

M

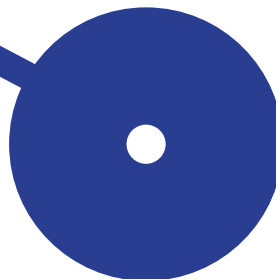
MESTRADO

Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

***Amizade entre os alunos do 1º
ciclo, com e sem incapacidade,
em contexto educativo***

Márcia Teresa Gomes Campos Pinto

12/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Márcia Teresa Gomes Campos Pinto

***Amizade entre os alunos do 1º ciclo, com e sem incapacidade,
em contexto educativo***

Trabalho de Projeto

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Orientação: Prof. (ª) Doutora Sílvia Alves

Porto, dezembro de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Márcia Teresa Gomes Campos Pinto

***Amizade entre os alunos do 1º ciclo, com e sem incapacidade,
em contexto educativo***

Trabalho de Projeto

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Orientação: Prof. (ª) Doutora Sílvia Alves

Porto, dezembro de 2024

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos os professores que fizeram parte do meu percurso académico, mas em particular à minha orientadora, Professora Doutora Sílvia Alves, que aceitou caminhar comigo ao longo de todo este processo, contribuindo com o seu valioso conhecimento e tempo, confiando nas minhas capacidades.

Agradeço, especialmente à Joana, pois sem o seu apoio, eu não sei se teria conseguido. É minha psicóloga, minha amiga, minha companheira deste longo percurso. Agradeço cada minuto da sua atenção, dedicação, apoio, conselhos e de escutar todas as minhas inquietações e incertezas. O meu coração guarda uma enorme gratidão pela pessoa que ela é para mim.

Agradeço também aos meus colegas de mestrado que nunca me deixaram *cair* e desistir, à Bruna, à Carina, à Ana Lopes, à Lígia, à Catarina, à Fabiana e ao José, por todo o apoio que me deram e por me fazer acreditar em mim própria. Levo-os para sempre no meu coração.

Quero agradecer à diretora do agrupamento e as professoras Carla Almeida e Alice Silva das escolas onde decorreram este projeto, por terem permitido a sua concretização.

Muito obrigada às famílias dos alunos, por deixarem os seus filhos participar neste projeto.

Agradeço ainda à minha amiga Tita que sempre me encorajou a seguir os meus sonhos.

Um agradecimento também aos meus pais que sempre me apoiaram e que acreditaram em mim.

Agradeço ao Carlos, meu marido, meu melhor amigo e companheiro, por estar sempre ao meu lado, por todo o apoio que sempre me deu e por toda a sua compreensão em todos os momentos em que precisei de estar ausente e precisei de desabafar.

Por fim, faço um agradecimento muito especial ao Rafael, ao Ramiro e à Rita por serem o melhor de mim, o melhor da minha vida. Tudo o que faço, faço-o em prol deles e de um futuro melhor para todos nós.

RESUMO ANALÍTICO

Consensualmente aceite como o modelo educativo mais equitativo, a implementação da educação inclusiva foi responsável pela garantia do acesso dos alunos com necessidades adicionais de suporte à escola, trazendo desafios do ponto de vista das condições ideais para assegurar a sua participação. Assim, as atitudes de aceitação dos pares com desenvolvimento típico é um tema amplamente estudado na literatura, mas pouco se sabe sobre as relações de amizade estabelecidas entre os alunos com e sem NAS.

Desta forma, este estudo teve como objetivo compreender as relações de amizade entre pares com e sem incapacidade, no qual participaram 126 alunos. O estudo adotou uma abordagem qualitativa e quantitativa, envolvendo questionários de autopreenchimento e entrevistas, aplicados a alunos e professores.

Os resultados revelam que as relações de amizade existentes entre alunos com e sem incapacidade promovem empatia, independentemente do género, o respeito das diferenças, além de melhorar as habilidades sociais e a confiança dos alunos. Para os alunos com incapacidade, essas relações são cruciais para fortalecer a autoestima e a participação social. Por outro lado, os pares sem incapacidade desenvolvem competências sócioemocionais, como a empatia e a cooperação, enquanto reconhecem o valor da diversidade.

Promover a inclusão, a participação social e a amizade nas escolas criam uma experiência educacional plena, que beneficia todos os alunos. Não só melhora os resultados escolares, mas também promove uma cultura escolar positiva onde a diversidade é comemorada e cada aluno se sente valorizado e apoiado.

Palavras-chave: necessidades adicionais de suporte; relações de amizade; inclusão.

ABSTRACT

Consensually accepted as the most equitable educational model, the implementation of inclusive education was responsible for guaranteeing access to school for students with additional support needs, bringing challenges from the point of view of ideal conditions to ensure their participation. Thus, acceptance attitudes of peers with typical development is a topic widely studied in the literature, but little is known about the friendship relationships established between students with and without NAS.

Therefore, this study aimed to understand friendship relationships between peers with and without disabilities, in which 126 students participated. The study adopted a qualitative and quantitative approach, involving self-completion questionnaires and interviews, applied to students and teachers.

The results reveal that the friendship relationships between students with and without disabilities promote empathy, regardless of gender, respect for differences, in addition to improving students' social skills and confidence. For students with disabilities, these relationships are crucial to strengthening self-esteem and social participation. On the other hand, peers without disabilities develop social-emotional skills such as empathy and cooperation while recognizing the value of diversity.

Promoting inclusion, social participation and friendship in schools creates a fulfilling educational experience that benefits all students. Not only does it improve school outcomes, it also promotes a positive school culture where diversity is celebrated and every student feels valued and supported.

Keywords: additional support needs; friendship relationships; inclusion.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alunos identificados como tendo amizades recíprocas

Tabela 2 – *Alpha de Cronbach, Média e Desvio-padrão das atitudes dos alunos face aos pares com diferentes perfis de funcionamento.*

Tabela 3 - Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo da PIQ

Tabela 4 - Correlação entre as atitudes e a auto-percepção de inclusão

Tabela 5 – Média, Desvio padrão e teste de diferenças/correlação das variáveis em função das características dos alunos respondentes

Tabela 6 – Tema de Análise – Razão da Amizade

Tabela 7 – Tema de Análise – Descrição do Amigo

Tabela 8 – Tema de Análise – Atividades Conjuntas

Tabela 9 – Tema de Análise – Diferenças da Amizade

Tabela 10 – Tema de Análise – Motivo de Conversa

Tabela 11 – Tema de Análise – Brincadeira Fora da Escola

Tabela 12 – Tema de Análise – Frequência de Casa

Tabela 13 – Tema de Análise – Frequência Festas de Aniversário

LISTA DE SIGLAS

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

Índice

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1.1. ARGUMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	3
1.2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL	6
1.3. PARTICIPAÇÃO SOCIAL	9
1.4. FORMAÇÃO DE AMIZADES	12
2. MÉTODO	17
2.1. DESENHO DO ESTUDO	17
2.2. PARTICIPANTES	17
2.3. INSTRUMENTOS	18
2.4. PROCEDIMENTOS	21
2.5. QUESTÕES ÉTICAS	22
3. RESULTADOS	23
3.1. ANÁLISES PRELIMINARES DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS	23
3.2. ATITUDES FACE A DIFERENTES GRUPOS DE DIFICULDADES	24
3.3. AUTO-PERCEPÇÃO DE INCLUSÃO	24
3.4. COMPREENDER OS RELACIONAMENTOS DE AMIZADE ENTRE PARES COM E SEM INCAPACIDADE	28
4. DISCUSSÃO	39
5. CONCLUSÃO	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

INTRODUÇÃO

No atual cenário educativo em rápida evolução, a promoção da inclusão social continua a ser uma preocupação primordial. À medida que as sociedades se esforçam para criar ambientes que abracem a diversidade e capacitem cada pessoa, cada indivíduo, as escolas inclusivas emergem como agentes essenciais de mudança.

No contexto da educação inclusiva, a inclusão social, revela-se o papel crucial das escolas inclusivas favorecendo a participação social e a formação de amizades significativas.

A inclusão social, essencialmente, incorpora o princípio fundamental de garantir que cada indivíduo, independentemente da sua origem, capacidades ou circunstâncias, se sinta valorizado, respeitado e plenamente integrado na sociedade. A educação inclusiva serve como pedra angular neste esforço, procurando dismantelar barreiras e criar ambientes onde todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades diversas, prosperem juntos.

No cerne das escolas inclusivas está o compromisso de proporcionar oportunidades equitativas a todos os alunos. Inicialmente, o foco centra-se muitas vezes na acessibilidade física, garantindo que as instalações e os recursos sejam adequados às necessidades de todos os alunos. No entanto, a verdadeira inclusão vai muito além da mera infraestrutura, abrange uma cultura de aceitação, compreensão e colaboração.

Nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades recebem o apoio e as acomodações necessárias para se envolverem plenamente no processo de aprendizagem. Seja através de ensino especializado, tecnologias de apoio ou planos de aprendizagem individualizados. As escolas esforçam-se por satisfazer as necessidades únicas de cada aluno, promovendo um sentimento de pertença e de aptidão.

No entanto, o percurso rumo à inclusão social transcende os limites da sala de aula. As escolas inclusivas desempenham um papel vital na promoção da participação social, proporcionando oportunidades para os alunos interagirem, colaborarem e

estabelecerem ligações significativas com os seus pares. Por meio de projetos de colaboração, atividades em grupo e experiências compartilhadas, os alunos aprendem a valorizar a diversidade, a desenvolver empatia e a cultivar habilidades interpessoais essenciais para a vida além dos portões da escola.

Um ponto fulcral do conceito de inclusão social é a formação de amizades. As escolas inclusivas servem como terreno fértil para cultivar relações autênticas que transcendem as diferenças e enriquecem a vida de todos os envolvidos. À medida que os alunos aprendem, brincam e crescem juntos, eles descobrem pontos em comum, celebram a diversidade e constroem laços baseados no respeito e na compreensão mútuos.

O poder transformador da educação inclusiva na promoção da inclusão social e da formação de amizades é fundamental na criação de comunidades onde cada indivíduo não é apenas aceite, mas também abraçado, onde as diferenças são promovidas e onde as amizades desenvolvem-se.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. ARGUMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que nos diz que “aqueles com necessidades educativas especiais devem ter acesso a escolas regulares que devem acomodá-los numa pedagogia centrada na criança capaz de satisfazer estas necessidades (VIII)”, inúmeros esforços têm vindo a ser feitos e implementados para criar escolas inclusivas, visto que escolas inclusivas são mais eficientes reduzindo a discriminação e preconceito (Avramidis, 2018). O ímpeto para a implementação da educação inclusiva assenta em quatro justificações principais. Em primeiro lugar, a proclamação do direito à educação por todas as crianças vigente em diversos documentos estruturantes, incluindo declarações universais sobre direitos humanos (e.g., Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948; Declaração Mundial da Educação para Todos, UNESCO, 1990; Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, UN, 2006). Em segundo lugar, a expectativa de que seria menos dispendioso para os governos criar e manter escolas inclusivas do que as tradicionais escolas de educação especial (Ainscow et al., 2019). Em terceiro lugar, o benefício de uma educação inclusiva vai além da garantia de uma educação de qualidade para todos os alunos. Os contextos regulares foram vistos como uma forma de operar uma mudança social, pela qual todas as crianças deveriam ser vistas como parte integrante da sociedade (Farrell, 2000; UNESCO, 1994). No caso das crianças com incapacidades, assegurar a sua educação em contextos inclusivos implica mudanças sociais no modo de olhar para as pessoas com incapacidade que iniciam nos atores educativos (e.g., professores e outros profissionais de educação, pares e pais), mas que se estendem além dos muros das escolas. Para que esta implementação fosse possível, mentalidades tiveram de ser alteradas, modificadas para que houvesse abertura para que todas as crianças partilhassem um só espaço. Gomes (2010), defende que a proposição de inclusão escolar forçou o desenvolvimento de algumas modificações na forma de compreender e organizar certas circunstâncias sociais. Os professores detêm assim o maior desafio, sobretudo na mudança das suas práticas educativas,

desenvolvendo uma pedagogia centrada nas crianças, educando-as com sucesso, incluindo as que apresentam maiores necessidades de suporte. A escola inclusiva com a remoção de barreiras físicas e no incentivo a oportunidades de interação e cooperação entre alunos com e sem incapacidades, promove uma inclusão social (Ainscow & Booth, 2002; Koster et al. 2009; Symeonidou, 2018). Por último, a evidência científica de que os alunos com deficiência apresentavam um melhor desempenho escolar e social quando em contacto com os pares sem deficiência, em comparação com aqueles educados em contextos segregados (Almeida et al., 2011; Ribeiro, 2015). De acordo com Stainback e Stainback, (1999), “em geral, quanto mais tempo os alunos com deficiência passam em ambientes inclusivos, melhor é o seu desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional” (p. 23). Ora, tal argumento continua a encontrar eco na literatura contemporânea, com vários estudos recentes a confirmarem os benefícios da educação inclusiva para os alunos com deficiência (e.g., Kefallinou et al., 2020; Oh-Young & Filler, 2015; Roldán et al., 2021;), defendendo que os mesmos cobrem os ângulos educativos e sociais devido às consequências positivas nos resultados académicos, e ao seu impacto na subsequente inclusão das pessoas com deficiência em termos de oportunidades de formação, acesso a emprego e desenvolvimento de relações pessoais na comunidade. Análogo a este argumento, juntou-se a evidência de que a educação inclusiva, conforme referido anteriormente, não apenas beneficia diretamente os alunos com deficiência, mas também enriquece a experiência educativa de todos os alunos, promovendo uma comunidade escolar mais diversificada, colaborativa e solidária (Beckett, 2009; Grütter et al., 2017; Messiou, 2017; Smogorzewska et al., 2020).

Face a estes argumentos, a educação inclusiva fez um percurso de uma perspetiva mais restrita, focada no lugar e na qualidade de ensino providenciado aos alunos com deficiência, para uma perspetiva abrangente, considerando o direito a uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente do género, raça, condição socioeconómica ou ter uma deficiência (UNESCO, 2017; UNICEF, 1990). Em consequência a esta evolução no entendimento de educação inclusiva, e ao debate sobre a educação como uma questão de localização e de qualidade, os países têm vindo a adotar legislações que vinculam as práticas inclusivas nacionais, refletem o

entendimento de educação inclusiva e definem a alocação de recursos/serviços para todos os alunos, em particular para os alunos com deficiência.

Neste contexto, apesar das definições e políticas de implementação da educação inclusiva variarem consideravelmente (Watkins & Meijer, 2016), parece haver uma convergência para um consenso geral sobre os objetivos globais. A educação inclusiva visa responder à diversidade entre os alunos, promovendo o seu desenvolvimento acadêmico e social, através de oportunidades educativas de elevada qualidade, bem como reduzindo a exclusão social (Powell et al., 2016; Watkins, 2017). Por outras palavras, tenta facilitar e promover a participação social de todos os alunos, tanto a curto como a longo prazo (Zurbriggen et al., 2021). Alcançar estes objetivos requer uma abordagem pedagógica que abranja as diferenças individuais, proporcionando oportunidades de aprendizagem ricas e suficientemente disponíveis para todos alunos numa turma (Florian & Black-Hawkins, 2011). Ao mesmo tempo, a educação inclusiva também envolve a adoção de práticas de ensino que incentivam a colaboração entre os alunos para finalmente construir uma comunidade de sala de aula inclusiva (Spratt & Florian, 2015).

Para desenvolver a inclusão social de forma eficaz nas escolas, é fundamental considerar diversos elementos que garantam a participação ativa de todos os alunos. A equidade é um princípio essencial, assegurando que todos os estudantes, independentemente das suas capacidades, tenham acesso a oportunidades educativas de qualidade, de maneira justa e igualitária (Jornal Oficial da União Europeia, 2021). Um ambiente inclusivo também se constrói com a colaboração ativa entre alunos, professores e pais, promovendo uma comunicação constante e incentivando o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar (Pappámikail & Beirante, 2022). Além disso, é vital valorizar e reconhecer as contribuições individuais, proporcionando um ambiente em que todos se sintam apreciados e respeitados, o que fortalece o sentido de pertença e autoestima. A aceitação das diferenças e a valorização da diversidade são igualmente fundamentais, sendo vistas como aspetos que enriquecem e fortalecem a comunidade escolar, promovendo uma convivência saudável e enriquecedora (Gonçalves & Costa,

2019). A inclusão começa a partir do momento em que se assume a educação como um direito humano básico e fundamental para uma sociedade mais justa (Ainscow, 2009).

Esse conjunto de práticas contribui para uma escola mais inclusiva e preparada para responder às necessidades de todos os seus membros, valorizando a diversidade e promovendo a igualdade de oportunidades para uma aprendizagem plena e colaboradora.

Os resultados do estudo sobre o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos sustentam a importância da participação social (Zurbriggen et al., 2021). Por exemplo, a participação social está ligada ao envolvimento e ao desempenho acadêmico dos alunos (Delgado et al., 2016; Knifsend et al., 2018), à autoestima (Maunder & Monks, 2019) e ao bem-estar emocional (Zurbriggen & Venetz, 2016).

Apesar deste reconhecimento generalizado e da evidência empírica da importância da educação inclusiva e da participação social, os alunos com necessidades adicionais de suporte estão, particularmente, sob risco de exclusão social na escola (Avramidis et al., 2018; Bossaert et al., 2013; Koster et al., 2009).

1.2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

A educação inclusiva é uma componente crucial da inclusão social que visa proporcionar oportunidades educativas equitativas a todos. Envolve a criação de ambientes de aprendizagem que acomodem diversas necessidades e habilidades, promovendo o acesso à educação de qualidade para indivíduos de todas as origens. A educação inclusiva promove a compreensão, a empatia e a aceitação entre os alunos, preparando-os para uma sociedade mais inclusiva. A educação inclusiva não é apenas uma estratégia educativa, mas uma pedra angular para a construção de comunidades socialmente inclusivas. Analisa como a educação inclusiva contribui para dismantelar barreiras e

criar um ambiente onde cada indivíduo se sente valorizado e capacitado. Alunos com incapacidades, por norma, só têm a ganhar com interações com alunos sem incapacidades, integrando-se no meio escolar sem restrições (Avramidis et al., 2022), uma vez que os avanços na educação inclusiva melhoram as atitudes que conduzem a mudança global.

Os alunos identificados como tendo necessidades adicionais de suporte (NAS) são geralmente menos aceitos pelos seus pares ou têm mais dificuldades em interagir com os seus pares do que os outros alunos (e.g., Bossaert et al., 2013; Koster et al., 2009). Explorando as possíveis explicações para a menor aceitação pelos pares, os estudos anteriores concentraram-se principalmente nas características dos alunos, tais como os comportamentos sociais e as competências. Uma vez que as competências sociais dos alunos com NAS parecem desempenhar apenas um papel menor na participação social, vários autores sugerem que se concentrem nas variáveis ao nível da sala de aula e nas características de ensino (e.g., Farmer et al., 2018; Garrote, 2017; Gest & Rodkin, 2011). No entanto, são escassas as evidências empíricas de práticas de ensino eficazes para melhorar a participação social dos alunos com NAS (Garrote et al., 2017).

A educação inclusiva desempenha um papel decisivo na promoção de interações sociais e no estabelecimento de amizades entre alunos com e sem incapacidade. Esse tipo de educação não facilita apenas o desenvolvimento de competências sociais e de comunicação, mas também contribui para a formação de redes de apoio, o fortalecimento do sentimento de pertença e a promoção de comportamentos positivos (Pappámikail & Beirante, 2022).

Existiu uma mudança no ênfase dos ambientes de educação inclusiva, para uma abordagem mais holística de inclusão, envolvendo inclusão académica e social (Little et al., 2020). Esta mudança reconhece que a educação inclusiva deve considerar o desenvolvimento social dos alunos com necessidades adicionais de suporte paralelamente às suas necessidades escolares.

A educação inclusiva não é apenas um caminho para o sucesso escolar, mas também uma ferramenta potente para promover a inclusão social. Ao criar ambientes de

aprendizagem que celebram a diversidade e satisfazem as necessidades únicas de todos os alunos, a educação inclusiva abre caminho para uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

O aperfeiçoamento das competências sociais, a criação de oportunidades de interação com pares com incapacidades e o desenvolvimento de relações sociais são os principais argumentos para a inclusão de crianças com incapacidades nas escolas (Dietrich, 2005). Assim, as crianças com necessidades adicionais de suporte beneficiariam de oportunidades de interações e cooperação com os pares com desenvolvimento típico.

A inclusão social destaca a oferta de oportunidades iguais para todos os indivíduos, independentemente de fatores como género, raça, etnia, estatuto socioeconómico, deficiência ou outras características. Envolvendo a remoção de barreiras e a abordagem das desigualdades do sistema para garantir que todos tenham oportunidades justas de sucesso.

De acordo com Little et al. (2020), os alunos que indicaram ter pelo menos um amigo na sala de aula era de extrema importância, e se fosse possível ter dois ou mais, melhor, porque assim não ficariam sozinhos e aumentava o seu sentido de inclusão social, de pertença. Existem estudos (Calder et al., 2013; Potter, 2015; Powell et al., 2018) que demonstram que alunos com incapacidades desejam ter e manter amizades na escola. No entanto, inclusão no mesmo espaço físico pode ser forçado, mas ser socialmente aceite não pode forçado (Schwab, et al., 2021), daí ser importante promover a participação social entre alunos.

1.3. PARTICIPAÇÃO SOCIAL

A participação social é um componente essencial na construção de uma sociedade justa e equitativa, desempenhando um papel importante na promoção de um ambiente inclusivo onde os indivíduos possam se sentir valorizados e respeitados. Nesse contexto, a inclusão social envolve o estabelecimento de um quadro amplo que permite criar ambientes acolhedores e igualitários para todos, enquanto a participação social se concentra no envolvimento ativo e no compromisso dos indivíduos em diversas atividades comunitárias, facilitando a criação de laços que fortalecem o tecido social (Koster et al., 2008). Esse envolvimento proporciona aos indivíduos oportunidades de interação e desenvolvimento pessoal, além de favorecer o sentimento de pertença e solidariedade, valores essenciais para uma convivência harmoniosa e integrada.

O termo "participação social" tem sido usado ao longo dos anos sem uma definição única, variando de acordo com o contexto e os autores que o utilizam. No entanto, ele é frequentemente associado a conceitos como integração social, inclusão e atividade social, que indicam o envolvimento dos indivíduos na comunidade e nas suas atividades cotidianas (Koster et al., 2008) enquanto o Instituto de Participação Social define participação social como o direito ao envolvimento significativo em processos de tomada de decisão que afetam diversos aspectos da vida, como saúde, políticas públicas, planejamento, cuidado e bem-estar individual e comunitário. Essa definição abrange uma ampla gama de atividades e direitos, incluindo a possibilidade de os indivíduos contribuírem ativamente para a construção de uma sociedade mais coesa e reativa às necessidades dos seus membros.

A participação social é crucial para fortalecer os laços sociais, pois permite que os indivíduos construam relações e redes que promovem a coesão da comunidade. Ao participar em eventos locais, atividades de voluntariado ou organizações comunitárias, as pessoas podem desenvolver um sentido de pertença e solidariedade. Esses laços são fundamentais para a criação de ambientes de apoio onde as pessoas podem colaborar para enfrentar desafios e celebrar conquistas. Segundo Koster et al. (2009), a participação social relaciona-se intrinsecamente com a inclusão social, uma vez que

ambos os conceitos contribuem para o desenvolvimento de sociedades mais inclusivas e justas. A promoção da participação ativa dos indivíduos, em especial daqueles que enfrentam barreiras como deficiência ou desigualdade social, é essencial para garantir que todos tenham oportunidades iguais de envolvimento e integração.

No contexto escolar, a participação social adquire uma importância ainda maior, pois refere-se ao envolvimento dos alunos nas interações com os seus pares e ao seu sentimento de inclusão dentro do ambiente de sala de aula. Estudos realizados por Bossaert et al. (2013) e Koster et al. (2009) destacam que a participação social no ambiente escolar envolve aspetos como a interação com os colegas, a aceitação por parte dos pares, a formação de redes de amizade e a percepção de inclusão social por parte dos alunos. A interação social positiva entre os estudantes, especialmente aqueles com necessidades adicionais de suporte (NAS), é essencial para promover o desenvolvimento emocional e académico. De acordo com Koster et al. (2009), quando um aluno possui amigos, contatos sociais e interações positivas com os colegas da turma, este tende a experimentar um maior sentimento de pertença e satisfação no ambiente escolar.

Pesquisas indicam que uma participação social ativa na escola contribui não apenas para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, mas também para o seu bem-estar geral, independentemente de terem ou não algum tipo de deficiência (de Leeuw et al., 2018). O envolvimento social dos alunos está associado a melhorias na autoestima e na confiança, especialmente quando eles percebem os impactos tangíveis das suas contribuições e participações. Além disso, a participação social ativa tem sido relacionada a um impacto positivo na saúde física e mental, reduzindo sentimentos de solidão e isolamento, que são fatores de risco para diversos problemas de saúde (Frostd & Pijl, 2007). Indivíduos socialmente ativos frequentemente relatam níveis mais elevados de felicidade e satisfação com a vida, resultados que indicam a importância de promover a participação social desde a infância e no ambiente escolar.

Apesar dos benefícios amplamente documentados da participação social, muitos indivíduos enfrentam desafios e barreiras que limitam suas oportunidades de participação. Fatores como estatuto socioeconómico, a educação, a raça, o género e a deficiência frequentemente interferem na capacidade de certos grupos se integrarem e

participarem ativamente na sociedade. Garrote (2017) aponta que a falta de aptidões sociais é uma das principais barreiras que dificultam a participação social de alunos com NAS no ambiente escolar, e essa limitação pode ter consequências de longo prazo. A exclusão social ou a falta de oportunidades para interações significativas podem levar a efeitos negativos, como problemas mentais e comportamentais, dificuldades de desenvolvimento social e sentimentos de depressão. Estudos realizados por Wiener e Schneider (2002) indicam que alunos com deficiência tendem a ter menos amizades na escola, e, quando estas existem, frequentemente são de qualidade inferior em comparação com as amizades dos alunos sem deficiência.

Dado o impacto positivo que a inclusão e a participação social podem ter no desenvolvimento dos alunos, é fundamental que as escolas promovam uma integração mais eficaz dos alunos com NAS, criando oportunidades de interação social positiva e incentivando redes de amizade. Segundo Koster et al. (2009), a participação social ideal é aquela em que os alunos com NAS conseguem estabelecer amizades e desenvolver interações sociais de qualidade com seus colegas, experimentando um sentimento de pertença e aceitação por parte do grupo.

Para entender melhor a participação social, Koster et al. (2009) identificam quatro aspectos como parte da sua definição: interação, auto-percepção, aceitação pelos pares e amizade. A interação abrange atividades conjuntas com colegas e a realização de tarefas em grupo; a aceitação está relacionada ao apoio social que o aluno recebe dos pares; a auto-percepção envolve como o indivíduo/ aluno se vê e se sente em termos de competências sociais e satisfação com o ambiente escolar; e, finalmente, a amizade refere-se ao desenvolvimento de laços e redes de apoio mútuo. Essas dimensões são essenciais para criar um ambiente de participação social saudável, no qual os alunos se sentem motivados e confiantes para contribuir com o grupo, fortalecer suas habilidades sociais e promover o seu bem-estar.

No entanto, poucos estudos analisam detalhadamente a auto-percepção e a amizade, focando-se mais nos aspectos de interação e aceitação social (Firat, 2020; Garrote et al., 2016; Karaca, 2022; Monteverde et al., 2023; Schwab et al., 2021). É neste ponto que este estudo se pretende focar mais profundamente, uma vez que a participação social

está intrinsecamente ligada à criação de amizades. A formação de laços afetivos e a construção de uma imagem positiva de si próprio são fundamentais para uma participação social significativa e para o desenvolvimento de uma vida equilibrada e satisfatória. Dessa forma, ao promover ambientes inclusivos e redes de apoio mútuo, a participação social torna-se um pilar fundamental para uma sociedade mais justa, onde todos os indivíduos, independentemente das suas particularidades, possam se sentir parte integrante e valorizada da comunidade.

1.4. FORMAÇÃO DE AMIZADES

A participação social e a amizade são componentes essenciais da interação humana, com impacto significativo na felicidade individual e na coesão social. A relação entre a participação social e a formação de amizades lança luz sobre o impacto que o envolvimento ativo na vida comunitária pode ter no desenvolvimento e na manutenção de conexões significativas. De fato, as amizades surgem como catalisadores de inclusão social, promovendo um sentimento de pertença, apoio mútuo e empatia, elementos essenciais para a construção de sociedades inclusivas e justas.

Estudos indicam que as amizades possibilitam o apoio emocional e compreensão entre indivíduos, funcionando como “pontes” que ligam pessoas com diferentes origens e experiências de vida (Rubin et al., 1998). Esses laços são especialmente importantes para pessoas que enfrentam barreiras de participação social, como indivíduos com deficiência, pois fornecem-lhes suporte emocional e ajudam a combater sentimentos de isolamento.

Além disso, amizades que são cultivadas por meio da participação em atividades sociais e comunitárias proporcionam oportunidades para a interação entre diferentes grupos, quebrando barreiras e preconceitos. A formação de laços afetivos entre pessoas de diferentes contextos fortalece o sentimento de comunidade, pois promove um ambiente em que a diversidade é acolhida e celebrada. Amizades baseadas em atividades partilhadas e a participação social contribuem para a criação de um sentido de

comunidade e responsabilidade social, encorajando uma convivência harmoniosa e cooperativa.

De acordo com Rubin et al. (2009), a amizade é uma forma de relacionamento interpessoal único, caracterizado pela reciprocidade e pela voluntariedade, e que tem grande impacto no desenvolvimento socioemocional dos indivíduos. As amizades atuam como um amortecedor contra o stress, a solidão e contra os desafios de saúde mental, pois permitem que as pessoas encontrem apoio e companheirismo nos seus pares. Dietrich (2005) destaca que a amizade é um dos relacionamentos mais importantes na vida de um indivíduo, trazendo benefícios que ultrapassam o bem-estar emocional, influenciando também a saúde física e a qualidade de vida. Para Bukowski et al. (1998), as amizades além do suporte emocional, incentivam o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas, fundamentais para a integração social e o sucesso nas relações interpessoais.

A amizade é, ainda, descrita como um conceito complexo e multidimensional, composto por elementos como suporte mútuo, confiança e resolução de conflitos (Bukowski et al., 1994). Esses elementos são essenciais para a criação de relações interpessoais saudáveis e significativas, que contribuem para o bem-estar geral dos indivíduos. As amizades recíprocas, em especial, desempenham um papel importante na promoção do bem-estar, pois oferecem aos indivíduos um espaço seguro onde podem expressar seus sentimentos, trocar experiências e procurar apoio.

O suporte oferecido pelos amigos promove o desenvolvimento da resiliência, da autoestima e de uma visão positiva da vida. A interação entre amigos proporciona momentos de aprendizagem e crescimento pessoal, pois permite a troca de experiências, conhecimentos e perspectivas, ampliando a visão de mundo dos indivíduos.

No que se refere ao desenvolvimento das crianças, as amizades têm um papel crucial, pois oferecem um espaço onde elas podem aprender habilidades sociais, comunicativas e emocionais que serão fundamentais para sua vida adulta. Rossetti e Keenan (2018) afirmam que a amizade é uma ferramenta de desenvolvimento e um benefício para a personalidade das crianças, proporcionando-lhes oportunidades de interagir com seus

pares, desenvolver empatia e aprender a lidar com conflitos de maneira construtiva. A amizade, portanto, vai além da simples procura pela felicidade individual, abrangendo também o bem-estar das comunidades e das sociedades como um todo, pois as crianças que aprendem a valorizar e cultivar amizades tendem a tornar-se adultos mais benevolentes, unidos e resilientes.

Desta forma é em contexto escolar, que as amizades assumem um papel de destaque, especialmente no que diz respeito à inclusão de alunos com NAS. A escola é um ambiente privilegiado para o desenvolvimento de amizades, uma vez que oferece espaços de convivência e atividades partilhadas que incentivam a interação entre alunos com diferentes habilidades e características. Biggs e Snodgrass (2020) afirmam que ambientes escolares inclusivos são essenciais para que as amizades floresçam, especialmente entre alunos com NAS e alunos com desenvolvimento típico. Quando estes alunos partilham o mesmo ambiente escolar, há uma maior probabilidade de que formem laços significativos, o que contribui para a aceitação e integração desses alunos no grupo.

A escola desta forma, tem um papel essencial na promoção da inclusão e na criação de um ambiente onde as amizades possam florescer. Como apontam Biggs e Snodgrass (2020), a criação de um ambiente escolar que incentive a aceitação e o respeito mútuo é fundamental para que os alunos com NAS se sintam parte do grupo e possam desenvolver relações de amizade duradouras. Davis et al. (2002) destacam que as relações entre pares e as amizades entre alunos com necessidades adicionais de suporte e seus pares típicos são fundamentais para o desenvolvimento socioemocional e para o fortalecimento da autoestima. A escola, portanto, deve promover atividades e estratégias que incentivem a interação entre todos os alunos, proporcionando um espaço onde eles possam aprender a valorizar a diversidade e a desenvolver uma compreensão mútua. Compreender a importância das amizades e valorizar as relações de reciprocidade ajuda a criar um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos se sentem valorizados e apoiados.

No entanto, a presença no mesmo espaço físico nem sempre é suficiente para garantir que esses laços sejam formados, pois, como afirmam Ribeiro et al. (2023), a inclusão

efetiva vai além da simples convivência no mesmo espaço. Para que haja inclusão, é necessário que o ambiente escolar proporcione oportunidades de interação significativa e promova atitudes positivas em relação aos alunos com deficiência.

Embora as amizades sejam importantes para o desenvolvimento de todas as crianças, crianças com necessidades adicionais de suporte, especialmente aquelas com dificuldades de comunicação, frequentemente enfrentam desafios na formação e manutenção desses laços. Biggs e Snodgrass (2020) afirmam que crianças com incapacidades correm um risco maior de isolamento social, o que torna ainda mais essencial a promoção de um ambiente escolar inclusivo que encoraje a interação entre todos os alunos. Sigstad (2017) destaca que, embora alunos com NAS possam formar amizades, essas relações muitas vezes não são duradouras, pois dependem de fatores como a proximidade e a frequência das interações. No entanto, quando essas amizades se estabelecem e se mantêm ao longo do tempo, elas proporcionam um suporte emocional e instrumental significativo para os alunos com NAS.

Outro aspecto relevante é que muitos alunos com NAS tendem a formar amizades com outros alunos que também possuem necessidades adicionais de suporte, o que pode limitar a sua integração com colegas de desenvolvimento típico. Rossetti e Keenan (2018) observam que, embora esses alunos sejam geralmente socialmente aceitos, as amizades com pares de desenvolvimento típico são menos frequentes e, quando ocorrem, costumam ser de qualidade inferior e unilaterais.

Certos aspectos característicos da amizade, como semelhança, companheirismo, intimidade, ajuda, estabilidade e segurança, são frequentemente mencionados como fatores que influenciam o desenvolvimento e a durabilidade dos laços afetivos. Bowker (2004) e Bukowski et al. (1994) enfatizam que esses elementos ajudam a fortalecer as amizades ao longo do tempo, criando um vínculo que pode perdurar por toda a vida. Em crianças pequenas, a proximidade e o companheirismo são aspectos fundamentais das amizades, enquanto em adolescentes e adultos, a intimidade, a lealdade e a confiança assumem uma importância maior, pois refletem a maturidade das relações e a profundidade do vínculo (Bukowski et al., 1993; Estell et al., 2009; Meyer & Ostrosky, 2014).

A criação de um ambiente escolar positivo e inclusivo, que ofereça a todos os alunos um sentimento de aceitação e pertença, é fundamental para encorajar a formação de amizades e o desenvolvimento de uma compreensão mútua entre os alunos, o que representa uma das fases mais importantes da inclusão (Garrote, 2017).

Em resumo, a participação social e a amizade são componentes essenciais para o desenvolvimento pessoal e social, contribuindo para a criação de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. As amizades, ao promoverem o apoio mútuo, a empatia e a compreensão, tornam-se pontes de inclusão que ajudam a superar barreiras e a criar um sentido de comunidade.

Desta forma é o intuito deste projeto compreender os relacionamentos de amizade entre alunos com e sem incapacidades no contexto escolar além de entender a sua auto-percepção de inclusão.

2. MÉTODO

O presente estudo visa compreender os relacionamentos de amizade entre pares com e sem incapacidades, explorando a relação entre as atitudes dos alunos face a descrições tipo compatíveis com alunos em risco aumentado de exclusão social e sua auto-percepção de inclusão. Além disso, pretende-se analisar o estatuto social dos alunos com incapacidades e compreender as perspectivas tanto dos alunos quanto dos professores sobre essas relações de amizade. Para alcançar esses objetivos, empregamos uma abordagem mista que combinou métodos quantitativos e qualitativos, proporcionando uma análise abrangente e detalhada das questões primordiais.

2.1. DESENHO DO ESTUDO

Neste estudo com abordagem mista de pesquisa e técnicas distintas de forma a obter uma compreensão mais completa do objeto de estudo em questão. Caracterizada pela recolha de dados através de um questionário para avaliar as atitudes dos alunos, a sua auto-percepção de inclusão e o estatuto social, foram realizadas entrevistas semiestruturadas aos alunos (dos pares de amigos identificados) e aos professores titulares, com vista à compreensão as relações de amizade entre os alunos com e sem incapacidade.

2.2. PARTICIPANTES

Participaram neste estudo 126 alunos, sendo 73 do sexo feminino (58%) e 53 do sexo masculino (42%) com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos ($M=9.27$, $DP= 0.83$) pertencentes a 3 turmas do 3º ano (45 alunos) e a 5 turmas do 4º ano do ensino básico (81 alunos). Estes alunos pertencem a duas escolas do 1º ciclo de um agrupamento de escolas do distrito do Porto.

Primeiramente, os 126 alunos responderam ao questionário de autopreenchimento, que teve como objetivo a avaliar a participação social dos alunos no que concerne às suas atitudes perante diferentes cenários de pares em risco de exclusão. A partir das suas

respostas foram identificados pares de alunos que se nomearam reciprocamente como amigos e que incluíam um aluno com NAS e outro com desenvolvimento típico. Neste processo foram identificados 23 alunos, 7 alunos com NAS e 16 alunos com desenvolvimento típico que responderam a uma entrevista semiestruturada (Tabela 1).

Tabela 1 - Alunos identificados como tendo amizades recíprocas.

Alunos com NAS	A1		A2		A3	A4		A5			A6		A7			
Aluno com desenvolvimento típico	B	C	D	E	F	G	H	I	A6	J	K	A5	L	M	N	O

Aos alunos identificados com NAS foram atribuídos a letra A seguido com um número de 1 ao 7. Aos alunos com desenvolvimento típico que foram nomeados reciprocamente foram atribuídas as letras consequentes do alfabeto de B a O. Desta forma conseguimos visualizar que, por exemplo, o aluno A1 nomeou e foi nomeado pelos seus pares B e C, e assim consecutivamente.

Todos os participantes tinham competências de compreensão e comunicação apropriadas para responder ao questionário e participar na entrevista.

Foi feita também uma entrevista aos professores titulares destes alunos sobre a sua perceção acerca da amizade dos pares nomeados.

2.3. INSTRUMENTOS

A primeira parte do questionário, de modo avaliarmos as atitudes de aceitação dos alunos, usado foi a “Escala de Avaliação Chedoke-McMaster Attitudes Towards”, CATCH de Schwab (2015) versão reduzida de 36 itens originais para 7 itens, com essencial pertinência nas dimensões afetiva e comportamental (Anexo II).

No nosso questionário utilizámos a escala de LIKERT (tipo 5). Com esta escala recolhemos diferentes tipos de juízos individuais, correspondentes a reações com condutas possíveis, opiniões, etc., relacionadas com a qualidade e existência das relações de amizade que se pretende avaliar.

Nesta parte do questionário foram colocadas as questões referentes a descrições tipo compatíveis com alunos em risco aumentado de exclusão social, como aluno estrangeiro, aluno solitário, aluno com dificuldades de aprendizagem, aluno com PHDA e aluno com mobilidade reduzida.

Este estudo utilizou o α de Cronbach para avaliar a confiabilidade do teste. De acordo com Mallery e George (2000), os valores do α de Cronbach podem ser compreendidos numa escala em que os valores acima de 0.9 significam confiabilidade excelente, acima de 0.8 são bons, acima de 0.7 são aceitáveis, acima de 0.6 são questionáveis e acima de 0.5 são considerados maus (George & Mallery, 2019). A consistência interna do conjunto de dados foi confirmada pelos valores de α de Cronbach de 0.88 e 0.90 para o pré-teste e pós-teste, respetivamente, alinhando-se com os achados de Cortina (1993).

Na segunda parte, colocamos questões sobre conhecimento e interação com pessoas com NAS. Pedimos que os alunos, através da técnica clássica de nomeação sociométrica (Emidio et al., 2008) de pares contendo a limitação de escolha semifixa, isto é, cada criança apenas pôde selecionar cinco amigos. Segundo os estudos de Koster (2010) e Avramidis (2013), cinco amigos é uma opção estável, pois restringe minimamente a liberdade de escolha para os inquiridos.

Questionamos ainda o número de amigos que tinham na escola de modo a percebermos a sua rede de amigos.

A compreensão dos alunos sobre a inclusão foi avaliada através da versão alemã da Perceptions of Inclusion Scale, PIQ, (Venetz et al., 2015), e 3 itens da Middle Years (Petrucci et al., 2022). Foram usados os 12 itens da PIQ, que se organizam em três dimensões fundamentais: Inclusão emocional, Inclusão social e o Autoconceito académico.

Cada subescala da PIQ contém quatro itens curtos e de fácil compreensão, sendo, portanto, adequado para crianças com dificuldades de aprendizagem, que frequentemente enfrentam desafios relacionados à baixa compreensão de leitura. Em cada subescala, um item é articulado de forma negativa e precisou de ser codificado inversamente nas análises. Os alunos preencheram cada um dos itens numa escala de LIKERT (de 1 “Discordo Totalmente” a 5 “Concordo Totalmente”).

Os três itens da Middle Years utilizados (14,15 e 16), fazem referência à facilidade em estabelecer relações de amizade (“Tenho facilidade em fazer amigos”); à pertença a um grupo de amigos (“Pertencço a um grupo de amigos”) e à auto-percepção da aceitação (“Sou aceite pelos meus amigos”).

Após obtenção de todos estes dados, os mesmos foram importados para o programa IBM *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), de forma a analisar os dados estaticamente.

Num segundo momento do presente projeto de investigação fizemos uma entrevista semiestruturada, aplicadas aos alunos com nomeações recíprocas com 8 perguntas. Estas perguntas incluíam questões destinadas a compreender os fatores que contribuem para a formação de amizades, a dinâmica de interações entre os pares de crianças com e sem NAS (papel dos alunos e o afeto decorrente das amizades) e as características das amizades com os pares com necessidades, comparativamente às amizades com os colegas com desenvolvimento típico. (Anexo III)

Com as nomeações sociométricas analisadas, aplicamos a entrevista aos alunos que constituem as relações de amizade, individualmente. A entrevista foi conduzida pela investigadora a desenvolver o presente estudo, num lugar calmo dentro da escola no horário combinado previamente com o professor titular da turma. A entrevista teve uma duração inferior a cinco minutos.

Posteriormente foi feita uma entrevista semiestruturada, com 4 questões, aos professores titulares de turma onde foram encontradas nomeações recíprocas entre os alunos com NAS e alunos com desenvolvimento típico (Anexo IV).

Após a aplicação das entrevistas, gravadas com recurso a um dispositivo áudio, foram feitas as transcrições das produções discursiva dos participantes anonimamente e analisadas através da técnica de análise de conteúdo a fim de sistematizar a informação qualitativa, formular categorias e compreender os padrões do discurso dos alunos.

As transcrições das entrevistas foram analisadas por duas investigadoras distintas onde foram verificadas oito unidades de significado (Anexo V).

Os resultados foram analisados e discutidos, tendo em conta a relação entre as atitudes de aceitação dos alunos e a identificação de alunos com NAS como sendo seus amigos, o estatuto social dos alunos com NAS nas turmas; o padrão de relacionamentos de amizade existentes; o significado de amizade para os alunos com e sem NAS e para os seus professores os fatores que se verificam nos alunos que estabelecem esta relação com pares com necessidades adicionais de suporte, razão e o benefício destas relações.

2.4. PROCEDIMENTOS

Inicialmente foi efetuado um pedido de autorização (pedido de autorização do inquérito n.º 1422700002) à Direção Geral de Educação através da plataforma de *Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar* (MIME) para aplicação do presente estudo junto das escolas, tendo este sido diferido e acompanhado pela recomendação da necessidade de obter autorização dos encarregados de educação para a utilização do instrumento com os seus educandos, procedimento também tido em conta (Anexo I). Após obtenção da aprovação do MIME foi contactado o diretor do agrupamento e depois da sua concordância, contactamos os professores titulares para uma primeira reunião de modo a tomarem conhecimento do questionário que íamos aplicar e para entregarmos os consentimentos informados aos pais e encarregados de educação. O documento de consentimento informado incluiu informação sobre a investigação e os seus objetivos, assegurou a participação voluntária dos educandos e a confidencialidade dos alunos e dos seus dados. Para além disso, o consentimento informado assegura igualmente que os encarregados de educação podem aceder e retificar os dados, bem como cancelar ou

opor-se, em qualquer momento à participação no estudo, sem qualquer prejuízo para o aluno.

A investigadora deslocou-se à escola, em horário combinado previamente com os professores, para recolha dos consentimentos informados assinados e para a apresentação e explicação dos questionários aos alunos. Após explicação, teve lugar ao preenchimento dos mesmos pelos alunos.

2.5. QUESTÕES ÉTICAS

Todos os dados fornecidos e levantados são confidenciais e não se identifica nenhuma escola nem nenhum aluno. A cada aluno foi atribuído um código numérico para que não fosse possível identificá-lo em nenhum momento.

No consentimento foi dada a informação sobre o cumprimento dos direitos ARCO.

O consentimento informado escrito foi obtido dos pais dos alunos menores de idade. Os alunos do ensino básico que tinham consentimento para participar foram informados de que poderiam desistir da participação a qualquer momento durante a pesquisa. Todos os alunos foram convidados a participar no questionário.

3. RESULTADOS

3.1. ANÁLISES PRELIMINARES DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

As atitudes dos alunos face aos pares com diferentes perfis de funcionamento foram avaliadas com a versão reduzida de Schwab (2015) da Escala de Avaliação Chedoke-McMaster Attitudes Towards (Rosenbaum et al., 1986), consistindo em sete itens pontuados numa escala de Likert (entre 1 e 5). A análise da consistência interna revelou boa fiabilidade da escala para cada uma das cinco vinhetas ($\alpha_{\text{Cronbach}} > 0.81$), conforme se verifica na Tabela 2, pelo que se prosseguiu com o cálculo das médias das atitudes para cada vinheta.

Tabela 2 - *Alpha de Cronbach, Média e Desvio-padrão das atitudes dos alunos face aos pares com diferentes perfis de funcionamento.*

	α	<i>M</i>	DP
Aluno Estrangeiro	0.82	3.80	0.66
Aluno Solitário	0.82	3.88	0.64
Aluno com Dificuldades de Aprendizagem	0.82	3.86	0.65
Aluno com PHDA	0.85	3.60	0.76
Aluno com Mobilidade Reduzida	0.81	3.97	0.64

Quanto à PIQ, a análise da consistência interna dos itens que compõem, na escala original, cada um dos seus três fatores demonstrou valores acima de 0.7, legitimando o cálculo e a análise da média de cada fator. Os valores de *alpha de Cronbach* foram de 0.754, 0.744 e 0.701, respetivamente para a *Inclusão Emocional*, a *Inclusão Social* e *Autoconceito académico* e 0.813 para a escala total.

3.2. ATITUDES FACE A DIFERENTES GRUPOS DE DIFICULDADES

O teste de comparações múltiplas com correção de *Bonferroni* demonstrou existirem diferenças estatisticamente significativas entre a pontuação média de atitudes face aos pares com descrições compatíveis com diferentes grupos de dificuldades, $F(4,500) = 15.65, p < 0.001, \eta^2 = 0.111$. Os alunos com mobilidade reduzida são mais positivamente aceites do que os alunos com perfis compatíveis com alunos estrangeiros (que não falam português) ($p = 0.019$), com dificuldades de aprendizagem ($p = 0.014$) ou com PHDA ($p < 0.001$). Por sua vez, os alunos com PHDA são menos aceites pelos seus pares do que os alunos estrangeiros ($p = 0.002$), que passam muito tempo sozinhos ($p < 0.001$), com dificuldades de aprendizagem ($p < 0.001$).

3.3. AUTO-PERCEPÇÃO DE INCLUSÃO

A auto-percepção de inclusão foi avaliada através da PIQ (Venetz et al., 2015; Zurbriggen et al., 2017), preenchida pelos 126 alunos. As médias da PIQ situaram-se entre 3 e 4, sendo que o teste de comparações múltiplas de *Bonferroni* demonstrou existirem diferenças estatisticamente significativas na média das diferentes subescalas da PIQ, $F(2, 248) = 78.812, p < 0.001, \eta^2 = 0.391$, com os alunos a demonstrarem menor pontuação ao nível do seu *autoconceito académico* relativamente à percepção de *inclusão emocional* e de *inclusão social*. Em contrapartida, os alunos demonstraram maior pontuação na percepção de *inclusão emocional* face às outras subescalas, Tabela 3.

Tabela 3- Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo da PIQ.

		Inclusão Emocional	Inclusão Social	Autoconceito Académico
N	Válido	124	124	124
	Em falta	2	2	2
Média		4.47	4.23	3.68
Desvio Padrão		.612	.655	.664
Mínimo		2.75	2.25	2.00
Máximo		5.00	5.00	5.00

Relativamente à questão sobre em que medida as atitudes dos alunos estão associadas à auto-percepção de inclusão recorreremos ao coeficiente de Pearson que evidenciou que os alunos com uma experiência de inclusão mais positiva (maior inclusão emocional, inclusão social e auto-conceito académico) apresentam também atitudes mais positivas face aos pares com diferentes dificuldades (Tabela 4). Interessante notar que os coeficientes de correlação mais baixos (indicando uma associação fraca) são perante os alunos com PHDA.

Tabela 4 - Correlação entre as atitudes e a auto-percepção de inclusão.

	Aluno Estrangeiro	Aluno Solitário	Aluno com Dificuldades de Aprendizagem	Aluno com PHDA	Aluno com Mobilidade Reduzida
Inclusão Emocional	.291 (<0.001)	.322 (<0.001)	.296 (<0.001)	.160 (0.075)	.329 (<0.001)
Inclusão Social	.371 (<0.001)	.375 (<0.001)	.401 (<0.001)	.219 (0.015)	.347 (<0.001)
Autoconceito académico	.371 (<0.001)	.291 (0.001)	.248 (0.005)	.225 (0.012)	.230 (0.010)

Conforme se pode observar na Tabela 5, as variáveis pessoais (sexo, idade) e de conhecimento/contacto com pessoas com NAS, fora da escola, parecem ter uma influência limitada nas atitudes dos alunos e no quão bem se sentem na escola. Em particular, as atitudes dos alunos não diferem em função do sexo, com excepção para as

atitudes face a alunos com dificuldades de aprendizagem, sobre os quais as meninas apresentam significativa maior aceitação do que os meninos, $t(124)=1.76$, $p=0.041$, $d=0.32$. Contra o expectável as atitudes são de igual modo significativamente positivas tanto nas meninas como nos meninos. Há uma correlação positiva entre a idade e as atitudes face aos alunos estrangeiros ($r=.202$, $p=0.024$). À medida que os alunos se tornam mais velhos as suas atitudes são mais positivas.

O dado mais interessante respeita a influência das amizades na experiência pessoal de inclusão. Os alunos que indicam ter um menor número de amigos (entre 3 e 5), apresentam experiência de inclusão social ($t(124)=1.76$, $p=0.041$, $d=0.32$) e auto-conceito académico ($t(124)=1.76$, $p=0.041$, $d=0.32$) significativamente mais reduzidos.

Tabela 5. Média, Desvio padrão e teste de diferenças/correlação das variáveis em estudo em função das características dos alunos respondentes.

N=126	Aluno estrangeiro		Aluno Solitário		Aluno com Dificuldades de Aprendizagem		Aluno com PHDA		Aluno com Mobilidade Reduzida		Inclusão Emocional		Inclusão Social		Autoconceito acadêmico	
	M (DP)	t/F	M (DP)	t/F	M (DP)	t/F	M (DP)	t/F	M (DP)	t/F	M (DP)	t/F	M (DP)	t/F	M (DP)	t/F
Sexo																
Feminino (n=73)	3.78 (0.68)	-0.51	3.84 (0.63)	-0.97	3.95 (0.58)	1.76*	3.63 (0.73)	0.42	4.00 (0.65)	0.50	4.53 (0.56)	1.50	4.24 (0.68)	0.23	3.61 (0.64)	-1.34
Masculino (n=53)	3.84 (0.66)		3.95 (0.65)		3.74 (0.73)		3.57 (0.79)		3.94 (0.62)		4.37 (0.67)		4.21 (0.63)		3.77 (0.70)	
Conhecer alguém com NAS																
Não (n=52)	3.86 (0.68)	0.89	3.92 (0.71)	0.58	3.84 (0.73)	-0.36	3.70 (0.73)	1.24	3.93 (0.73)	-0.55	4.42 (0.70)	-0.69	4.19 (0.68)	-0.58	3.69 (0.57)	0.15
Sim (n=74)	3.76 (0.64)		3.86 (0.58)		3.88 (0.60)		3.53 (0.77)		3.99 (0.57)		4.50 (0.54)		4.26 (0.64)		3.67 (0.73)	
Número de amigos																
3 a 5 amigos (n=19)	3.56 (0.76)	2.67	3.70 (0.71)	1.45	3.63 (0.77)	1.46	3.48 (0.88)	0.33	3.65 (0.68)	2.88	4.29 (0.73)	1.15	3.70 (0.82)	8.24	3.32 (0.56)	3.58
6 a 8 amigos (n=12)	4.11 (0.54)		4.10 (0.55)		3.99 (0.56)		3.68 (0.60)		4.00 (0.73)		4.60 (0.57)		4.35 (0.64)		3.79 (0.88)	
Mais do que 8 amigos (n=93)	3.81 (0.64)		3.89 (0.64)		3.88 (0.64)		3.62 (0.76)		4.03 (0.61)		4.49 (0.59)		4.32 (0.57)		3.74 (0.63)	
Idade (<i>r, p</i>)	.202 (0.024)		.145 (0.106)		.017 (0.849)		.16 (0.77)		-.003 (0.976)		.009 (0.925)		.014 (0.874)		.066 (0.467)	

3.4. COMPREENDER OS RELACIONAMENTOS DE AMIZADE ENTRE PARES COM E SEM INCAPACIDADE

As entrevistas foram realizadas a cada membro dos pares identificados, bem como ao professor titular de turma com maior conhecimento sobre os alunos. Desse modo, os resultados da análise dos dados das entrevistas, colocam em confronto a opinião os alunos com e sem incapacidade e dos professores.

Conforme referido na secção do Método, a análise das entrevistas ancorou-se em oito temas de análise: Razão da Amizade; Descrição do Amigo; Atividades Conjuntas; Diferenças de Amizade; Motivo das Conversas; Brincadeiras Fora da Escola; Frequência da Casa; Frequência Festas de Aniversário.

Razão da Amizade

Relativamente aos motivos que subjazem as amizades entre os pares/tríades, verificou-se, na Tabela 6, que os contactos anteriores são a razão mais apontada, isto é, os alunos fazem parte do mesmo grupo/turma desde que iniciaram o percurso educativo. Outra razão é a partilha de interesses comuns. O discurso apresentado pelos alunos com e sem incapacidades é idêntico, apontando para um igual estatuto dentro do relacionamento (apenas um aluno se refere à ajuda que dá ao amigo com incapacidade). Já no que concerne aos professores, verifica-se que as suas opiniões sobre o relacionamento de amizade entre os pares encontrados, nem sempre coincide e até apresentam uma visão mais negativa, no entanto, alguns professores conseguem ver um ponto de partida para uma relação de amizade entre alguns desses alunos. Noutros pares, indicaram que não viam motivos para existir uma relação de amizade.

Tabela 6 -Temas de Análise – Razão da Amizade

Alunos com incapacidade	Alunos sem incapacidade	Professor
<p>"Nós somos melhores amigas desde o 1º ano"(a1/b)</p> <p>"porque ela é fixe e simpática"(a1/c)</p>	<p>"Porque nós adoramos brincar uma com a outra" (b/a1)</p> <p>"Porque gostamos de brincar juntas, gostamos das mesmas coisas. E de fazer coisas juntas." (c/a1)</p>	<p>"A A1 sempre foi uma menina mais solitária, mas desde que conheceu a C ficou mais sociável. A B como já era amiga da C juntou-se ao grupo."(Pa1 c/ b+c)</p>
<p>"Gostamos uma da outra e porque gostamos de fazer teatro." (a2/d)</p> <p>"ele é engraçado muito, muito brincalhão e também gosta das mesmas coisas que eu gosto" (a2/e)</p>	<p>"como gosto muito de falar começamos a conversar e depois de algum tempo percebemos como algumas coisas começamos a ser amigas." (d/a2)</p> <p>"Porque nós somos amigos desde a infância" (e/a2)</p>	<p>"Elas vieram juntas da pré-escola, o que facilita a relação de amizade entre elas." (Pa2 c/ d+e)</p>
<p>"Porque ela é linda e cheira bem."(a3/f)</p>	<p>"Porque brincamos sempre e ela pede-me ajuda quando precisa de ajuda. Ela tem algumas dificuldades a Matemática e eu ajudo-a." (f/a3)</p>	<p>"Não há grande relação de amizade, não que eu veja. Só há cooperação dentro da sala de aula." (Pa3 c/ f)</p>
<p>"depois de algum tempo começamos a falar e ficamos amigos" (a4/g)</p> <p>"Porque gostamos das mesmas coisas" (a4/h)</p>	<p>"Ela perguntou-me se eu queria ser amiga dela e eu disse que sim."(g/a4)</p> <p>"Eu sou nova cá na escola e ela foi muito simpática comigo e ficamos amigas."(h/a4)</p>	<p>"Daquilo que eu observo, elas costumam brincar juntas e andar juntas no recreio." (Pa4 c/ g+h)</p>
<p>"Porque antigamente nós falávamos sobre jogos que jogávamos e ficamos amigos." (a5/i)</p> <p>"eu considero ele praticamente, meu filho (...) porque somos muito amigos."(a5/a6)"Porque nós gostamos das mesmas coisas. Nós jogamos o mesmo jogo de luta e coisas assim" (a5/j)</p>	<p>"Porque estamos sempre juntos e temos os mesmos interesses."(i/a5)</p> <p>"Ele é fixe" (a6/a5)</p> <p>"Somos amigos porque somos amigos, porque falamos." (j/a5)</p>	<p>"Não vejo essa amizade toda, para ser sincera. Aliás não vejo relação. São capazes de conversarem, mas mais quando estão em fila do que propriamente no recreio. A brincadeira no recreio pode ser pontual, mas nada mais."(Pa5 c/ i+a6+j)</p>
<p>"Porque gostamos das mesmas coisas" (a6/k)</p>	<p>"Porque estamos sempre juntos e gostamos de futebol."(k/a6)</p>	<p>"Sei que o A6 e o A5 moram perto e correm juntos, mas não sei se existe uma relação de amizade. De vez em quando jogam á bola no recreio." (Pa6 c/ k+a5)</p>
<p>"Porque brincamos muito e é muito minha amiga."(a7/l)</p> <p>"Ela é muito simpática, muito criativa. Brinca muito comigo e gosto muito dela." (a7/m)</p> <p>"Porque gostamos das mesmas coisas." (a7/n)</p> <p>"Porque é muito minha amiga e eu gosto muito dela." (a7/o)</p>	<p>"Conhecemo-nos no 3º ano e gostamos muito uma da outra e ficamos amigas." (l/a7)</p> <p>"Porque ela costumava estar sozinha e eu e a L perguntamos se ela queria brincar ela disse que sim e depois ficamos amigas." (m/a7)</p> <p>"Porque ela brinca comigo e porque eu posso contar com ela." (n/a7)</p>	<p>"Quando a A7 chegou á escola era muito tímida, ainda é acanhada, mas o convívio com as outras colegas, L, M, N e O tornou-a mais comunicativa. A amizade com elas é benéfica." (Pa7 c/ l+m+n+o)</p>

	"Porque ela é fixe e simpática, ela gosta de mim." (o/a7)	
--	---	--

Descrição do Amigo

Na Tabela 7, verificamos que as descrições mais frequentes dadas pelos alunos sobre os seus pares sugerem sempre delicadeza e simpatia. O conceito de amizade relaciona-se com o gostarem de brincar um com o outro e de trocarem palavras entre si. Já os professores indicam que, quando julgam haver alguma relação entre eles, são muitas vezes pela semelhança entre si. São aspetos em comum, uns com os outros, que os tornam mais chegados. Senão serão apenas uma ligação de cooperação ou brincadeira.

Tabela 7 -Temas de Análise – Descrição do Amigo

Alunos com incapacidade	Alunos sem incapacidade	Professor
"É simpática." (a1/b) "É muito simpática."(a1/c)	"Ela adora unicórnios e ela tem 9 anos"(b/a1) "É muito amiga, amigável e divertida." (c/a1)	"Tanto a C como a A1 são órfãs de mãe e isso uniu-as."(Pa1 c/ c)
"é muito fixe e muito perfeccionista. Gosta sempre das coisas bem perfeitinhas" (a2/d) "Ele é fixe e um bocadinho muito trapalhão." (a2/e)	"É muito simpática e divertida" (d/a2) "Ela é boa, mas às vezes fica sozinha no recreio e eu dou-lhe sempre uma oportunidade para ela brincar comigo." (e/a2)	"São meninas muito carinhosas e tranquilas e poderá ser isso que as une."(Pa2 c/ d+e)
"É muito simpática e amiga" (a3/f)	"é uma menina bonita. Usa óculos, como eu. Ela gosta muitos de brincar as apanhadinhas." (f/a3)	"Amigas não diria que são. A F é um suporte dentro da sala de aula. No contexto educativo." (Pa3 c/ f)
"Ela é boazinha."(a4/g) "Ela é muito simpática e bonita." (a4/h)	Ela é muito bonita e divertida, educada e amiga."(g/a4) "É muito simpática e amiga" (h/a4);	"Tanto a G como H são meninas muito doces. E a A4 mesmo sendo um bocadinho mais velha, tem outra idade, tem 11 anos, e embora tenha um feitio um pouco mais difícil, consegue adaptar-se bem àquelas duas meninas, porque elas são muito fáceis de lidar." (Pa4 c/ g+h)
"Ele é fixe."(a5/i)	"Ele é engraçado." (i/a5)	"Não os considero amigos. É mais uma relação baseada nas

"é fixe e é mesmo meu amigo"(a5/a6) "É meu amigo. É divertido e engraçado." (a5/j)	"É bom para mim. É simpático" (a6/a5) "é um rapaz com capacidades para fazer outras coisas que outros rapazes não conseguem." (j/a5)	brincadeiras." (Pa5 c/ i+a6+j)
"É fixe e divertido."(a6/k)	"Ele é engraçado, tenho os seus defeitos, mas é fixe."(k/a6)	"Pois, não considero. Acho que é só umas brincadeiras e não uma relação de amizade."(Pa6 c/k+a5)
"ela é fixe e simpática"(a7/l); (a7/n) "Ela é muito bem disposta."(a7/m) "É muito simpática."(a7/o)	"É muito simpática e divertida e muito boa amiga." (l/a7) "ela é fixe e simpática" (m/a7)"Ela é responsável, amiga e muito amigável" (n/a7)"É tímida, tem muita vergonha de falar na sala, mas a professora sempre lhe diz para ter confiança e às vezes fala. É simpática e bonita. Tem uma amizade muito fácil de fazer" (o/a7)	"Como são meninas muito carinhosas, foi fácil tornarem-se amigas. Tem personalidades muito idênticas."(Pa7 c/ l +m+n+o)

Atividades Conjuntas

As atividades que fazem em conjunto, são também fundamentais, no processo de formação da criança. A criança trabalha a sua capacidade de elaborar conceitos, selecionar ideias, criar relações e chegar a conclusões. Dessa forma, as brincadeiras assumem um papel de extrema importância nesta fase escolar.

Na Tabela 8, relativa às atividades conjuntas observadas entre os alunos e relatadas pelos mesmos, nota-se que fazem as brincadeiras próprias da idade. Assim como os professores declaram que os alunos, por norma, brincam juntos no recreio ou conversam uns com os outros. Apenas um professor indica que a relação fora da sala de aula não existe.

Tabela 8 -Temas de Análise – Atividades Conjuntas

Alunos com incapacidade	Alunos sem incapacidade	Professor
"Não sei."(a1/b) "Brincar no recreio." (a1/c)	"Falar sobre um desenho animado." (b/a1) "Brincar com ela." (c/a1)	"Às vezes a brincar outras vezes vejo-as a conversar." (Pa1 c/ b+c)

"Brincar e fazer teatros" (a2/d) "Brincar" (a2/e)	"Brincar as apanhadas, às escondidinhas e aos robots" (d/a2) "Brincar" (e/a2)	Por norma vejo-as no recreio a conversar."(Pa2 c/ d+e)
"Brincar e jogar as apanhadinhas no recreio."(a3/f)	"Gosto de brincar às apanhadinhas." (f/a3)	"A relação delas passa-se dentro da sala de aula." (Pa3 c/ f)
"Gosto de brincar às apanhadinhas e de dançar" (a4/g) "Gosto de brincar às apanhadinhas e às escondidas. (a4/h)	"Dançar" (g/a4) "Brincar e criar músicas e dançar."(h/a4)	"Brincam e passeiam no recreio."(Pa4 c/ g+h)
"Brincar e jogar a bola." (a5/i) "Gosto de brincar ao pega-pega e futebol." (a5/a6) "Jogar futebol quando temos campo, senão ficamos a falar." (a5/j)	"Brincar." (i/a5) "De brincar nos intervalos. De jogar à bola." (a6/a5) "Brincar e jogar a bola." (j/a5)	"Quando brincam no recreio jogam futebol maioritariamente."(Pa5 c/ i+a6+j)
"Jogar futebol."(a6/k)	Brincar mesmo. Jogar a bola e às apanhadinhas."(k/a6)	"Quando os vejo no recreio, se estão juntos, estão ao jogar à bola."(Pa6 c/ k)
"Brincar com ela" (a7/l) "Falar e brincar."(a7/m) "Brincar" (a7/n) "Brincar, dançar nos intervalos." (a7/o)	"Brincar" (l/a7) "Brincar às escondidas." (m/a7) "Brincar" (n/a7) "andar pelo recreio a falar com ela." (o/a7)	"Geralmente no recreio brincam. Fazem jogos muito à volta de corridas e caçadinhas." (Pa7 c/ l+m+n+o)

Diferenças de Amizade

Quando questionados sobre se a amizade que tinham com este amigo, nomeado por si, era diferente das dos outros, os alunos divergiram um pouco na sua resposta, conforme podemos ver na Tabela 9. Talvez por não entenderem bem a questão, talvez por não verem diferenças significativas. Poucos mencionaram o motivo da diferença.

Tabela 9 -Temas de Análise – Diferenças de Amizade

Aluno com incapacidade	Aluno sem incapacidade
"Não." (a1/b); (a1/c)	"Não." (b/a1); (c/a1)
"Sim é. Porque nós somos muito melhores amigas." (a2/d)	"Não." (d/a2); (e/a2)

"Sim, é diferente. Porque é de amizade." (a2/e)	
"Não." (a3/f)	"Não. É igual." (f/a3)
"Não." (a4/g); (a4/h)	"Não." (g/a4) "Sim, porque é de amizade." (h/a4)
"Não." (a5/i); (a5/j) "Sim, é de família quase." (a5/a6)	"Não." (i/a5); (j/a5); (a6/a5)
"Não." (a6/k)	"é um bocado diferente. Somos amigos."(k/a6)
"Mais ou menos. porque ela está sempre comigo."(a7/l) "Não." (a7/m); (a7/n) "Sim. Porque gosto muito de estar com ela." (a7/o)	"Sim é. Porque nós somos muito melhores amigas." (l/a7) "Ela é a minha segunda melhor amiga". (m/a7) "Não." (n/a7) "É, sim, porque é a pessoa que tenho mais confiança." (o/a7)

Motivo de Conversa

Na Tabela 10, referente aos motivos de conversa, os alunos entrevistados foram muito consistentes nas suas respostas. Os motivos prendiam-se praticamente a conversas de escola, desenhos animados e brincadeiras. Conversas típicas da idade assim como o seu conteúdo.

Tabela 10 -Temas de Análise – Motivo de Conversa

Aluno com incapacidade	Aluno sem incapacidade
"Sobre os desenhos animados." (a1/b) "De coisas, desenhos animados, músicas." (a1/c)	"Sobre a Bluey, que é um desenho animado que nós gostamos muito." (b/a1) "Conversa de brincadeiras, do dia a dia." (c/a1)
"Das coisas da escola" (a2/d) "Da escola." (a2/e)	"Gosto de falar de tudo com ela. Também falamos de cães."(d/a2) "Sobre os desenhos animados." (e/a2)
"Falamos de coisas aleatórias, da nossa casa, de coisas da escola e de desenhos animados."(a3/f)	"Das coisas da escola" (f/a3)
"Costumamos falar sobre maquiagem e da escola." (a4/g)	"Falamos coisas da nossa vida, da matéria da escola." (g/a4)

"Costumamos falar sobre desenhos animados e de coisas da escola."(a4/h)	"Não costumamos falar muito, só brincar." (h/a4)
"Falamos de Anime."(a5/i) "Falamos de jogos e de correr, porque nós moramos perto um do outro e depois da escola as vezes vamos correr."(a5/a6) "Costumamos falar de futebol, mas não percebo muito, porque para mim futebol é um jogo sem interesse." (a5/j)	"Falamos de Anime." (i/a5) "Falamos de jogos, só de jogos." (a6/a5) "Costumamos conversar sobre um jogo. Que é, tu bates no chão e vai fazer ar e o ar vai virar as cartas."(j/a5)
"De futebol e jogadores de futebol."(a6/k)	"De futebol e de jogos."(k/a6)
"Sobre os desenhos animados." (a7/l);(a7/n) "Das coisas da escola" (a7/m) "Conversamos sobre a escola e coisas do dia a dia" (a7/o)	"Costumamos conversar segredos e muitas coisas que agora não me lembro." (l/a7) "De várias coisas." (m/a7) "Conversamos de como correram as aulas e a escola." (n/a7) "Costumamos conversar do que gostamos mais." (o/a7)

Brincadeira Fora da Escola

Com a realização deste estudo pretendíamos analisar também à transição desta amizade fora da comunidade escolar, as narrativas sugerem que os alunos só estão com os pares nomeados dentro da escola. À exceção de um caso particular que moram muito perto, é que a resposta foi diferente, conforme podemos observar na Tabela 11.

Tabela 11 -Temas de Análise – Brincadeira Fora da Escola

Aluno com incapacidade	Aluno sem incapacidade
"Não." (a1/b); (a1/c)	"Não."(b/a1); (c/a1)
"Não." (a2/d); (a2/e)	"Não."(e/a2)
"Não." (a3/f)	"Não."(f/a3)
"Não." (a4/g) ;(a4/h)	"Não."(g/a4) "Não, nunca." (h/a4)

"Não, nunca." (a5/i); (a5/j)	"Não, nunca." (i/a5)
"Sim, para correr" (a5/a6)	"Sim, moramos perto." (a6/a5) "Não."(j/a5)
"Não." (a6/k);	"Não."(k/a6)
"Não." (a7/l) ;(a7/m) ;(a7/n); (a7/o);	"Não." (l/a7); (m/a7) ;(n/a7); (o/a7)

Frequência da Casa

A Tabela 12 diz respeito à frequência da casa dos amigos e no que concerne esta relação/ interação não existe. Apenas a díade que moram muito perto um do outro, frequentam a casa do seu par. A relação que há entre os pares apenas existe dentro do recinto escolar.

Tabela 12 -Temas de Análise – Frequência da Casa

Aluno com incapacidade	Aluno sem incapacidade
"Eu nunca fui à casa dela, mas ela já foi a minha casa." (a1/b)	"Sim." (b/a1)
"Não." (a1/c)	"Não." (c/a1)
"Não. É que a minha casa é um bocadinho longe daqui." (a2/d)	"Não." (d/a2)
"Não." (a2/e)	"Não, só no meu aniversário."(e/a2)
"Não." (a3/f)	"Não." (f/a3)
"Não." (a4/g);(a4/h)	"Não." (g/a4);(h/a4)
"Não." (a5/i); (a5/j)	"Não." (i/a5); (j/a5)
"Sim." (a5/a6)	"Sim." (a6/a5)
"Não." (a6/k)	"Não." (k/a6)
"Não." (a7/l) ;(a7/m) ;(a7/n); (a7/o);	"Não." (l/a7); (m/a7) ;(n/a7); (o/a7)

Frequência Festas de Aniversários

Um outro aspeto referido na entrevista foi a participação de festas de aniversários dos alunos e dos seus nomeados. De acordo com a Tabela 13, percebemos que também é inexistente na maioria das relações, ou um pouco contraditória. Por esquecimento ou confusão.

Tabela 13 -Temas de Análise – Frequência Festas de Aniversário

Aluno com incapacidade	Aluno sem incapacidade
"Nunca faz festas de aniversário." (a1/b) "Sim." (a1/c)	Não." (b/a1); (c/a1)
"Sim, já foi." (a2/d); (a2/e)	"Não." (d/a2); (e/a2)
"Não, porque só faço anos em agosto e fica difícil." (a3/f)	"Não." (f/a3)
"Não." (a4/g);(a4/h)	"Não, mas ela ainda vai fazer anos e vai-me convidar." (g/a4) "Não." (h/a4)
"Não." (a5/i); (a5/j) "Sim, também já foi às minhas" (a5/a6)	"Não." (i/a5); (j/a5) "Sim." (a6/a5)
"Não." (a6/k)	"Não." (k/a6)
"Não." (a7/l) ;(a7/m) ;(a7/n); (a7/o);	"Não." (l/a7); (m/a7) ;(n/a7); (o/a7)

Em suma, as principais reflexões retiradas das entrevistas aos alunos apresentam-se abaixo:

- Relações positivas;
- Apoio mútuo;
- Amizade só no âmbito escolar;
- Relações fora da comunidade escolar, inexistentes.

No entanto, através das narrativas dos professores percebemos quais os benefícios destas relações de amizade. Estas sugerem-nos que os alunos com NAS recebem sempre algo positivo, de benéfico das suas relações com os pares com desenvolvimento típico.

"A relação entre elas tornou-se uma mais valia para a A1 que ficou mais comunicativa e mais integrada na turma."(Pa1 c/ b+c)

"A D e a E ajudam a A2 a integrar-se na turma e por vezes até a ajudam nos trabalhos."(Pa2 c/ d+e)

"A A3 recebe apoio educativo e cooperação, nada mais. Não vejo grande contribuição para a F." (Pa3 c/ f)

"A A4 sente-se integrada na turma, esta turma é nova e é a primeira vez que isso acontece. Sou professora dela há 3 anos e ela está melhor e integrada. Nota-se até nas tarefas, ela faz as tarefas que os outros fazem, já consegue acompanhar os colegas. A H é uma aluna nova na escola, veio este ano de Angola por isso também se sente integrada na turma porque é um doce."(Pa4 c/ g+h)

"O A5 sente-se integrado, (...) ele teve dificuldades em encontrar relações de amizade, não procurava e por vezes andava mais sozinho. Até dizia que lhe doía a cabeça para estar sozinho. No entanto começou a brincar com os colegas e está melhor."(Pa5 c/ i+a6 +j)

"Todos estão bem integrados na turma, não vejo grande benefício."(Pa6 c/ j+a5)

"Qualquer uma delas é muito calma. Não são miúdas de brincar jogos muito violentos, de lutas e como estas miúdas são muito calmas eu acho que é isso que as atrai a estarem juntas e a serem amigas, o que é ótimo para a A7 para que se sinta bem integrada na turma."(Pa7 c/ l+m+n+o)

Resumidamente, os pensamentos retirados das entrevistas dos professores insinuam que:

- Brincadeiras são o foco principal da base da relação;
- As relações de amizade existem como um suporte escolar para os alunos com NAS.

4. DISCUSSÃO

As amizades têm um papel especial na vida das crianças, desta forma o presente estudo procurou compreender as amizades no 1º ciclo entre crianças com e sem incapacidade, pesquisando compreender as dinâmicas de inclusão e a qualidade das relações sociais estabelecidas nesse contexto.

A primeira infância é um período crítico para as crianças aprenderem as habilidades necessárias para começar e manter uma amizade. Identificar as amizades com os pares como um resultado que deve ser nutrido em ambientes inclusivos independentemente de terem ou não alguma incapacidade.

Primeiramente, os dados deste estudo, revelaram que tanto crianças com e sem incapacidade conseguem formar amizades significativas e duradouras, contrariando a literatura existente. De acordo Potter (2015) os alunos com incapacidade têm menos amizades recíprocas e experimentam isolamento e sentimentos de solidão. No entanto, os resultados deste estudo vão ao encontro do que nos diz Østvik, Ytterhus e Balandin (2018) conseguindo identificar e descrever as amizades entre alunos com e sem incapacidade contradizendo a ideia de que a amizade existia apenas entre alunos com altos níveis de semelhança, mostrando que os alunos com incapacidade indicaram colegas sem incapacidade de várias idades como seus amigos.

As interações observadas e os relatos das crianças indicam que os laços de amizade são baseados principalmente em interesses comuns e atividades partilhadas, em vez de serem influenciados pela presença de uma incapacidade. Isso sugere que, em ambientes inclusivos e devidamente suportados, as diferenças de capacidade física ou cognitiva não constituem uma barreira intransponível para a formação de amizades.

Diferentes fatores podem explicar porque é que as crianças com amizades recíprocas têm maior probabilidade de florescer. Amizades de alta qualidade estão associadas a um sentimento mais forte de pertença (Williams & Downing, 1998), sentimentos mais fortes de autoestima e ajustamento (Franco & Levitt, 1998), aumento da felicidade (Holder &

Coleman, 2009) e diminuição da vitimização pelos pares (Hodges et al., 1999). As crianças recebem apoio social dos amigos, como intimidade, companheirismo, apoio emocional e aumento do capital social (Bukowski et al., 1998; Rubin et al., 2009).

Relacionamentos próximos com colegas oferecem muitas oportunidades para que as crianças desenvolvam comportamentos sociais positivos, aprendam habilidades para a resolução de conflitos, gerenciem emoções fortes, e contribuam para suas percepções de si mesmo, como autoconceito e autoestima (Ladd, 2005).

O uso das perspectivas das próprias crianças, no presente estudo, para examinar o desenvolvimento da amizade é uma abordagem valiosa que pode proporcionar percepções profundas sobre como promover amizades nas escolas. Ao dar voz às crianças, podemos entender melhor os fatores que elas consideram importantes para formar e manter amizades, além de identificar barreiras e facilitadores nesse processo. Essa abordagem pode revelar aspectos emocionais, sociais e contextuais que os adultos, muitas vezes, podem não perceber ou valorizar da mesma forma.

Os ambientes partilhados, como a escola, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das amizades. A convivência diária e a interação constante nesses ambientes oferecem às crianças oportunidades naturais para se conhecerem umas às outras, descobrirem interesses comuns e desenvolverem laços de confiança e afeto. Isso é particularmente relevante quando consideramos a inclusão de crianças com e sem deficiências de desenvolvimento. (Anderson et al., 2011; Rossetti & Keenan, 2018; Staub et al., 1994).

Uma das observações mais intrigantes do estudo foi a observação de que as atitudes das crianças em relação à formação de amizades não diferem significativamente em função do gênero. A literatura aponta frequentemente para uma tendência de meninas serem mais empáticas e, portanto, mais propensas a formar amizades com colegas com incapacidade (Slobodzian & Batista, 2021).

Segundo DeGoede et al. (2009) as meninas têm amizades caracterizadas como sendo mais solidárias e menos caracterizadas por lutas de poder do que os meninos. Os meninos, por

outro lado, são descritos como mais competitivos e menos sensíveis às diferenças individuais. No entanto, os resultados deste estudo não corroboram essas generalizações.

Era expectável, de acordo com a literatura, (Vianna & Fianco, 2009) que as raparigas apresentassem atitudes de maior aceitação face às descrições de alunos com diferentes tipos de dificuldades. Fishbein (2002) argumenta que as meninas são culturalmente educadas para serem mais atentas e carinhosas do que os rapazes e, portanto poderão ser mais propensas a adquirir atitudes de tolerância e proteção em relação a pessoas que precisam de ajuda. Segundo Alves (2015), os pares com incapacidade, provavelmente, são vistos como pertencentes a essa categoria de pessoas e, por isso, tendem a despertar sentimentos mais positivos nas meninas do que nos rapazes.

Contrariando a literatura, (Rojo et al, 2022; Scholes, 2019; Yu & Deng, 2022) que sugere que meninas e meninos apresentam diferenças significativas nas suas atitudes em relação a colegas com incapacidade, o presente estudo encontrou uma homogeneidade surpreendente entre os géneros.

No entanto, tal só foi observado nas atitudes perante os alunos com dificuldades de aprendizagem. Ainda que as raparigas sejam amplamente descritas como mais cuidadosas (nurturing), alguns têm também vindo a reportar esta ausência de diferenças (Zunino et al., 2012). Meninas e meninos mostraram-se igualmente propensos a formar amizades com colegas com incapacidade, valorizando características pessoais como a simpatia, a colaboração e a diversão proporcionada pelo colega, independentemente do género.

As atitudes observadas e relatadas foram consistentes em ambos os géneros, sugerindo que outros fatores, possivelmente contextuais ou educativos, desempenham um papel mais crucial na formação de atitudes inclusivas. Os dados deste estudo corroboram ainda estudos anteriores onde é documentada uma maior aceitação das dificuldades motoras e menor aceitação de dificuldades com conotação comportamental (Silva & Beltrame, 2011). As crianças parecem estar mais tolerantes para as dificuldades visíveis e menos tolerantes para as questões de alteração de comportamento que parecem afetar toda a turma e muitas associadas à má educação. A aceitação de dificuldades motoras surge

mais naturalmente na sociedade do que a aceitação das dificuldades de aprendizagem. Isso acontece porque as dificuldades motoras são frequentemente visíveis e facilmente compreendidas como limitações físicas, despertando empatia imediata. Já as dificuldades de aprendizagem, por serem menos evidentes, podem ser interpretadas erroneamente como falta de esforço, desinteresse ou até incapacidade intelectual.

Esse preconceito reflete a falta de compreensão sobre as condições que afetam o aprendizado, como dislexia, PHDA ou discalculia. Enquanto as adaptações para dificuldades motoras, como rampas ou materiais ergonômicos, são amplamente aceites, as acomodações pedagógicas — como tempo extra em provas ou métodos de ensino diferenciados — ainda enfrentam resistência, muitas vezes sendo vistas como privilégios. Desta forma também tentamos estudar o autoconceito acadêmico relativo à percepção que o aluno tem sobre as suas próprias capacidades referentes às tarefas escolares e à sua aprendizagem. Quando os alunos enfrentam dificuldades ou não correspondem às expectativas externas (ou mesmo às suas próprias), eles tendem a começar a duvidar das suas capacidades, o que leva a um autoconceito acadêmico mais baixo.

Por outro lado, o gostar de estar na escola parece também ser influenciado por outros aspectos, para além do desempenho ou do sucesso, mas sim de elementos emocionais, sociais e afetivos que os alunos vivenciam no ambiente escolar. Amizades, momentos de interação com colegas, atividades lúdicas e extracurriculares, e até mesmo a presença de professores que criam um ambiente acolhedor e motivador podem fazer com que os alunos apreciem estar na escola, independentemente do seu aproveitamento escolar. Esses fatores oferecem uma sensação de pertença e segurança emocional, que muitas vezes compensa as dificuldades enfrentadas no processo escolar.

Enquanto o autoconceito acadêmico tende a ser mais frágil e dinâmico, podendo oscilar com base em eventos específicos (como um mau resultado nos testes ou um projeto bem-sucedido), o prazer de estar na escola costuma ser mais estável. Isso ocorre porque está menos relacionado ao desempenho escolar e mais vinculado às experiências positivas que os alunos têm no ambiente escolar como um todo. Mesmo que enfrentem desafios nas

matérias escolares, os alunos podem continuar a gostar da escola graças aos laços sociais e às oportunidades de descontração que ela proporciona.

Ter amigos desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de uma experiência escolar positiva, influenciando tanto o sentimento de inclusão social quanto o autoconceito acadêmico dos alunos. A amizade é uma das principais fontes de apoio emocional e social no ambiente escolar, proporcionando aos alunos um senso de pertença e aceitação que pode ajudar a mitigar sentimentos de isolamento ou exclusão. Quando os alunos sentem que fazem parte de um grupo, tornam-se mais confiantes para enfrentar desafios, incluindo os escolares, o que reflete positivamente no seu autoconceito, (sou bom aluno, tenho muitos amigos na minha turma, a escola é divertida).

Um aluno que se sente valorizado e aceito pelos colegas tende a participar mais ativamente das atividades escolares, reduzindo a ansiedade e aumentando a disposição para aprender. Essa dinâmica é particularmente importante para as crianças, durante o processo de desenvolvimento que dependem fortemente das interações sociais para construir a sua identidade. O autoconceito acadêmico é referente à percepção que o aluno tem sobre suas próprias capacidades em relação às tarefas escolares e à sua aprendizagem. Quando os alunos enfrentam dificuldades ou não correspondem às expectativas externas (ou mesmo às suas próprias), eles tendem a começar a duvidar das suas capacidades, o que leva a um autoconceito acadêmico mais baixo (na escola, há muitas coisas que são demasiado difíceis para mim). Verificou-se de igual modo, que os alunos que têm um maior número de amigos são também os que se sentem mais incluídos socialmente e tem um maior autoconceito de si próprio (pertença a um grupo de amigos, sou aceito pelos meus amigos).

A própria definição de inclusão social utilizada neste estudo identificou o papel central do professor na construção de uma cultura que facilita o envolvimento social entre os alunos sem e com deficiência (Jorgensen, 2018; Little, 2017).

No estudo foi também tido em consideração, o ponto de vista e opinião dos professores titulares das turmas que contribuíram para a compreensão da dimensão da amizade presente nos grupos de alunos que nomearam um colega com incapacidade.

Os resultados demonstram que os professores nem sempre concordam com as nomeações sociométricas dadas pelos alunos, mas isto poderá ser explicado porque os professores podem não estar sempre presentes quando ocorrem momentos significativos para as amizades. Estas características das amizades podem ser incompreensíveis para os espectadores, observadores. No entanto, o conhecimento dos professores sobre as relações dos seus alunos com os pares é crucial, uma vez que precisariam de estar conscientes das necessidades de intervenção (Schwab et al. 2022).

De acordo com de Leeuw, De Boer e Minnaert (2018), os alunos com problemas sociais, dificuldades emocionais e comportamentais exigem uma iniciativa mais forte dos professores quando se trata de resolver problemas sociais entre pares.

Contudo, se os professores não estiverem conscientes da situação social dos seus alunos, eles podem não ser capazes de intervir.

As ações dos professores podem influenciar diretamente o desenvolvimento de amizades entre as crianças devido às oportunidades para interações sociais positivas, ou a falta delas. O papel do professor como facilitador de amizades pode significar a diferença entre uma criança pequena com incapacidade sentir-se como um convidado ou como um membro da comunidade da sala de aula.

As decisões dos professores, sejam elas conscientes ou inconscientes, visíveis ou invisíveis, influenciam o ambiente da sala de aula, e certas decisões podem alterar a ecologia social o suficiente para afetar a formação de amizade das crianças. (Meyer & Ostrosky, 2018)

As escolas onde foram conduzidos os estudos implementam uma série de práticas inclusivas que podem explicar os resultados. Programas de sensibilização sobre a diversidade e a presença de professores de apoio com uma boa formação parecem ter criado um ambiente onde as diferenças são normalizadas e a empatia é incentivada entre todos os alunos. Esse contexto específico pode ter nivelado as diferenças de género observadas noutros estudos, indicando a importância do ambiente escolar na promoção de atitudes inclusivas.

LIMITAÇÕES E CONSIDERAÇÕES FUTURAS

Embora os resultados sejam promissores, é essencial considerar as limitações do estudo. A amostra restringe-se apenas a duas escolas, e os resultados podem não ser generalizáveis a outras instituições com diferentes práticas inclusivas ou contextos socioculturais. Estudos futuros devem ampliar o âmbito da investigação para incluir diversas escolas e regiões, bem como considerar a influência de outros fatores, como o papel dos pais e a cultura escolar geral.

Além disso, seria benéfico explorar como as amizades entre crianças com e sem incapacidade evoluem ao longo do tempo e quais estratégias pedagógicas podem ser mais eficazes na promoção de ambientes verdadeiramente inclusivos.

5. CONCLUSÃO

A inclusão de crianças com necessidades adicionais de suporte (NAS) em ambientes educativos regulares não é apenas uma questão de cumprimento de políticas, mas uma prática fundamental que melhora o desenvolvimento social, emocional e escolar de todos os alunos. Este projeto explorou os benefícios da educação inclusiva, com especial atenção na formação de amizades e relações sociais entre crianças de desenvolvimento típico e crianças com NAS.

Através de uma revisão da literatura e de dados empíricos, é evidente que a educação inclusiva promove uma cultura escolar mais empática, diversificada e receptiva. As crianças com NAS, quando incluídas nas salas de aula regulares, beneficiam de maiores oportunidades de interação social, o que é fundamental para o seu desenvolvimento global. Essas interações promovem o desenvolvimento de amizades que são fundamentais para aumentar a autoestima, as aptidões sociais e o sentimento de pertença.

Além disso, a presença de crianças com NAS em ambientes regulares enriquece as experiências dos seus pares. Os alunos de desenvolvimento típico adquirem conhecimentos valiosos para a vida tais como: empatia, paciência e colaboração. Eles aceitam mais as diferenças, o que os prepara para funcionar numa sociedade diversificada. Esta relação recíproca sublinha a importância de criar um ambiente inclusivo onde todos os alunos possam desenvolver-se.

Em conclusão, a inclusão de crianças com necessidades adicionais de suporte no ensino regular não é apenas um imperativo moral (Sanches-Ferreira, 2007), mas também uma estratégia prática que beneficia todos os alunos. A formação de amizades entre crianças com e sem NAS destaca as vantagens sociais das práticas inclusivas, contribuindo para um ambiente educativo mais coeso e solidário. Ao abraçar a inclusão, abrimos o caminho para um futuro onde cada criança terá a oportunidade de atingir o seu pleno potencial e contribuir positivamente para a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? *UNESCO*. ANPEd.
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676.
- Almeida, L., Paula, T., Silva, M., Vilela, E., & Neves, J. (2011). Desempenho de Alunos com Deficiência na Rede Regular de Ensino: Impactos da Infraestrutura de Acessibilidade e da Formação Docente. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 6(1), 16-28.
- Alves, S. (2016). *Avaliação das atitudes de alunos do ensino básico face aos pares com incapacidades e ensaio exploratório de um programa de intervenção*. [Doctoral dissertation, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.
- Anderson, K., Balandin, S., & Clendon, S. (2011). "He cares about me and I care about him." Children's experiences of friendship with peers who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 27(2), 77-90.
<https://doi.org/10.3109/07434618.2011.577449>
- Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 221-234.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424779>
- Avramidis, E., Aroni, K., & Strogilos, V. (2022). Social participation and quality of best friendship of students with moderate learning difficulties in early adolescence: A longitudinal study. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46, 74-87. <https://doi.org/10.1017/jsi.2022.3>

- Barreto, A. (2009). *Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do 1º ciclo*. [Master's thesis, Universidade de Coimbra]. Repositório Institucional da Universidade de Coimbra.
- Beckett, A. (2009). Challenging disabling attitudes, building an inclusive society: considering the role of education in encouraging non-disabled children to develop positive attitudes towards disabled people. *British Journal of Sociology Education, 30*, 317–329. <https://doi.org/10.1080/01425690902812596>
- Biggs, E., & Snodgrass, M. (2020). Children's Perspectives on Their Relationships with Friends with and Without Complex Communication Needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 45*(2), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1540796919901271>
- Bossaert, G., & Petry, K. (2013). Factorial validity of the Chedoke-McMaster attitudes towards children with handicaps scale (CATCH). *Research in Developmental Disabilities, 34*, 1336–1345. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.01.007>
- Bowker, A. (2004). Predicting friendship stability during early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 24*(2), 85–112.
- Bukowski, W., Hoza, B., & Boivin, M. (1993). Popularity, friendship, and emotional adjustment during early adolescence. *New Directions for Child Development, 60*, 23–37.
- Bukowski, W., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships, 11*(3), 471–484. <https://doi.org/10.1177/0265407594113011>
- Bukowski, W., Newcomb, A., & Hartup, W. (1998). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge University Press.

- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Davis, S., Howell, P., & Cooke, F. (2002). Sociodynamic relationships between children who stutter and their non-stuttering classmates. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 939–947.
- Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2918-2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- DeGoede, I., Branje, S., & Meeus, W. (2009). Developmental changes and gender differences in adolescents' perceptions of friendships. *Journal of Adolescence*, 32, 1105–1123.
- de Leeuw, R., de Boer, A., Bijstra, J., & Minnaert, A. (2018). Teacher strategies to support the social participation of students with SEBD in the regular classroom. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 412-426. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1334433>
- Dietrich, S. (2005). A look at friendships between preschool-aged children with and without disabilities in two inclusive classrooms. *Journal of Early Childhood Research*, 3(2), 193-215. <https://doi.org/10.1177/1476718X05053933>
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Emidio, R., Santos, A., Maia, J., Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2018). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3, 491-499.

- Estell, D., Jones, M., & Pearl, R. (2009). Best friendships of students with and without learning disabilities across late elementary school. *Exceptional Children*, 76(1), 110–124.
- Firat, T. (2020). A Multi-Way Intervention to Improve the Social Acceptance of a Student with Learning Disabilities. *International Journal of Progressive Education*, 16(2), 123-136. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.241.9>
- Fishbein, H. (2002). *Peer prejudice and discrimination: The origins of prejudice* (2nd. ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Franco, N., & Levitt, M. (1998). The social ecology of middle childhood: Family support, friendship quality, and self-esteem. *Family Relations*, 47(4), 315–321. <https://doi.org/10.2307/585262>
- Frostad, P., & Pijl, S. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15–30. <https://doi.org/10.1080/08856250601082224>
- Garrote, A. (2017). The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1–15. <https://doi.org/10.14786/flr.v5i1.266>
- Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2020). Social Acceptance in Inclusive Classrooms: The Role of Teacher Attitudes Toward Inclusion and Classroom Management. *Frontiers in Education*, 5, 582873. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.582873>

- Garrote, A., Sermier Dessemontet, R., & Opitz, E. (2016). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001>
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gomes, C. (2010). *O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação*. [Doctoral dissertation, Pontifícia Universidade Católica de Campinas]. Repositório Institucional PUC – Campinas.
- Gonçalves, S., & Costa, J. (2019). *Diversidade no Ensino Superior*. Coimbra: IPC/CINEP
- Guimond, F., Altman, R., Vitaro, F., Brendgen, M., & Laursen, B. (2022). The interchangeability of liking and friend nominations to measure peer acceptance and friendship. *International Journal of Behavioral Development*, 46(4), 358-367. <https://doi.org/10.1177/01650254221084097>
- Grütter J., Gasser L., & Malti, T. (2017). The role of cross-group friendship and emotions in adolescents' attitudes towards inclusion. *Research in Developmental Disabilities*, 62, 137–147. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.004>
- Hodges, E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W.(1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35(1), 94–101. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.94>
- Holder, M., & Coleman, B. (2009). The contribution of social relationships to children's happiness. *Journal of Happiness Studies*, 10(3), 329–349. <https://doi.org/10.1007/s10902-007-9083-0>

- Jobling, A., Moni, K., & Nolan, A. (2000). Understanding friendship: young adults with down syndrome exploring relationships. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 25(3), 235–245.
- Jorgensen, C. (2018). *It's more than "just being in": Creating authentic inclusion for students with complex support needs*. MD: Paul H. Brookes.
- Jornal Oficial da União Europeia (2021). Conclusões do Conselho sobre a equidade e a inclusão na educação e na formação a fim de promover o sucesso educativo para todos (2021/C 221/02).
- Kefallinou A., Symeonidou S., & Meijer C. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: a review of the literature. *Prospects*, 49, 135–152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S., & van 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. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Koster, M., Nakken H., Pijl S., van Houten, E., & Spelberg, H. (2008). Assessing Social participation of pupils with special needs in inclusive education: the construction of a teacher questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 14(5), 395–409. <https://doi.org/10.1080/13803610802337657>
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Lei nº 46/86. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo Imprensa Nacional. Lisboa.
- Little, C. (2017). Social inclusion and autism spectrum disorder. In C. Little (Ed.), *Supporting social inclusion for students with autism spectrum disorder* (pp. 9–20). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315641348>

- Little, C., de Leeuw, R., Andriana, E., Zanuttini, J., & David, E. (2022). Social Inclusion through the Eyes of the Student: Perspectives from Students with Disabilities on Friendship and Acceptance. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 2074-2093. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1837352>
- Madureira, I. (2017). *Pedagogia inclusiva – Princípios e práticas, II Congresso Internacional de Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares*, 42-51. Universidade do Algarve.
- Matheson, C., Olsen, R., & Weisner, T. (2007). A good friend is hard to find: friendship among adolescents with disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 112(5), 319–329.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21, 146–159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Meyer, L., & Ostrosky, M. (2014). Measuring friendships of young children with disabilities: a review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(3), 186–196. <https://doi.org/10.1177/0271121413513038>
- Meyer, L., & Ostrosky, M. (2018). Identifying Classroom Friendships: Teachers' Confidence and Agreement with Children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 38(2), 94–104. <https://doi.org/10.1177/0271121418763543>
- Monteverde, C., Carullo, A., Dequiña, A., & Fontanilla, S. (2023). Social Interaction Among Learners with Disability (LWD) Under the Inclusion Program. *Psychology and Education: a Multidisciplinary Journal*, 11, 72-81. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8174502>
- Newcomb, A., & Bagwell, C. (1995). Children's friendship relations: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306–347.

- Oh-Young C., & Filler J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 47*, 80–92.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.08.014>
- Østvik, J., Ytterhus, B., & Balandin, S. (2018). ‘So, How Does One Define a Friendship?’: Identifying Friendship among Students Using AAC in Inclusive Education Settings. *European Journal of Special Needs Education 33*(3), 334–348.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1312799>
- Pappámikail, L. & Beirante, D. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 1: Gestão da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação Direção-Geral da Educação.
- Petrucci, F., Marcionetti, J., & Castelli, L. (2022). Sense of School Belonging: The Illusion of a School-Size Effect. *Youth, 2*, 457-468.
- Potter, C. (2015). ‘I didn’t used to have much friends’: Exploring the friendship concepts and capabilities of a boy with autism and severe learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities, 43*(3), 208–218.
<https://doi.org/10.1111/bld.12098>
- Powell, J., Edelstein, B., & Blanck, J. (2016). Awareness raising, Legitimation or Backlash? Effects of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on Education Systems in Germany. *Globalisation, Societies and Education, 14*, 227–250. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.982076>
- Ribeiro, A. (2015). *As Atitudes dos Alunos Face à Inclusão dos seus Pares com NEE nas Turmas do Ensino Regular*. [Master’s thesis, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum.

- Ribeiro, A., Peixoto, C., Machado, F., Soares, M., Coelho, V., Alves, S., & Azevedo, H. (2023). Atitudes dos adolescentes portugueses face aos pares com deficiência. *Cadernos de Pesquisa*, 53, e09672. <https://doi.org/10.1590/198053149672>
- Rojo-Ramos, J., Vega-Muñoz, A., Contreras-Barraza, N., & Barrios-Fernandez, S. (2022). Female and Rural School Students Show More Positive Attitudes toward Disability during Physical Education Lessons. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 5881. <https://doi.org/10.3390/ijerph19105881>
- Roldán, M., Marauri, S., Aubert, A., & Flecha, R. (2021). How Inclusive Interactive Learning Environments Benefit Students Without Special Needs. *Frontiers in Psychology*, 12, 661427. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Rosenbaum, P., Armstrong, R., & King, S. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11(4), 517-530.
- Rossetti, Z., & Keenan, J. (2018). The Nature of Friendship Between Students With and Without Severe Disabilities. *Remedial and Special Education*, 39(4), 195-210. <https://doi.org/10.1177/0741932517703713>
- Rubin, K., Bukowski, W., Laursen, B. (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. Guilford Press.
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg. *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp.619-700). John Wiley & Sons, Inc.
- Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial: Uma história de separação*. Edições Afrontamento.
- Sanches, I. (2011). Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.

- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona da Educação*, 8(8), 63-83.
- Scholes, L. (2019). Differences in Attitudes towards Reading and Other School-Related Activities among Boys and Girls. *Journal of Research in Reading*, 42, 485-503. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12279>
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43-44, 72-79. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>
- Schwab, S., Lehofer, M., & Tanzer, N. (2021). The Impact of Social Behavior and Peers' Attitudes Toward Students With Special Educational Needs on Self-Reported Peer Interactions. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.561662>
- Schwab, S., Lindner, K., Helmer, C., Hameld, N., & Markusd, S. (2022). Social participation in the context of inclusive education: primary school students' friendship networks from students' and teachers' perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 834-849 <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961194>
- Sigstad, H. (2017). Qualities in friendship – Within an outside perspective – Definitions expressed by adolescents with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 21(1), 20-39. <https://doi.org/10.1177/1744629516631682>
- Silva, J., & Beltrame, T. (2011). Desempenho motor e dificuldades de aprendizagem em escolares com idades entre 7 e 10 anos. *Motricidade*, 7 (2), 57-68.
- Smogorzewska J., Szumski G., & Grygiel P. (2020). Theory of mind goes to school: does educational environment influence the development of theory of mind in middle childhood? *PLoS One* 15, e0237524.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237524>

Slobodzian, A., & Batista, A. (2021). Diferentes Percepções de Meninos e Meninas Sobre os Estilos de Liderança de Professoras. *Psicologia Escolar e Educacional* 25. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021227998>

Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive Pedagogy: From Learning to Action. Supporting Each Individual in the Context of 'Everybody'. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89–96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>

Stainback, S. & Stainback, W. (1999). Inclusão. Um guia para educadores. *ArtmedEditora*.

Staub, D., Schwartz, I., Gallucci, C., & Peck, C. (1994). Four portraits of friendship at an inclusive school. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 19(4), 314–325. <https://doi.org/10.1177/154079699401900407>

Symeonidou, S. (2018). Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. *Evidências da relação entre educação inclusiva e inclusão social: Relatório Síntese Final*.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.

UNICEF. (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nações Unidas.

Venetz, M., Zurbriggen, C., Eckhart, M., Schwab, S., & Hessels, M. (2015). *The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)*. English Version.

Vianna, C., & Finco, D. (2009). Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos pagu*, 33, 265-283.

- Watkins, A. (2017). Inclusive Education and European Educational Policy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.153>
- Watkins, A., & Meijer, C. (2016). *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice gap*. Emerald Publishing Limited.
- Webster, A., & Carter, M. (2013). Mutual liking, enjoyment, and shared interactions in the closest relationships between children with developmental disabilities and peers in inclusive school settings. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 25*, 373–393.
- Wiener, J., & Schneider, B. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*(2), 127–141. <https://doi.org/10.1023/A:1014701215315>
- Williams, L., & Downing, J. (1998). Membership and belonging in inclusive classrooms: What do middle school students have to say? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 23*(2), 98–110. <https://doi.org/10.2511/rpsd.23.2.98>
- Yu, Z., & Deng, X. (2022). A Meta-Analysis of Gender Differences in e-Learners' Self-Efficacy, Satisfaction, Motivation, Attitude, and Performance Across the World. *Frontiers in Psychology, 13*, 897327. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.897327>
- Zunino, L., Manfroi, E., Nunes, S., Faraco, A., Vieira, M., & Rubin, K. (2012). Correlações entre Dimensões da Qualidade das Amizades e Autopercepção em Crianças. *Interação em Psicologia 16*(2), 137-147.
- Zurbriggen, C., Hofmann, V., Lehofer, M., & Schwab, S. (2021). Social classroom climate and personalized instruction as predictors of students' social participation. *International Journal of Inclusive Education, 27* (11), 1223-1238.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882590>

ANEXOS

Anexo I - Consentimento informado Pais/Encarregados de Educação



ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Consentimento informado Pais/Encarregados de Educação

Pelo presente e no âmbito do meu projeto de mestrado em Educação Especial – Multideficiência e Problemas de Cognição na Escola Superior de Educação do Porto, solicito o seu consentimento informado para que o seu educando possa participar na presente investigação, tendo esta como objetivo descrever o significado de amizade para os alunos dos 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico e analisar a existência de relações de amizade estabelecidas entre os alunos com e sem incapacidades. A participação do seu educando consistirá em responder a um questionário. Prevê-se que este questionário possa tomar entre 10 a 15 minutos, sendo administrado uma única vez, num horário a definir com o/a professor/a titular de turma e com o comprometimento mínimo das atividades letivas. Os dados recolhidos serão usados unicamente nesta investigação e posteriormente destruídos. Os dados recolhidos pelo questionário serão anonimizados através da atribuição de um código numérico a cada aluno, pelo que a confidencialidade está assegurada. A participação do seu educando é voluntária e o mesmo poderá desistir a qualquer momento, sem qualquer consequência negativa.

Caso pretenda, no futuro, ter conhecimento dos resultados desta investigação ou acesso a quaisquer esclarecimentos adicionais poderá efetuar esse contacto pelo endereço de correio eletrónico: marcia.teresa@hotmail.com.

Declaro que entendi o teor da investigação e por tal autorizo o meu educando (nome completo) _____ a participar na mesma.

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Dia/mês/ano: __ / __ / _____

Obrigada pela sua colaboração.

Márcia Pinto (Investigadora)

Prof. Doutora Sílvia Alves (Professora Orientadora)

Anexo II – Questionário aos Alunos

Com este questionário pretende-se desenvolver um estudo para conhecer um pouco mais sobre a participação social dos alunos, nos momentos de brincadeira no recreio. Não podes escrever o teu nome nas folhas porque as informações obtidas serão tratadas estatisticamente, assegurando o anonimato e a confidencialidade.

O questionário está dividido em 2 partes, sendo a PARTE I referente á tua opinião sobre diversas situações; e a PARTE II, sobre ti e a forma como brincas com os teus colegas no recreio.

Para responderes a cada questão existem 4 opções de resposta. Só podes escolher uma opção, colocando um X sobre a resposta que achares mais conveniente.

As tuas respostas não serão identificadas nem divulgadas a outras pessoas. Podes parar o preenchimento do questionário, sem qualquer problema. É importante que respondas com sinceridade. Por favor, no final certifica-te de que respondeste a todas as questões.

MUITO OBRIGADA!

Nº de aluno: _____

Sexo: Feminino

 Masculino

Data de Nascimento: Mês e Ano: _____

PARTE I

A	O Ricardo é um rapaz da tua idade e acabou de se mudar para a tua cidade. Ele frequenta a tua turma. O Ricardo ainda não percebe português e quase não consegue falá-lo.	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1	Eu gostaria de ter o Ricardo como meu vizinho					
2	Ficaria feliz em ser amigo do Ricardo					
3	Eu ficaria feliz se o Ricardo me convidasse para sua casa					
4	Sentir-me-ia bem a fazer uma atividade com o Ricardo					
5	Eu convidaria o Ricardo para dormir em minha casa					
6	Eu contaria os meus segredos ao Ricardo					
7	Gostaria de brincar com o Ricardo durante os intervalos					

B	O Tiago é um rapaz da tua idade e acabou de se mudar para a tua cidade. Ele frequenta a tua turma. Ele não tem amigos. O Tiago passa os intervalos sozinho.	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1	Eu gostaria de ter o Tiago como meu vizinho					
2	Ficaria feliz em ser amigo do Tiago					
3	Eu ficaria feliz se o Tiago me convidasse para sua casa					
4	Sentir-me-ia bem a fazer uma atividade com o Tiago					
5	Eu convidaria o Tiago para dormir em minha casa					
6	Eu contaria os meus segredos ao Tiago					
7	Gostaria de brincar com o Tiago durante os intervalos					

C	A Maria é uma rapariga da tua idade e acabou de se mudar para a tua cidade. Ela frequenta a tua turma. A Maria só agora começou a ler e escrever, mas tem dificuldades com a matemática. Corre e brinca como as outras crianças, mas às vezes esquece-se das regras de alguns jogos. Precisa de mais tempo que as outras crianças para resolver exercícios e, às vezes esquece-se das coisas. Por vezes é difícil entender o que a Maria diz. Durante uma parte do dia, a Maria recebe ajuda extra para a aprendizagem, fora da sala de aula.	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1	Eu gostaria de ter a Maria como minha vizinha					
2	Ficaria feliz em ser amiga da Maria					
3	Eu ficaria feliz se a Maria me convidasse para sua casa					
4	Sentir-me-ia bem a fazer uma atividade com a Maria					
5	Eu convidaria a Maria para dormir em minha casa					
6	Eu contaria os meus segredos à Maria					
7	Gostaria de brincar com a Maria durante os intervalos					

D	O Afonso é um rapaz da tua idade e acabou de se mudar para a tua cidade. Ele frequenta a tua turma. Na escola, o Afonso costuma ser agitado, irrequieto e distrai-se com facilidade. Normalmente, não segue as instruções do professor.	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1	Eu gostaria de ter o Afonso como meu vizinho					
2	Ficaria feliz em ser amigo do Afonso					
3	Eu ficaria feliz se o Afonso me convidasse para sua casa					
4	Sentir-me-ia bem a fazer uma atividade com o Afonso					
5	Eu convidaria o Afonso para dormir em minha casa					
6	Eu contaria os meus segredos ao Afonso					
7	Gostaria de brincar com o Afonso o durante os intervalos					

E	A Joana é uma rapariga da tua idade e acabou de se mudar para a tua cidade. Ela frequenta a tua turma. A Joana, desloca-se em cadeira de rodas. Normalmente, precisa de ajuda para conseguir ir ao recreio, utilizar a casa de banho, ir para a sala de aula e frequentar o refeitório.	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1	Eu gostaria de ter a Joana como minha vizinha					
2	Ficaria feliz em ser amiga da Joana					
3	Eu ficaria feliz se a Joana me convidasse para sua casa					
4	Sentir-me-ia bem a fazer uma atividade com a Joana					
5	Eu convidaria a Joana para dormir em minha casa					
6	Eu contaria os meus segredos à Joana					
7	Gostaria de brincar com a Joana durante os intervalos					

PARTE II

Conheces alguma pessoa que tem Necessidades Adicionais de Suporte? Sim___ Não___

Consideras que algum dos teus amigos tem Necessidades Adicionais de Suporte? Sim___
Não___

Quem são os teus 5 melhores amigos? (escreve o número dos alunos)

Quantos amigos tenho na escola?

0 a 2 amigos

3 a 5 amigos

6 a 8 amigos

Mais do que 8 amigos

		Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1	Gosto de ir à escola					
2	Tenho muitos/as amigos (as) na minha turma.					
3	Aprendo depressa.					
4	Não tenho vontade de ir à escola.					
5	Dou-me muito bem com os outros alunos da minha turma.					
6	Consigo fazer exercícios muito difíceis.					
7	Gosto da escola.					
8	Sinto-me sozinho/a na minha turma.					
9	Sou bom/a aluno/a.					
10	A escola é divertida.					
11	Tenho muito boas relações com os outros alunos.					
12	Na escola, há muitas coisas que são demasiado difíceis para mim.					
13	Gosto de ir ao recreio.					
14	Tenho facilidade em fazer amigos.					
15	Pertenço a um grupo de amigos.					
16	Sou aceite pelos meus amigos.					

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo III – Entrevista aos Alunos

O projeto “Compreender os relacionamentos dos alunos do 1º ciclo, com e sem incapacidade, em contexto educativo” tem como objetivo descrever o significado de amizade para os alunos dos 3º e 4º anos do 1ºciclo do ensino básico e analisar a existência de relações de amizade estabelecidas entre os alunos com e sem incapacidades. Para isso, a presente entrevista, tem como intuito perceber a relação de amizade entre os alunos nomeados.

Porque é que tu e o X são amigos?

Fala-me sobre o teu amigo X.

O que é que mais gostas de fazer com o teu amigo?

A tua relação com o X é diferente das outras? Porquê?

O que costumam conversar?

Vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Frequentas a casa do teu amigo X? Ele frequenta a tua?

Vais as festas de aniversário do teu amigo X? E ele vai às tuas?

Obrigada pela tua colaboração.

Anexo IV – Entrevistas aos Professores Titulares

O projeto “Compreender os relacionamentos dos alunos do 1º ciclo, com e sem incapacidade, em contexto educativo” tem como objetivo descrever o significado de amizade para os alunos dos 3º e 4º anos do 1ºciclo do ensino básico e analisar a existência de relações de amizade estabelecidas entre os alunos com e sem incapacidades. Para isso, a presente entrevista, tem como intuito fazer algumas questões para verificar a veracidade das relações de amizade mencionadas pelos alunos.

Fale-me sobre a amizade entre o Y e o amigo X?

Porque é que acha que eles são amigos?

O que é que eles costumam fazer juntos?

Na sua opinião, quais são os benefícios que cada um recebe desta amizade?

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo V – Transcrição das entrevistas dos alunos nomeados e dos professores titulares

A1		A2		A3	A4		A5			A6		A7			
B	C	D	E	F	G	H	I	A6	J	K	A5	L	M	N	O

Entrevistas aos alunos nomeados

A1 sobre amigo B

Porque é que tu e B são amigas?

Nós somos melhores amigas desde o 1º ano e damo-nos muito bem.

Fala-me sobre a tua amiga B.

É simpática.

O que é que mais gostas de fazer com a tua amiga B?

Não sei.

A tua relação com a B é diferente das outras?

Não. Mais ou menos...

O que costumam conversar?

Sobre os desenhos animados.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola ou só na escola?

Não.

Costumas ir à casa da tua amiga ou ela à tua?

Eu nunca fui à casa dela, mas ela já foi a minha casa.

E às festas de aniversário da tua amiga B costumavas ir?

A B nunca faz festas de aniversário.

E ela vai às tuas?

Não.

Pronto já está, já acabamos. Obrigada.

A1 sobre amigo C

Porque é que tu e a C são amigas?

Eu gosto da C, porque ela é fixe e simpática.

Fala-me sobre a tua amiga C.

É muito simpática.

O que é que mais gostas de fazer com a tua amiga C?

Brincar no recreio.

A tua relação com a C é diferente das outras?

Não.

O que costumam conversar?

De coisas, desenhos animados, músicas.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Não.

Já foste a casa da tua amiga C?

Não.

E ela já foi à tua?

Não.

E às festas de aniversário da tua amiga C costumas ir?

Sim.

E ela vai às tuas?

Sim.

Ok, obrigada.

Amigo B sobre amigo A1

Porque é que tu e a A1 são amigas?

Porquê?

Sim, porquê?

Porque nós adoramos brincar uma com a outra. Nós no início do 1º ano começamos a brincar uma com a outra e começamos a ser melhores amigas.

Fala-me um bocadinho sobre a tua amiga A1.

Ela adora unicórnios e ela tem 9 anos e o nome dela é....

O que é que mais gostas de fazer com a tua amiga A1?

Falar sobre um desenho animado.

A tua relação com a A1 é diferente das outras?

Não.

O que costumam conversar?

Sobre a Bluey, que é um desenho animado que nós gostamos muito.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola ou só na escola?

Não, só na escola. Eu às vezes vou para casa dela.

Ah, tu vais a casa dela. E ela já foi à tua?

Não.

E às festas de aniversário da tua amiga A1 costumavas ir?

Não, por acaso nunca fui.

E ela vai às tuas?

Não.

Amigo C sobre amigo A1

Porque é que tu e a A1 são amigas?

Como assim?

Porque achas que são amigas?

Porque gostamos de brincar juntas, gostamos das mesmas coisas. E de fazer coisas juntas.

Fala-me sobre a tua amiga A1?

Da A1?

Sim.

É muito amiga, amigável e divertida.

O que é que mais gostas de fazer com a tua amiga A1?

De brincar com ela.

A tua relação com a A1 é diferente das outras? Dos outros amigos da turma?

Não.

O que costumam conversar?

Conversa de brincadeiras, do dia-a-dia.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Não.

Frequentas a casa da A1?

Não.

E ela vai à tua?

Não.

E às festas de aniversário da tua amiga A1 costumavas ir?

Não.

E ela vai às tuas?

Também não.

Obrigada.

A2 sobre amigo D

Porque é que tu e a D são amigas?

Gostamos uma da outra e porque gostamos de fazer teatro. Nós já estamos a preparar um para mostrar à turma.

Falam-me um bocadinho da tua amiga D

A D é muito fixe e muito perfeccionista. Gosta sempre das coisas bem perfeitinhas.

O que é que mais gostas de fazer com a tua amiga D?

Brincar e fazer teatros.

A tua relação com a D é diferente das outras?

Sim é. Porque nós somos muito melhores amigas.

O que costumam conversar?

Das coisas da escola.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Não. É que a minha casa é um bocadinho longe daqui.

E ela vai à tua?

Não.

E às festas de aniversário da tua amiga D costumavas ir?

Não, não pude ir.

E ela vai às tuas?

Sim, já foi. Até foi toda a turma.

A2 sobre amigo E

Porque é que tu e o E são amigos?

O E é engraçado muito, muito brincalhão e também gosta das mesmas coisas que eu gosto.

Fala-me sobre o teu amigo E?

Ele é fixe e um bocadinho muito trapalhão.

O que é que mais gostas de fazer com o teu amigo E?

Brincar.

A tua relação com o E é diferente das outras? Dos outros amigos da turma?

Sim, é diferente.

Porquê?

Porque é de amizade.

O que costumam conversar?

Da escola.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Não.

E ele vai à tua?

Nunca foi.

E às festas de aniversário do teu amigo E costumavas ir?

Não.

E ele vai às tuas?

Sim, ele já foi à minha.

Amigo D sobre amiga A2

Porque é que tu e a A2 são amigas?

Porque estávamos no 1º ano e tu e como gosto muito de falar começamos a conversar e depois de algum tempo percebemos como algumas coisas começamos a ser amigas.

Fala-me sobre a tua amiga A2?

É muito simpática e divertida.

O que é que mais gostas de fazer com a tua amiga A2?

Brincar as apanhadas, às escondinhas e aos robots.

Aos robots?

Sim.

Ok, boa.

E a tua relação com a A2 é diferente das outras?

Não.

O que costumam conversar?

Gosto de falar de tudo com ela. Também falamos de cães. Ela também tem muitos e eu tenho uma cadela que está grávida.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Às vezes. Já fui a casa dela 2 ou 3 vezes.

E ela vai à tua?

Sim, também já foi.

E às festas de aniversário da tua amiga A2 costumavas ir?

Não.

E ela vai às tuas?

Ela já foi á minha.

Obrigada.

Amigo E sobre amigo A2

Porque é que tu e a A2 são amigos?

Porque nós somos amigos desde a infância.

Fala-me sobre a tua amiga A2?

Ela é boa, mas às vezes fica sozinha no recreio e eu dou-lhe sempre uma oportunidade para ela brincar comigo.

O que é que mais gostas de fazer com a tua amiga A2?

De brincar e esse tipo de coisas.

A tua relação com a A2 é diferente das outras? Dos outros amigos da turma?

Não.

O que costumam conversar?

Nós falamos dos desenhos animados.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Não.

E já foste a casa da A2?

Não.

E ela vai à tua?

Não, só no meu aniversário.

Ah, então ela vai às tuas festas de aniversário. E tu vais às dela?

Não, não me lembro de ir.

A3 sobre amigo F

Porque é que tu e a F são amigas?

Porque ela é linda e cheira bem.

Fala-me sobre a tua amiga F?

É muito simpática e amiga.

O que é que mais gostas de fazer com a tua amiga F?

Brincar e jogar as apanhadinhas no recreio.

A tua relação com a F é diferente das outras?

Não.

O que costumam conversar?

Falamos de coisas aleatórias, da nossa casa, de coisas da escola e de desenhos animados.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Não, só dentro da escola.

Então ela nunca foi à tua casa?

Não.

E ela já foi à tua?

Não.

E às festas de aniversário da tua amiga F costumas ir?

Não

E ela vai às tuas?

Não, porque só faço anos em agosto e fica difícil.

Amigo F sobre amigo A3

Porque é que tu e a A3 são amigas?

Porque brincamos sempre e ela pede-me ajuda quando precisa de ajuda. Ela tem algumas dificuldades a Matemática e eu ajudo-a.

Fala-me sobre a tua amiga A3?

A A3 é uma menina bonita. Usa óculos, como eu. Ela gosta muito de brincar as apanhadinhas. E eu e a A3 somos melhores amigas.

O que é que mais gostas de fazer com a tua amiga A3?

Gosto de brincar às apanhadinhas.

A tua relação com a A3 é diferente das outras? Dos outros amigos da turma?

Não. É igual.

O que costumam conversar?

Coisas da escola.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Não.

Então nunca foste a casa da tua amiga A3?

Não.

E ela já foi à tua?

Não, também não.

E às festas de aniversário da tua amiga A3 costumas ir?

Não, estive doente.

E ela já foi às tuas?

Sim, ela já foi a minha festa.

Muito obrigada. Bom estudo.

A4 sobre amigo G

Porque é que tu e a G são amigas?

Porque no 1º ano nós não nos conhecíamos, mas depois de algum tempo começamos a falar e ficamos amigos.

Fala-me sobre a tua amiga G?

Ela é boazinha, mas às vezes também é má, mas com outros colegas, não comigo.

O que é que mais gostas de fazer com a tua amiga G?

Gosto de brincar às apanhadinhas e de dançar.

A tua relação com a G é diferente das outras?

Não, não é.

O que costumam conversar?

Costumamos falar sobre maquiagem e da escola.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Não.

Frequentas a casa da tua amiga G?

Não.

E ela vai à tua?

Também não.

E às festas de aniversário da tua amiga G costumás ir?

Não.

E ela vai às tuas?

Não, nunca foi.

A4 sobre amigo H

Porque é que tu e a H são amigas?

Porque gostamos das mesmas coisas.

Fala-me sobre a tua amiga H?

Ela é muito simpática e bonita.

O que é que mais gostas de fazer com a tua amiga H?

Gosto de brincar às apanhadinhas e às escondidas.

A tua relação com a H é diferente das outras?

Não.

O que costumam conversar?

Costumamos falar sobre desenhos animados e de coisas da escola.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Não.

Frequentas a casa da tua amiga H?

Não.

E ela vai à tua casa?

Também não.

E às festas de aniversário da tua amiga H costumás ir?

Não.

E ela já foi às tuas?

Não.

Obrigada.

Amigo G sobre amigo A4

Porque é que tu e a A4 são amigas?

Então, eu estava no primeiro ano e ela no segundo. Ela perguntou-me se eu queria ser amiga dela e eu disse que sim.

Fala-me sobre a tua amiga A4?

Ela é muito bonita e divertida, educada e amiga.

O que é que mais gostas de fazer com a tua amiga A4?

Dançar.

E a tua relação com a A4 é diferente das outras?

Não.

O que costumam conversar?

Falamos coisas da nossa vida, da matéria da escola.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Não.

E já foste alguma vez a casa da tua amiga A4?

Não.

E ela já foi à tua?

Não.

E às festas de aniversário da tua amiga A4 costumas ir?

Não, mas ela ainda vai fazer anos e vai-me convidar.

E ela já foi às tuas?

Não.

Boa. Muito obrigada.

Amigo H sobre amigo A4

Porque é que tu e a A4 são amigas?

Eu sou nova cá na escola e ela foi muito simpática comigo e ficamos amigas.

Fala-me sobre a tua amiga A4?

Ela é muito simpática e amiga.

O que é que mais gostas de fazer com a tua amiga A4?

Brincar e criar músicas e dançar.

Criar músicas?

Sim, as vezes no intervalo não temos de fazer e criamos músicas.

Boa.

E a tua relação com a A4 é diferente das outras?

Sim.

Porquê?

Porque é de amizade.

O que costumam conversar?

Não costumamos falar muito, só brincar.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Não, nunca.

Frequentas a casa da tua amiga A4 ou ela vai à tua?

Não e nunca fui á dela

E às festas de aniversário da tua amiga A4 costumas ir?

Não.

E ela já foi às tuas?

Sim, ela já foi à minha.

A5 sobre amigo I

Porque é que tu e o I são amigos?

Porque antigamente nós falávamos sobre jogos que jogávamos e ficamos amigos.

Fala-me sobre o teu amigo I?

Nós ficamos muito tempo a falar. Ele é fixe.

O que é que mais gostas de fazer com o teu amigo I?

Brincar e jogar a bola.

E a tua relação com o I é diferente das outras?

Não.

O que costumam conversar?

Falamos de Anime.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Não, nunca.

Frequentas a casa do teu amigo I?

Não, eu nunca fui a casa dele.

E ele vai à tua?

Não, também nunca foi à minha casa.

E às festas de aniversário do teu amigo I costumavas ir?

Não.

E ele já foi às tuas?

Não.

A5 sobre amigo A6

Porque é que tu e o A6 são amigos?

O A6, eu considero ele praticamente, meu filho.

Teu filho? Como assim?

Porque somos muito amigos.

Fala-me sobre o teu amigo A6?

O A6 é fixe e é mesmo meu amigo.

O que é que mais gostas de fazer com o teu amigo A6?

Gosto de brincar ao pega-pega e futebol.

E a tua relação com o A6 é diferente das outras?

Sim, é de família quase.

O que costumam conversar?

Falamos de jogos e de correr, porque nós moramos perto um do outro e depois da escola as vezes vamos correr.

Ah, então, vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Sim, para correr.

E frequentas a casa do teu amigo A6?

Sim.

E ele também vai à tua casa?

Sim, ele também já foi a minha casa.

E às festas de aniversário do teu amigo A6 costumavas ir?

Sim.

E ele já foi às tuas?

Também já foi às minhas.

Obrigada.

A5 sobre amigo J

Porque é que tu e o J são amigos?

Porque nós gostamos das mesmas coisas. Nós jogamos o mesmo jogo de luta e coisas assim.

Fala-me sobre o teu amigo J?

É meu amigo. É divertido e engraçado.

O que é que mais gostas de fazer com o teu amigo J?

Jogar futebol quando temos campo, senão ficamos a falar.

E a tua relação com o J é diferente das outras?

Não.

O que costumam conversar?

Costumamos falar de futebol, mas não percebo muito, porque para mim futebol é um jogo sem interesse.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Não, nunca.

Frequentas a casa do teu amigo J?

Não.

E ele já foi à tua?

Também não.

E às festas de aniversário do teu amigo J costumavas ir?

Não.

E ele já foi às tuas?

Também não veio às minhas.

Amigo I sobre amigo A5

Porque é que tu e o A5 são amigos?

Porque estamos sempre juntos e temos os mesmos interesses.

Fala-me sobre o teu amigo A5?

Ele é engraçado.

O que é que mais gostas de fazer com o teu amigo A5?

Brincar mesmo.

E a tua relação com o A5 é diferente das outras?

Não. É a mesma.

O que costumam conversar?

Não sei, a gente fica só ali a conversar.

E sobre o que conversam?

De animes.

Uau, boa.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Não, nunca brincamos fora da escola.

E já foste a casa do teu amigo A5 ou ele vai à tua?

Não, nunca fui a casa dele, nem ele à minha.

E às festas de aniversário do teu amigo A5 costumavas ir?

Não.

E ele já foi às tuas?

Também não.

Amigo A6 sobre amigo A5

Porque é que tu e o A5 são amigos?

Ele é fixe.

Fala-me sobre o teu amigo A5?

É bom para mim. É simpático.

O que é que mais gostas de fazer com o teu amigo A5?

De brincar nos intervalos. De jogar à bola.

E a tua relação com o A5 é diferente das outras?

Não.

O que costumam conversar?

Falamos de jogos, só de jogos.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Sim, moramos perto.

Já foste a casa do teu amigo A5?

Sim.

E ele já foi à tua?

Sim.

E às festas de aniversário do teu amigo A5 costumavas ir?

Sim, já fui.

E ele já foi às tuas?

Sim.

Amigo J sobre amigo A5

Porque é que tu e o A5 são amigos?

Somos amigos porque somos amigos, porque falamos.

Fala-me sobre o teu amigo A5?

Acho que é um rapaz com capacidades para fazer outras coisas que outros rapazes não conseguem.

Por exemplo?

Por exemplo ele consegue ver quando um outro menino vai fazer disparates.

O que é que mais gostas de fazer com o teu amigo A5?

Brincar com ele e jogar à bola.

E a tua relação com o A5 é diferente das outras?

Com os outros meninos é uma relação assim de colegas, com o A5 é um bocado diferente. Somos amigos.

O que costumam conversar?

Costumamos conversar sobre um jogo. Que é, tu bates no chão e vai fazer ar e o ar vai virar as cartas.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Não, não muito.

E já foste a casa do teu amigo A5 ou ele vai à tua?

Não.

E às festas de aniversário do teu amigo A5 costumavas ir?

Não.

E ele já foi às tuas?

Também não.

A6 sobre amigo K

Porque é que tu e o K são amigos?

Porque gostamos das mesmas coisas.

Fala-me sobre o teu amigo K?

É fixe e divertido.

O que é que mais gostas de fazer com o teu amigo K?

Jogar futebol.

E a tua relação com o K é diferente das outras?

Não.

O que costumam conversar?

De futebol e jogadores de futebol.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Não.

Costumas ir a casa do teu amigo K?

Não.

E ele vai à tua?

Não.

E às festas de aniversário do teu amigo K costumavas ir?

Não.

E ele já foi às tuas?

Não.

Amigo K sobre amigo A6

Porque é que tu e o A6 são amigos?

Porque estamos sempre juntos e gostamos de futebol.

Fala-me sobre o teu amigo A6?

Ele é engraçado, tenho os seus defeitos, mas é fixe.

O que é que mais gostas de fazer com o teu amigo A6?

Brincar mesmo. Jogar a bola e às apanhadinhas.

E a tua relação com o A6 é diferente das outras?

Sim.

Porquê?

Porque somos mesmo amigos.

O que costumam conversar?

De futebol e de jogos.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Não.

E já foste a casa do teu amigo A6?

Não.

E ele já foi à tua?

Não, também não.

E às festas de aniversário do teu amigo A6 costumas ir?

Não.

E ele já foi às tuas?

Não.

A7 sobre amigo L

Porque é que tu e a L são amigas?

Porque brincamos muito e é muito minha amiga.

Fala-me sobre a tua amiga L.

Eu gosto da L porque ela é fixe e simpática.

O que é que mais gostas de fazer com a tua amiga L?

Brincar com ela.

A tua relação com a L é diferente das outras?

Mais ou menos.

Porquê?

Porque ela está sempre comigo.

O que costumam conversar?

De desenhos animados.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Não.

Frequentas a casa da L?

Não

E ela já foi à tua?

Não.

E às festas de aniversário da tua amiga L costumavas ir?

Não.

E ela vai às tuas?

Não.

A7 sobre amigo M

Porque é que tu e a M são amigas?

Ela é muito simpática, muito criativa. Brinca muito comigo e gosto muito dela. Somos amigas desde o 1º ano.

Fala-me sobre a tua amiga M.

Ela é muito bem-disposta.

O que é que mais gostas de fazer com a tua amiga M?

Falar e brincar.

A tua relação com a M é diferente das outras? Dos outros amigos da turma?

Não.

O que costumam conversar?

Nós vemos os mesmos desenhos animados e falamos sobre isso.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola ou só na escola?

Não.

E já foste a casa da tua amiga M?

Não.

E ela vai à tua?

Não.

E às festas de aniversário da tua amiga M costumavas ir?

Não.

E ela vai às tuas?

Não.

Já acabamos. Obrigada.

A7 sobre amigo N

Porque é que tu e a N são amigas?

Porque gostamos das mesmas coisas.

Fala-me sobre a tua amiga N.

É fixe e simpática.

O que é que mais gostas de fazer com a tua amiga N?

Brincar.

A tua relação com a N é diferente das outras?

Não.

O que costumam conversar?

Falamos das coisas da escola.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Não.

Frequentas a casa da N?

Não

E ela já foi à tua?

Não.

E às festas de aniversário da tua amiga N costumavas ir?

Não.

E ela vai às tuas?

Não.

A7 sobre amigo O

Porque é que tu e a O são amigas?

Porque é muito minha amiga e eu gosto muito dela.

Fala-me sobre a tua amiga O.

A O é muito simpática e amiga.

O que é que mais gostas de fazer com a tua amiga O?

Brincar, dançar nos intervalos.

A tua relação com a O é diferente das outras?

Sim.

Porquê?

Porque eu gosto muito de estar com ela.

O que costumam conversar?

Conversamos sobre a escola e coisas do dia a dia.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Não.

Frequentas a casa da O?

Não

E ela já foi à tua?

Não.

E às festas de aniversário da tua amiga O costumás ir?

Não.

E ela vai às tuas?

Não.

Amigo L sobre amigo A7

Porque é que tu e a A7 são amigas?

Conhecemo-nos no 3º ano e gostamos muito uma da outra e ficamos amigas.

Fala-me da tua amiga A7.

É muito simpática e divertida e muito boa amiga.

O que é que mais gostas de fazer com a tua amiga A7?

Brincar.

A tua relação com a A7 é diferente das outras?

Sim, porque ela é a minha melhor amiga.

O que costumam conversar?

Costumamos conversar segredos e muitas coisas que agora não me lembro.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Não.

E já foste a casa da A7?

Não, mas sei onde é.

E ela já foi à tua?

Não.

E às festas de aniversário da tua amiga A7 costumavas ir?

Não.

E ela vai às tuas?

Não, porque ela tinha ficado doente.

Amigo M sobre amigo A7

Porque é que tu e a A7 são amigas?

Porque ela costumava estar sozinha e eu e a L perguntamos se ela queria brincar ela disse que sim e depois ficamos amigas.

Fala-me sobre a tua amiga A7.

É fixe e simpática.

O que é que mais gostas de fazer com a tua amiga A7?

Brincar às escondidas.

A tua relação com a A7 é diferente das outras?

Ela é a minha segunda melhor amiga.

O que costumam conversar?

De várias coisas.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Não.

Frequentas a casa da tua amiga A7?

Não.

E ela já foi à tua?

Não.

E às festas de aniversário da tua amiga A7 costumavas ir?

Ela nunca fez.

E ela vai às tuas?

Não, porque eu convido-a, mas a mãe dela não quer que ela esteja com outros meninos fora da escola.

Amigo N sobre amigo A7

Porque é que tu e a A7 são amigas?

Porque ela brinca comigo e porque eu posso contar com ela.

Fala-me sobre a tua amiga A7.

Ela é responsável, amiga e muito amigável.

O que é que mais gostas de fazer com a tua amiga A7?

Brincar às apanhadinhas e às escondidinhas.

A tua relação com a A7 é diferente das outras?

Não.

O que costumam conversar?

Conversamos de como correram as aulas e a escola.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Não.

E já foste à casa da A7?

Não.

E ela já foi à tua?

Não.

E às festas de aniversário da tua amiga A7 costumas ir?

Não.

E ela vai às tuas?

Não, também não.

Ok, obrigada.

Amigo O sobre amigo A7

Porque é que tu e a A7 são amigas?

Porque ela é fixe e simpática, ela gosta de mim.

Fala-me sobre a tua amiga A7.

É tímida, tem muita vergonha de falar na sala, mas a professora sempre lhe diz para ter confiança e às vezes fala. É simpática e bonita. Tem uma amizade muito fácil de fazer.

O que é que mais gostas de fazer com a tua amiga A7?

O que mais gosto de fazer com a A7 é de andar pelo recreio a falar com ela.

A tua relação com a A7 é diferente das outras? Dos outros meninos?

É, sim.

Porquê?

Porque é a pessoa que tenho mais confiança.

O que costumam conversar?

Costumamos conversar do que gostamos mais.

Vocês encontram-se para brincar fora da escola?

Não.

Já foste a casa da A7?

Não.

E ela já foi à tua?

Não.

E às festas de aniversário da tua amiga A7 costumavas ir?

Não.

E ela vai às tuas?

Não.

Muito obrigada pela tua ajuda.

Entrevistas aos professores titulares

Amigo A1 com B e C

Fale-me sobre a amizade entre a A1 e as amigas B e C?

A A1 sempre foi uma menina mais solitária, mas desde que conheceu a C ficou mais sociável. A B como já era amiga da C juntou-se ao grupo.

Porque é que acha que elas são amigas?

Tanto a C como a A1 são órfãs de mãe e isso uniu-as.

O que é que elas costumam fazer juntas?

Elas passam o intervalo juntas, ou nos corredores ou no recreio. Às vezes a brincar outra vezes vejo-as a conversar.

Na sua opinião, quais são os benefícios que cada um recebe desta amizade?

A relação entre elas tornou-se uma mais valia para a A1 que ficou mais comunicativa e mais integrada na turma.

Amigo A2 com D e E

Fale-me sobre a amizade entre a A2 e os amigos D e E?

Elas vieram juntas da pré-escola, o que facilita a relação de amizade entre elas.

Porque é que acha que elas são amigas?

São meninas muito carinhosas e tranquilas e poderá ser isso que as une.

O que é que elas costumam fazer juntos?

Por norma vejo-as no recreio a conversar.

Na sua opinião, quais são os benefícios que cada um recebe desta amizade?

A D e a E ajudam a A2 a integrar-se na turma e por vezes até a ajudam nos trabalhos.

Obrigada pela ajuda dada.

De nada.

Amigo A3 e F

Fale-me sobre a amizade entre a A3 e a amiga F?

Não há grande relação de amizade, não que eu veja. Só há cooperação dentro da sala de aula.

Porque é que acha que elas são amigas?

Amigas não diria que são. A F é um suporte dentro da sala de aula. No contexto educativo.

O que é que elas costumam fazer juntos?

A relação delas passa-se dentro da sala de aula.

Na sua opinião, quais são os benefícios que cada um recebe desta amizade?

A A3 recebe apoio educativo e cooperação, nada mais. Não vejo grande contribuição para a F.

Amigo A4 com G e H

Fale-me sobre a amizade entre a A4 e os amigos G e H?

Daquilo que eu observo, elas costumam brincar juntas e andar juntas no recreio.

Porque é que acha que elas são amigas?

Tanto a G como H são meninas muito doces. E a A4 mesmo sendo um bocadinho mais velha, tem outra idade, tem 11 anos, e embora tenha um feitio um pouco mais difícil, consegue adaptar-se bem àquelas duas meninas, porque elas são muito fáceis de lidar.

O que é que elas costumam fazer juntos?

Brincam e passeiam no recreio.

Na sua opinião, quais são os benefícios que cada um recebe desta amizade?

A A4 sente-se integrada na turma, esta turma é nova e é a primeira vez que isso acontece. Sou professora dela há 3 anos e ela está melhor e integrada. Nota-se até nas tarefas, ela faz as tarefas que os outros fazem, já consegue acompanhar os colegas. A H é uma aluna nova na escola, veio este ano de Angola por isso também se sente integrada na turma porque é um doce.

Amigo A5 com I, A6 e J

Fale-me sobre a amizade entre o A5 e os amigos I, A6 e J?

Não vejo essa amizade toda, para ser sincera. Aliás não vejo relação. São capazes de conversarem, mas mais quando estão em fila do que propriamente no recreio. A brincadeira no recreio pode ser pontual, mas nada mais. O A5 e o I podem ter ali um princípio de amizade, mas não vejo assim grande coisa. O A5 e J jogam muitas vezes futebol, pode ser por aí que considerem a sua amizade. O A5 e o A6 moram perto um do outro.

Porque é que acha que eles são amigos?

Não os considero amigos. É mais uma relação baseada nas brincadeiras.

O que é que eles costumam fazer juntos?

Quando brincam no recreio jogam futebol maioritariamente.

Na sua opinião, quais são os benefícios que cada um recebe desta amizade?

O A5 sente-se integrado, ainda assim, apesar de um amigo seu ter saído da escola no ano passado, porque o A5 é repetente e o seu amigo foi para o 5º ano, ele teve dificuldades em encontrar relações de amizade, não procurava e por vezes andava mais sozinho. Até dizia que lhe doía a cabeça para estar sozinho. No entanto começou a brincar com os colegas e está melhor.

Amigo A6 com K e A5

Fale-me sobre a amizade entre o A6 e os amigos K e A5?

Como mencionei há pouco o A6 não tem assim grande relação com os colegas K e A5. Sei que o A6 e o A5 moram perto e correm juntos, mas não sei se existe uma relação de amizade. De vez em quando jogam à bola no recreio.

Porque é que acha que eles são amigos?

Pois, não considero. Acho que é só umas brincadeiras e não uma relação de amizade.

O que é que eles costumam fazer juntos?

Quando os vejo no recreio se estão juntos, estão ao jogar à bola.

Na sua opinião, quais são os benefícios que cada um recebe desta amizade?

Todos estão bem integrados na turma, não vejo grande benefício.

Obrigada pela ajuda.

Amigo A7 com L, M, N e O

Fale-me sobre a amizade entre a A7 e os amigos L, M, N e O?

Quando a A7 chegou à escola era muito tímida, ainda é acanhada, mas o convívio com as outras colegas L, M, N e O tornou-a mais comunicativa. A amizade com elas é benéfica.

Porque é que acha que elas são amigas?

Como são meninas muito carinhosas, foi fácil tornarem-se amigas. Tem personalidades muito idênticas.

O que é que elas costumam fazer juntos?

Geralmente no recreio brincam. Fazem jogos muito à volta de corridas e caçadinhas.

Esses tipos de jogos.

Na sua opinião, quais são os benefícios que cada um recebe desta amizade?

Qualquer uma delas é muito calma. Não são miúdas de brincar jogos muito violentos, de lutas e como estas miúdas são muito calmas eu acho que é isso que as atrai a estarem juntas e a serem amigas, o que é ótimo para a A7 para que se sinta bem integrada na turma.

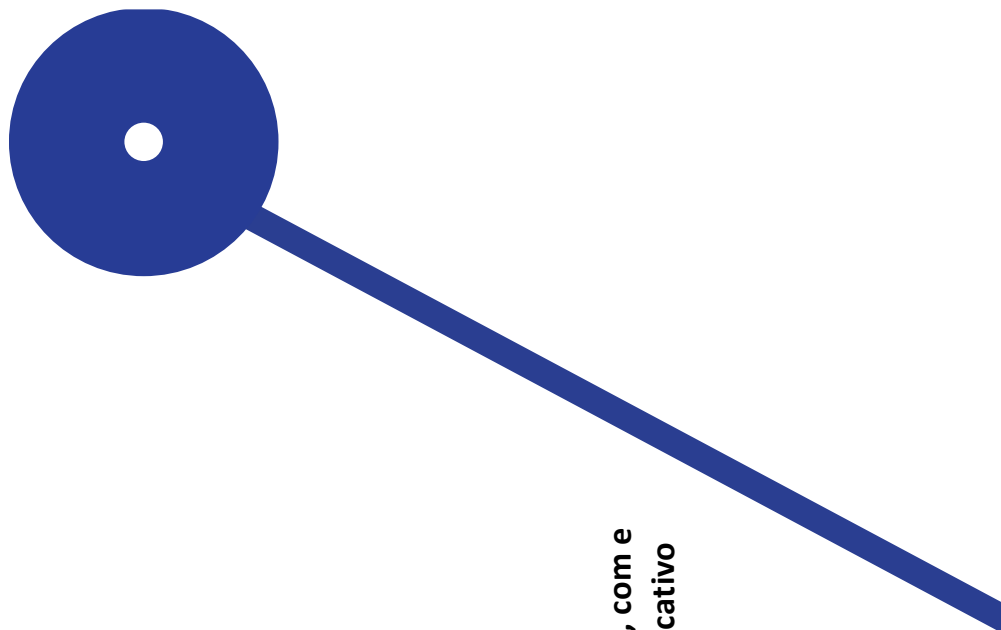
Já terminamos.

Obrigada pela sua colaboração.

M

MESTRADO

Educação Especial: Multidiciência e Problemas de Cognição



Amizade entre os alunos do 1º ciclo, com e sem incapacidade, em contexto educativo
Márcia Teresa Gomes Campos Pinto