apêndice XIII, não estabelece uma relação

significativa entre estas duas variáveis). Em contrapartida, quando aumenta a proximidade entre o professor e o aluno, melhor é a sua relação global (.994). A relação entre professor e aluno tem uma relação directa com a proximidade (Patrício, Barata, Calheiros, & Graça, 2015).

Tabela 3.11 – Relação entre as características individuais e a RPA

		Relação Professor - Aluno			Habilidades Sociais				
		Aluno com NEE?	Tipologia da NEE	Proximidade	Conflito	Global	Competências Sociais	Dificuldades de Comportamento	Competência Académica
Aluno com NEE?									
Tipologia da NEE									
RPA	Proximidade			-.913*					
	Conflito								
	Global					.994**			
Habilidades Sociais	Competências Sociais								-.589*
	Dificuldades de Comportamento								-.780**
	Competência Académica								

*. Correlação significativa no nível 0,01; **. Correlação significativa no nível 0,05

Quando o aluno revela menores competências sociais aumentam as dificuldades de comportamento (-,780), o que se traduz no aumento do conflito entre o professor e o aluno (-,589). Confirma-se a tendência para que as dificuldades de comportamento apresentem uma relação negativa com as habilidades sociais (Lemos e Meneses, 2002; Patrício, Barata, Calheiros e Graça, 2015).

De acordo com os dados consultados na documentação das turmas (PTT), relativos à caracterização do grupo de alunos em estudo, verificou-se que os professores DT haviam identificado no início do ano lectivo 19 alunos com dificuldades de comportamento (26,03 % do total dos alunos), nos quais se encontram incluídos 3 alunos com NEE, o Nuno, com SA, o Alexandre, com graves problemas de comportamento associados a TDAH, e a Ana, com dislexia. Pela pertinência desta informação apresenta-se a tabela 3.12, que mostra resumidamente os dados relativos aos alunos com dificuldades de comportamento, de acordo com o exposto no capítulo 2, na caracterização dos participantes (5.2.). Ao analisar esta tabela,

podemos verificar que a maioria dos alunos com estas dificuldades não apresenta NEE (21,92 %), por contraposição a 4,11 % de alunos com NEE.

Tabela 3.12 – Dificuldades de comportamento

Alunos com NEE	Dificuldades de comportamento		Total
	Sim	Não	
Sim	4,11 %	6,85 %	10,96 %
	3	5	8
Não	21,92 %	67,12 %	89,04 %
	16	49	65
Total	26,03 %	73,97 %	100,00 %
	19	54	73

É assinalável que a maioria dos alunos com NEE não foi indicada pelos professores DT, nos PTT, como tendo dificuldades de comportamento.

2. Discussão

Este estudo teve como principal objectivo analisar a influência de características individuais na participação social de alunos com NEE, tendo os resultados obtidos ido ao encontro da literatura consultada e de estudos anteriores, confirmando a tendência para que determinadas características particulares, para além das NEE, contribuam para a rejeição de algumas crianças pelos seus pares (Avramidis, 2013) (ver tabela 1.1), tendo evidenciado as competências sociais e as habilidades académicas como factores condicionantes da participação social (Schwab, Gebhardt, Krammer, & Gasteiger-Klicpera, 2015).

Neste trabalho, os dados obtidos apontam no sentido de que as características que mais influência têm na qualidade da participação social das crianças são as dificuldades de comportamento e as competências académicas, sendo estas últimas, aparentemente, mais valorizadas pelos pares do que pelos professores.

Com base na informação recolhida, nos resultados do estudo e na literatura consultada, procurar-se-á, em seguida, responder às questões que orientaram este trabalho.

2.1. Características individuais mais determinantes das relações interpessoais dos alunos com NEE

De acordo com os resultados, a característica individual que é mais determinante na experiência social dos alunos prende-se com as dificuldades de comportamento, revelando-se estas como uma condicionante das escolhas dos alunos, embora com um coeficiente de correlação fraco, destacando-se nas percepções dos professores como inversamente proporcional às competências sociais dos alunos (Lemos e Meneses, 2002; Patrício, Barata, Calheiros e Graça, 2015).

Para os professores as dificuldades de comportamento traduzem-se na característica que afecta de forma mais significativa a sua relação com os alunos, com valores superiores aos das NEE. Este resultado vai ao encontro dos dados exposto nas tabelas 3.10 e 3.11, que sugerem que não é apenas o facto de um aluno apresentar NEE que condiciona, só por si, a sua experiência social, mas sim a tipologia de NEE e outros factores a ela associados (Moreira, 2014). Como havia notado Avramidis (2013), as condicionantes da participação social em alguns alunos, não se limitam às NEE e incluem outras características (ver tabela 1.1), que poderão ser decisivas na aceitação ou rejeição por parte dos seus colegas, tal como o comportamento (De Monchy, Pijl & Zandberg, 2004, referidos por Avramidis, 2013).

Outra característica individual que se destacou no estudo como condicionante da participação social são as competências académicas, facto anteriormente mencionado por Wentzel e Caldwell; e Lubbers (1997; 2004, referidos por Frostad, Pijl, & Mjaavatn, 2015). Estes autores referem que as capacidades académicas a par com a capacidade de adaptação social têm uma estreita relação com a aceitação pelos pares.

Contrariamente às dificuldades de comportamento, neste estudo, as capacidades académicas revelaram-se mais valorizadas pelos alunos do que pelos professores.

2.2. Reflexo das características individuais na participação social dos alunos com NEE

Tal como verificado em estudos anteriores, os alunos com NEE revelam maiores dificuldades sociais, quando comparados aos seus pares (Nowicki 2003; Ruijs e Peetsma 2009, referidos por Avramidis, 2013), porém, essas dificuldades parecem estar mais relacionadas com algumas características individuais tais como, as competências sociais, a agressividade e as capacidades cognitivas (Huber, 2006, referido por Schwab, Gebhardt, Krammer, & Gasteiger-Klicpera, 2015), que na presença de determinadas problemáticas de NEE são potenciadas e condicionam a aceitação, ou rejeição, destes alunos pelos seus colegas (Avramidis, 2013).

No estudo participaram quatro alunos com SA, três alunos com Dislexia e um aluno com problemas de comportamento, sendo que destes apenas a Fernanda, com dislexia, obteve o estatuto sociométrico “Intermédio”, tendo os restantes sete sido situados no estatuto “Rejeitado”.

Os alunos com SA, de acordo com a literatura consultada, apresentam um QI entre o normal e o superior, situando-se as suas maiores dificuldades ao nível das habilidades sociais, nomeadamente, a interacção social e o uso da linguagem na comunicação (Myles et. al., 2005; Teixeira, 2005), situação também verificada neste estudo, atendendo aos resultados obtidos.

Um destes alunos, o Nuno, conforme está explícito nos documentos consultados, apresenta graves lacunas ao nível da interacção com colegas e professores, assim como ao nível do seu comportamento, mostrando atitudes despropositadas e por vezes agressivas, o que se pode traduzir nos níveis de rejeição pelos seus colegas (De Monchy, Pijl & Zandberg, 2004, referidos por Avramidis, 2013). No entanto, é também mencionado nesses documentos, que este aluno se destaca pela positiva em algumas áreas curriculares, devido ao interesse persistente por uma tarefa muito específica (Teixeira, 2005), que lhe permite obter resultados

acima da média nessas áreas curriculares. Ao analisarmos os resultados do estudo sociométrico do Nuno, ao nível da aceitação no trabalho (Tabela 3.8), verificou-se uma diferença positiva por comparação à aceitação no recreio (Tabela 3.7), observando-se um menor número de nomeações negativas (na razão de 12 para 7), e uma maior incidência de nomeações positivas (na razão de zero para 2), o que vem confirmar (infere-se), que alguns dos seus colegas de turma reconhecem as suas capacidades cognitivas e o consideram como uma mais-valia para a realização de trabalhos em grupo.

Os alunos com dislexia revelam NEE ao nível da leitura e da escrita que condiciona a sua vida escolar, mas que não os afecta nos outros domínios da sua vida, pelo menos de forma directa (Silveira & Lima, 2015; Gonçalves & Navarro, 2012), revelando habitualmente capacidades normais ou superiores noutras áreas de aprendizagem (Rubino, 2008).

Dos três alunos com dislexia que participaram neste estudo um enquadra-se no anteriormente mencionado, a Fernanda, tendo sido a única de entre os participantes com NEE a atingir o estatuto de intermédio. As suas dificuldades prendem-se, essencialmente, com a leitura e interpretação de enunciados escritos, assim como com a redacção de texto, porém, de acordo com os documentos consultados, ao nível do raciocínio e da capacidade de relacionamento com os colegas e professores não apresentava dificuldades distintas das da globalidade dos colegas.

O João e a Ana, conforme os mesmos documentos, revelam algumas lacunas ao nível das habilidades sociais, o que poderá ser o reflexo de algum sentimento de frustração relativa à sua problemática (Silveira & Lima, 2015), exteriorizado através de atitudes menos correctas (Rubino, 2008; Silveira & Lima, 2015).

Relativamente à Ana, tal como se verificou com o Nuno, ao compararmos os dados das tabelas 3.7 e 3.8, referentes à aceitação no recreio e no trabalho, notamos que o número de nomeações negativas diminuiu de 7 para 5, enquanto o número de nomeações positivas aumentou de zero para 1.

Por fim, destaca-se o Alexandre, cuja problemática se prende com graves problemas de comportamento que afectam gravemente a sua vida em sociedade, quer com os seus pares quer com professores. “Baker destaca que comportamentos externalizantes se associam mais comumente a uma relação negativa entre o professor e o aluno” (2006, referido por Barbosa, Campos, & Valentim, 2011, p.454). Lemos e Menezes (2002), referem a hiperactividade, de entre as várias tipologias de TC, como um dos comportamentos que mais influência tem na

RPA. De acordo com Rosando (2013), os comportamentos desadequados, quando habituais por parte do aluno, são uma forte condicionante da aceitação e integração social nos diversos contextos sociais em que o aluno interage.

Lemos e Meneses (2002), referem que não existem razões “conceptuais ou empíricas” que indiquem as competências sociais como um determinante das competências académicas, no entanto, de acordo com o estudo realizado por estes autores, verifica-se uma tendência significativa para que os alunos com menos competências académicas revelem mais problemas de comportamento e menos habilidades sociais, quando comparados com colegas sem problemas de aprendizagem.

Ao analisarmos os resultados do teste t de Student, obtidos neste estudo (apêndice XII), verificamos que a RPA global é em média mais afectada quando um aluno tem NEE. Porém, ao compararmos a RPA proximidade e a RPA conflito, verificamos que, em média, estes alunos têm uma relação menos conflituosa e com uma maior proximidade com o professor, quando comparados com os seus pares. Estes dados são coerentes com os dados obtidos através da consulta de documentos das turmas relativos aos alunos. Se considerarmos que o teste t compara a média de incidências entre os dois grupos de alunos e se considerarmos os dados relativos aos alunos com dificuldades de comportamento (tabela 3.12), verificamos que das 19 referências apresentadas pelos DT, apenas 3 são respeitantes a alunos com NEE, o Nuno, com SA, o Alexandre, com graves problemas de comportamento, e a Ana, com dislexia, o que vem reforçar a noção de que as condicionantes da participação social não se encontram demarcadas exclusivamente pelas NEE.

Os resultados deste estudo apontam, assim, para o facto de que é a tipologia da NEE e a forma como esta se manifesta que tem uma maior influência na participação social dos alunos, para além do simples facto de um aluno apresentar NEE. Este resultado está de acordo com estudos anteriores que referem que determinadas problemáticas relacionadas com as NEE estão associadas a comportamentos que condicionam a relação interpessoal (Moreira, 2014), sendo que “tanto os comportamentos externalizantes quanto os internalizantes colocam em risco a qualidade da relação com o docente” (Buyse, Verschueren, Doumen, Damme e Maes, 2007, referidos por Barbosa, Campos, & Valentim, 2011, p. 459), o que se traduz numa RPA mais conflituosa e com uma menor proximidade e, portanto, mais negativa quando o aluno tem NEE (Barbosa, Campos, & Valentim, 2011). A incapacidade de reagir de forma adequada aos diversos contextos, influencia negativamente as interacções sociais da criança, “afectando as

relações com os professores, a aceitação pelos pares e a realização académica” (Lemos & Meneses, 2002, p. 267).

Considerações finais

De acordo com os resultados obtidos para a generalidade dos alunos que participaram no estudo, as competências relacionadas com as habilidades sociais, são as variáveis que têm mais influência na qualidade da RPA, assim como na qualidade da relação entre pares. Esta situação agrava-se quando se trata de uma criança com NEE.

O tratamento e triangulação dos dados obtidos por intermédio dos questionários permitiu verificar que não é apenas pelo facto de uma criança apresentar algum tipo de NEE que condiciona a sua participação social, mas a tipologia da NEE e a forma como esta se manifesta. Estes resultados são consistentes com a revisão de literatura realizada e com estudos anteriores.

Apesar de não ser ainda possível aferir, exactamente, quais as características individuais que mais condicionam a participação social de crianças com NEE, parece evidente que essas características serão aquelas que se enquadram no âmbito das habilidades sociais, em particular, nas que se encontram relacionadas com as dificuldades de comportamento, na perspectiva dos professores e, de forma menos significativa, também na percepção dos pares. Esta referência às dificuldades de comportamento como condicionante da participação social encontra-se descrita na literatura consultada como uma das características que mais influência tem na experiência social dos alunos.

Verificou-se também que os alunos valorizam as competências académicas dos seus pares, reconhecendo-as como uma habilidade favorável à realização de trabalhos em grupo. Este reconhecimento por parte dos pares favorece alguns alunos com NEE enquadradas nas problemáticas da SA e Dislexia, tal como acontece com os alunos Nuno e Ana, sendo coerente com a literatura consultada, uma vez que os alunos com dislexia e SA, de uma forma geral, apresentam um QI médio ou superior.

Este trabalho reporta um estudo cujo número de participantes é muito reduzido face à problemática geral em análise, sendo esta a sua maior limitação, pelo que as conclusões dele retiradas não podem ser entendidas como generalizáveis. A recolha de dados através de questionários esteve limitada às turmas em que os alunos estavam incluídos, não tendo sido consideradas a totalidade das redes sociais em que os alunos estão, de facto, inseridos. Há, no entanto, a ressaltar que, tendo em conta o âmbito nacional do projecto SENSEs, é possível que os dados tratados no âmbito deste projecto possam vir a ajudar a esclarecer esta questão. Outra

das limitações do estudo prende-se com o facto de, na selecção dos grupos em estudo, não ser tida em conta nenhuma problemática específica de NEE, pelo que os resultados obtidos são, indiscriminadamente, globais.

Em estudo posteriores, seria pertinente abordar as interacções sociais de alunos com NEE, tendo em conta a especificidade das suas problemáticas, através de uma abordagem mais direccionada. Da mesma forma, seria interessante tentar recolher informação relativa a esses alunos abrangendo todos os elementos da comunidade educativa, assim como outros contextos sociais em que o aluno se encontra inserido.

Referências

- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28 (4), 421-442. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2012.673006>
- Barbosa, A., Campos, R., & Valentim, T. (2011). A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. *Estudos de Psicologia I Campinas*, 28 (4), 453-461. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2011000400006>
- Boor-Klip, H., Segers, E., Hendrickx, M., & Cillessen, A. (2016). Development and Psychometric Properties of the Classroom Peer Context Questionnaire. *Social Development*, 25 (2), 370–389. doi:<https://doi.org/10.1111/sode.12137>
- Bordas, M., & Zoboli, F. (2009). Reflexões sobre a produção social do conhecimento e as culturas inclusivas: o papel da avaliação. Em F. Días, M. Bordas, N. Galvão, & T. Miranda (orgs.), *Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social: Questões contemporâneas* (pp. 79-87). Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia – EDUFBA. Obtido em 4 de Fevereiro de 2017, de <http://www.ufjf.br/acessibilidade/files/2009/07/Educacao-Inclusiva.pdf>
- Carvalhais, L., & Silva, C. (2007). Consequências sociais e emocionais da Dislexia de desenvolvimento: um estudo de caso. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11 (1), 21-29. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572007000100003>
- Centro de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: Versão para Crianças e Jovens*. Porto : Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto . Obtido em 14 de Novembro de 2017, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/class_int_func_cj.pdf
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education* (5ª ed.). New York: Routledge Falmer.
- Crête, J. (2003). A ética em investigação social. Em B. Gauthier (Org.) , *Investigação Social: Da problemática à colheita de dados* (3ª ed., pp. 233-254). Loures: Ed. Lusociência.
- Cunha, L. (2007). *Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes*. Mestrado em Probabilidades e Estatística, Faculdade de Ciências - Universidade de Lisboa, Departamento de Estatística e Investigação Operacional, Lisboa. Obtido em 18 de Agosto de 2017, de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:G342Tn5E_XwJ:repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1229/1/18914_ULFC072532_TM.pdf+&cd=3&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt
- Dias, M. (2010). *Planos de investigação: Avançando passo a passo*. Santa Maria da Feira: Rainho & Neves.
- Farias, I., Santos, A., & Silva, E. (2009). Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. Em F. Días, M. Bordas, N. Galvão, & T. Miranda (Orgs.), *Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social: Questões contemporâneas* (pp. 39-48). Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia – EDUFBA. Obtido em 4 de Fevereiro de 2017, de <http://www.ufjf.br/acessibilidade/files/2009/07/Educacao-Inclusiva.pdf>
- Freire, S., Anica, A., Aguiar, C., Silva, F., Silva, F., Pipa, J., . . . Mogarro, M. (s.d.). *SENSEs – Participação Social de Alunos com NEE em Escolas Regulares*. Obtido em 20 de

- Janeiro de 2017, de Instituto de Educação da Universidade de Lisboa: <http://www.ie.ulisboa.pt/projetos/senses>
- Frostad, P., Mjaavatn, P., & Pijl, S. (2011). The stability of social relations among adolescents with special educational needs (SEN) in regular schools in Norway. *London Review of Education*, 9 (1), 83-84. doi:10.1080/14748460.2011.550438
- Frostad, P., Pijl, S., & Mjaavatn, E. (2015). Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59 (1), 101-122. doi:10.1080/00313831.2014.904420
- Gonçalves, D., & Navarro, E. (2012). Como Trabalhar Com Criança Disléxica. *Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar*, 7, 81-85. Obtido em 14 de Abril de 2017, de <http://revista.univar.edu.br/index.php/interdisciplinar/article/view/116>
- Grillo, E., & Silva, R. (2004). Manifestações precoces dos transtornos do comportamento na criança e no adolescente. *Jornal de Pediatria*, 80 (2, Supl.), 21-27. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0021-75572004000300004>
- Hill, L., & Werner, N. (2006). Affiliative Motivation, School Attachment and Aggression in School. *Psychology in the Schools*, 43 (2), 231-246. doi:<https://doi.org/10.1002/pits.20140>
- Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28 (1), s3-s11. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>
- Koster, M., Pijl, S., Nakken, H., & Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. 57 (1), 59–75. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/10349120903537905>
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S., & Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (2), 117–140. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Lemos, M., & Meneses, H. (2002). A Avaliação da Competência Social: Versão Portuguesa da Forma para Professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (3), 267-274. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722002000300005>
- Maciel, M., & Garcia Filho, A. (2009). Autismo: uma abordagem tamanho família. Em F. Dias, M. Bordas, N. Galvão, & T. Miranda (orgs.), *Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social: Questões contemporâneas* (pp. 91-98). Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia – EDUFBA. Obtido em 4 de Fevereiro de 2017, de <http://www.ufjf.br/ acessibilidade/files/2009/07/Educacao-Inclusiva.pdf>
- Ministério da Educação. (23 de Agosto de 1991). Decreto-Lei nº 319/91. *Diário da República nº 193/91 - I Série A*. Obtido em 6 de Outubro de 2017, de <http://cdp.portodigital.pt/repositorio-de-legislacao/decreto-lei-no319-91/>
- Ministério da Educação. (7 de Janeiro de 2008). Decreto-Lei nº 3/2008. *Diário da República nº 4/08 - I Série*. Obtido em 4 de Outubro de 2017, de <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/0015400164.pdf>
- Ministério da Educação. (2017). *Alteração ao Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – Versão para consulta pública*. Obtido em 20 de Junho de 2017, de <https://www.portugal.gov.pt/media/30428062/20170704-medu-inclusao-escolar-2.pdf>

- Morais, A., & Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 75-104. Obtido em 05 de Fevereiro de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37420204>
- Moreira, M. (2014). *Aceitação de Alunos com NEE pela Turma, Um contributo para o debate sobre a inclusão*. Provas para obtenção do grau de Mestre em Necessidades Educativas Especiais, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.
- Mundstock, E., Fachel, J., Camey, S., & Agranonik, M. (2006). Introdução à Análise Estatística Utilizando o SPSS 13.0. *Cadernos de Matemática e Estatística, Série B: Trabalho de Apoio Didático*, 20. Porto Alegre, Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Obtido em 12 de Junho de 2017, de http://euler.mat.ufrgs.br/~camey/SPSS/Introdu%E7%E3o%20E0%20An%20E1lise%20Estat%20stica%20utilizando%20o%20SPSS%2013_0.pdf
- Myles, B., Hagen, K., Holverstott, j., Hubbard, A., Adreon, D., & Trautman, M. (2005). *Un Viaje Por La Vida A Través Del Autismo: Guía del síndrome de Asperger para los Educadores*. Arlington, United States of America: Organization For Autism Research.
- NINDS. (s.d.). Asperger Syndrome Fact Sheet [em linha]. *National Institute of Neurological Disorders and Stroke (NINDS) Web site*. Obtido em 04 de Dezembro de 2016, de National Institute of Neurological Disorders and Stroke (NINDS) Web site: <https://www.ninds.nih.gov/Disorders/All-Disorders/Asperger-Syndrome-Information-Page>
- ONU. (1975). *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*. Obtido em 18 de Novembro de 2016, de http://direitoshumanos.gddc.pt/3_7/IIIPAG3_7_3.htm
- Patrício, J., Barata, M., Calheiros, M., & Graça, J. (2015). A Portuguese Version of the Student-Teacher Relationship Scale – Short Form. *Spanish Journal of Psychology*, 18 (30), 1–12. doi:<https://doi.org/10.1017/sjp.2015.29>
- Peceguina, M., Santos, A., & Daniel, R. (2008). A concordância entre medidas sociométricas e a estabilidade dos estatutos sociais em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 26 (3), 479-490. Obtido em 28 de Novembro de 2016, de <http://hdl.handle.net/10400.12/71>
- Pijl, S., Frostad, P., & Mjaavatn, P. (2011). Segregation in the classroom: What does it take to be accepted as a friend? *Social Psychology of Education - Springer*, (14), 41-52. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s11218-010-9135-x>
- Pimenta, A., & Salvado, A. (2010). Deficiência e Desigualdades Sociais. *Revista Sociedade e Trabalho*, (41), 155-166. Obtido em 10 de Dezembro de 2016, de <http://www.gep.mtss.gov.pt/edicoes/revistasociedade/41.php>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, G., Lima, T., & Santos, M. (2009). Inclusão escolar em Feira de Santana: caracterização da prática pedagógica. Em F. Dias, M. Bordas, N. Galvão, & T. Miranda (orgs.), *Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social: Questões contemporâneas* (pp. 91-98). Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia – EDUFBA. Obtido em 4 de Fevereiro de 2017, de <http://www.ufjf.br/acessibilidade/files/2009/07/Educacao-Inclusiva.pdf>
- Rocha, T., & Miranda, T. (2009). A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. Em F. Días, M. Bordas, N. Galvão, & T. Miranda (orgs.), *Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social: Questões contemporâneas*



- (pp. 27-37). Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia – EDUFBA. Obtido em 4 de Fevereiro de 2017, de <http://www.ufjf.br/acessibilidade/files/2009/07/Educacao-Inclusiva.pdf>
- Rodrigues, O., & Marante, E. (2008). Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. Em V. L. Capellini (org.), *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. São Paulo: UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- Rosando, A. (2013). Perturbações do comportamento na infância e adolescência: uma revisão da literatura. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 4 (1), 17-127. Obtido em 6 de Novembro de 2016, de <http://hdl.handle.net/11067/964>
- Rubino, R. (2008). Sobre o conceito de dislexia e seus efeitos no discurso social. *Estilos da Clínica*, 13 (24), 84-97. Obtido em 15 de Abril de 2017, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282008000100007&lng=pt&tlng=pt.
- Sampaio, C., & Sampaio, S. (2009). Convivendo com a diversidade: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual. Em F. Días, M. Bordas, N. Galvão, & T. Miranda (Orgs.), *Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social: Questões contemporâneas* (pp. 71-78). Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia – EDUFBA. Obtido em 4 de Fevereiro de 2017, de <http://www.ufjf.br/acessibilidade/files/2009/07/Educacao-Inclusiva.pdf>
- Sarmiento, M., Soares, N., & Tomás, C. (2004). Participação Social e Cidadania Activa das Crianças. In *Círculos de Discussão Temática – Infância: IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire*. Porto. Obtido em 20 de Junho de 2017, de <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3842>
- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30 (1), 1-14. doi:10.1080/08856257.2014.933550
- Silveira, L., & Lima, T. (2015). Dislexia: Que bicho é esse? Em *IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX) – “Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento”*. UEG – Câmpus Inhumas, 8 - 13 Jun 2015 (542-548). Obtido em 14 de Abril de 2017, de <http://www.anais.ueg.br/index.php/semintegricao/article/view/5569/3352>
- Simeonsson, R., & Bailey, D. (1991). The ABILITIES Index. *The ABILITIES Project*. Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill. Obtido em 3 de Janeiro de 2017, de http://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/assessments-and-instruments/FPG_AbilitiesIndex.pdf
- Sousa, Á. (s.d.). Coeficiente de Correlação Linear de Pearson. Departamento de Matemática da Universidade dos Açores. Obtido em 12 de Junho de 2017, de <http://livrozilla.com/doc/1704357/coeficiente-de-correla%C3%A7%C3%A3o-linear-de-pearson>
- Teixeira, P. (2005). Síndrome de Asperger [em linha]. *Psicologia.com.pt O Portal dos Psicólogos Web site*. Obtido em 5 de Novembro de 2016, de *Psicologia.com.pt O Portal dos Psicólogos Web site*: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0254.pdf>

- UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. *Conferência de Jomtien*. Tailândia. Obtido em 2 de Outubro de 2016, de http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca. Obtido em 11 de Novembro de 2015, de http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf
- UNICEF. (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Obtido em 18 de Novembro de 2016, de http://www.ie.uminho.pt/Uploads/NEDH/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Warnock Report. (1978). *Special Educational Needs - Report of the Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and Young People*. London: H.M.S.O.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso, Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.





Apêndice I – Carta ao Director do Agrupamento / Autorização para o estudo

Ana Sofia M. S. Freire dos Santos Raposo
 Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
 Alameda da Universidade
 1649-013 Lisboa

Exma. Sra. Diretora
 Dra. _____
 Agrupamento de Escolas _____

*Pedido autorizado.
 Responde afirmativamente.
 De conhecimento ao Prof. José Faria e Prof. _____
 a Direção*

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados

Na qualidade de investigadora responsável pelo projecto **Participação Social de alunos com NEE em escolas inclusivas**, financiado pela agência portuguesa de investigação (FCT: PTDC/MHC-CED/4150/2014), venho por este meio solicitar a sua autorização para a recolha de dados na escola _____

Com este projecto pretendemos compreender que características dos alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais (NEE) e que características do contexto educativo estão associadas a um maior grau de participação social, e compreender como evolui a participação social dos alunos ao longo da escolaridade. Assim, iremos recolher dados em dois momentos diferentes, junto de crianças do 2º ciclo de escolaridade.

A participação social dos alunos com NEE é um dos argumentos mais fortes da inclusão, pelos benefícios académicos e a nível do desenvolvimento social dos alunos com NEE e sem NEE. Contudo, alguns estudos apontam para experiências sociais negativas dos alunos com NEE. Dadas as suas características e circunstâncias específicas, alunos com NEE têm à partida um maior risco de exclusão social. Assim, é necessário criar condições que permitam superar este risco, o que requer um conhecimento aprofundado sobre quais as características dos alunos e do contexto educativo que estão associados a dificuldades de participação social e como estas variam em diferentes anos de escolaridade.

No âmbito deste estudo, iremos pedir aos alunos para preencher um questionário composto por duas partes distintas:

Parte 1: Indicar quais os colegas com quem gostam mais (e menos) de estar no recreio e que colegas escolheriam (ou não) para fazer um trabalho de grupo.

Parte 2: Responder a um conjunto de questões sobre como se sentem na escola e na turma, sobre a importância que atribuem às amizades na sua vida e sobre a existência de comportamentos conflituosos com os colegas.

Este questionário irá ser preenchido durante uma aula que será indicada pelo Diretor de Turma, no caso dos alunos do 2º ciclo.

Aos Diretores de Turma será pedido para preencherem um questionário composto por três partes distintas:

Parte 1: Indicar com que frequência observam nos alunos com NEE e em três alunos sem NEE certos comportamentos (por exemplo, de ajuda aos colegas, de resolução de conflitos, de controlo das emoções).

Parte 2: Indicar como avaliam a qualidade da sua relação com esses alunos.



Parte 3: Fornecer informação demográfica sobre todos os alunos, sobre o nível de assiduidade de todos os alunos e o seu grau de conhecimento da turma.

Ao(s) professor(es) de Educação Especial também será pedido para preencherem um questionário sobre o tipo de resposta educativa dada a cada aluno com NEE participante no estudo, sob a sua responsabilidade.

Toda a informação obtida através desta investigação será estritamente confidencial e a identidade dos participantes e das escolas e agrupamentos não será revelada. Contudo, porque este estudo envolve dois ciclos de recolha de dados, teremos que, numa fase inicial, recolher alguns dados sobre os alunos. Com base nessa informação, iremos atribuir um código a cada questionário, código esse que será utilizado no tratamento dos dados. A lista de nomes e códigos será guardada num espaço de reduzido acesso e, após a recolha de todos os dados, procederemos à destruição dessa lista (no ano lectivo de 2016/2017). Assim, garantimos que toda a informação pessoal dos alunos se mantém confidencial. Para além disso, asseguraremos que os nomes das escolas e dos agrupamentos de escolas não serão utilizados na publicação dos resultados e, logo, que se manterão confidenciais.

A participação dos alunos e dos professores neste estudo é voluntária. Eles têm o direito de não participar ou de sair do estudo em qualquer momento, sem qualquer tipo de consequência. Para além disso, só participam neste estudo os alunos para quem os encarregados de educação deram o seu consentimento informado e os professores que deram também os seu consentimento informado.

Após a realização do estudo, disponibilizaremos às escolas e respectivos agrupamentos um sumário com os principais resultados obtidos. Para além disso, os encarregados de educação, professores e escolas envolvidas serão convidados a participar num seminário sobre Inclusão e Participação Social, com os objectivos de disseminar os principais resultados, contribuir para o seu conhecimento sobre inclusão e participação social, e, em caso de achar pertinente, estimular o desenvolvimento de parcerias com vista à melhoria da participação social dos seus alunos.

Em caso de ter qualquer questão ou dúvida, por favor contacte-me para o telefone: 000000000 ou 000000000@ie.ul.pt.

Com os melhores cumprimentos.

P'la Equipa do projeto,

Ana Sofia Martins Silva Freire dos Santos Raposo
(Investigadora Responsável)



Apêndice II – Carta aos Encarregados de Educação / Consentimento informado



Faro, 10 de setembro de 2016

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados

Exmo./a. Encarregado/a de Educação,

Na qualidade de investigadora responsável pelo projeto **Participação Social de alunos com NEE em escolas inclusivas**, financiado pela agência portuguesa de investigação (FCT: PTDC/MHC-CED/4150/2014), venho por este meio solicitar a sua autorização para recolher dados junto do seu educando.

Com este projeto pretendemos compreender que características dos alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais (NEE) e que características do contexto educativo estão associadas a um maior grau de participação social, e compreender como evolui a participação social dos alunos ao longo da escolaridade. Assim, iremos recolher dados junto de crianças do 1º, 2º e 3º ciclo de escolaridade, em dois momentos distintos.

A participação social dos alunos com NEE é um dos argumentos mais fortes da inclusão, pelos benefícios académicos e a nível do desenvolvimento social dos alunos com NEE e sem NEE. Contudo, alguns estudos apontam para experiências sociais negativas dos alunos com NEE. Dadas as suas características e circunstâncias específicas, alunos com NEE têm à partida um maior risco de exclusão social. Assim, é necessário criar condições que permitam superar este risco, o que requer um conhecimento aprofundado sobre quais as características dos alunos e do contexto educativo que estão associados a dificuldades de participação social e como estas variam em diferentes anos de escolaridade.

No âmbito deste estudo, iremos pedir ao seu educando para preencher um questionário composto por duas partes distintas:

Parte 1: Indicar quais os colegas de quem ele gosta mais (e menos) de estar no recreio e que colegas escolheria (ou não) para fazer um trabalho de grupo.

Parte 2: Responder a um conjunto de questões sobre como se sente na escola e na turma, sobre a importância que atribui às amizades na sua vida e sobre a existência de comportamentos conflituosos com os colegas.

Este questionário irá ser preenchido durante uma aula que será indicada pelo Professor Titular, no caso dos alunos do 1º ciclo, e pelos Diretores de Turma respetivos, no caso dos alunos do 2º e 3º ciclo. Aos Professores Titulares e/ou aos Diretores de Turma será pedido para preencherem um questionário composto por três partes distintas:

Parte 1: Indicar com que frequência observam nos alunos certos comportamentos (por exemplo, de ajuda aos colegas ou de resolução de conflitos).

Parte 2: Indicar como avaliam a qualidade da sua relação com os alunos.

Parte 3: Fornecer informação demográfica sobre os alunos, sobre o nível de assiduidade dos alunos e o seu grau de conhecimento da turma.

No caso das crianças referenciadas para Educação Especial, aos professores de Educação Especial também será pedido para preencherem um questionário sobre o tipo de resposta educativa dada a cada aluno com NEE participante no estudo.



Toda a informação obtida através desta investigação será estritamente confidencial e a identidade dos participantes e das escolas e agrupamentos não será revelada. Contudo, porque este estudo envolve dois ciclos de recolha de dados, teremos que, numa fase inicial, recolher alguns dados sobre o seu educando. Com base nessa informação, iremos atribuir um código a cada questionário, código esse que será utilizado no tratamento dos dados. A lista de nomes e códigos será guardada num espaço de reduzido acesso e, após a recolha de todos os dados, procederemos à destruição dessa lista (no ano letivo de 2016/2017). Assim, garantimos que toda a informação pessoal do seu educando se mantém confidencial. Para além disso, asseguraremos que os nomes das escolas e dos agrupamentos de escolas não serão utilizados na publicação dos resultados e, logo, que se manterão confidenciais.

A participação do seu educando neste estudo é voluntária. Ele tem o direito de não participar ou de sair do estudo em qualquer momento, sem qualquer tipo de consequência. Em caso de ter qualquer questão ou dúvida ou em caso do seu educando sentir-se pouco confortável com o estudo, por favor contacte-me para o telefone: 000000000 ou 00000000@ie.ul.pt.

Após a realização do estudo, disponibilizaremos às escolas um sumário com os principais resultados obtidos. Para além disso, os professores e escolas envolvidas serão convidados a participar num seminário sobre Inclusão e Participação Social, com os objetivos de disseminar os principais resultados, contribuir para o seu conhecimento sobre inclusão e participação social, e, caso as escolas achem pertinente, estimular o desenvolvimento de parcerias com vista à melhoria da participação social dos seus alunos. Caso esteja interessado em participar neste seminário, pedimos-lhe que deixe um seu contacto para o convidarmos na altura do seminário.

Com os melhores cumprimentos.

P'la Equipa do projeto,

Ana Sofia Martins Silva Freire dos Santos Raposo
(Investigadora Responsável)

Autorização



Declaro ter lido e compreendido este documento. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, eu ou o meu educando recusarmos participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências e foi-me garantida a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. Assim, como encarregado de educação, eu autorizo o/a _____ (nome do aluno) a participar no estudo descrito neste documento.

Nome: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____



Assunto: Autorização para a realização do estudo «Participação Social de Alunos com NEE em Escolas Inclusivas»

Exmo.(a) Senhor(a)

Encarregado(a) de Educação

Eu, José Manuel Avença Fava, docente neste agrupamento de escolas no grupo 240º (Educação Visual e Tecnológica), venho por este meio solicitar, a V. Ex^a, autorização para a aplicação, ao seu educando, dos questionários relativos ao projeto «Participação Social de Alunos com NEE em Escolas Inclusivas», projeto este que se encontra autorizado pelo Ministério da Educação, da mesma forma, a sua realização na E. B. 2, 3 e 4 de ... , foi autorizada pela Senhora Diretora deste agrupamento de escolas.

Neste estudo encontram-se envolvidas diversas instituições universitárias a nível nacional, entre as quais a Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, onde me encontro a realizar o curso de mestrado, motivo pelo qual tenho interesse na realização deste estudo.

Segue, juntamente a esta missiva, o pedido formal de autorização para a recolha de dados redigido pela Doutora Ana Sofia Raposo, investigadora responsável por este estudo, e para o qual solicito a Vossa melhor atenção.

Sem outro assunto, me subscrevo, grato pela atenção despendida.

Faro, 21 de novembro de 2016

Atenciosamente,

(José Manuel Avença Fava)







Apêndice III – Sociometria / Matrizes sociométricas (XLS)

RECREIO Turma 1311	Nomeações positivas	Nomeações negativas	LM	LL	PS	IS	Estatuto sociométrico
A1311_1	4	2	-0,50884055	-0,197330149	-0,311510402	-0,706170699	5
A1311_2	6	0	0,018845946	-0,657767162	0,676613108	-0,638921216	5
A1311_3	9	0	0,810375691	-0,657767162	1,468142853	0,152608529	1
A1311_4	4	3	-0,50884055	0,032888358	-0,541728908	-0,475952192	5
A1311_5	10	0	1,074218939	-0,657767162	1,731986102	0,416451777	1
A1311_6	10	1	1,074218939	-0,427548655	1,501767595	0,646670284	1
A1311_7	12	0	1,601905436	-0,657767162	2,259672598	0,944138274	1
A1311_8	12	0	1,601905436	-0,657767162	2,259672598	0,944138274	1
A1311_9	4	2	-0,50884055	-0,197330149	-0,311510402	-0,706170699	5
A1311_10	11	0	1,338062188	-0,657767162	1,99582935	0,680295026	1
A1311_11	2	8	-1,036527047	1,183980892	-2,220507939	0,147453845	2
A1311_12	6	0	0,018845946	-0,657767162	0,676613108	-0,638921216	5
A1311_13	7	0	0,282689195	-0,657767162	0,940456357	-0,375077968	5
A1311_14	3	1	-0,772683799	-0,427548655	-0,345135143	-1,200232454	5
A1311_15	6	1	0,018845946	-0,427548655	0,446394602	-0,408702709	5
A1311_16	3	6	-0,772683799	0,723543878	-1,496227677	-0,04913992	2
A1311_17	3	14	-0,772683799	2,565291932	-3,337975731	1,792608134	2
A1311_18	10	0	1,074218939	-0,657767162	1,731986102	0,416451777	1
A1311_19	7	0	0,282689195	-0,657767162	0,940456357	-0,375077968	5
A1311_20	13	0	1,865748684	-0,657767162	2,523515846	1,207981522	1
A1311_21	4	4	-0,50884055	0,263106865	-0,771947415	-0,245733685	5
A1311_22	9	0	0,810375691	-0,657767162	1,468142853	0,152608529	1
A1311_23	0	15	-1,564213543	2,795510439	-4,359723983	1,231296896	2
A1311_24	1	8	-1,300370295	1,183980892	-2,484351187	-0,116389403	2
A1311_25	2	4	-1,036527047	0,263106865	-1,299633912	-0,773420182	2
A1311_26	3	1	-0,772683799	-0,427548655	-0,345135143	-1,200232454	5
A1311_27	4	0	-0,50884055	-0,657767162	0,148926612	-1,166607712	5
A1311_28	1	10	-1,300370295	1,644417905	-2,944788201	0,34404761	2

Legenda:

Estatuto sociométrico:

- 1 – Popular
- 2 – Rejeitado
- 3 – Negligenciado
- 4 – Controverso
- 5 – Intermédio / todos os outros
-  Não respondeu ao questionário
-  Alunos com NEE

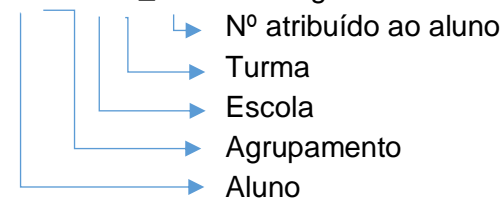
LM – Like most

LL – Like least

PS – Preferência Social



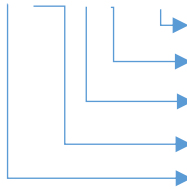
IS – Impacto Social

A 1 3 1 1 _ 1 – Código






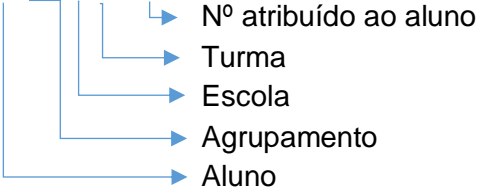


Trabalho Turma 1311	Nomeações positivas	Nomeações negativas	LM	LL	PS	IS	Estatuto sociométrico
A1311_1	4	4	-0,145935286	0,094200822	-0,240136109	-0,051734464	5
A1311_2	4	1	-0,145935286	-0,565204934	0,419269647	-0,71114022	5
A1311_3	6	2	0,53509605	-0,345403015	0,880499065	0,189693035	5
A1311_4	4	3	-0,145935286	-0,125601096	-0,02033419	-0,271536383	5
A1311_5	11	0	2,237674391	-0,785006852	3,022681243	1,452667538	1
A1311_6	8	0	1,216127386	-0,785006852	2,001134238	0,431120534	1
A1311_7	8	0	1,216127386	-0,785006852	2,001134238	0,431120534	1
A1311_8	7	1	0,875611718	-0,565204934	1,440816652	0,310406784	1
A1311_9	4	0	-0,145935286	-0,785006852	0,639071566	-0,930942139	5
A1311_10	12	0	2,578190059	-0,785006852	3,363196911	1,793183206	1
A1311_11	2	8	-0,826966623	0,973408497	-1,800375119	0,146441874	2
A1311_12	4	0	-0,145935286	-0,785006852	0,639071566	-0,930942139	5
A1311_13	3	3	-0,486450954	-0,125601096	-0,360849858	-0,612052051	5
A1311_14	2	3	-0,826966623	-0,125601096	-0,701365526	-0,952567719	5
A1311_15	4	2	-0,145935286	-0,345403015	0,199467729	-0,491338301	5
A1311_16	1	5	-1,167482291	0,314002741	-1,481485032	-0,85347955	2
A1311_17	2	14	-0,826966623	2,292220009	-3,119186631	1,465253386	2
A1311_18	5	1	0,194580382	-0,565204934	0,759785315	-0,370624552	5
A1311_19	6	1	0,53509605	-0,565204934	1,100300984	-0,030108884	1
A1311_20	8	0	1,216127386	-0,785006852	2,001134238	0,431120534	1
A1311_21	2	5	-0,826966623	0,314002741	-1,140969364	-0,512963882	2
A1311_22	4	4	-0,145935286	0,094200822	-0,240136109	-0,051734464	5
A1311_23	0	16	-1,507997959	2,731823846	-4,239821805	1,223825887	2
A1311_24	2	10	-0,826966623	1,413012334	-2,239978957	0,586045711	2
A1311_25	4	3	-0,145935286	-0,125601096	-0,02033419	-0,271536383	5
A1311_26	4	0	-0,145935286	-0,785006852	0,639071566	-0,930942139	5
A1311_27	2	1	-0,826966623	-0,565204934	-0,261761689	-1,392171556	5
A1311_28	1	13	-1,167482291	2,07241809	-3,239900381	0,904935799	2

<p>Legenda:</p> <p>Estatuto sociométrico:</p> <p>1 – Popular</p> <p>2 – Rejeitado</p> <p>3 – Negligenciado</p> <p>4 – Controverso</p> <p>5 – Intermédio / todos os outros</p> <p> Não respondeu ao questionário</p> <p> Alunos com NEE</p>	<p>LM – Like most</p> <p>LL – Like least</p> <p>PS – Preferência Social</p> <p>IS – Impacto Social</p> <hr/> <p>A 1 3 1 1 _ 1 – Código</p> <p> N° atribuído ao aluno</p> <p>Turma</p> <p>Escola</p> <p>Agrupamento</p> <p>Aluno</p>
--	--



RECREIO Turma 1313	Nomeações positivas	Nomeações negativas	LM	LL	PS	IS	Estatuto sociométrico
A1313_1	3	4	-0,488165799	-0,033749336	-0,454416463	-0,521915135	5
A1313_2	8	1	1,162983226	-0,809984065	1,972967292	0,352999161	1
A1313_3	2	1	-0,818395604	-0,809984065	-0,008411539	-1,628379669	5
A1313_4	2	8	-0,818395604	1,001230303	-1,819625906	0,182834699	2
A1313_5	8	1	1,162983226	-0,809984065	1,972967292	0,352999161	1
A1313_6	1	13	-1,148625409	2,294954851	-3,44358026	1,146329442	2
A1313_7	5	1	0,172293811	-0,809984065	0,982277876	-0,637690254	5
A1313_8	11	1	2,153672642	-0,809984065	2,963656707	1,343688576	1
A1313_9	3	11	-0,488165799	1,777465032	-2,265630831	1,289299233	2
A1313_10	5	4	0,172293811	-0,033749336	0,206043147	0,138544475	5
A1313_11	7	2	0,832753421	-0,551239155	1,383992577	0,281514266	1
A1313_12	2	1	-0,818395604	-0,809984065	-0,008411539	-1,628379669	5
A1313_13	1	12	-1,148625409	2,036209941	-3,18483535	0,887584533	2
A1313_14	5	5	0,172293811	0,224995574	-0,052701762	0,397289385	5
A1313_15	6	5	0,502523616	0,224995574	0,277528043	0,72751919	5
A1313_16	11	0	2,153672642	-1,068728975	3,222401616	1,084943667	1
A1313_17	4	5	-0,157935994	0,224995574	-0,382931567	0,06705958	5
A1313_18	4	5	-0,157935994	0,224995574	-0,382931567	0,06705958	5
A1313_19	6	0	0,502523616	-1,068728975	1,571252591	-0,566205358	1
A1313_20	0	7	-1,478855214	0,742485393	-2,221340607	-0,736369821	2
A1313_21	4	4	-0,157935994	-0,033749336	-0,124186658	-0,19168533	5
A1313_22	4	0	-0,157935994	-1,068728975	0,910792981	-1,226664969	5
A1313_23	1	4	-1,148625409	-0,033749336	-1,114876073	-1,182374745	5

<p>Legenda:</p> <p>Estatuto sociométrico:</p> <p>1 – Popular</p> <p>2 – Rejeitado</p> <p>3 – Negligenciado</p> <p>4 – Controverso</p> <p>5 – Intermédio / todos os outros</p> <p> Não respondeu ao questionário</p> <p> Alunos com NEE</p> <p> Aluno em processo de avaliação para integração no regime de educação especial</p>	<p>LM – Like most</p> <p>LL – Like least</p> <p>PS – Preferência Social</p> <p>IS – Impacto Social</p> <p>A 1 3 1 3 _ 1 – Código</p> <p></p> <p>Nº atribuído ao aluno</p> <p>Turma</p> <p>Escola</p> <p>Agrupamento</p> <p>Aluno</p>
---	---




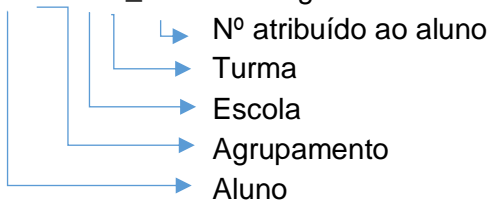


RECREIO – Turma 1313

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	Total de escolhas	Total de escolhas positivas	Total de escolhas negativas
A1313_1		+			+	-		+	-	-					+	+			+	-				10	6	4
A1313_2	+				+	-	+	+	-	+					-	+			+				+	12	8	4
A1313_3	+	+			+	+	+	+	+	+	+	+				+			+			+		12	12	0
A1313_4									-						+	+				-		+		7	4	3
A1313_5						-		+	+	+	+					+			+					7	5	2
A1313_6	+		+	-	-	+	+	-	+	-	-	+	-	+	+	+			-	+				16	8	8
A1313_7	-	+		-	+	-	+	+	-	+	+				-	+			-					15	7	8
A1313_8	-	+	+	-	+	-			-		+				-	+			+	-				17	6	11
A1313_9																								0	0	0
A1313_10		+			+	-		+			+					+			+					7	6	1
A1313_11	-	-		-	-	-	-	+	-			-			-	+			-	-				17	2	15
A1313_12						-		+		+	+					+								6	4	2
A1313_13				-		+		+	+						+	+			+					6	3	3
A1313_14			-	-		-			-	-	-									-	+			10	1	9
A1313_15									-					+		+			+					5	3	2
A1313_16	-	+		-	+	-		+	-		+				-				-	-				15	4	11
A1313_17				+		-			-						+	+			+	-	+			11	6	5
A1313_18				-					+				+	+	+	+					+			7	6	1
A1313_19		+				-	+	+																4	3	1
A1313_20				+		+									+	+				-		+		5	3	2
A1313_21													+											1	1	0
A1313_22																								0	0	0
A1313_23		+			+	-		+	-			+	-			+								8	5	3
Total de nomeações	7	9	3	10	9	14	6	12	14	9	9	3	13	10	11	11	9	9	6	7	8	4	5	M total	8,6086957	DPT 3,1728841
Total de aceitações	3	8	2	2	8	1	5	11	3	5	7	2	1	5	6	11	4	4	6	0	4	4	1	M+	4,4782609	DV+ 3,0281943
Total de rejeições	4	1	1	8	1	13	1	1	11	4	2	1	12	5	5	0	5	5	0	7	4	0	4	M-	4,1304348	DV- 3,8648103





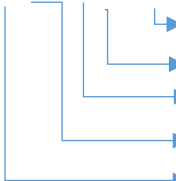
TRABALHO Turma 1313	Nomeações positivas	Nomeações negativas	LM	LL	PS	IS	Estatuto sociométrico
A1313_1	2	4	-0,519748027	0,121690329	-0,641438356	-0,398057699	5
A1313_2	8	2	1,653743723	-0,500282462	2,154026186	1,153461261	1
A1313_3	1	1	-0,881996652	-0,811268858	-0,070727794	-1,69326551	5
A1313_4	2	6	-0,519748027	0,74366312	-1,263411147	0,223915093	2
A1313_5	7	4	1,291495098	0,121690329	1,169804769	1,413185427	4
A1313_6	1	12	-0,881996652	2,609581493	-3,491578146	1,727584841	2
A1313_7	8	0	1,653743723	-1,122255254	2,775998977	0,53148847	1
A1313_8	6	1	0,929246473	-0,811268858	1,740515331	0,117977615	1
A1313_9	2	9	-0,519748027	1,676622307	-2,196370334	1,156874279	2
A1313_10	0	4	-1,244245278	0,121690329	-1,365935606	-1,122554949	2
A1313_11	3	4	-0,157499402	0,121690329	-0,279189731	-0,035809074	5
A1313_12	1	0	-0,881996652	-1,122255254	0,240258601	-2,004251906	5
A1313_13	0	10	-1,244245278	1,987608702	-3,23185398	0,743363425	2
A1313_14	4	4	0,204749223	0,121690329	0,083058894	0,326439552	5
A1313_15	3	3	-0,157499402	-0,189296067	0,031796665	-0,346795469	5
A1313_16	9	0	2,015992348	-1,122255254	3,138247602	0,893737095	1
A1313_17	4	4	0,204749223	0,121690329	0,083058894	0,326439552	5
A1313_18	3	3	-0,157499402	-0,189296067	0,031796665	-0,346795469	5
A1313_19	6	1	0,929246473	-0,811268858	1,740515331	0,117977615	1
A1313_20	1	5	-0,881996652	0,432676724	-1,314673377	-0,449319928	2
A1313_21	5	2	0,566997848	-0,500282462	1,06728031	0,066715386	1
A1313_22	3	0	-0,157499402	-1,122255254	0,964755851	-1,279754656	5
A1313_23	0	4	-1,244245278	0,121690329	-1,365935606	-1,122554949	2

<p>Legenda:</p> <p>Estatuto sociométrico:</p> <p>1 – Popular</p> <p>2 – Rejeitado</p> <p>3 – Negligenciado</p> <p>4 – Controverso</p> <p>5 – Intermédio / todos os outros</p> <p> Não respondeu ao questionário</p> <p> Alunos com NEE</p> <p> Aluno em processo de avaliação para integração no regime de educação especial</p>	<p>LM – Like most</p> <p>LL – Like least</p> <p>PS – Preferência Social</p> <p>IS – Impacto Social</p> <p>A 1 3 1 3 _ 1 – Código</p> <p></p> <p>Nº atribuído ao aluno</p> <p>Turma</p> <p>Escola</p> <p>Agrupamento</p> <p>Aluno</p>
---	---



		TRABALHO – Turma 1313																							Total de escolhas	Total de escolhas positivas	Total de escolhas negativas		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23					
A1313_1	+						+	-	-																	8	3	5	
A1313_2	+						+							+													4	4	0
A1313_3					+	+	+																				5	5	0
A1313_4								-										+									6	3	3
A1313_5						-	+																				5	3	2
A1313_6	+		+	-	-	+	+	-							+												14	5	9
A1313_7	-	+			+	-		-																			9	4	5
A1313_8	-	+		-	+	-		-																			16	5	11
A1313_9																											0	0	0
A1313_10	+				+	-	+																				7	6	1
A1313_11						-		+																			3	2	1
A1313_12	+				+	-	+																				5	3	2
A1313_13								+																			6	3	3
A1313_14	+					-	+	-	-																		12	4	8
A1313_15								-																			7	4	3
A1313_16	-	+	-	-	+	-		-																			12	5	7
A1313_17					+	-		-																			8	4	4
A1313_18					-			+																			5	2	3
A1313_19						-	+		-																		6	3	3
A1313_20	-	-		+	-			+																			9	3	6
A1313_21	-				-				-																		7	3	4
A1313_22																											0	0	0
A1313_23	+				+	-		+	-																		8	5	3
Total de nomeações	6	10	2	8	11	13	8	7	11	4	7	1	10	8	6	9	8	6	7	6	7	6	7	3	4	M total	7,0434783	Dp total	2,9615453
Total de aceitações	2	8	1	2	7	1	8	6	2	0	3	1	0	4	3	9	4	3	6	1	5	3	0			M+	3,4347826	DV+	2,7605349
Total de rejeições	4	2	1	6	4	12	0	1	9	4	4	0	10	4	3	0	4	3	1	5	2	5	2	0	4	M-	3,6086957	DV-	3,2155747

RECREIO Turma 1314		Nomeações positivas	Nomeações negativas	LM	LL	PS	IS	Estatuto sociométrico
A1314_1	1	0	12	-1,61494773	2,512117776	-4,127065506	0,897170045	2
A1314_2		4	2	0,386677626	-0,144929872	0,531607497	0,241747754	5
A1314_3		4	1	0,386677626	-0,410634636	0,797312262	-0,023957011	5
A1314_4		4	0	0,386677626	-0,676339401	1,063017027	-0,289661776	1
A1314_5		2	1	-0,614135052	-0,410634636	-0,203500416	-1,024769689	5
A1314_6		4	6	0,386677626	0,917889187	-0,531211562	1,304566813	4
A1314_7		4	4	0,386677626	0,386479658	0,000197968	0,773157283	5
A1314_8		4	0	0,386677626	-0,676339401	1,063017027	-0,289661776	1
A1314_9		6	1	1,387490303	-0,410634636	1,79812494	0,976855667	1
A1314_10		5	0	0,887083965	-0,676339401	1,563423366	0,210744563	1
A1314_11		2	0	-0,614135052	-0,676339401	0,062204349	-1,290474454	5
A1314_12		4	0	0,386677626	-0,676339401	1,063017027	-0,289661776	1
A1314_13		3	0	-0,113728713	-0,676339401	0,562610688	-0,790068115	5
A1314_14		5	0	0,887083965	-0,676339401	1,563423366	0,210744563	1
A1314_15		2	1	-0,614135052	-0,410634636	-0,203500416	-1,024769689	5
A1314_16		3	0	-0,113728713	-0,676339401	0,562610688	-0,790068115	5
A1314_17		2	1	-0,614135052	-0,410634636	-0,203500416	-1,024769689	5
A1314_18		0	8	-1,61494773	1,449298717	-3,064246447	-0,165649014	2
A1314_19		1	11	-1,114541391	2,246413011	-3,360954402	1,13187162	2
A1314_20		4	1	0,386677626	-0,410634636	0,797312262	-0,023957011	5
A1314_21		0	7	-1,61494773	1,183593952	-2,798541682	-0,431353778	2
A1314_22		8	0	2,388302981	-0,676339401	3,064642383	1,71196358	1

<p>Legenda:</p> <p>Estatuto sociométrico:</p> <p>1 – Popular</p> <p>2 – Rejeitado</p> <p>3 – Negligenciado</p> <p>4 – Controverso</p> <p>5 – Intermédio / todos os outros</p> <p> Não respondeu ao questionário</p> <p> Alunos com NEE</p>	<p>LM – Like most</p> <p>LL – Like least</p> <p>PS – Preferência Social</p> <p>IS – Impacto Social</p> <p>A 1 3 1 4 _ 1 – Código</p> <p></p> <p>Nº atribuído ao aluno</p> <p>Turma</p> <p>Escola</p> <p>Agrupamento</p> <p>Aluno</p>
--	---



RECREIO – Turma 1314

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	Total de escolhas	Total de escolhas positivas	Total de escolhas negativas	
A1314_1																							0	0	0	
A1314_2																							0	0	0	
A1314_3																							0	0	0	
A1314_4	-	+	+			+	+	+	+	+	+	+	+	+				-	-			+	13	11	2	
A1314_5	+	+				+	+								+			-	-				8	6	2	
A1314_6	-		+				+											+					5	3	2	
A1314_7																							0	0	0	
A1314_8	-			+														-	-				3	1	2	
A1314_9							-	+	+									-	-	+			8	4	4	
A1314_10	-							+	+			+	+	+		+		-	-	+		10	7	3		
A1314_11	-					-						+	+	+				-	-			+	7	2	5	
A1314_12	-	-		+		-		+	+	+	+	+	+	+		+		-	-	+		14	10	4		
A1314_13	-					-			+	+								-	-	+		8	4	4		
A1314_14	-			+		-					+	+	+	+		+		-	-			8	5	3		
A1314_15	-	+	+		+	+	+										+	-	-			9	6	3		
A1314_16	-	-	-	+	-	-	-	-		+					-	-	-	-	-			12	2	10		
A1314_17																						0	0	0		
A1314_18		+				+									+							6	3	3		
A1314_19																						0	0	0		
A1314_20							-	+	+	+								-	-			8	4	4		
A1314_21	-				+																	2	1	1		
A1314_22	-					-	-	-			+	+	+	+				-	-			6	2	4		
Total de nomeações	12	6	5	4	3	10	8	4	7	5	2	4	3	5	3	3	3	8	12	5	7	8	M total	5,7727273	DPT	2,9102743
Total de aceitações	0	4	4	4	2	4	4	4	6	5	2	4	3	5	2	3	2	0	1	4	0	8	M+	3,2272727	DV+	1,9983759
Total de rejeições	12	2	1	0	1	6	4	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	8	11	1	7	0	M-	2,5454545	DV-	3,7635757



TRABALHO Turma 1314	Nomeações positivas	Nomeações negativas	LM	LL	PS	IS	Estatuto sociométrico
A1314_1	2	7	-0,284017276	1,13159641	-1,415613685	0,847579134	2
A1314_2	4	4	0,757379403	0,310878134	0,446501268	1,068257537	4
A1314_3	5	1	1,278077742	-0,509840141	1,787917882	0,768237601	1
A1314_4	3	0	0,236681063	-0,783412899	1,020093962	-0,546731836	1
A1314_5	3	3	0,236681063	0,037305376	0,199375687	0,273986439	5
A1314_6	1	5	-0,804715615	0,584450893	-1,389166508	-0,220264722	2
A1314_7	2	8	-0,284017276	1,405169168	-1,689186444	1,121151892	2
A1314_8	1	1	-0,804715615	-0,509840141	-0,294875475	-1,314555756	5
A1314_9	3	0	0,236681063	-0,783412899	1,020093962	-0,546731836	1
A1314_10	2	0	-0,284017276	-0,783412899	0,499395623	-1,067430175	5
A1314_11	2	0	-0,284017276	-0,783412899	0,499395623	-1,067430175	5
A1314_12	7	0	2,319474421	-0,783412899	3,102887319	1,536061522	1
A1314_13	2	0	-0,284017276	-0,783412899	0,499395623	-1,067430175	5
A1314_14	4	1	0,757379403	-0,509840141	1,267219543	0,247539262	1
A1314_15	3	3	0,236681063	0,037305376	0,199375687	0,273986439	5
A1314_16	0	0	-1,325413955	-0,783412899	-0,542001056	-2,108826854	3
A1314_17	1	1	-0,804715615	-0,509840141	-0,294875475	-1,314555756	5
A1314_18	1	8	-0,804715615	1,405169168	-2,209884783	0,600453553	2
A1314_19	1	11	-0,804715615	2,225887443	-3,030603058	1,421171828	2
A1314_20	2	0	-0,284017276	-0,783412899	0,499395623	-1,067430175	5
A1314_21	0	10	-1,325413955	1,952314685	-3,277728639	0,62690073	2
A1314_22	7	0	2,319474421	-0,783412899	3,102887319	1,536061522	1

Legenda:	
Estatuto sociométrico:	LM – Like most
1 – Popular	LL – Like least
2 – Rejeitado	PS – Preferência Social
3 – Negligenciado	IS – Impacto Social
4 – Controverso	A 1 3 1 4 _ 1 – Código
5 – Intermédio / todos os outros	
Não respondeu ao questionário	
Alunos com NEE	



TRABALHO – Turma 1314

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	Total de escolhas	Total de escolhas positivas	Total de escolhas negativas	
A1314_1																							0	0	0	
A1314_2																							0	0	0	
A1314_3																							0	0	0	
A1314_4	-							+				+		+	-								9	4	5	
A1314_5		+												+									6	3	3	
A1314_6	+	-			-		+											+	+				7	4	3	
A1314_7																							0	0	0	
A1314_8	-			+		-	-		+			+											7	3	4	
A1314_9					-					+		+											7	3	4	
A1314_10	-	-					-					+											9	3	6	
A1314_11						-	-						+										4	2	2	
A1314_12				+		-							+										6	4	2	
A1314_13	-								+			+											6	3	3	
A1314_14	+	-									+												7	5	2	
A1314_15	-	+				+	+									+							10	6	4	
A1314_16	-	-				-	-																13	3	10	
A1314_17																							0	0	0	
A1314_18		+					-								+								7	3	4	
A1314_19																							0	0	0	
A1314_20										+													8	4	4	
A1314_21	-	+					-							+									4	2	2	
A1314_22							-			+		+											9	4	5	
Total de nomeações	9	8	6	3	6	6	10	2	3	2	2	7	2	5	6	0	2	9	12	2	10	7	M total	5,4090909	Dp total	3,3474808
Total de aceitações	2	4	5	3	3	1	2	1	3	2	2	7	2	4	3	0	1	1	1	2	0	7	M+	2,5454545	DV+	1,9204977
Total de rejeições	7	4	1	0	3	5	8	1	0	0	0	0	0	1	3	0	1	8	11	0	10	0	M-	2,8636364	DV-	3,6553347



Apêndice IV – Descrição da amostra

Case Processing Summary

	Valid		Cases Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
A_Ano_escolaridade_T1 * Aluno com NEE?	73	100,0%	0	0,0%	73	100,0%
A_Sexo * Aluno com NEE?	73	100,0%	0	0,0%	73	100,0%

A_Ano_escolaridade_T1 * Aluno com NEE? Crosstabulation

	Count	Aluno com NEE?		Total
		NEE	Não_NEE	
A_Ano_escolaridade_T1	5	8	65	73
Total		8	65	73

A_Sexo * Aluno com NEE? Crosstabulation

	Count	Aluno com NEE?		Total
		NEE	Não_NEE	
A_Sexo	Masculino	5	35	40
	Feminino	3	30	33
Total		8	65	73

A_Ano_escolaridade_T1 * Aluno com NEE? Crosstabulation

	Count	Aluno com NEE?		Total
		NEE	Não_NEE	
A_Ano_escolaridade_T1	5	8	65	73
	% within A_Ano_escolaridade_T1	11,0%	89,0%	100,0%
	% within Aluno com NEE?	100,0%	100,0%	100,0%
Total	Count	8	65	73
	% within A_Ano_escolaridade_T1	11,0%	89,0%	100,0%
	% within Aluno com NEE?	100,0%	100,0%	100,0%

A_Sexo * Aluno com NEE? Crosstabulation

	Count	Aluno com NEE?		Total
		NEE	Não_NEE	
A_Sexo	Masculino	5	35	40
	% within A_Sexo	12,5%	87,5%	100,0%
	% within Aluno com NEE?	62,5%	53,8%	54,8%
A_Sexo	Feminino	3	30	33
	% within A_Sexo	9,1%	90,9%	100,0%
	% within Aluno com NEE?	37,5%	46,2%	45,2%
Total	Count	8	65	73
	% within A_Sexo	11,0%	89,0%	100,0%
	% within Aluno com NEE?	100,0%	100,0%	100,0%

A_Idade

Case Processing Summary

A_Idade	Aluno com NEE?	Valid		Cases Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
	NEE	8	100,0%	0	0,0%	8	100,0%
	Não_NEE	65	100,0%	0	0,0%	65	100,0%

Descriptive Statistics

A_Idade	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
	73	9	14	10,23	,808
Valid N (listwise)	73				

Descriptives

Aluno com NEE?		Statistic	Std. Error	
A_Idade	NEE	Mean	10,50	
		95% Confidence Interval for Mean		
		Lower Bound	9,87	
		Upper Bound	11,13	
		5% Trimmed Mean	10,44	
		Median	10,00	
		Variance	,571	
		Std. Deviation	,756	
		Minimum	10	
		Maximum	12	
		Range	2	
		Interquartile Range	1	
		Skewness	1,323	,752
		Kurtosis	,875	1,481
Não_NEE	Mean		10,20	
		95% Confidence Interval for Mean		
		Lower Bound	10,00	
		Upper Bound	10,40	
		5% Trimmed Mean	10,12	
		Median	10,00	
		Variance	,663	
		Std. Deviation	,814	
		Minimum	9	
		Maximum	14	
		Range	5	
		Interquartile Range	0	
		Skewness	2,662	,297
		Kurtosis	9,033	,586

A_Idade

Stem-and-Leaf Plots

A_Idade

Stem-and-Leaf Plot for A_NEE_T1= NEE

```

Frequency  Stem & Leaf
  5,00    10 . 00000
  2,00    11 . 00
  1,00    12 . 0
    
```

Stem width: 1
Each leaf: 1 case(s)

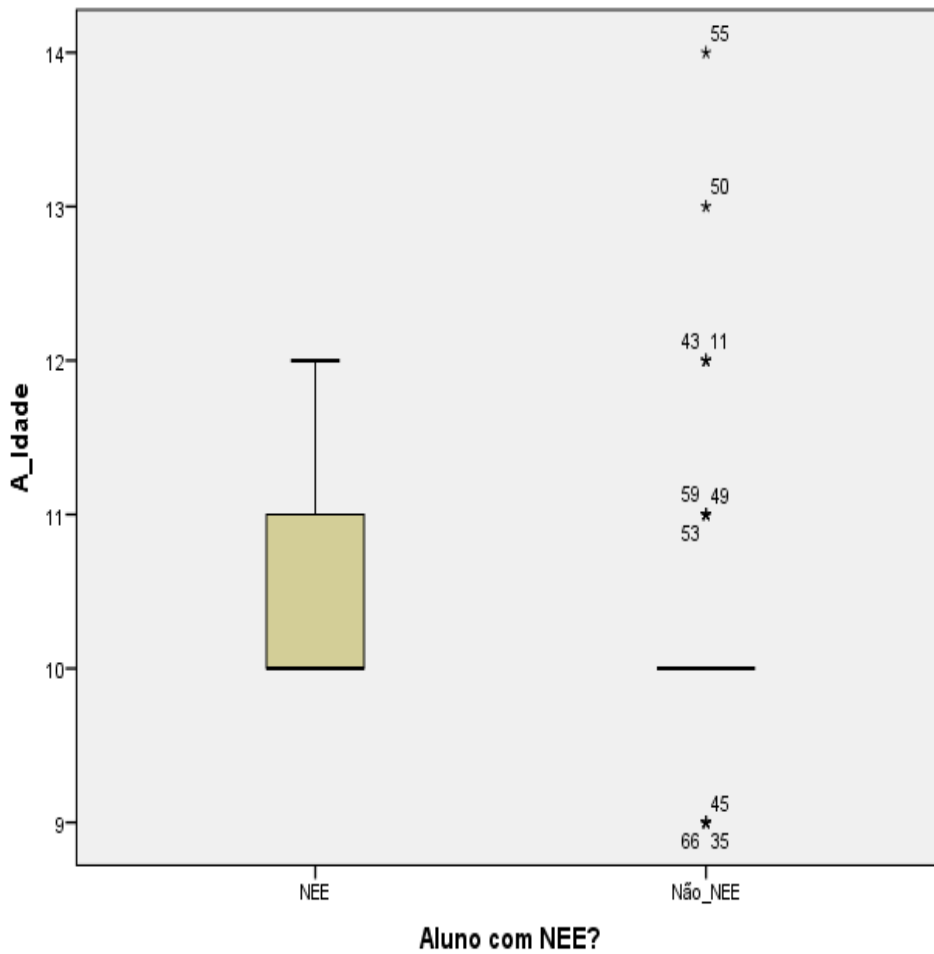
A_Idade

Stem-and-Leaf Plot for A_NEE_T1= Não_NEE

```

Frequency  Stem & Leaf
  4,00  Extremes  (= < 9)
 52,00    1 . 0000000000000000
  9,00  Extremes  (>= 11)
    
```

Stem width: 10
Each leaf: 1 case(s)



Legenda diagrama (e seguintes):

- Md:** Mediana (linha horizontal escura dentro do “box”)
- Q1:** Quartil inferior - 1º quartil (limite inferior do “box”)
- Q3:** Quartil superior - 3º quartil (limite superior do “box”)

- d:** diferença interquartílica ($d = Q3 - Q1$)
- o :** outlier (valores acima de $1,5 \times d$)
- ★:** outlier (valores acima de $3,0 \times d$)

(Mundstock, Fachel, Camey & Agranonik, 2006)



Apêndice V – Vinculação à turma

Case Processing Summary

	Aluno com NEE?	Valid		Cases Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
AP_Vinculação_turma	NEE	6	75,0%	2	25,0%	8	100,0%
	Não_NEE	56	86,2%	9	13,8%	65	100,0%

		Descriptives		Statistic	Std. Error
AP_Vinculação_turma	NEE	Mean		2,8426	,15276
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,4499	
			Upper Bound	3,2353	
		5% Trimmed Mean		2,8529	
		Median		2,8889	
		Variance		,140	
		Std. Deviation		,37419	
		Minimum		2,28	
		Maximum		3,22	
		Range		,94	
	Interquartile Range		,74		
	Skewness		-,535	,845	
	Kurtosis		-,887	1,741	
	Não_NEE	Mean		3,3149	,04455
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,2256	
			Upper Bound	3,4041	
		5% Trimmed Mean		3,3048	
		Median		3,2778	
		Variance		,111	
		Std. Deviation		,33335	
Minimum			2,50		
Maximum			4,28		
Range			1,78		
Interquartile Range		,38			
Skewness		,429	,319		
Kurtosis		,866	,628		

AP_Vinculação_turma

Stem-and-Leaf Plots

AP_Vinculação_turma

Stem-and-Leaf Plot for A_NEE_T1= NEE

Frequency Stem & Leaf

1,00 2 . 2
 3,00 2 . 589
 2,00 3 . 22

Stem width: 1,00

Each leaf: 1 case(s)

AP_Vinculação_turma

Stem-and-Leaf Plot for A_NEE_T1= Não_NEE

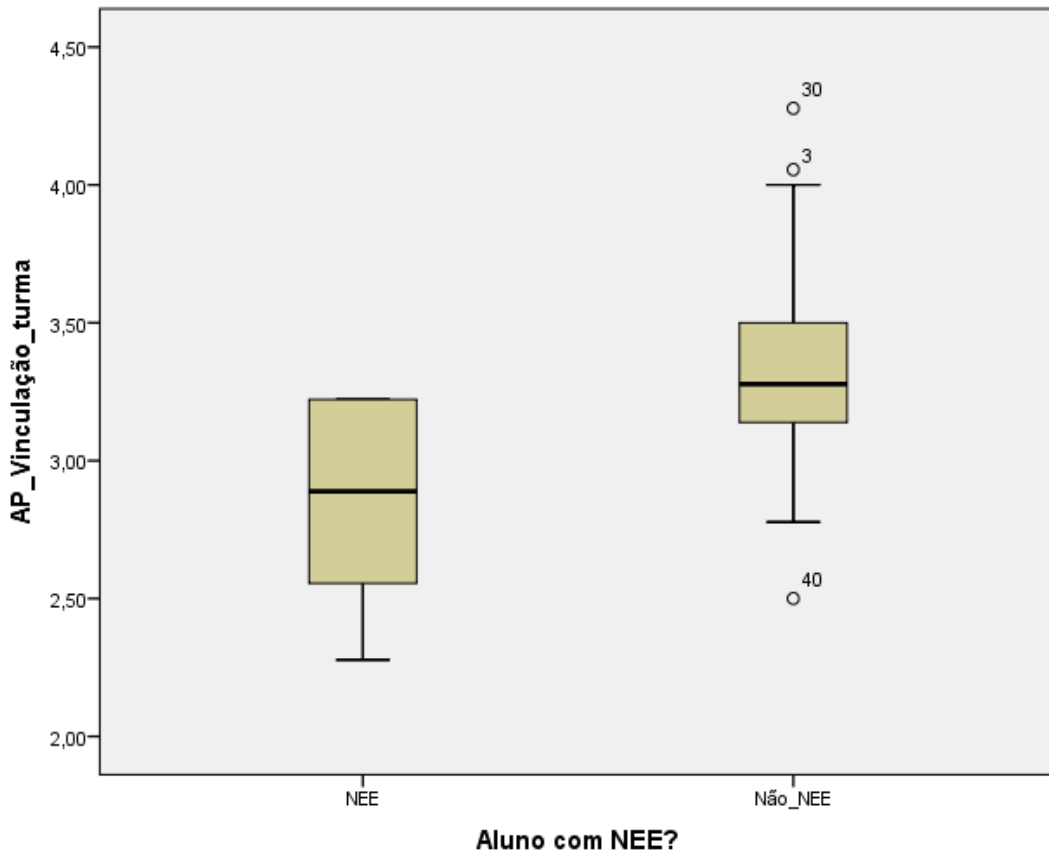
Frequency Stem & Leaf

1,00 Extremes (<=2,5)
 6,00 2 . 788889
 34,00 3 . 000001111111112222222222333333344
 12,00 3 . 555556666779
 1,00 4 . 0

2,00 Extremes (>=4,1)

Stem width: 1,00

Each leaf: 1 case(s)



Apêndice VI – Vinculação à escola

Case Processing Summary

	Aluno com NEE?	Valid		Cases Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
AP_Vinculação_escola	NEE	6	75,0%	2	25,0%	8	100,0%
	Não_NEE	56	86,2%	9	13,8%	65	100,0%

Descriptives

Aluno com NEE?				Statistic	Std. Error		
AP_Vinculação_escola	NEE	Mean		3,8667	,60369		
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,3148			
			Upper Bound	5,4185			
		5% Trimmed Mean		3,9630			
		Median		4,3000			
		Variance		2,187			
		Std. Deviation		1,47874			
		Minimum		1,00			
		Maximum		5,00			
		Range		4,00			
		Interquartile Range		1,75			
		Skewness		-1,938	,845		
		Kurtosis		4,031	1,741		
		NÃO_NEE	NÃO_NEE	Mean		4,3518	,06556
				95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,2204	
Upper Bound	4,4832						
5% Trimmed Mean				4,3774			
Median				4,3000			
Variance				,241			
Std. Deviation				,49064			
Minimum				2,60			
Maximum				5,00			
Range				2,40			
Interquartile Range				,80			
Skewness				-,807	,319		
Kurtosis				1,307	,628		

AP_Vinculação_escola

Stem-and-Leaf Plots

AP_Vinculação_escola

Stem-and-Leaf Plot for A_NEE_T1= NEE

Frequency Stem & Leaf

1,00 Extremes (<=1,0)

1,00 3 . 8

3,00 4 . 068

1,00 5 . 0

Stem width: 1,00

Each leaf: 1 case(s)

AP_Vinculação_escola

Stem-and-Leaf Plot for A_NEE_T1= Não_NEE

Frequency Stem & Leaf

1,00 Extremes (<=2,6)

10,00 3 . 6668888888

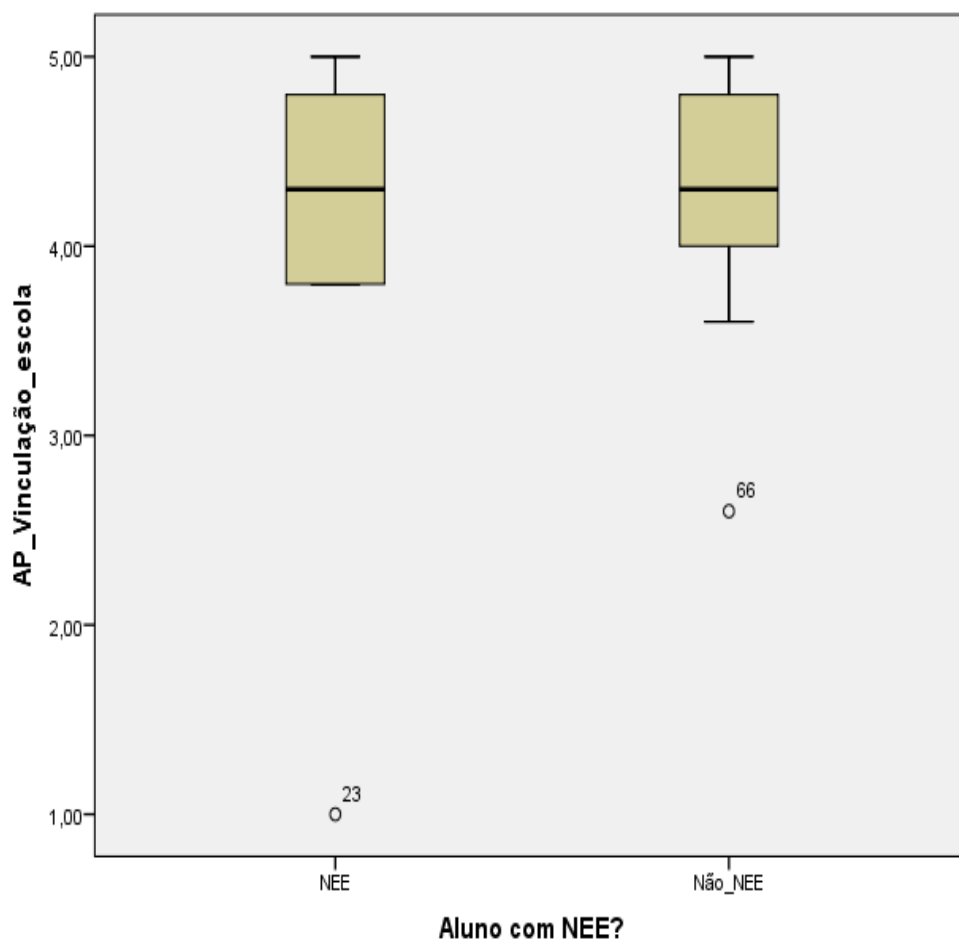
20,00 4 . 0000222222222222444

18,00 4 . 566666688888888888

7,00 5 . 0000000

Stem width: 1,00

Each leaf: 1 case(s)



Apêndice VII – Nomeações – Recreio

Recreio	Nomeações positivas			Nomeações negativas		
	Máximo	Mínimo	Média	Máximo	Mínimo	Média
GLOBAL	13	0	4,657534	15	0	3,164384
NEE	3	0	0,875	15	0	10,00
Sem NEE	13	0	5,123077	11	0	2,323077

Cálculos realizados na matriz em XLS (com base nos dados do apêndice III)

Case Processing Summary

	Aluno com NEE?	Valid		Cases Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Nomeacoes_positivas_T1_Z_AS	NEE	6	75,0%	2	25,0%	8	100,0%
	Não_NEE	56	86,2%	9	13,8%	65	100,0%

Descriptives

		Aluno com NEE?	Statistic	Std. Error	
Nomeacoes_positivas_T1_Z_AS		NEE	Mean	-1,2616	,15366
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	-1,6566	
			Upper Bound	-,8666	
			5% Trimmed Mean	-1,2779	
		Median	-1,3137		
		Variance	,142		
		Std. Deviation	,37640		
		Minimum	-1,61		
		Maximum	-,61		
		Range	1,00		
		Interquartile Range	,56		
		Skewness	1,081	,845	
		Kurtosis	,803	1,741	
		Não_NEE	Mean	,1988	,12835
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	-,0584	
Upper Bound	,4560				
5% Trimmed Mean	,1751				
Median	,1723				
Variance	,923				
Std. Deviation	,96048				
Minimum	-1,61				
Maximum	2,39				
Range	4,00				
Interquartile Range	1,40				
Skewness	,351	,319			
Kurtosis	-,505	,628			

Nomeacoes_positivas_T1_Z_AS

Stem-and-Leaf Plots

Nomeacoes_positivas_T1_Z_AS

Stem-and-Leaf Plot for A_NEE_T1= NEE

Frequency Stem & Leaf

2,00 -1 . 56
 3,00 -1 . 114
 1,00 -0 . 6

Stem width: 1,00

Each leaf: 1 case(s)

Nomeacoes_positivas_T1_Z_AS

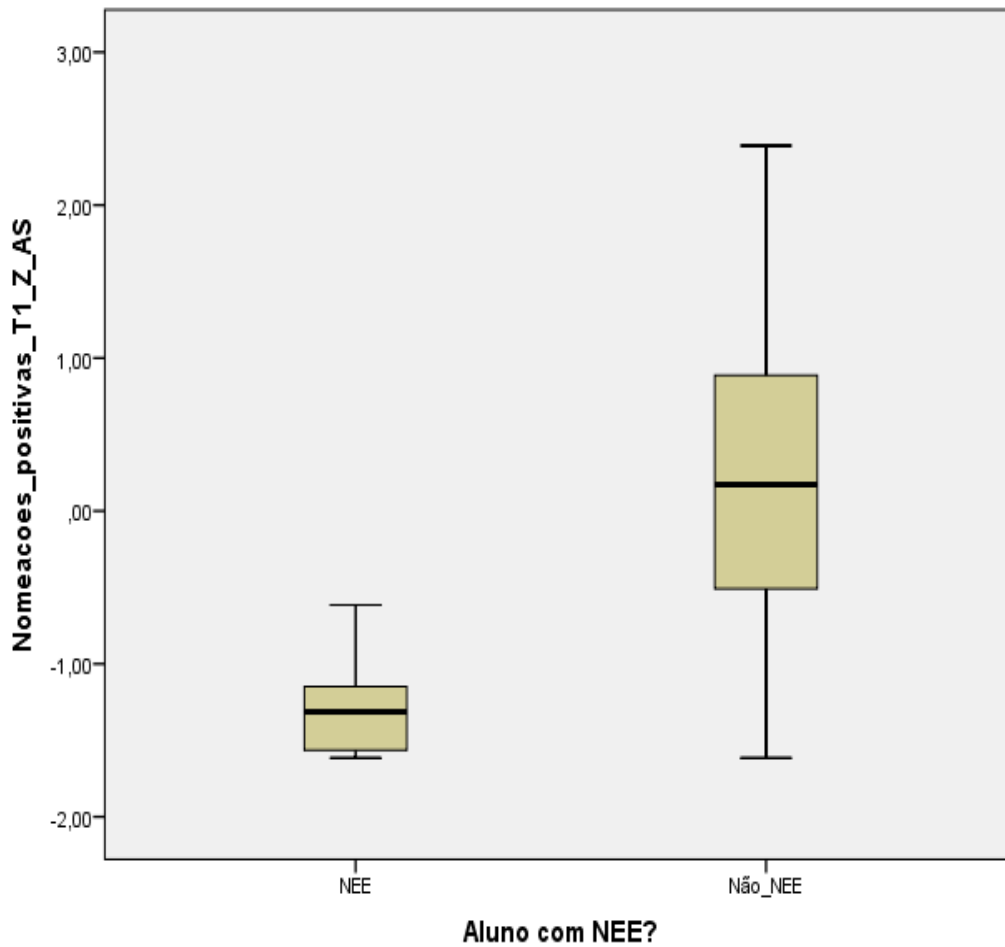
Stem-and-Leaf Plot for A_NEE_T1= Não_NEE

Frequency Stem & Leaf

1,00 -1 . 6
 5,00 -1 . 00133
 12,00 -0 . 55556677888
 6,00 -0 . 111114
 13,00 0 . 0001112233333
 6,00 0 . 558888
 7,00 1 . 0001133
 3,00 1 . 668
 3,00 2 . 113

Stem width: 1,00

Each leaf: 1 case(s)



Case Processing Summary

	Aluno com NEE?	Valid		Cases Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Nomeacoes_negativas_T1_Z_AS	NEE	6	75,0%	2	25,0%	8	100,0%
	Não_NEE	56	86,2%	9	13,8%	65	100,0%

Descriptives

Aluno com NEE?		Statistic	Std. Error	
Nomeacoes_negativas_T1_Z_AS	NEE	Mean	1,3961	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	,0733	
		Upper Bound	2,7188	
	5% Trimmed Mean	1,4335		
	Median	1,6099		
	Variance	1,589		
	Std. Deviation	1,26043		
	Minimum	-,68		
	Maximum	2,80		
	Range	3,47		
	Interquartile Range	2,03		
	Skewness	-,818	,845	
	Kurtosis	,209	1,741	
	Não_NEE	Mean	-,2838	,08480
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	-,4538	
Upper Bound		-,1139		
5% Trimmed Mean	-,3403			
Median	-,6045			
Variance	,403			
Std. Deviation	,63458			
Minimum	-1,07			
Maximum	1,64			
Range	2,71			
Interquartile Range	,64			
Skewness	1,514	,319		
Kurtosis	1,715	,628		

Nomeacoes_negativas_T1_Z_AS

Stem-and-Leaf Plots

Nomeacoes_negativas_T1_Z_AS

Stem-and-Leaf Plot for A_NEE_T1= NEE

Frequency Stem & Leaf

1,00 -0 . 6
 1,00 0 . 7
 1,00 1 . 1
 3,00 2 . 027

Stem width: 1,00

Each leaf: 1 case(s)

Nomeacoes_negativas_T1_Z_AS

Stem-and-Leaf Plot for A_NEE_T1= Não_NEE

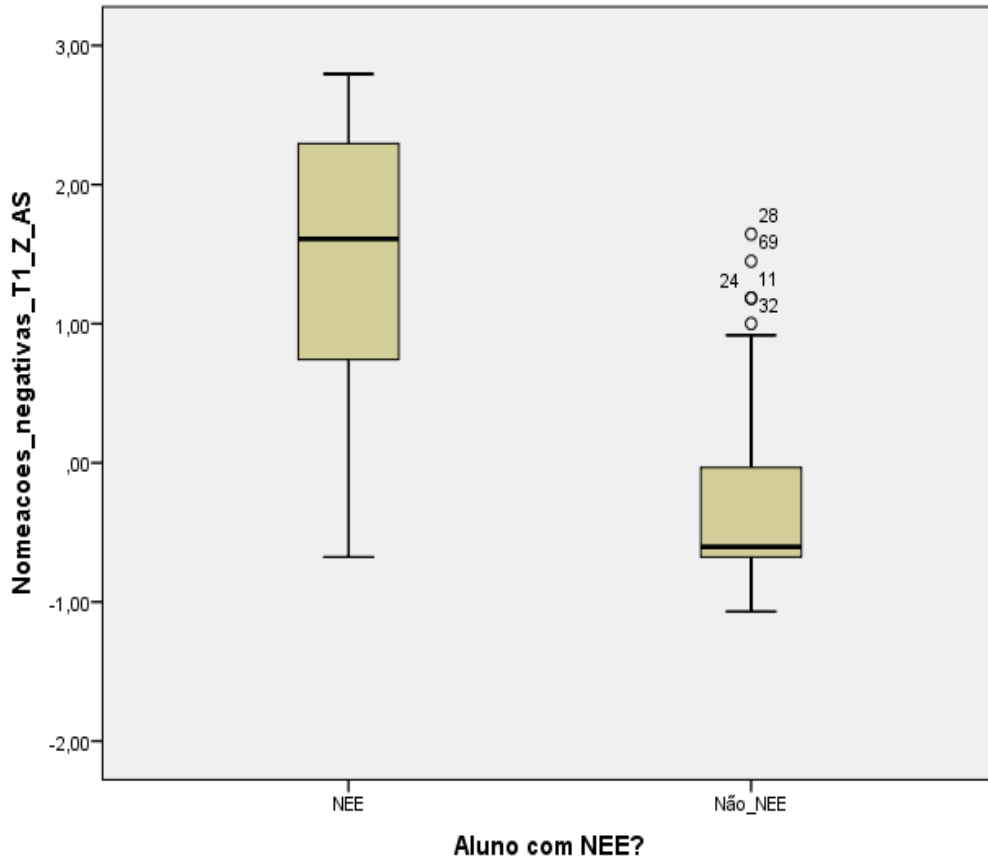
Frequency Stem & Leaf

2,00 -1 . 00
 27,00 -0 . 5666666666666666666666888888
 14,00 -0 . 0000114444444444
 7,00 0 . 0222222
 1,00 0 . 9

5,00 Extremes (>=1,0)

Stem width: 1,00

Each leaf: 1 case(s)



Apêndice VIII – Nomeações – Trabalho

Trabalho	Nomeações positivas			Nomeações negativas		
	Máximo	Mínimo	Média	Máximo	Mínimo	Média
GLOBAL	12	0	3,547945	16	0	3,369863
NEE	2	0	1	16	0	9,25
Sem NEE	12	0	3,861538	13	0	2,646154

Cálculos realizados na matriz em XLS (com base nos dados do apêndice III)

Case Processing Summary

	Aluno com NEE?	Valid		Cases Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Nomeacoes_positivas_T1_Trab	NEE	8	100,0%	0	0,0%	8	100,0%
	Não_NEE	65	100,0%	0	0,0%	65	100,0%

Descriptives

Nomeacoes_positivas_T1_Trab	Aluno com NEE?	Statistic	Std. Error			
Nomeacoes_positivas_T1_Trab	NEE	Mean	1,0000	,32733		
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	,2260		
			Upper Bound	1,7740		
		5% Trimmed Mean	1,0000			
		Median	1,0000			
		Variance	,857			
		Std. Deviation	,92582			
		Minimum	,00			
		Maximum	2,00			
		Range	2,00			
		Interquartile Range	2,00			
		Skewness	,000	,752		
		Kurtosis	-2,100	1,481		
		Nomeacoes_positivas_T1_Trab	Não_NEE	Mean	3,8615	,33172
				95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,1989
Upper Bound	4,5242					
5% Trimmed Mean	3,7051					
Median	3,0000					
Variance	7,152					
Std. Deviation	2,67440					
Minimum	,00					
Maximum	12,00					
Range	12,00					
Interquartile Range	3,50					
Skewness	,921			,297		
Kurtosis	,559			,586		

Nomeacoes_positivas_T1_Trab Stem-and-Leaf Plots

Nomeacoes_positivas_T1_Trab Stem-and-Leaf Plot for A_NEE_T1= NEE

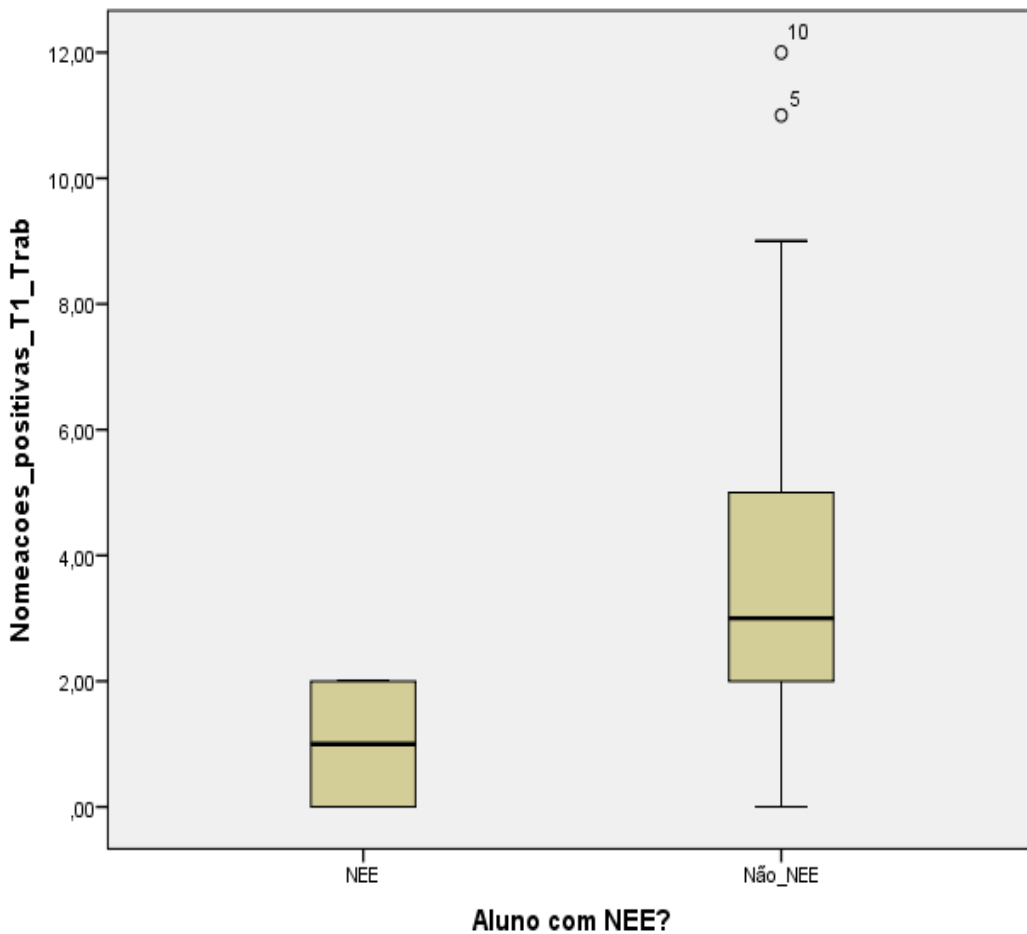
```

Frequency  Stem & Leaf
  3,00    0 . 000
  2,00    1 . 00
  3,00    2 . 000
Stem width:  1,00
Each leaf:    1 case(s)
    
```

Nomeacoes_positivas_T1_Trab Stem-and-Leaf Plot for A_NEE_T1= Não_NEE

```

Frequency  Stem & Leaf
  3,00    0 . 000
  9,00    1 . 000000000
 12,00    2 . 000000000000
  9,00    3 . 000000000
 13,00    4 . 0000000000000
  3,00    5 . 000
  4,00    6 . 0000
  4,00    7 . 0000
  5,00    8 . 00000
  1,00    9 . 0
  2,00 Extremes  (>=11,0)
Stem width:  1,00
Each leaf:    1 case(s)
    
```



Case Processing Summary

	Aluno com NEE?	Valid		Cases Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Nomeacoes_negativas_T1_Trab	NEE	8	100,0%	0	0,0%	8	100,0%
	Não_NEE	65	100,0%	0	0,0%	65	100,0%

Descriptives

		Aluno com NEE?	Statistic	Std. Error			
b	Nomeacoes_negativas_T1_Tra	NEE	Mean	9,2500	1,82003		
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,9463		
				Upper Bound	13,5537		
			5% Trimmed Mean	9,3889			
			Median	10,0000			
			Variance	26,500			
			Std. Deviation	5,14782			
			Minimum	,00			
			Maximum	16,00			
			Range	16,00			
			Interquartile Range	8,00			
			Skewness	-,619	,752		
			Kurtosis	,136	1,481		
		Não_NEE	Mean	2,6462	,37303		
				95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	1,9009	
					Upper Bound	3,3914	
					5% Trimmed Mean	2,3205	
					Median	2,0000	
					Variance	9,045	
					Std. Deviation	3,00744	
				Minimum	,00		
				Maximum	13,00		
				Range	13,00		
		Interquartile Range	4,00				
		Skewness	1,472	,297			
		Kurtosis	2,036	,586			

Nomeacoes_negativas_T1_Trab Stem-and-Leaf Plots

Nomeacoes_negativas_T1_Trab Stem-and-Leaf Plot for A_NEE_T1= NEE

Frequency	Stem & Leaf
1,00	0 . 0
2,00	0 . 57
4,00	1 . 0024
1,00	1 . 6

Stem width: 10,00

Each leaf: 1 case(s)

Nomeacoes_negativas_T1_Trab Stem-and-Leaf Plot for A_NEE_T1= Não_NEE

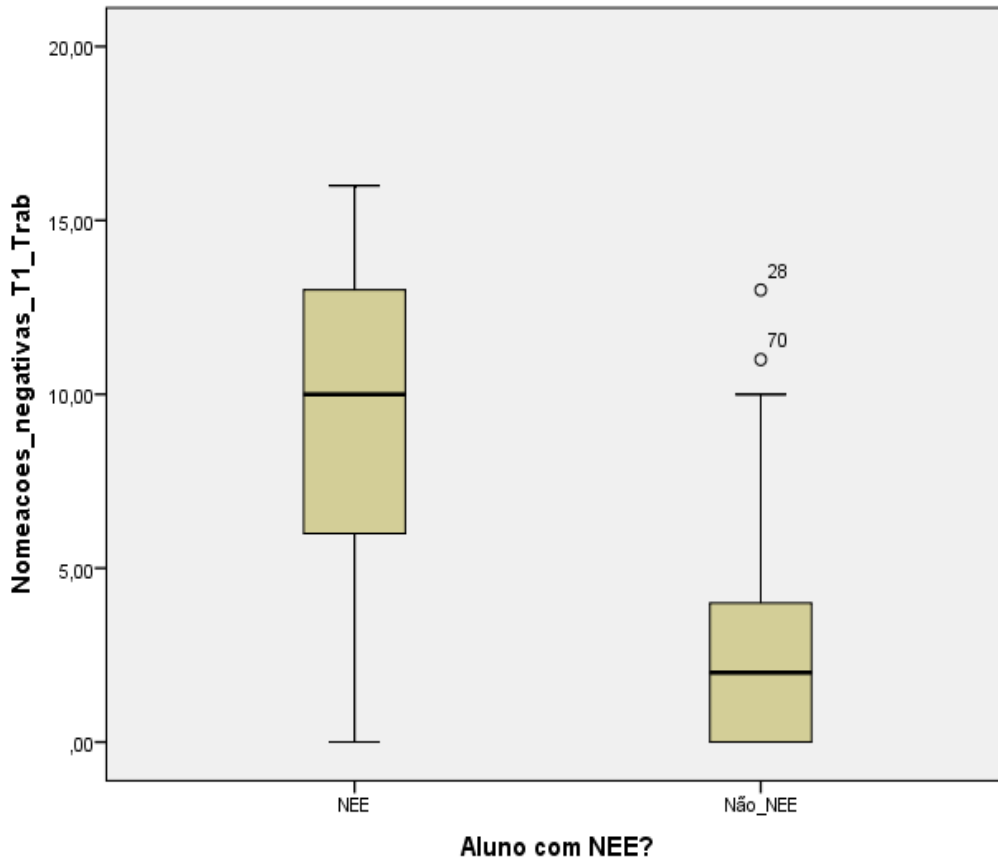
A_NEE_T1= Não_NEE

Frequency	Stem & Leaf
32,00	0 . 00000000000000000000111111111111
12,00	0 . 222233333333
13,00	0 . 44444444444555
1,00	0 . 6
4,00	0 . 8889
1,00	1 . 0

2,00 Extremes (>=11)

Stem width: 10,00

Each leaf: 1 case(s)



Apêndice IX – Preferência social

Case Processing Summary

	Aluno com NEE?	Valid		Cases Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Preferencia_social_T1_Trab	NEE	8	100,0%	0	0,0%	8	100,0%
	Não_NEE	65	100,0%	0	0,0%	65	100,0%

Descriptives

Aluno com NEE?		Statistic	Std. Error			
Preferencia_social_T1_Trab	NEE	Mean	-2,4489	,55244		
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	-3,7552		
			Upper Bound	-1,1426		
		5% Trimmed Mean	-2,5132			
		Median	-3,1755			
		Variance	2,441			
		Std. Deviation	1,56253			
		Minimum	-4,24			
		Maximum	,50			
		Range	4,74			
		Interquartile Range	2,10			
		Skewness	,997	,752		
		Kurtosis	,327	1,481		
		Não_NEE	Mean	Mean	,3014	,18643
				95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	-,0710
Upper Bound	,6738					
5% Trimmed Mean	,3124					
Median	,1995					
Variance	2,259					
Std. Deviation	1,50308					
Minimum	-3,24					
Maximum	3,36					
Range	6,60					
Interquartile Range	1,59					
Skewness	-,050			,297		
Kurtosis	-,098			,586		

Preferencia_social_T1_Trab

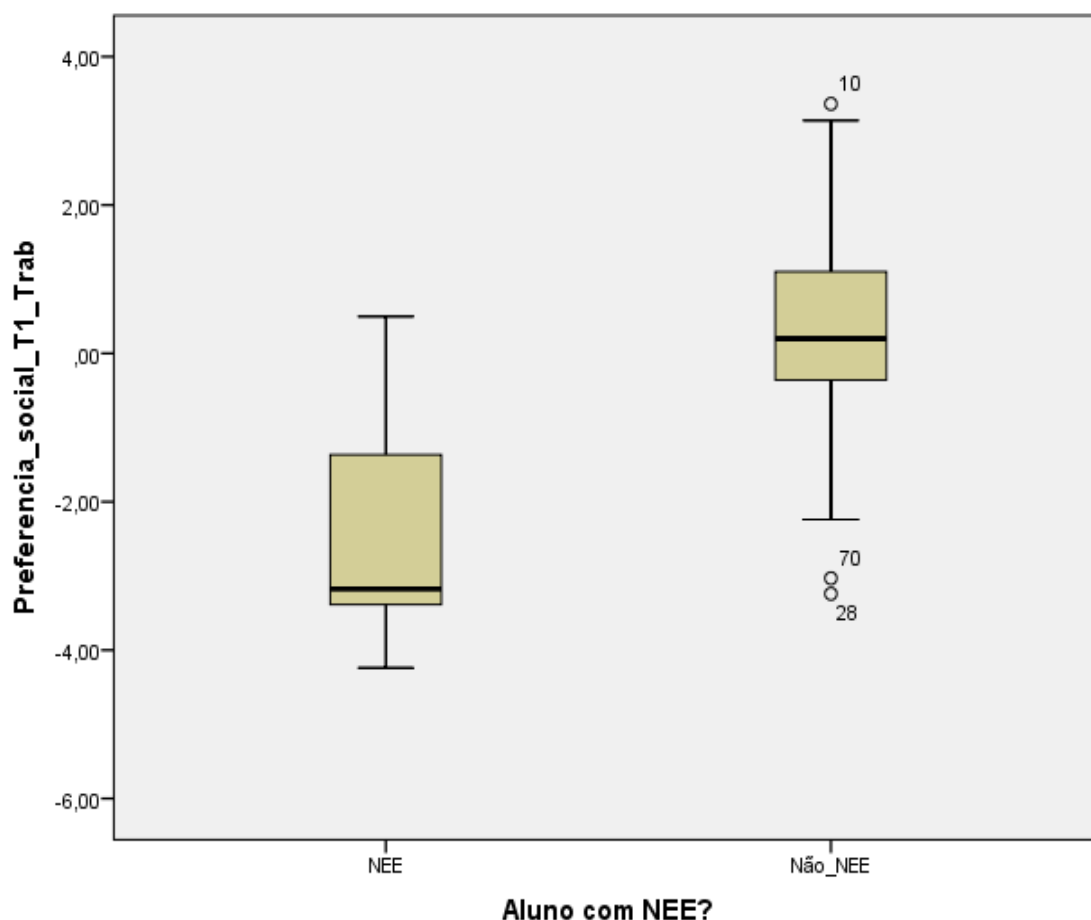
Stem-and-Leaf Plots

Preferencia_social_T1_Trab Stem-and-Leaf Plot for
A_NEE_T1= NEE

```
Frequency Stem & Leaf
  7,00  -0 . 1133334
  1,00   0 . 0
Stem width:  10,00
Each leaf:   1 case(s)
```

Preferencia_social_T1_Trab Stem-and-Leaf Plot for
A_NEE_T1= Não_NEE

```
Frequency Stem & Leaf
  2,00 Extremes  (= <-3,0)
  3,00  -2 . 122
  8,00  -1 . 12333468
 13,00  -0 . 0002222223567
 19,00   0 . 0000111244444666789
 10,00   1 . 0001124777
  5,00   2 . 00017
  4,00   3 . 0111
  1,00 Extremes  (>=3,4)
Stem width:   1,00
Each leaf:   1 case(s)
```



Apêndice X – Impacto social

Case Processing Summary

	Aluno com NEE?	Valid		Cases Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Impacto_social_T1_Trab	NEE	8	100,0%	0	0,0%	8	100,0%
	Não_NEE	65	100,0%	0	0,0%	65	100,0%

Descriptives

Aluno com NEE?		Statistic	Std. Error
Impacto_social_T1_Tra b	NEE	Mean	,6397
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	-,1572
		Upper Bound	1,4366
	5% Trimmed Mean	,6741	
	Median	,7955	
	Variance	,909	
	Std. Deviation	,95324	
	Minimum	-1,07	
	Maximum	1,73	
	Range	2,80	
	Interquartile Range	1,59	
	Skewness	-,925	,752
	Kurtosis	,035	1,481
	Não_NEE	Mean	-,0787
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	-,3072	
	Upper Bound	,1497	
5% Trimmed Mean	-,0717		
Median	-,0358		
Variance	,850		
Std. Deviation	,92194		
Minimum	-2,11		
Maximum	1,79		
Range	3,90		
Interquartile Range	1,37		
Skewness	-,003	,297	
Kurtosis	-,568	,586	

Impacto_social_T1_Trab

Stem-and-Leaf Plots

Impacto_social_T1_Trab Stem-and-Leaf Plot for
A_NEE_T1= NEE

Frequency	Stem & Leaf
1,00	-1 . 0
1,00	-0 . 4
3,00	0 . 678
3,00	1 . 247

Stem width: 1,00

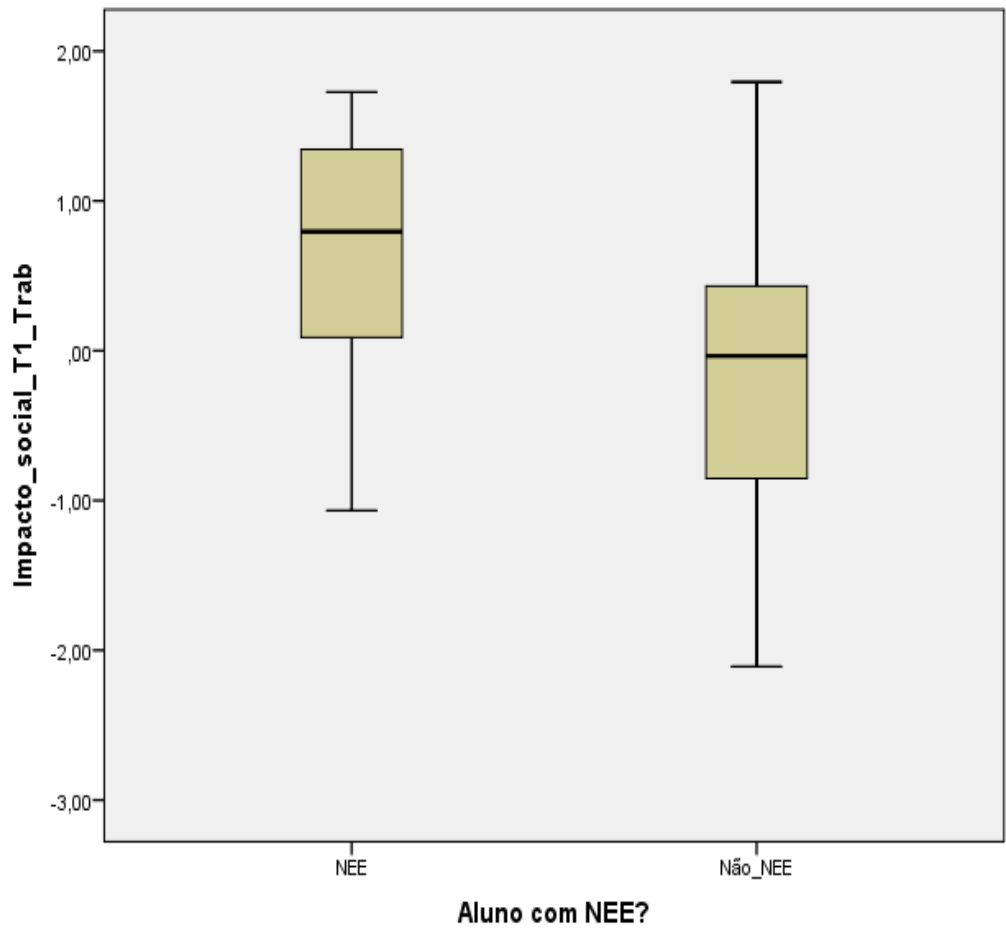
Each leaf: 1 case(s)

Impacto_social_T1_Trab Stem-and-Leaf Plot for
A_NEE_T1= Não_NEE

Frequency	Stem & Leaf
2,00	-2 . 01
1,00	-1 . 6
9,00	-1 . 000112333
10,00	-0 . 5556789999
12,00	-0 . 000022233334
15,00	0 . 011112222333444
6,00	0 . 556789
7,00	1 . 0111444
3,00	1 . 557

Stem width: 1,00

Each leaf: 1 case(s)



Apêndice XI – Estatuto sociométrico

Case Processing Summary

	Aluno com NEE?	Valid		Cases Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Estatuto_Sociometrico_T1_Trab	NEE	8	100,0%	0	0,0%	8	100,0%
	Não_NEE	65	100,0%	0	0,0%	65	100,0%

Descriptives

Aluno com NEE?		Statistic	Std. Error		
Estatuto_Sociometrico_T1_Trab	NEE	Mean	2,3750	,37500	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	1,4883	
			Upper Bound	3,2617	
		5% Trimmed Mean	2,2500		
		Median	2,0000		
		Variance	1,125		
		Std. Deviation	1,06066		
		Minimum	2,00		
		Maximum	5,00		
		Range	3,00		
		Interquartile Range	,00		
		Skewness	2,828	,752	
		Kurtosis	8,000	1,481	
		Não_NEE	Não_NEE	Mean	3,1692
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound			2,7213	
	Upper Bound			3,6172	
5% Trimmed Mean	3,1880				
Median	3,0000				
Variance	3,268				
Std. Deviation	1,80770				
Minimum	1,00				
Maximum	5,00				
Range	4,00				
Interquartile Range	4,00				
Skewness	-,080			,297	
Kurtosis	-1,888			,586	

Case Processing Summary

		Valid		Cases Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Estatuto_Socimetrico_T1_AS	NEE	8	100,0%	0	0,0%	8	100,0%
	Não_NEE	65	100,0%	0	0,0%	65	100,0%

Descriptives

Aluno com NEE?		Statistic	Std. Error	
S	Estatuto_Socimetrico_T1_A NEE	Mean	2,3750	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	1,4883	
		Upper Bound	3,2617	
	5% Trimmed Mean	2,2500		
	Median	2,0000		
	Variance	1,125		
	Std. Deviation	1,06066		
	Minimum	2,00		
	Maximum	5,00		
	Range	3,00		
	Interquartile Range	,00		
	Skewness	2,828	,752	
	Kurtosis	8,000	1,481	
	Não_NEE	Mean	3,2154	,23359
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,7487
Upper Bound			3,6820	
5% Trimmed Mean		3,2393		
Median		5,0000		
Variance		3,547		
Std. Deviation		1,88325		
Minimum		1,00		
Maximum		5,00		
Range		4,00		
Interquartile Range		4,00		
Skewness		-,162	,297	
Kurtosis		-1,939	,586	

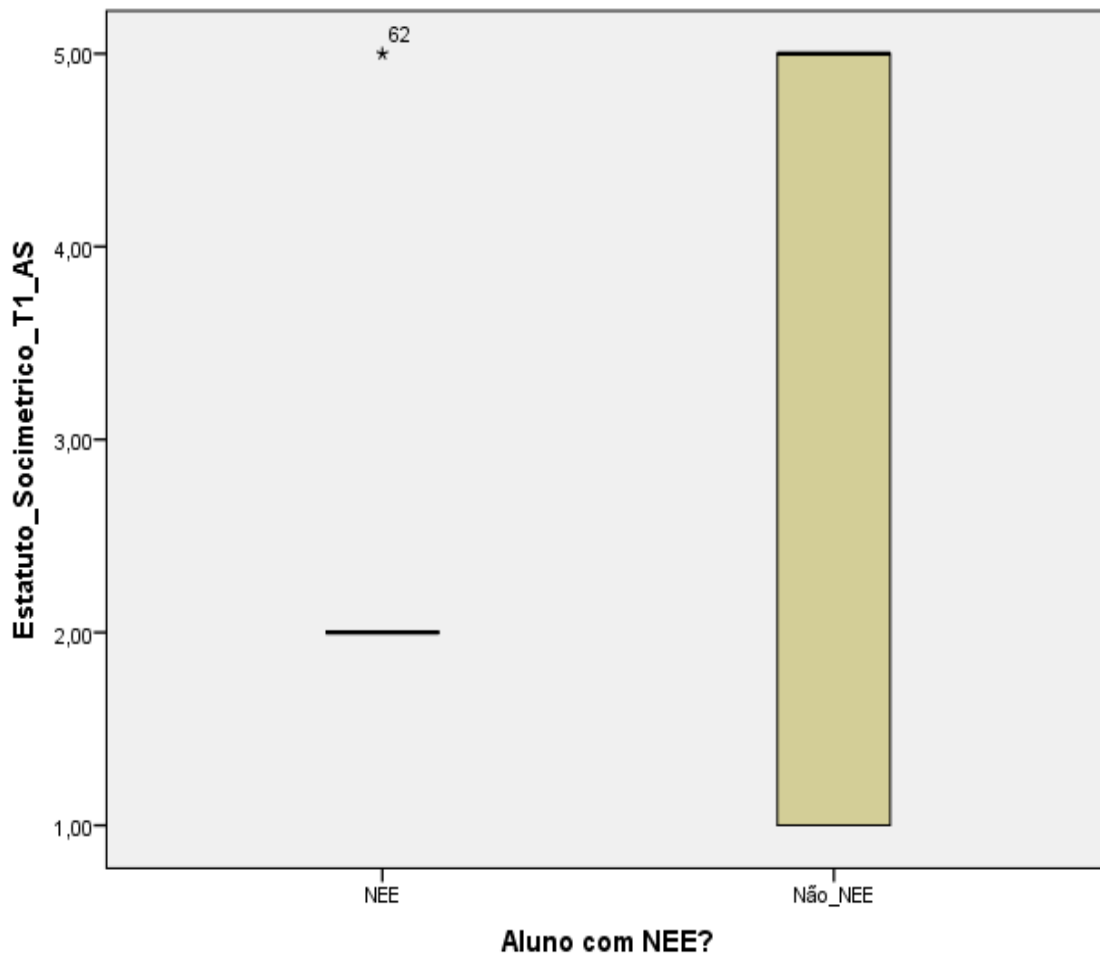
Estatuto_Sociométrico_T1_AS Stem-and-Leaf Plots

Estatuto_Socimetrico_T1_AS Stem-and-Leaf Plot for A_NEE_T1= NEE

Frequency Stem & Leaf
 7,00 0 . 2222222
 1,00 Extremes (>=5)
 Stem width: 10,00
 Each leaf: 1 case(s)

Estatuto_Socimetrico_T1_AS Stem-and-Leaf Plot for A_NEE_T1= Não_NEE

Frequency Stem & Leaf
 22,00 1 . 000000000000000000000000
 ,00 1 .
 9,00 2 . 000000000
 ,00 2 .
 ,00 3 .
 ,00 3 .
 1,00 4 . 0
 ,00 4 .
 33,00 5 . 00000000000000000000000000000000
 Stem width: 1,00
 Each leaf: 1 case(s)



Case Processing Summary

	Valid		Cases Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Estatuto_Sociometrico_T1_AS * Aluno com NEE?	73	100,0%	0	0,0%	73	100,0%

Estatuto_sociométrico_T1_AS * Aluno com NEE? Crosstabulation

			Aluno com NEE?		Total
			NEE	Não_NEE	
Estatuto_Sociometrico_T1_AS	Popular	Count	0	22	22
		% within Estatuto_Sociometrico_T1_AS	0,0%	100,0%	100,0%
		% within Aluno com NEE?	0,0%	33,8%	30,1%
	Rejeitado	Count	7	9	16
		% within Estatuto_Sociometrico_T1_AS	43,8%	56,3%	100,0%
		% within Aluno com NEE?	87,5%	13,8%	21,9%
	Controverso	Count	0	1	1
		% within Estatuto_Sociometrico_T1_AS	0,0%	100,0%	100,0%
		% within Aluno com NEE?	0,0%	1,5%	1,4%
	Médio	Count	1	33	34
		% within Estatuto_Sociometrico_T1_AS	2,9%	97,1%	100,0%
		% within Aluno com NEE?	12,5%	50,8%	46,6%
Total	Count	8	65	73	
	% within Estatuto_Sociometrico_T1_AS	11,0%	89,0%	100,0%	
	% within Aluno com NEE?	100,0%	100,0%	100,0%	

Estatuto_Sociométrico_T1_Trab

Statistics

N	Valid	Missing
	73	0

Estatuto_Sociometrico_T1_Trab

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Popular	19	26,0	26,0	26,0
	Rejeitado	20	27,4	27,4	53,4
	Negligenciado	1	1,4	1,4	54,8
	Controverso	2	2,7	2,7	57,5
	Médio	31	42,5	42,5	100,0
	Total	73	100,0	100,0	



Apêndice XII – Relação Professor / Aluno

**T-Test
Group Statistics**

	Aluno com NEE?	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
RPA_Global	NEE	4	68,7500	4,03113	2,01556
	Não_NEE	6	68,0000	5,13809	2,09762
RPA_Proximidade	NEE	5	28,8000	3,70135	1,65529
	Não_NEE	8	28,0000	4,20883	1,48805
RPA_Conflito	NEE	5	10,2000	4,38178	1,95959
	Não_NEE	8	10,5000	4,17475	1,47600

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
RPA_Global	Equal variances assumed	,872	,378	,244	8	,813	,75000	3,06823	-6,32536	7,82536
	Equal variances not assumed			,258	7,640	,803	,75000	2,90904	-6,01364	7,51364
RPA_Proxim.	Equal variances assumed	,056	,817	,348	11	,734	,80000	2,29842	-4,25878	5,85878
	Equal variances not assumed			,359	9,523	,727	,80000	2,22582	-4,19329	5,79329
RPA_Conflito	Equal variances assumed	,009	,927	-,124	11	,904	-,30000	2,42356	-5,63422	5,03422
	Equal variances not assumed			-,122	8,300	,906	-,30000	2,45328	-5,92191	5,32191





Apêndice XIII – Correlações (tabela gerada pelo SPSS)

Correlations

		Aluno com NEE?	Categoria de diagnóstico atribuída pelo PEE	Nomeacoes_positivas_T1_Z_AS	Nomeacoes_negativas_T1_Z_AS	Preferencia_social_T1_AS	Impacto_social_T1_AS	Estatuto_Sociometrico_T1_AS	Nomeacoes_positivas_T1_Z_Tra _b	Nomeacoes_negativas_T1_Z_Tr _{ab}	Preferencia_social_T1_Trab	Impacto_social_T1_Trab	Estatuto_Sociometrico_T1_Trab	RPA_Proximidade	RPA_Conflito	RPA_Global	SSRS_CompetênciasSociais	SSRS_ProblemasdeComportamento	SSRS_CompetênciaAcadêmica	AP_Vinculação_turma	AP_Vinculação_escola	AP_Comportamento	AP_Competência_Acadêmica	AP_Orientação_Afiliativa
Aluno com NEE?	Pearson Correlation	1	. ^a	,446**	-,602**	,578**	-,187	,145	,324**	-,553**	,500**	-,239*	,142	-,104	,037	-,086	,366	-,694**	,460	,388**	,224	-,163	,190	,450**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,114	,222	,005	,000	,000	,042	,229	,734	,904	,813	,199	,006	,098	,002	,080	,214	,143	,000
	N	73	5	73	73	73	73	73	73	73	73	73	73	13	13	10	14	14	14	62	62	60	61	58
Categoria de diagnóstico atribuída pelo PEE	Pearson Correlation	. ^a	1	-,521	,818	-,795	,798	-,612	-,878	,927*	-,917*	,943*	-,612	-,913*	,354	-,931	-,755	,633	-,110	-,307	-,631	,764	-,167	-,688
	Sig. (2-tailed)	,000		,368	,091	,108	,105	,272	,050	,023	,028	,016	,272	,031	,559	,069	,140	,252	,860	,615	,253	,133	,789	,199
	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5
Nomeacoes_positivas_T1_Z_AS	Pearson Correlation	,446**	-,521	1	-,648**	,908**	,420**	-,368**	,755**	-,600**	,772**	,161	-,228	,094	-,336	-,020	,405	-,597*	,434	,410**	,152	-,058	,444**	,367**
	Sig. (2-tailed)	,000	,368		,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,175	,052	,760	,261	,956	,151	,024	,121	,001	,239	,659	,000	,005
	N	73	5	73	73	73	73	73	73	73	73	73	73	13	13	10	14	14	14	62	62	60	61	58
Nomeacoes_negativas_T1_Z_AS	Pearson Correlation	-,602**	,818	-,648**	1	-,908**	,420**	-,128	-,531**	,930**	-,833**	,415**	-,227	-,198	,468	-,150	-,630*	,757**	-,393	-,238	-,322*	,307*	-,288*	-,362**
	Sig. (2-tailed)	,000	,091	,000		,000	,000	,280	,000	,000	,000	,000	,054	,517	,107	,680	,016	,002	,164	,062	,011	,017	,024	,005
	N	73	5	73	73	73	73	73	73	73	73	73	73	13	13	10	14	14	14	62	62	60	61	58
Preferencia_social_T1_AS	Pearson Correlation	,578**	-,795	,908**	-,908**	1	,000	-,132	,708**	-,843**	,884**	-,140	-,001	,160	-,439	,068	,571*	-,744**	,452	,365**	,253*	-,190	,412**	,400**
	Sig. (2-tailed)	,000	,108	,000	,000		1,000	,266	,000	,000	,000	,237	,994	,600	,134	,852	,033	,002	,105	,004	,047	,147	,001	,002
	N	73	5	73	73	73	73	73	73	73	73	73	73	13	13	10	14	14	14	62	62	60	61	58
Impacto_social_T1_AS	Pearson Correlation	-,187	,798	,420**	,420**	,000	1	-,591**	,266*	,392**	-,072	,686**	-,542**	-,150	,213	-,189	-,322	,258	,013	,265*	-,155	,259*	,274*	,080
	Sig. (2-tailed)	,114	,105	,000	,000	1,000		,000	,023	,001	,545	,000	,000	,626	,484	,602	,261	,374	,965	,038	,230	,046	,033	,549
	N	73	5	73	73	73	73	73	73	73	73	73	73	13	13	10	14	14	14	62	62	60	61	58



Estatuto_Socimetrico_T1_AS	Pearson Correlation	,145	-,612	-,368**	-,128	-,132	-,591**	1	-,335**	-,147	-,107	-,503**	,517**	,162	,058	,220	,396	-,317	,034	-,120	,136	-,182	-,288*	-,085
	Sig. (2-tailed)	,222	,272	,001	,280	,266	,000		,004	,213	,367	,000	,000	,598	,850	,541	,162	,270	,909	,353	,292	,164	,025	,523
	N	73	5	73	73	73	73	73	73	73	73	73	73	13	13	10	14	14	14	62	62	60	61	58
Nomeacoes_positivas_T1_Z_Trab	Pearson Correlation	,324**	-,878	,755**	-,531**	,708**	,266*	-,335**	1	-,540**	,877**	,480**	-,357**	,060	-,402	-,021	,438	-,537*	,398	,296*	,155	-,047	,545**	,289*
	Sig. (2-tailed)	,005	,050	,000	,000	,000	,023	,004		,000	,000	,000	,002	,847	,174	,954	,117	,048	,159	,020	,228	,719	,000	,028
	N	73	5	73	73	73	73	73	73	73	73	73	73	13	13	10	14	14	14	62	62	60	61	58
Nomeacoes_negativas_T1_Z_Trab	Pearson Correlation	-,553**	,927*	-,600**	,930**	-,843**	,392**	-,147	-,540**	1	-,877**	,480**	-,177	-,300	,431	-,270	-,712**	,786**	-,450	-,226	-,364**	,329*	-,305*	-,347**
	Sig. (2-tailed)	,000	,023	,000	,000	,000	,001	,213	,000		,000	,000	,133	,319	,142	,451	,004	,001	,107	,077	,004	,010	,017	,008
	N	73	5	73	73	73	73	73	73	73	73	73	73	13	13	10	14	14	14	62	62	60	61	58
Preferencia_social_T1_Trab	Pearson Correlation	,500**	-,917*	,772**	-,833**	,884**	-,072	-,107	,877**	-,877**	1	,000	-,103	,209	-,435	,146	,629*	-,718**	,451	,298*	,287*	-,203	,492**	,359**
	Sig. (2-tailed)	,000	,028	,000	,000	,000	,545	,367	,000	,000		1,000	,388	,494	,137	,687	,016	,004	,105	,019	,024	,119	,000	,006
	N	73	5	73	73	73	73	73	73	73	73	73	73	13	13	10	14	14	14	62	62	60	61	58
Impacto_social_T1_Trab	Pearson Correlation	-,239*	,943*	,161	,415**	-,140	,686**	-,503**	,480**	,480**	,000	1	-,557**	-,469	,269	-,521	-,644*	,646*	-,262	,105	-,190	,276*	,336**	-,036
	Sig. (2-tailed)	,042	,016	,175	,000	,237	,000	,000	,000	,000	1,000		,000	,106	,374	,123	,013	,013	,366	,417	,139	,033	,008	,788
	N	73	5	73	73	73	73	73	73	73	73	73	73	13	13	10	14	14	14	62	62	60	61	58
Estatuto_Sociometrico_T1_Trab	Pearson Correlation	,142	-,612	-,228	-,227	-,001	-,542**	,517**	-,357**	-,177	-,103	-,557**	1	-,231	-,281	-,266	,380	-,265	-,241	-,143	,054	-,216	-,330**	-,022
	Sig. (2-tailed)	,229	,272	,052	,054	,994	,000	,000	,002	,133	,388	,000		,448	,352	,457	,180	,360	,407	,266	,674	,097	,009	,869
	N	73	5	73	73	73	73	73	73	73	73	73	73	13	13	10	14	14	14	62	62	60	61	58
RPA_Proximidade	Pearson Correlation	-,104	-,913*	,094	-,198	,160	-,150	,162	,060	-,300	,209	-,469	-,231	1	-,129	,994**	,176	-,038	,131	-,135	,037	-,088	,433	,073
	Sig. (2-tailed)	,734	,031	,760	,517	,600	,626	,598	,847	,319	,494	,106	,448		,674	,000	,564	,902	,670	,660	,905	,786	,140	,822
	N	13	5	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	10	13	13	13	13	13	12	13	12
RPA_Conflito	Pearson Correlation	,037	,354	-,336	,468	-,439	,213	,058	-,402	,431	-,435	,269	-,281	-,129	1	-,251	-,589*	,479	,215	,404	-,588**	,789**	-,098	-,190
	Sig. (2-tailed)	,904	,559	,261	,107	,134	,484	,850	,174	,142	,137	,374	,352	,674		,485	,034	,098	,481	,170	,035	,002	,750	,555
	N	13	5	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	10	13	13	13	13	13	12	13	12
RPA_Global	Pearson Correlation	-,086	-,931*	-,020	-,150	,068	-,189	,220	-,021	-,270	,146	-,521	-,266	,994**	-,251	1	,146	,055	,083	-,154	,064	,139	,433	,085
	Sig. (2-tailed)	,813	,069	,956	,680	,852	,602	,541	,954	,451	,687	,123	,457	,000	,485		,688	,881	,821	,671	,861	,721	,212	,828
	N	10	4	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9	10	9
SSRS_CompeterciasSociais	Pearson Correlation	,366	-,755	,405	-,630*	,571*	-,322	,396	,438	-,712**	,629*	-,644*	,380	,176	-,589*	,146	1	-,780**	,332	,183	,692**	-,732**	,300	,461
	Sig. (2-tailed)	,199	,140	,151	,016	,033	,261	,162	,117	,004	,016	,013	,180	,564	,034	,688		,001	,247	,530	,006	,004	,297	,113
	N	14	5	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	13	13	10	14	14	14	14	14	13	14	13
SSRS_ProblemasdeComportamento	Pearson Correlation	-,694**	,633	-,597*	,757**	-,744**	,258	-,317	-,537*	,786**	-,718**	,646*	-,265	-,038	,479	,055	-,780**	1	-,435	-,362	-,770**	,665*	-,287	-,807**
	Sig. (2-tailed)	,006	,252	,024	,002	,002	,374	,270	,048	,001	,004	,013	,360	,902	,098	,881	,001		,120	,203	,001	,013	,319	,001
	N	14	5	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	13	13	10	14	14	14	14	14	13	14	13

SSRS_CompetênciaAcadêmica	Pearson Correlation	,460	-,110	,434	-,393	,452	,013	,034	,398	-,450	,451	-,262	-,241	,131	,215	,083	,332	-,435	1	,372	-,053	-,165	,628*	,297
	Sig. (2-tailed)	,098	,860	,121	,164	,105	,965	,909	,159	,107	,105	,366	,407	,670	,481	,821	,247	,120		,191	,857	,590	,016	,325
	N	14	5	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	13	13	10	14	14	14	14	14	13	14	13
AP_Vinculação_turma	Pearson Correlation	,388**	-,307	,410**	-,238	,365**	,265*	-,120	,296*	-,226	,298*	,105	-,143	-,135	,404	-,154	,183	-,362	,372	1	,147	,055	,188	,446**
	Sig. (2-tailed)	,002	,615	,001	,062	,004	,038	,353	,020	,077	,019	,417	,266	,660	,170	,671	,530	,203	,191		,253	,676	,148	,000
	N	62	5	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	13	13	10	14	14	14	62	62	60	61	58
AP_Vinculação_escola	Pearson Correlation	,224	-,631	,152	-,322*	,253*	-,155	,136	,155	-,364**	,287*	-,190	,054	,037	-,588*	,064	,692**	-,770**	-,053	,147	1	-,264*	,199	,576
	Sig. (2-tailed)	,080	,253	,239	,011	,047	,230	,292	,228	,004	,024	,139	,674	,905	,035	,861	,006	,001	,857	,253		,042	,123	,000
	N	62	5	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	13	13	10	14	14	14	62	62	60	61	58
AP_Comportamento	Pearson Correlation	-,163	,764	-,058	,307*	-,190	,259*	-,182	-,047	,329*	-,203	,276*	-,216	-,088	,789**	,139	-,732**	,665*	-,165	,055	-,264*	1	-,075	-,165
	Sig. (2-tailed)	,214	,133	,659	,017	,147	,046	,164	,719	,010	,119	,033	,097	,786	,002	,721	,004	,013	,590	,676	,042		,571	,224
	N	60	5	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	12	12	9	13	13	13	60	60	60	59	56
AP_Competência_Acadêmica	Pearson Correlation	,190	-,167	,444**	-,288*	,412**	,274*	-,288*	,545**	-,305*	,492**	,336**	-,330**	,433	-,098	,433	,300	-,287	,628*	,188	,199	-,075	1	,472**
	Sig. (2-tailed)	,143	,789	,000	,024	,001	,033	,025	,000	,017	,000	,008	,009	,140	,750	,212	,297	,319	,016	,148	,123	,571		,000
	N	61	5	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	13	13	10	14	14	14	61	61	59	61	57
AP_Orientação_Afiliativa	Pearson Correlation	,450**	-,688	,367**	-,362**	,400**	,080	-,085	,289*	-,347**	,359**	-,036	-,022	,073	-,190	,085	,461	-,807**	,297	,446**	,576**	-,165	,472**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,199	,005	,005	,002	,549	,523	,028	,008	,006	,788	,869	,822	,555	,828	,113	,001	,325	,000	,000	,224	,000	
	N	58	5	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	12	12	9	13	13	13	58	58	56	57	58

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

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

a. Cannot be computed because at least one of the variables is constant.

