



Serviço Público Federal
Cidade Universitária Prof. José da Silveira Neto
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

Interações e relações de amizade
Um estudo longitudinal no contexto de uma escola inclusiva

CARLA DE CASSIA CARVALHO CASADO

BELÉM
Janeiro/2012



Serviço Público Federal
Cidade Universitária Prof. José da Silveira Neto
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

Interações e relações de amizade

Um estudo longitudinal no contexto de uma escola inclusiva

CARLA DE CASSIA CARVALHO CASADO

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento.

Orientador: Professor Dr. Fernando A. Ramos Pontes

BELÉM
Janeiro/2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central da UFPA- Belém- PA

Casado, Carla de Cássia Carvalho

Interações e relações de amizade: um estudo longitudinal no contexto de uma escola inclusiva/ Carla de Cássia Carvalho Casado; orientador, Fernando Augusto Ramos Pontes – 2012.

277 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, 2012.

1. Interação social. 2. Inclusão escolar. 3. Educação especial.
I. Pontes, Fernando Augusto Ramos, orient. II. Título.

CDD 22. ed.: 302

AGRADECIMENTOS

A Deus, que em tudo me fortalece.

Aos meus pais Carlos e Conceição. Obrigada pelo amor incondicional, exemplo de amizade e dedicação.

Ao meu marido, Ricardo, pelo seu amor, força e alegria. Companheiro, que sempre se entusiasmou com minhas conquistas e me ajudou a transformá-las em nossas vitórias.

Às minhas filhas, Gabriela, Tereza e Rebeca (in memoria), amores da minha vida que deram um novo sentido para a minha existência.

Aos meus irmãos, Rita, Francisco e Antonio Carlos. Obrigada por existirem. A minha admiração por vocês sempre me nutriu de estímulo.

Ao Prof. Dr. Fernando Pontes. Agradeço não somente tua orientação, teus ensinamentos e teu incentivo para finalização deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, da Universidade Federal do Pará, pela oportunidade de aprendizagem.

À direção e professoras da escola contatada, pela disponibilidade e atenção dispensada. Em especial, a todos os alunos que participaram deste estudo e o iluminaram com alegria, espontaneidade e exemplos. *Obrigada por nos ensinar que a amizade é a base para a construção de uma escola e uma sociedade mais inclusiva.*

A todas as pessoas que encontraram na amizade mais um motivo para a sua existência.



Desenho de Paula

ESCOLA

Escola é...

O lugar onde se faz amigos,
 não se trata só de prédios, salas, quadros,
 programas, horários, conceitos ...

Escola é, sobretudo, gente,
 gente que trabalha, que estuda,
 que se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente,
 o coordenador é gente, o professor é gente,
 o aluno é gente,
 cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor
 na medida em que cada um
 se comporte como colega, amigo, irmão.

Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”.
 Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
 que não tem amizade a ninguém,
 nada de ser como tijolo que forma a parede,
 indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
 é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem,
 é conviver, é “se amarrar nela”!

Ora, é lógico...

Numa escola assim vai ser fácil
 estudar, trabalhar, crescer,
 fazer amigos, educar-se,
 ser feliz.

Paulo Freire

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 Estratégia de Pesquisa sobre as amigas	76
Figura 02 Acesso ao Anexo da escola	104
Figura 03 Fachada do Anexo da escola	105
Figura 04 Descrição Esquemática das Fases de Procedimentos da Pesquisa	112
Figura 05 Índice de Preferência e Rejeição	118
Figura 06 Sala de aula 3ª série	128
Figura 07 Sala de aula da 2ª série A	129
Figura 08 Sala de Aula da 2ª série B	129
Figura 09 Índice de Preferência e Rejeição Social, 2ª série/2007	144
Figura 10 Índice de Preferência e Rejeição Social, 2ª série/2008	145
Figura 11 Índice de Preferência e Rejeição Social, 3ª série/2009	146
Figura 12 Índice de Preferência e Rejeição Social, 3ª série/2007	147
Figura 13 Índice de Preferência e Rejeição Social, 4ª série/2008	148
Figura 14 Índice de Preferência e Rejeição Social, 5ª série/2009	149
Figura 15 Índice de Preferência e Rejeição Social, 3ª série/2008	150
Figura 16 Índice de Preferência e Rejeição Social, 4ª série/2009	150
Figura 17 AS das Preferências de Dalton, anos de 2007, 2008 e 2009	152
Figura 18 AS dos não amigos de Dalton, anos de 2007, 2008 e 2009	153
Figura 19 AS das Preferências de Carlos, anos de 2007, 2008 e 2009	158
Figura 20 AS dos não amigos de Carlos, anos de 2007, 2008 e 2009	159
Figura 21 AS das Preferências de Paula, anos de 2007, 2008 e 2009	163
Figura 22 AS dos não amigos de Paula, anos de 2007, 2008 e 2009	164
Figura 23 AS das Preferências de Alan, anos de 2007, 2008 e 2009	167
Figura 24 AS dos não amigos de Alan, anos de 2007, 2008 e 2009	168

Figura 25 Número dos Diários de Campo	178
Figura 26 Diário de Campo 68	179
Figura 27 Diário de Campo 89	181
Figura 28 Diário de Campo 72	183
Figura 29 Diário de Campo 96	185
Figura 30 Diário de Campo 65	189
Figura 31 As amigas Mily, Deby e Paula	190
Figura 32 Paula sendo ajudada pelas amigas	190
Figura 33 Diário de Campo 116	192
Figura 34 Desenho de Deby sobre as amigas da escola	193
Figura 35 Desenho de Paula sobre as amigas da escola	194
Figura 36 Desenho de Mily sobre as amigas da escola	195
Figura 37 Desenho de Jesy sobre as amigas da escola	196
Figura 38 Diário de Campo 35	204
Figura 39 Diário de Campo 52	208
Figura 40 Diário de Campo 49	208
Figura 41 Diário de Campo 78	209
Figura 42 Diário de Campo 64	211
Figura 43 Alan escolhe os seus amigos	213
Figura 44 Os amigos de Alan e Junior	214

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 Progressão das séries dos alunos focais	87
Tabela 02 Identificação dos participantes da pesquisa	89
Tabela 03 Categorias das relações dos participantes focais	122
Tabela 04 Índice de aprovação e abandono escolar no ano de 2007	134
Tabela 05 Quadro representativo dos participantes focais	143
Tabela 06 Fatores de Preferência e Rejeição de Dalton	157
Tabela 07 Fatores de Preferência e Rejeição de Carlos	162
Tabela 08 Fatores de Preferência e Rejeição de Paula	166
Tabela 09 Fatores de Preferência e Rejeição de Alan	169
Tabela 10 Percepção Interpessoal do amigo – Paula	176
Tabela 11 Satisfação com a relação	180
Tabela 12 Reciprocidade e Complementariedades da Relação	182
Tabela 13 Intimidade com a Relação	184
Tabela 14 Compromisso com a Relação	187
Tabela 15 Controle e Poder na Relação	191
Tabela 16 Percepção interpessoal do amigo – Alan	202
Tabela 17 Satisfação com a relação	204
Tabela 18 Reciprocidade e Complementariedades da Relação	205
Tabela 19 Intimidade com a Relação	207
Tabela 20 Controle e Poder na Relação	210

Casado, Carla de Cássia Carvalho. *Interação e relações de amizade: um estudo longitudinal no contexto de uma escola inclusiva*. Belém, 2012. 277 p. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento.

RESUMO

O presente estudo se propôs a investigar, longitudinalmente, as relações de amizade de alunos considerados de inclusão em uma escola pública, identificada pela Secretaria de Educação do Estado como referência em inclusão escolar. A escola ficava localizada na região metropolitana de Belém do Pará e o estudo ocorreu no período de 2007 a 2009. Diante da complexidade das relações de amizade, optou-se por um estudo de casos múltiplos, envolvendo quatro parceiros focais e seus respectivos amigos, colegas, professores e técnicos. A abordagem de coleta e análise dos dados foi estruturada através de múltiplas estratégias metodológicas. A pesquisa ocorreu em duas fases, a primeira denominada de preliminares, a qual envolveu pesquisa piloto, procedimento ético, escolha da escola, das turmas e dos participantes focais e, estudo de caso, o qual englobou entrevista sociométrica, entrevistas semiestruturadas, situações estruturadas e observação participativa. Os elementos passíveis de quantificação obtidos na entrevista sociométrica foram colocados em planilhas do programa “Excel”, categorizados e tratado segundo suas especificações. Os dados obtidos no Diário de Campo e nos roteiros de entrevistas foram transcritos para o programa de edição de texto “Word” e posteriormente organizados em termos de dimensões temáticas e categorias de análise segundo o modelo de Hinde: reciprocidade e complementaridade, força e poder, intimidade, percepção interpessoal, compromisso e satisfação. Os dados obtidos no estudo de caso indicaram que dois dos parceiros focais, um com Paralisia Cerebral e o outro com TDAH, foram rejeitados socialmente durante todo o estudo e não obtiveram amigos recíprocos. O aluno com deficiência mental obteve apenas um amigo durante toda a pesquisa permanecendo sozinho quando este não estava presente. A participante focal com deficiência auditiva vivenciou a amizade coletiva com três alunas durante a maior parte da pesquisa. Pelas entrevistas o motivo das rejeições e preferências sociais esteve relacionado a aspectos como, aparência física, preconceito, dificuldades cognitiva, física e de comunicação, compartilhamento de objetos e experiências, entre outros. No que se refere as relações de amizade, percebeu-se que a percepção das pessoas que formam o contexto escolar dificultou, mas não impediu que os parceiros focais construíssem amizades recíprocas. Nas relações existia uma percepção positiva do amigo e estes demonstravam apoio e satisfação na relação, não reconheciam a existência de problemas entre eles e normalmente concordavam uns com os outros. Os amigos demonstravam afeto publicamente e compartilhavam entre si confidências e pensamentos, além de identificar suas preferências. Os amigos se preocupavam em atender as necessidades uns dos outros e existia interesse em manter a relação. Algumas amizades duraram os três anos de pesquisa, outras tiveram o seu término em 2008 quando os amigos foram transferidos de escola ou mudaram de turma. Por fim, foi possível identificar a existência de amizades entre os alunos com e sem deficiência, e que estas relações se caracterizam como satisfatórias, repleta de demonstrações de respeito e afeto, o que pode nos levar a compreensão de que a amizade é um elemento de proteção contra a discriminação e as dificuldades vivenciada no dia a dia, cabendo investir na criação de estratégias que possam estimular a construção e a manutenção destas relações.

Palavras-chave: Relações, Amizade, Inclusão.

Casado, Carla de Cássia Carvalho. Interaction and friendship relations: a longitudinal study in the context of an inclusive school. *Belém*, 2012. 277 p. Thesis (Doctor). Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento.

ABSTRACT

The present study has proposal to investigate longitudinally the friendship of students considered included in a public school, identified by the Education office of the state as a reference in educational inclusion. The school was located on the metropolitan area of Belém, Pará and the study took place during the years 2007 to 2009. Given the complexity of the relations of friendship, it was opted for a multiple case study involving four focal partners and their friends, colleagues, teachers and technicians. The approach of collection and analysis of data were structured through multiple methodological strategies. The research occurred in two phases, the first called preliminaries, which involved a pilot research, ethical procedure, choice of school, classes and focal participants, and a case study, which included a sociometric interview, semi-structured interviews, structured situations and participatory observation. The elements capable of quantification obtained in the sociometric interview were placed in "Excel" spreadsheets program, categorized and handled according to their specifications. The data obtained in the field journal and in the interviews have been transcribed to text-editing program "Word" and later organized in terms of thematic dimensions and categories of analysis according to the model of Hinde: reciprocity and complementarity, strength and power, intimacy, interpersonal perception, commitment and satisfaction. The data obtained in the case study indicated that two of the focal partners, one with Cerebral Palsy and the other with ADHD, were socially rejected throughout the study and did not obtain reciprocal friends. The student with mental disability has obtained only a friend throughout the research and remained alone when this friend was not present. The focal participant with hearing impairment experienced the collective friendship with three students during most of the research. By interviews the reason of rejection and social preferences were related to aspects such as, physical appearance, prejudice, cognitive, physics and communication difficulties, sharing of objects and experiences, among others. As regards to the relations of friendship, it was realized that the perception of the people who make up the school context made it difficult, but hasn't stopped the focal partners build reciprocal friendships. In the relations existed a positive perception of friend and they showed support and satisfaction in the relationship, they did not recognize the existence of problems between them and usually agreed with each other. Friends showed affection publicly and shared among themselves confidences and thoughts, in addition to identifying their preferences. Friends cared to serve the needs of each other and there was interest in maintaining the relationship. Some friendships lasted the three years of research, other had its end in 2008 when friends were transferred from school or changed to another class. Finally, it was possible to identify the existence of friendships among students with and without disabilities, and that these relations are characterized as satisfactory, filled with demonstrations of respect and affection, which can lead us to the understanding that friendship is an element of protection against discrimination and the difficulties experienced day by day, and people should invest in creating strategies that can stimulate the construction and maintenance of these relationships.

Key Words: relations, friendship, inclusion

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1. O Processo de Inclusão: a construção de uma escola para todos	19
1.1. Breve perspectiva histórica	19
1.2. Normativas e legislações: da integração a inclusão	22
1.3. A educação inclusiva no Pará	35
2. A pessoa e suas relações	37
2.1. As interações e as relações sociais	37
2.2. Os estudos de Robert Hinde	42
3. As relações de amizade	56
3.1. Os estudos sobre as relações de amizade	56
3.2. A amizade e o processo de inclusão	69
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA, PRINCIPAIS QUESTIONAMENTOS E OBJETIVOS	75
1. Objetivos	78
1.1. Geral	78
1.2. Específico	78
A COLETA DE INFORMAÇÕES	79
1. Método	87
1.1. Os participantes	87
1.1.1. Participante focal Dalton	90
1.1.2. Participante Focal Carlos	94
1.1.3. Participante Focaf Paula	97
1.1.4. Participante Focal Alan	100
1.2. O contexto do estudo: a escola	103
1.3. Instrumentos e materiais	106
1.4. Procedimentos para a coleta dos dados	112
1.4.1. Procedimentos preliminares	114
1.4.2. Procedimentos para o estudo de caso	116
1.5. Análise das informações	118
1.5.1. Roteiro do ambiente físico e social da escola	118
1.5.2. Entrevista sociométrica	119
1.5.3. Justificativa das escolhas sociométricas	121
1.5.4. Entrevista com o amigo	122

1.5.5. Diário de Campo	124
RESULTADOS E DISCUSSÃO	125
1. O ambiente físico e social da escola	126
2. Características dos participantes focais	138
2.1. Participante Focal Dalton	139
2.2. Participante Focal Carlos	140
2.3. Participante Focal Paula	141
2.4. Participante Focal Alan	142
3. Preferências e rejeições sociais	144
3.1. Índice de Preferência e Rejeição Social	144
3.1.1. IPR de Dalton e Carlos	144
3.1.2. IPR de Paula e Alan	147
3.2. Átomo social	152
3.2.1. AS de Dalton	153
3.2.2. AS de Carlos	159
3.2.3. AS de Paula	164
3.2.4. AS de Alan	168
4. As relações de amizade	174
4.1. Participante Focal Paula	174
4.1.1. Conhecendo as amigas	174
4.1.2. Descrição da Relação	178
4.2. Participante focal Alan	200
4.2.1. Conhecendo o amigo	200
4.2.2. Descrição da relação	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS	220
REFERÊNCIAS	230
ANEXOS	266

Interações e relações de amizade

Um estudo longitudinal no contexto de uma escola inclusiva

O paradigma da inclusão nos remete a pensar sobre a necessidade de uma nova organização dos espaços educacionais a partir de uma visão abrangente das relações sociais, com vistas à eliminação das barreiras que dificultam ou impedem a participação e a aprendizagem de todos (Glat, 1998; Mantoan, 1997; Cardoso, 1992). Neste sentido, surgem estudos que apontam para o reconhecimento da existência das relações de amizade entre crianças com deficiência, bem como a identificação de suas propriedades (Tamm & Prellwitz, 2001; Freeman & Kasari, 2002), sugerindo as relações de amizade como uma alternativa de garantir as condições de acessibilidade às pessoas com deficiência.

No geral, grande parte dos estudos sobre as amizades em classes inclusivas tem sido focando nas percepções de apenas um dos amigos, em geral do parceiro que não tem deficiência, como se a amizade fosse unidirecional. Percebe-se, também, que são poucos os estudos longitudinais, o que favorece discussões mais restritas ao tipo de interação que ocorre, pouco aproveitando para discutir as propriedades desta relação, além disso, pesquisas restritas há um curto tempo não permitem observar a trajetória das relações de amizade.

Com base na literatura e na experiência acumulada como psicóloga e pesquisadora, surgiu o interesse de construir um projeto de pesquisa cujos resultados pudessem demonstrar as relações de amizade das pessoas com deficiência dentro do contexto escolar e suas implicações no processo de inclusão.

Na sociedade contemporânea a escola tem sido identificada como um dos principais locais de socialização (Baptista, 2006), um espaço que amplia as relações iniciadas na família, reconhece socialmente os sujeitos e os projeta nas relações sociais mais globais. A escola institui novos encontros que geram mudanças profundas na vida de todos, construindo diferentes formas de conviver e de se relacionar.

A convivência numa escola inclusiva produz uma nova dinâmica nas relações entre pares. A proximidade torna possível a identificação das distinções físicas e comportamentais de cada indivíduo, o que pode tanto despertar sentimentos de inadequação, isolamento e fracasso, como, também, pode permitir o questionamento das normas sociais, aportadas às interações e relações sociais inclusivas, e favorecer a ocorrência de vínculos (Krappmann, 1996), inclusive os de amizade.

A identificação de amizades em classes inclusivas contrapõe-se a uma cultura assistencialista que não identifica a sua existência com pessoas consideradas diferentes. Desta forma, defende-se a tese de que a proximidade permite a identificação de amigos recíprocos em classes inclusivas, sendo esta nomeação muito mais influenciada pelas condições de acessibilidade da escola e habilidades sociais de cada criança do que pela deficiência em si. Defende-se a concepção de que a deficiência, por si só, não representa um fator que justifique a dificuldade em fazer amizade.

Observa-se assim, uma mudança de paradigma que nos instiga a pensar sobre a amizade como sendo um tipo de relação social que irá permitir uma nova posição hierárquica e de avaliação dos integrantes de um grupo social. Na articulação do tema três pontos se tornam fundamentais a serem discutidos: a inclusão, as relações e as amizades no contexto escolar, sendo estes elementos fundamentais para as escolhas metodológicas realizadas.

Garcia (2006) evidencia esta demanda e afirma que as fases da amizade, desde a escolha dos amigos, até o seu potencial término, devem ser melhor conhecidas com a realização de mais estudos longitudinais. Seguindo esta sugestão, o presente trabalho se propõe a investigar longitudinalmente as relações de amizade de quatro alunos considerados de inclusão, destacando-se o desenvolvimento deste círculo.

As reflexões sobre relações sociais serão fundamentadas na teoria das Relações Interpessoais de Robert Hinde (1976; 1979; 1987; 1997), a qual analisa o comportamento social humano, como a capacidade de regular o comportamento do outro e de ser regulado por este. Nessa perspectiva, há uma continuidade dialética entre características e percepções individuais e as relações que cada pessoa forma ao longo da vida.

A percepção interpessoal inclui a percepção que se tem de si mesmo, do parceiro, e do relacionamento como um todo, além das crenças de cada um quanto à forma como se é visto pelo outro (Hinde, 1997). As relações entre essas percepções são dinâmicas, influenciando-se reciprocamente, e são cruciais para a avaliação e autoavaliação dos participantes, a manutenção e o desenvolvimento do relacionamento. Esta perspectiva e o reconhecimento preliminar do contexto escolar pesquisado indicaram a necessidade de se optar por um modelo metodológico mais etnográfico, assim a pesquisadora teve de vivenciar a rotina da escola, aperfeiçoar sua capacidade de observação e construir um bom nível de relacionamento com os participantes focais. Para tanto, o estudo teve a duração de três anos (2007, 2008 e 2009), onde a pesquisadora acompanhou a vida escolar dos alunos focais e suas interações e relações no cotidiano escolar.

O projeto foi desenvolvido como parte de um plano de pesquisa mais amplo denominado “Contextos de desenvolvimento da criança com necessidades educacionais

diferenciadas: uma análise sistêmica das relações sociais na escola inclusiva e na família”, sob a coordenação do professor doutor Fernando Pontes, do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará, o qual contou com uma equipe composta por professores e alunos de doutorado, mestrado e iniciação científica.

A seguir será apresentado um conjunto de informações que foram acumuladas no decorrer do doutorado. Primeiramente, apresentam-se os referenciais teóricos que sustentaram a execução do projeto e, posteriormente, sua análise. No segundo momento será apresentado o método da pesquisa, com ênfase na descrição do contexto escolar, sua estrutura física e social, os participantes, os instrumentos e técnicas, os procedimentos de coleta e o tratamento da análise dos resultados. Em seguida, serão apresentados os resultados obtidos, em cada caso estudado e em seguida, as discussões com base nos conceitos expostos no referencial teórico. Assim, será construído o capítulo denominado considerações finais, o qual contemplará algumas considerações teóricas sobre os resultados obtidos e implicações para futuros trabalhos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Historicamente, a escola se caracterizou por uma visão da educação que delimita o ensino formal para o privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. Do processo de democratização da escola, evidencia-se a contradição inclusão/exclusão, no momento em que os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas permanecem excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões de normalidade almejados pelas escolas.

A perspectiva de inclusão reconhece a diversidade e o acesso às necessidades, entretanto, a escola não foi planejada para acolher a necessidade de indivíduos, mas para a padronização e a “normalidade”, o que tem gerado questionamentos sobre a aplicação prática do processo de inclusão e a necessidade de considerar que a inclusão só se efetivará se ocorrerem transformações nas relações sociais.

Para melhor compreender como ocorrem estas relações cabe visualizar, primeiramente, um pouco da história da educação inclusiva e as mudanças legislativas relacionadas ao processo de inclusão, uma vez que ela interfere na percepção do coetâneo, em seguida serão identificados alguns conceitos relacionados as relações e interações, dando destaque para a teoria de Robert Hinde, e por fim serão destacados alguns estudos sobre amizades de pessoas com e sem deficiência. Acredita-se que tais conceitos sejam fundamentais para o entendimento das práticas sociais num contexto de inclusão escolar.

1. O processo de inclusão: a construção de uma escola para todos.

1.1. Breve perspectiva histórica

É possível rastrear historicamente diferentes momentos que representam o tipo de percepção social atribuído às pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência. Tal percepção pode ser equiparada ao atendimento destinado a essas pessoas e sendo assim, seguindo a revisão teórica de Fonseca (2003), é possível identificar quatro modelos teóricos que representam esta história: pré-formismo, pré-determinista, envolvimentismo e interacionista. Acrescenta-se a esta retrospectiva o modelo de inclusão (Sasaki, 1997), foco contextual vivenciado atualmente.

Por pré-formismo entende-se o período da antiguidade até o século XVII, que se caracteriza pela ausência total do convívio social e da possibilidade de acesso educacional. Pautado nos pensamentos de Platão e Aristóteles em que o meio não exercia qualquer influência sobre a inteligência, a pessoa com deficiência era segregada dos contextos sociais e submetida ora à perseguição, ora à compaixão. Segundo Pessotti (1984), o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido. De acordo com Schwartzman (1999) na civilização européia antiga, as pessoas com deficiência eram rejeitadas e abandonadas para morrerem de inanição ou serem devoradas por animais selvagens.

Entre os séculos XVIII e XIX emerge o modelo pré-determinista, a fase de institucionalização, onde a pessoa com deficiência passa a ser “protegida” no interior de instituições (Fonseca, 2003). Para Saad (2003) este modelo surgiu a partir de Rousseau e das ideias pedagógicas de Froebel e Pestalozzi. Neste período a influência do meio passa a ser reconhecida, mas a pessoa com deficiência permanece sem atendimento

educacional, uma vez que a segregação era considerada a melhor forma para combater a ameaça que estas pessoas significavam.

No século XIX, época do Humanismo Pedagógico e do Behaviorismo, emerge o Envolvimentismo. Neste modelo o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio do reforço dos fatores situacionais e extrabiológicos (Fonseca, 2003). Por esta concepção, a inteligência era tida como fruto do meio e assim, as pessoas com deficiência deixaram os asilos e os hospitais para o desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, que visavam oferecer à pessoa deficiente uma educação separada dos demais alunos.

Neste percurso histórico, o médico Jean Marc Itard (1774-1838) foi reconhecido como o primeiro estudioso a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes. Suas primeiras tentativas envolveram uma criança de doze anos de idade, chamado Vitor, mais conhecido como o “Selvagem de Aveyron”. Itard influenciou outros pesquisadores como o também médico Edward Seguin (1812-1880), que criou o método fisiológico de treinamento, que consistia em estimular o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais e Maria Montessori, (1870-1956) que desenvolveu um programa de treinamento para crianças deficientes mentais, baseado no uso sistemático e manipulação de objetos concretos. Todas essas tentativas de educabilidade eram realizadas tendo em vista a cura ou eliminação da deficiência através da educação (Mendes, 1995).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje identificado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro (Mazzotta, 1996).

Na década de 1930 e 1940, são observadas várias mudanças na educação brasileira, como, por exemplo, a expansão do ensino primário e secundário, a fundação da Universidade de São Paulo. Em 1945, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Depois da 2ª Guerra Mundial, 1945, surgiu a concepção interacionista na educação (Saad, 2003). Segundo este modelo fatores biológicos e sociais são interdependentes. Estudos como os de Vygotsky, Luria, Wallon, Piaget, e outros, servem de base para este modelo que prima pela integração social das pessoas que possuem deficiência, cujo objetivo era integrá-las em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa sem deficiência.

Entretanto, apenas na década de 1950 é que surgem discussões sobre os objetivos e qualidade dos serviços educacionais especiais, uma vez que se vivencia uma rápida expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos, isentando assim o governo da obrigatoriedade de oferecer atendimento aos deficientes na rede pública de ensino. Em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). (Jannuzzi, 1992).

No ano de 1957, o atendimento educacional às pessoas com deficiência foi assumido explicitamente pelo Governo Federal brasileiro, em âmbito nacional, com a criação de campanhas voltadas especificamente para este fim. A primeira campanha ocorreu em 1957, e foi direcionada para as pessoas com surdez, denominada de “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”. Em 1958 foi criada a “Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão” e em 1960 a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (Mazzotta, 1996).

Ao longo das décadas de 1960 e 1970, ocorreu uma ampla expansão no número de escolas de ensino especial e diversas discussões sobre a integração dos deficientes na sociedade, refletindo mudanças conceituais e estruturais que estavam ocorrendo em outros países.

1.2. Normativas e legislações: da Integração a Inclusão

As práticas da medicina no que se refere às pessoas com deficiência, juntamente com o processo de desinstitucionalização manicomial ocorridos na década de 1960, trouxeram, a permissão para que as pessoas com deficiência pudessem participar da sociedade, desde que estas se adaptassem às normas e valores sociais (Saad, 2003 & Mrech, 1999). Desta forma, acentua-se o enfoque educacional, cabendo às escolas preparar o deficiente para sua integração na sociedade. Por outro lado, esta visão termina por reforçar o processo de marginalização vivenciado pelos deficientes, pois parte do pressuposto de que o grau de deficiência depende da capacidade de adaptação do indivíduo ao ambiente.

Segundo Sasaki (1997):

As instituições foram se especializando para atender pessoas por tipo de deficiência. Assim a segregação institucional continuou sendo praticada. A idéia era a de prover, dentro das instituições, todos os serviços possíveis já que a sociedade não aceitava receber pessoas deficientes nos serviços existentes na comunidade. A década de 60, por exemplo, testemunhou o boom de instituições especializadas, tais como: escolas especiais, centros de habilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais, clubes sociais especiais, associações desportivas especiais. (p. 31)

A década de 1960 é marcada por um aumento do número de instituições especializadas, tais como: escolas especiais, centros de habilitação, centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, clube sociais especiais, associações desportivas especiais, Sasaki (1997, p. 31), criadas concebendo a ideia de proteger o diferente e, após, reintegrá-lo ao convívio social. “Na realidade, estavam considerando

muito mais a questão social do que seu desenvolvimento como um todo. A idéia inicial foi, então, a de normalizar estilo ou padrões de vida, mas isto foi confundido com a noção de "tornar normais as pessoas deficientes".

As instituições especiais emergem com o objetivo de proteger e educar o deficiente, no entanto, acabou por ratificar junto à comunidade a necessidade da pessoa com deficiência ser tratada por especialistas e fora do seu contexto social.

Em 1961, no Brasil o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Em 1971, a lei nº 5.692/71, altera a LDBEN de 1961, e define “tratamento especial” para os alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados. Contudo, esta legislação não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e com isto marca a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas. O CENESP passa a ser responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob um modelo integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Mazzotta (1996) afirma que mesmo com estes avanços, nesse período, ainda não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. A

partir dos anos 80 a prática da integração ganha o cenário mundial pelo lançamento do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1981 (Sasaki, 1999). Segundo as recomendações da ONU, o plano de ação foi constituído pelos seguintes objetivos a serem cumpridos durante a década, a curto, médio e longo prazos (BRASIL, 2001): Conscientização, Prevenção, Educação, Reabilitação, Capacitação Profissional e acesso ao trabalho, Remoção de barreiras arquitetônicas e Legislação.

Conforme Sasaki (1997) um ponto crucial deste processo, e que ainda permanecia descoberto na época, consistia na equiparação de oportunidades e, assim, em 1981, é publicada a declaração de Princípios da *Disabled Peoples International* (DPI). No documento ressalta-se, entre outras coisas, a equiparação de oportunidades nos sistemas gerais da sociedade, tais como o meio físico, habitação, transporte, serviços sociais e de saúde, educação, trabalho, vida cultural e recreação, cabendo inclusive a remoção de barreiras que impedem a plena participação nestas áreas. Adotando estes princípios a Organização das Nações Unidas, em 1982, através da resolução 37/52 cria o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência e em 1993 a Assembleia Geral da ONU adotou o documento Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.

Segundo Aranha (2001) o processo de questionamento e pressão para a desinstitucionalização das pessoas com deficiência, somado à discussão sobre o fim dos manicômios, difunde-se, na década de 1980 favorecendo uma maior visibilidade ao conceito de diversidade. Assim, surgem inúmeros grupos e associações de pessoas com deficiência que questionam o atendimento e o trabalho realizado junto às pessoas com algum tipo de deficiência, assim como a própria linguagem utilizada para se referir a elas.

Diante deste desafio, lentamente, as mudanças sociais foram se manifestando em diferentes setores e contextos. A legalidade passa a direcionar as atitudes e neste sentido, a Constituição Federal brasileira, de 1988, traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). No artigo 205, destaca a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206 (inciso I), estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Em 1990, a UNESCO promove em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos. Segundo Abnhaim (2005), nesta Conferência são discutidos os graves problemas vivenciados pela educação e sua importância para o progresso social e pessoal, cabendo garantir uma educação de qualidade para todos. Como resultado da conferência decidiu-se convocar uma comissão internacional encarregada de refletir sobre educar e aprender. Contudo, tal fato só veio ocorrer em 1993 com a criação da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors.

Reforçando as ideias fomentadas nesta Conferência, a UNESCO promove, em 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, a Conferência de Salamanca, a qual trata sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, defendendo a educação inclusiva. Esta Declaração teve como objetivo estabelecer uma política e orientar os governos, organizações internacionais, organizações de apoio

nacionais, organizações não governamentais e outros organismos sobre Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais.

Em 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, divulgou o seu relatório final por meio do livro “Educação: um tesouro a descobrir”.

Segundo Delors (2001):

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão. Aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (p 89-90)

O enquadramento da ação inspira-se na experiência em nível nacional dos países participantes, assim como nas resoluções, recomendações e publicações das Nações Unidas e de outras organizações intergovernamentais, especialmente nas Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.

É posto na Declaração que:

Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades... As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1994)

Além destas medidas, a UNESCO também estimulou os estados membros a promoverem a formação dos professores de modo a estarem capacitados para darem

respostas concretas e poderem oferecer oportunidades educacionais adequadas às crianças e jovens com necessidades educativas, criando igualmente as condições estruturais necessárias.

Desta forma documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, reforçando, assim, a obrigação dos países em prover a educação.

Como reflexo destes movimentos sociais, no Brasil, é lançado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, o qual, no artigo 55, reforça os dispositivos legais de uma educação para todos ao determinar que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Em dezembro de 1996 é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a qual coloca a escola como um lugar de destaque para a educação e afirma que seu objetivo é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Essa lei expressa (art. 58) “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” Esta lei traz alguns avanços extremamente significativos: serviços de apoio especializado, na escola regular, qualificação dos serviços e do quadro de professores.

O artigo 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências; e

assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Complementando estas legislações, a Convenção da Guatemala (1999) é promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2000, o qual afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdade que as demais pessoas, definindo como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Por este Decreto, exige-se a elaboração de estratégias que possam promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização

Em 2000, foi elaborado em Dakar, a Declaração das ONGs que reconheciam apesar da relevância da proposta de educação para todos, os objetivos não tinham sido alcançados. Exige-se um maior compromisso dos governos e das agências internacionais para que os objetivos da Conferencia Mundial sobre Educação para Todos fossem alcançados e que ficasse assegurado que a proposta de educação para todos estava voltada para a questão da qualidade e da inclusão.

Em março de 2001, os Ministros da Educação da América Latina e do Caribe, reuniram-se, a pedido da UNESCO, na cidade Cochabamba, para desenvolver estratégias que melhorassem a qualidade e a eficiência da educação.

Os progressos foram reconhecidos, mas também foram destacados o número de crianças fora das escolas, às altas taxas de repetência e evasão escolar e a falta de qualidade dos serviços educacionais. Nesta declaração foi colocada a necessidade da criação de um novo tipo de escola, “mais flexível e altamente sensível aos desafios, e que tenha uma efetiva autonomia pedagógica e administrativa [...] na qual estudantes e professores possam aprender a usar tecnologias a serviço dos seus respectivos processos de aprendizado (Brasil, 2001).

Acompanhando todas estas mudanças as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, lança a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a qual determina no artigo 2º que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Ainda em 2001 é lançado o Plano Nacional de Educação (PNE), que teve como eixo a inclusão, a Escola de Qualidade para Todos, porém, ainda permanece a proposta da escola especial e das classes especiais.

Conforme a Lei nº 10.172/2001, “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (Brasil, 2001). Neste texto, destacam-se os dados referentes ao *déficit* de oferta das matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Conforme Abenhaim (2005) o Plano Nacional de Educação propõe a inclusão, mas, em momento algum assume a necessidade de romper com o modelo de educação

classificatória e de pensar na educação inclusiva, de começar a construção da escola para a diversidade humana. A pergunta que ainda persistia era: Como incluir se não consideramos a diversidade?

Tais fatos indicavam a disparidade existente entre os avanços da legislação e a realidade escolar caracterizada pela insuficiência de recursos pedagógicos, baixa qualificação dos professores, metodologias inadequadas e relações sociais pouco acolhedoras. Vislumbra-se assim, elaborar novas formas de garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos nas escolas. Neste contexto, a comunicação representa um elemento fundamental, o que será considerado pela Resolução CNE/CP nº 1/2002, pela Lei nº 10.436/02 e pela Portaria nº 2.678/02 do MEC.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Por esta Resolução as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos que possuem deficiência.

A Lei nº 10.436/02, por sua vez, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e determina que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Por sua vez, a Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios brasileiros. Pelo Programa, a sensibilização da sociedade e da comunidade escolar, assim como a formação de gestores e educadores, se torna fundamental para a efetivação da política de educação inclusiva.

Outro marco fundamental deste processo ocorre com o Decreto nº 5.296/04, o qual regulamentou a Lei nº 10.048/00, que dá prioridade de atendimento e a Lei 10.098/00, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Assim, é desenvolvido o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, tendo como foco principal a promoção da acessibilidade urbana aos espaços públicos.

Mantendo o foco no combate à discriminação e a garantia à acessibilidade, ocorre em 2007, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O evento contou com 192 países membros da ONU e diversos representantes da sociedade civil de todo o mundo. O objetivo principal era mudar a forma de tratamento das pessoas com deficiências em todo o mundo, adotando medidas que garantam que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e do ensino fundamental gratuito, sob alegação de deficiência; e que este acesso seja de qualidade e em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Nele destaca-se a necessidade de superar a oposição entre educação regular e educação especial e sugere uma visão mais sistêmica da educação para que se faça cumprir os princípios constitucionais de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino.

Em 2008 o avanço das normatizações permanece e o governo federal lança a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesta,

conceitua-se educação especial e define como público os alunos que apresentam transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Neste mesmo ano é disposto o Decreto nº 6571/2008 o qual trata do atendimento educacional especializado complementar ao ensino regular para os alunos público-alvo da educação especial e o seu financiamento por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A esta legislação ressalta-se o Decreto nº 6.949/2009, que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU; com status de Emenda Constitucional, que adota o paradigma da educação inclusiva; e a Resolução nº. 4/2009 do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Pelos princípios da Convenção deve-se, entre outras coisas, garantir: Liberdade para fazer suas próprias escolhas; não-discriminação; participação e inclusão efetiva na sociedade; respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiências; igualdade de oportunidades e acessibilidade.

Estes documentos defendem que os espaços educativos devem adotar práticas inclusivas como favorecedoras da inclusão social, contudo, pouco se questiona sobre o as práticas sociais. Para tanto, urge a necessidade de mudanças de atitudes envolvendo as relações sociais para que se faça de fato inclusão. Neste sentido Bastos (2006) afirma que a escola deve se ajustar às necessidades de todos os alunos, favorecendo a inclusão e o desenvolvimento de todos.

Nesta perspectiva, nos últimos anos a política educacional brasileira vem sendo apoiada em discursos inclusivos, em consonância com as conferências internacionais que visaram à proposição de universalização da educação básica nos países em desenvolvimento. A partir de 1990, quando se realizou a Conferência Mundial de

Educação para Todos, a ideia de universalização da educação básica ganhou força e no Brasil iniciam as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar.

Walber e Silva (2006) refletem que as diferentes práticas de cuidado com pessoas com deficiência encontram-se envolvidas nas seguintes perspectivas: assistencialista, sustentada pelo discurso religioso; as que patologizam a deficiência, provenientes de um discurso médico; as que fundamentam uma prática integrativa, que pretendem adaptar a pessoa com deficiência à sociedade em que vive, até práticas inclusivas que abordam a perspectiva do direito à diferença.

Para Mantoan (2003) a luta pela integração social da pessoa com deficiência representa um avanço social muito importante, pois teve o mérito de inserir esse indivíduo na sociedade de forma sistemática. Com base na leitura de autores como Saad (2003), Aranha (2001), Sasaki (1999) e Mader (1997) é possível perceber que tal mudança de pensamento se deve as reflexões sobre o princípio de normalização e os questionamentos sobre as práticas assistencialistas da época.

Segundo Aranha (2001), pelo princípio de normalização, toda pessoa que apresenta alguma deficiência tem o direito a educação, trabalho, lazer e tudo o que for compartilhado pela sua cultura. Entretanto, tal princípio termina por aproximar as pessoas com deficiência à média da população e por exaltar as diferenças. Desta forma, o efeito deste tipo de procedimento é a responsabilização da pessoa com deficiência pelos problemas existentes. A integração tinha como foco inserir na sociedade pessoas com deficiência, mas, desde que elas estejam aptas a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais existentes. Desta forma, a integração é entendida como esforço unilateral, tão-somente das pessoas com deficiência e seus aliados (Sasaki, 1999).

No que se refere às práticas assistencialistas percebem-se avanços relacionados ao acesso à saúde, educação, lazer e trabalho, contudo, ainda faltava a plena participação das pessoas com deficiência nas decisões que envolvem os diversos setores da sociedade.

Desta forma é possível concordar com autores como Saad (2003) e Sasaki (1999), os quais compreendem a integração como uma transição entre a segregação social e a inclusão.

Sasaki (1999) afirma a existência do modelo social da deficiência em oposição ao modelo médico. No modelo médico a deficiência é o aspecto importante e valorizado, que deve ser medido, estudado, tratado ou reabilitado. A pessoa com deficiência é o centro das atenções. No modelo social, a sociedade é vista como co-participante e responsável no processo de inclusão. Não podemos dizer que há uma única forma de inclusão, mas práticas de inclusão que vão sendo construídas pelas pessoas com deficiência e pela sociedade de uma forma geral. São práticas que, buscando equacionar os problemas enfrentados, precisam ser conquistadas e inventadas diariamente.

A inclusão social é conceituada como o processo bilateral no qual a sociedade se adapta para incluir em seu sistema geral as pessoas com deficiência e essas assumem seus papéis sociais. A inclusão é uma soma de esforços para equacionar problemas, buscar soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Para os autores a inclusão celebra a diversidade e desta forma “Quanto maior for a diversidade, mais rica a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo” (Forest & Pearpoint, 1997, p.138).

Para Sasaki (1997)

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais (p. 42).

A inclusão representa uma nova forma de visualizar as pessoas e suas diferenças e, desta forma, nas instituições educativas passa-se a questionar valores e concepções sobre métodos de avaliação, processos de aceitação dos alunos na escola, conceitos sobre o que é normalidade/anormalidade. Cabendo aos educadores rever, principalmente, o seu compromisso com o processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que a educação inclusiva deve significar uma educação baseada na qualidade e não somente na solidariedade.

1.3. A Educação Inclusiva no Pará

A Educação Especial no Pará teve sua origem atrelada à construção de instituições de ensino especializado pertencentes às redes pública e privada numa perspectiva que impedia a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular. Posteriormente, tais perspectivas foram sendo modificadas em decorrência das mudanças ocorridas no cenário nacional e mundial passando-se a enfatizar a integração e hoje a inclusão (Carvalho & Moraes, 2002).

A década de 1950 representa um marco fundamental desta história, quando foi criado pelo governo do Estado o Centro de Educação Especial (CEDESP), entre outras instituições como a Fundação Pestalozzi do Pará, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Escola de Cegos do Pará.

Seguindo as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, em 1963, ocorre a primeira tentativa de integrar a pessoa com

deficiência na rede regular de ensino e assim pessoas com deficiência visual foram lotadas nos colégios Magalhães Barata e Grupo Escolar Mário Chermont.

Acompanhando o modelo de integração, em 1968, são implantadas as primeiras classes especiais inseridas nas escolas regulares destinadas à educação das pessoas que apresentam deficiência mental. Tais classes tinham o objetivo de desenvolver o aluno atrasado, através do uso de métodos e técnicas especiais, integrando-o na escola e no meio em que viviam

A década de 1970 marca uma nova fase de Educação Especial. Assim, em 1971, é estruturada, na Secretaria de Educação, a Assessoria de Educação dos Excepcionais, compreendendo o serviço de educação nas áreas de Deficiência Mental, Deficiência Visual e Deficiência Auditiva e em 1972 o CEDESP é transformado em Departamento de Educação Especial (DEES).

A Educação Especial passa a ser considerada uma área prioritária do governo no I Plano Setorial de Educação e no Centro Educacional de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo DEES, a Educação Especial passa a ter o mesmo nível dos demais graus de ensino (1º Grau, 2º Grau e Supletivo). Provavelmente em decorrência desta história recente é que existem poucos estudos que descrevam a realidade da educação inclusiva no Pará, o que reforça ainda mais a importância do presente trabalho.

Percebe-se assim que a inclusão de crianças com múltiplas deficiências na educação regular não depende do grau de severidade da deficiência ou do nível de seu desempenho intelectual; mas da possibilidade de interação, acolhida, socialização, adaptação do indivíduo ao grupo e, principalmente, da modificação da escola para atendê-lo (BRASIL, 2006).

A implantação de um modelo educacional realmente inclusivo depende tanto da legislação vigente, quanto das relações existentes entre as pessoas com e sem deficiência. Analisando estudos sobre os movimentos de integração e inclusão, percebe-se que estes romperam com a legitimação da exclusão e, lançaram a necessidade de mudanças na percepção social das pessoas com relação às diferenças, o que favoreceu tanto o acesso das pessoas com deficiência às escolas comuns, quanto o surgimento de pesquisas que visualizam as relações sociais e mais recentemente as relações de amizade neste contexto.

2. A pessoa e suas relações.

Procurando delinear uma análise dos estudos que abordam as relações sociais, optou-se por utilizar o modelo teórico de Hinde, uma vez que para este autor o social deve ser compreendido como troca interpessoal e as relações, como padrão de interações sucessivas ao longo de tempo. Para chegar a este nível de análise fez-se, primeiramente, um breve apanhado da evolução dos estudos que tratam sobre as relações interpessoais, posteriormente são apresentados os principais conceitos de Hinde sobre estas relações e, por fim, os estudos sobre as relações de amizade e as amizades de pessoas com e sem deficiência.

2.1. As interações e as relações humanas

O estudo da relação criança-criança foi negligenciado pela psicologia do desenvolvimento até o final da década de 1960. Dentre muitas razões causadoras deste abandono, destaca-se a crença de que a criança é um ser egocêntrico, agressivo e incompetente, e que, portanto, teria pouco a contribuir nas relações sociais, instituindo-se o papel de soberania do adulto, justificando a necessidade de relações autoritárias e assimétricas. Contudo, na década de 1970, o perfil da família e o conceito de infância

sofrem profundas alterações e com estas, acentuam-se o número de pesquisas que tratam a criança como um sujeito fundamentalmente social, que depende da interação com seu coetâneo para se desenvolver de forma saudável (Camaioni, 1980).

Aos poucos, modifica-se esta crença de tal forma que hoje a interação entre os mais diferentes grupos etários é uma condição fundamental para o funcionamento e a continuidade dos sistemas sociais, visto que sua função estaria relacionada à transmissão de conhecimentos, técnicas e valores sociais, além da aprendizagem de papéis sociais específicos (Campos de Carvalho & Rubiano, 1996). Admite-se assim que a criança é um ser fundamentalmente não agressivo e disposto ao contato social, que prefere a interação com outras crianças à interação com adultos, e que tende a estabelecer relações prolongadas e significativas com os coetâneos.

Este tipo de interação entre pares permite a vigência de relacionamentos baseados na igualdade e reciprocidade, onde a criança desenvolve o sentido de identificar e confrontar pontos de vista diversos.

Bussab, Pedrosa e Carvalho (2007) retratam o neonato humano como um ser biologicamente organizado para a vida sociocultural, onde há pré-organização para o encontro com o outro e para a troca social, condições constitutivas de seu desenvolvimento individual. Desta forma, assim como em outros primatas, o ser humano, desde o seu nascimento é orientado para, e atraído por outro ser humano (Carvalho, 1989). A partir do segundo semestre de vida, pode-se perceber sinais deste interesse social pelo coetâneo através de sorrisos, toques, sua necessidade de colocar partes da outra criança na boca, seu olhar atento a tudo o que o outro faz.

Todo este processo é gerado na dinâmica das relações entre as pessoas com quem a criança interage e desperta diferentes dimensões: cognitivas, sociais, afetivas, etc. Da família ao mundo, este pode ser entendido como percurso social da criança, que

tem a vida em sociedade iniciada no contexto familiar e depois expandida para outros ambientes sociais onde pessoas das mais diversas idades irão conviver.

Naturalmente a criança prefere a interação com outras crianças à interação com adultos e nestas relações há uma tendência a estabelecer relações prolongadas e significativas com os coetâneos. O tempo dedicado somente a família passa a ser dividido com os amigos, sejam estes da escola, vizinhança ou outros grupos de pares. Neste percurso ocorre o aumento das interações, mas também uma maior importância da relação diádica entre parceiros preferenciais para a evolução de sequências mais complexas de interação.

Esta crescente rede de relações é crucial para a integridade e individualidade da criança, uma vez que são nas interações sociais que a criança desenvolve suas potencialidades, assimilando e acomodando suas experiências. Neste processo de vinculação, a criança passa a reconhecer a interdependência entre organismo e meio, ou seja, que o comportamento depende de um contexto sociocultural, construído ao longo de sua ontogênese e de sua filogênese.

A criança oferece e troca objetos, vocaliza, imita, normalmente são interações curtas e simples, mas a partir do segundo ano de vida, as crianças engajam-se em interações mais longas, além de passarem a ajustar e coordenar o seu comportamento pelo do companheiro.

Pedrosa e Carvalho (2009), estudando crianças de 19 a 31 meses, em situações de brincadeira com o parceiro de idade, identificaram a presença de dinâmicas interacionais que revelam estratégias utilizadas pelas crianças em ações cooperativas que podem conduzir a aprendizagens e evidenciam que, mesmo bem pequenas, elas refletem sobre suas próprias ações e as de seus parceiros.

Para levar em conta a outra pessoa, a criança deverá adquirir a noção de “contingência interpessoal”; ou seja, fazer com que o seu próprio comportamento seja dependente ao comportamento do outro. Para Camaioni (1980) a contingência interpessoal apresenta dois aspectos: um relativo à organização sequencial do comportamento, e outro relativo à forma que o comportamento assume. Para tanto é preciso que exista: alternância de turnos, complementaridade de papéis, revezamento de papéis, ao invés de contemporaneidade de comportamento e similaridade de comportamento.

Na alternância de turnos, os interlocutores precisam alternar seu comportamento de falar e depois dar tempo para que o outro fale. Na complementaridade de papéis se um pergunta o outro responde e no revezamento quem perguntou em um turno pode responder em outro. Assim, uma pessoa deve iniciar a comunicação antes que termine o da outra e na similaridade de comportamento os parceiros assumem papéis iguais e fazem a mesma coisa.

A qualidade de uma interação é diferente conforme os arranjos possíveis destes tipos de interação. Além disso, torna-se fundamental considerar a proximidade no espaço e a orientação da atenção visual como pré-requisito para a efetivação de interações bem sucedidas (Camaioni,1980). As interações também podem não ser efetivadas, sendo estas denominadas de interação inadequada e interação fracassada. Na primeira a interação não se efetiva porque o iniciador não respeitou a proximidade no espaço e/ou a orientação da atenção visual. Já na interação fracassada, os receptos da interação não estavam disponíveis ou motivados para interagir. Com o aumento da idade, aumenta a incidência das interações complementares e recíprocas, embora não desapareçam as especulares.

Pelo exposto, as crianças percebem e se adaptam às características de várias idades e estágios de desenvolvimento. Assim, o fluxo interativo deve ser compreendido como um processo dinâmico, mutuamente dirigido, no qual os participantes compartilham orientações flexíveis (Branco & Valsiner, 1997) e fundamentais para o seu sucesso social. Assim, é possível aprender a percepção das pré-condições básicas para o sucesso de iniciativas dirigidas ao colega. Por meio da proximidade, a criança aprende a captar a atenção do outro favorecendo uma redução do nível de tentativas sociais mal-sucedidas (Camaioni, 1980).

A importância deste comportamento ocorre pela constatação de que a criança seleciona os seus parceiros conforme as suas preferências e, assim, a criança pode ou não se sentir atraída para interagir com determinado indivíduo. A capacidade de perceber a diferença é bidirecional e recíproca – os dois parceiros, com base em suas respectivas competência e expectativas negociam seus papéis na interação.

As preferências, dentro do grupo, podem ser compreendidas como um reflexo desta singularidade, pois cada um é percebido de forma única o que favorece a formação de diferentes vínculos e variadas formas de interação. Segundo Carvalho, Bastos, Rabinovich e Sampaio (2006) a seletividade em relação a parceiros e a atribuição diferencial de significado por estes parceiros representa uma propriedade fundamental da sociabilidade humana. Desta forma, cada pessoa tem um investimento emocional diferenciado para com os seus parceiros, o que contribui para um padrão diferencial de interações.

Uma análise que se faz é que dentro da diversidade das interações, as crianças apresentam comportamentos variados e formam relacionamentos distintos com seus pares, dando predileção a uns em detrimento de outros. Numa análise qualitativa desta forma de conviver identifica-se a necessidade de também compreender as percepções

que os membros do grupo possuem sobre um determinado indivíduo e qual o status a ele atribuído com base nestas percepções, visto que, de acordo com estas, o sujeito será rotulado como rejeitado, agressivo, frio, afetuoso, e assim por diante. Esta análise mais qualitativa permite refletir sobre a existência de diferentes níveis de sociabilidade e a dinâmica das relações sociais.

2.2. Os estudos de Robert Hinde

Os relacionamentos sociais não são estáticos, eles evoluem ao longo do tempo ganhando novas configurações o que favorece a formação e o rompimento de novos e antigos vínculos. Esta dinâmica permite a vivência das perdas sociais e a edificação de novos relacionamentos, o que abre espaço para o desenvolvimento de uma ciência do relacionamento interpessoal. Um dos principais autores que contribuiu para a formação desta ciência foi Robert Aubrey Hinde e, desta forma, a seguir, serão apresentados alguns dos seus principais conceitos sobre o relacionamento interpessoal.

Em pesquisa realizada por Ventorini e Garcia (2005) é possível perceber a extensão e a diversidade da obra de Robert Hinde, devendo tal diversidade ser interpretada como uma tentativa de relacionar os fatores sociais aos fatores biológicos. Cronologicamente os autores dividem os escritos de Hinde em três momentos distintos, primeiramente dos anos de 1946 a 1959, quando Hinde investigou o comportamento de diversas espécies de aves; os anos de 1960 e 1970, quando Hinde passou a focalizar suas pesquisas no comportamento de primatas não humanos, e o seu momento mais atual, onde suas pesquisas se concentraram nos estudos sobre o comportamento humano, construindo assim, um importante elo de integração da Etologia com outros campos do conhecimento.

Entre os temas investigados por Hinde destacam-se: padrões de movimento e desenvolvimento do comportamento, comportamentos agressivos, estresse e neuroses,

experiência e aprendizagem, comunicação, confiança, cooperação e outros temas relacionados. No que se refere ao desenvolvimento infantil, destacam-se os estudos sobre o comportamento social de crianças, interações, relacionamentos entre companheiros, amizades, diferença de gênero, isolamento social, questões metodológicas e o desenvolvimento humano sob uma perspectiva etológica (Ventorini & Garcia, 2005).

Por ser o relacionamento interpessoal o foco de interesse do presente estudo, optou-se por selecionar as principais referências do autor e organizá-las conforme as seguintes temáticas: níveis de complexidade social, aspectos descritivos do relacionamento e dinâmica dos relacionamentos.

Segundo Pontes et al (2005) falar sobre o relacionamento interpessoal para Hinde representa adotar uma perspectiva integrativa sobre a natureza do comportamento social humano onde os aspectos biológicos e sociais se influenciam mutuamente. A fim de ordenar esta dicotomia, Hinde identifica os seguintes níveis de complexidade social: indivíduos, interações, relações, grupo e estrutura sociocultural.

Para Hinde (1976) uma pessoa atua ativamente sobre o seu ambiente, seguindo suas percepções, intenções, regras e expectativas, as quais influenciarão nas suas escolhas sociais e por consequência, na sua maneira de interagir e se relacionar socialmente.

Hinde compreende interações como sendo eventos de curta duração entre dois ou mais indivíduos, que se configuram por uma série de intercâmbios, onde um indivíduo **A** troca experiências com um indivíduo **B**. Esta troca depende de ambos os parceiros e os efeitos de uma interação sobre uma subsequente dependerá do que esta ocorrendo e das percepções de cada parceiro sobre a situação vivida.

Havendo um padrão de interações sucessivas, ao longo do tempo, surge o que Hinde denominou de relação. Nas relações, as interações ocorrem de forma dependente uma das outras, por um período longo de tempo e apresentam vários focos e objetivos. Por exemplo: é possível que dois indivíduos, que nunca conversaram entre si mantenham, após alguns encontros, um relacionamento dinâmico formado por uma série de interações. As trocas que ocorrem apresentam certo grau de mutualidade, no sentido de que o comportamento de um parceiro leva em conta o comportamento do outro. Sendo que as relações são afetadas pelas interações anteriores e podem afetar as interações no futuro.

Nas relações, os aspectos afetivos, cognitivos e comportamentais estão interligados e seus integrantes são influenciados pelas recompensas ou expectativas de recompensas associadas a este processo. Desta forma, cada ação é acompanhada por emoções e pensamentos de vários tipos, o que amplia o grau de complexidade das relações e muda o grau de importância e vivência dos indivíduos (Hinde, 1979).

As interações e os relacionamentos não consistem simplesmente na soma de ações recíprocas de dar e receber recompensas, mas possuem propriedades adicionais resultantes do fato de que dar e receber compreende trocas que ocorrem em determinada época e dentro de um determinado contexto social. As influências do meio em que os indivíduos vivem devem ser vistas como a natureza dos participantes de toda a sua história de interações passadas.

A compreensão do comportamento humano passa necessariamente por uma análise das particularidades de cada interação. Numa análise de interações diádicas (exemplo, criança- coetâneo), existe uma "sintonia interacional" (Threvarthenh, 1987), a qual pode ser interpretada como uma propriedade que descreve certo tipo de relação entre os comportamentos dos parceiros, e que evidentemente não se aplica a esses

comportamentos individualmente. Desta forma, é possível emergir certos tipos de relações a partir dos comportamentos individuais, tais como dominação, permissão ou até de rejeição, o curioso é que um mesmo indivíduo pode se mostrar dominador ou permissivo em diferentes relações, cabendo identificar diferenças e similaridades entre os integrantes.

As interações sociais ocorrem em diferentes contextos e estão relacionadas a diversas outras relações, como por exemplo, família, escola, trabalho entre outros, que juntas formam o que Hinde denominou de grupo social. Nos grupos, ocorre o compartilhamento de uns com os outros, numa troca mútua e permanente de papéis ou relações, o que compõe uma rede de influências recíprocas. Nestas trocas, é possível identificar os padrões das interações, a diversidade, a frequência relativa, a reciprocidade vs a complementaridade, a intimidade, a percepção interpessoal e a confiança.

Nos grupos sociais é possível verificar que o comportamento de uma pessoa é fortemente influenciado pelos companheiros e assim, as relações diferem entre cada um dos integrantes ao mesmo tempo em que afetam cada um desses integrantes. Além disso, cada um desses níveis propostos influencia ao mesmo tempo em que é influenciado pelo ambiente físico e social onde está inserido.

Um aspecto ressaltado por Pontes et al (2005) é que essa estrutura é um processo dinâmico e que portanto se modifica ao longo do tempo. Para Carvalho et al (2006) a estrutura de grupo pode ser caracterizada pela ocorrência e padronização de relações em um grupo de indivíduos em contato estável durante um período de tempo.

Nos grupos sociais, emergem as preferências sociais, as quais estão intimamente relacionadas às diferenças e as similaridades existentes entre os seus integrantes. Os comportamentos similares ocorrem de forma simultânea ou alternada e favorecem a

emergência da reciprocidade; já os comportamentos diferentes, favorecem a complementaridade. Raramente os relacionamentos podem ser descritos como exclusivamente recíprocos ou complementares e nem a reciprocidade, e a complementaridade podem ser entendidas como determinantes para a atração, desenvolvimento e manutenção dos relacionamentos. Cabendo verificar em quais situações as diferenças e as similaridades tornam-se relevantes na reciprocidade e na complementaridade.

Neste sentido, torna-se imprescindível estar atento aos princípios que podem interferir na manutenção dos relacionamentos. Dente eles, Hinde (1979) cita o poder e o conflito, o compromisso e a satisfação.

Para Hinde (1979), a posição antagônica assumida pelos parceiros pode fazer com que, em algumas situações, um participante apresente características de poder, infrinja a liberdade do outro, favorecendo a ocorrência de conflitos, uma vez que pode favorecer alterações nas formas de pensar, perceber, sentir e agir de cada participante.

Além disso, é indispensável, que os participantes de um relacionamento mantenham o equilíbrio necessário entre os “recursos” que recebem e os que doam, a fim de que a troca se estabeleça de forma justa. No desenvolvimento das relações cada parceiro cria expectativas e obrigações, e sendo assim, o equilíbrio irá depender de um desequilíbrio de poder em favor de um participante e de um desequilíbrio de obrigações em relação ao outro.

Conforme as propriedades da relação, até mesmo o conflito pode ser compreendido de forma favorável para os relacionamentos, principalmente quando existem altos graus de compromisso e confiança, atuando como um caminho para melhorar o atendimento entre os parceiros e reforçando os laços da relação já estabelecida. Assim, o conflito só pode ser compreendido como destrutivo quando há

entre os participantes um clima de ameaças, desconfiança, falta de compromisso e percepção interpessoal inadequada.

Hinde (1979) afirma que quando os conflitos são entremeados por situações onde predominam os sentimentos de prazer as crises serão atenuadas e podem apresentar aspectos positivos para a construção e formação pessoal dos participantes, chegando até mesmo a facilitar a aprendizagem de convivência, diante das oportunidades de defesa de pensamento, ideias e posições de cada participante.

Para Hinde o compromisso entre os integrantes de uma relação é compreendido quando há, por parte dos parceiros, concordância com as regras estabelecidas para a manutenção do relacionamento.

O autor afirma ainda que, ao longo do tempo, um relacionamento sofre mudanças externas como resultado das próprias interações, as quais se influenciam mutuamente, e das transformações que ocorrem nos participantes, as quais ocorrem pelo próprio processo natural de desenvolvimento, de eventos do próprio relacionamento ou de eventos externos. Contudo, é possível verificar que caso o compromisso seja firmado de modo consciente e gradual, mesmo que não seja explícito, dificilmente haverá declínio ou término do relacionamento.

A satisfação na relação, também é um conceito destacado por Hinde, o qual enfatiza que a autoavaliação, as avaliações sobre o processo relacional, as características dos parceiros, o tipo de relacionamento e os fatores contextuais são fundamentais para o bem-estar dos participantes. Contudo, a intensidade da satisfação tende a mudar de acordo com as normas sociais, os fatores culturais, a natureza do relacionamento e as expectativas de cada participante.

É possível afirmar que a relação entre satisfação e qualidade do relacionamento é bastante dinâmica e desta forma, quanto maior a satisfação, maior o interesse em

umentar a intimidade, o compromisso e o investimento que por sua vez, geralmente resulta em maior satisfação (Hinde, 1997).

A satisfação num relacionamento pode ser afetada por fatores relacionados às características pessoais dos participantes, as propriedades do relacionamento e os fatores externos ao próprio relacionamento. As características pessoais que podem ser destacadas são timidez, assertividade, empatia, irritabilidade e percepção interpessoal, já as propriedades do relacionamento, envolvem a qualidade da comunicação, diversidade e frequência das interações, divisão de responsabilidades, a relação entre reciprocidade e complementaridade, proximidade física, compreensão, interdependência, confiança e compromisso.

No que se refere aos fatores externos destacam-se a interferência de terceiros, a vida profissional, as doenças, as questões financeiras, dentre outros. Essas características podem sofrer alterações da fase inicial para as fases seguintes do relacionamento, dependendo dos fatos que ocorrem ao longo da relação.

Todos estes níveis afetam e são afetados pelos outros e cada nível é um complexo de processos dialéticos, ou seja, influenciam-se mutuamente e são afetados também pelo ambiente físico e social em que se encontram o que pode ser percebido quando Hinde (1987) afirma que:

A natureza de uma interação ou relação depende de ambos os participantes. Ao mesmo tempo, o comportamento dos participantes em cada interação depende da natureza da relação. O que um indivíduo faz em cada ocasião depende da sua avaliação e expectativas sobre a interação na qual está envolvido, ou das relações nas quais toma parte. Na verdade, em última análise, o comportamento que um indivíduo pode mostrar é afetado pelas relações que experienciou no passado. A percepção dos participantes sobre a relação afeta a natureza das interações que a constituem e a natureza da relação é determinada por suas interações constituintes. Em nível de grupo a relação entre **A** e **B** é afetada pela relação de **A** com **C** e com isso pela rede de relações nas quais está envolvido, mas inversamente às propriedades do grupo são determinadas por todo o conjunto de suas interações diádicas constituintes. Além disso, o como os indivíduos se comportam em algum contexto interacional é influenciado pelas normas sociais correntes no grupo e pelos direitos e deveres apropriados às

pessoas no papel que eles atualmente ocupam. Estes papéis e as instituições das quais fazem parte, junto com crenças, costumes e capacidades partilhadas pelos membros do grupo e as interrelações entre eles são referidas aqui como a estrutura sócio-cultural (p.25).

Na proposta de Hinde (1987), um “grupo social” se caracteriza quando os indivíduos se reúnem porque tem atração mútua, a qual pode ser identificada por meio da capacidade da proximidade, regulação e eliciação dos comportamentos de seus integrantes pelo comportamento de um e do outro. Numa sala de aula inclusiva a proximidade se destaca na formação dos grupos e permite a construção das relações.

Uma das primeiras preocupações de Hinde sobre as relações sociais é como medir estes comportamentos. Para tanto, estudos como os de 1976, 1979 e 1987 enfatizam a importância dos aspectos descritivos para a compreensão das relações sociais.

No artigo de Hinde de 1976, *On Describing Relationships*, são apresentadas algumas dimensões de análise das relações: Conteúdo das interações; Diversidade das interações; Reciprocidade vs Complementaridade; Controle e Poder; Qualidade dos componentes nas interações; frequência Relativa e padrões de interações; qualidades multidimensional; níveis cognitivos e morais; níveis de perspectiva e penetração.

Em sua obra de 1979, *Towards Understanding Relationships*, Hinde afirma que a compreensão das relações sociais deva partir da descrição e classificação para só então gerar uma ciência dos relacionamentos e acrescenta compromisso, percepção e intimidade como elementos de análise.

Para Hinde (1976) uma interação recíproca ocorre quando a pessoa atua de forma semelhante, simultânea ou alternada, enquanto numa interação complementar o comportamento da pessoa difere, mas complementa o comportamento do outro.

As interações onde persiste a necessidade de dominância são por definição complementares, enquanto as interações de cuidado tendem a ser mais recíprocas.

Em algumas relações, todas as interações são recíprocas e em outras constantemente complementares. Em muitas relações, porém, não se identifica nenhum padrão previamente estabelecido, contudo, para **A**, exercer poder sobre **B** dependerá da habilidade de **A**, influenciar **B**.

Além da descrição do comportamento cabe descrever a qualidade da interação, ou a forma que eles se comportam. Dependendo da maneira que um indivíduo se comporta ele poderá ser denominado como rejeitado, frio, afetuoso, e assim por diante, sem esquecer que estas qualidades não podem ser válidas para todas as suas interações dentro de uma relação, mas para a maioria das relações de um determinado indivíduo.

As recompensas obtidas pelos participantes em uma relação podem depender não só do que estes fazem junto, mas também da forma como eles fazem isto. As qualidades de interações podem ser então de importância crucial para a estabilidade da relação.

Algumas das avaliações sobre a qualidade do que nós fazemos não depende apenas do conteúdo ou qualidade de tipos particulares de interações, mas dos padrões de interações e em como eles estão relacionados. Qualidades emergentes não são encontradas nas interações separadas, mas emergem das relações que ocorrem entre eles.

As qualidades de interações podem ser aplicadas a um tipo de interação, ou para um alcance de interações dentro da relação. Para aplicar uma qualidade a uma relação depende do consentimento de várias características, Por exemplo, para descrever uma relação como afetuosa é necessário verificar se ela envolve diferentes tipos de interações, se é de duração longa, se na ausência do outro cada coetâneo adapta o seu comportamento até restabelecer a proximidade; se o comportamento de cada sócio é

organizado em relação ao comportamento contínuo do outro; se a ansiedade induzida por objetos estranhos ou situações será aliviada pela presença do coetâneo e se ações compatíveis ao bem-estar do outro provável serão repetidas.

Hinde (1976) sugere que estas não sejam todas as propriedades que uma relação dependa para ser considerada afetuosa, nem que estas sempre sejam necessárias; pelo contrário é possível perceber que algumas destas características existam entre inimigos, desta forma, o rótulo de afetuoso depende em parte da coexistência.

Os níveis cognitivos e morais dos participantes serão fundamentais para a natureza e estabilidade de uma relação. Além disso, as relações podem ter propriedades especiais dependendo das interrelações e dos níveis relativos de moralidade e cognição dos participantes entre outras características da relação.

Contudo, o comportamento de **A** para **B** não é dirigido a **B** como ele é, mas para a percepção de **A** para com **B**, e isto pode ter uma pequena ou nenhuma semelhança como o que **B** realmente é.

Hinde (1976) acentua a importância de identificar dimensões que descrevem a intimidade de uma relação ou até que ponto cada integrante é influenciado pelo outro. Para o autor esta influência pode ocorrer de maneira geral, onde vários setores da personalidade do indivíduo são afetados ou restritos ao número de unidades dentro destes setores. Um caso extremo é o confidente, alguém com quem a penetração social possa ser extensa, mas com quem nos empenhamos em só manter um tipo de interação, por exemplo, a conversação.

A segunda dimensão pode ser entendida como a profundidade desta penetração, de forma objetiva é possível avaliar por algumas dimensões como, processo de penetração; singularidade da interação; eficiência de troca (por exemplo, sensibilidade e precisão em comunicação); substituição e equivalência (ou o número de modos que um

determinado sentimento pode ser carregado); sincronização; permeabilidade; espontaneidade; e avaliação (habilidade para levantar um juízo positivo ou negativo sobre um ou outro).

Na descrição das interações cabe destacar o conteúdo e a qualidade dessa interação. Ou seja, o que **A** fez para **B**, e, posteriormente, especificar como eles estão fazendo isto. Por exemplo: Sobre o que estão falando e se falam de forma animada ou imparcial. Ou ainda, até que ponto estão envolvidos com o que estão fazendo? Quais as diferenças de seus comportamentos?

A descrição das relações deve ser seletiva e indicar o que fazem juntos, a comunicação verbal (conversa) e não verbal (emoções). Hinde (1976) afirma que não se pode superestimar a importância de algumas variáveis em detrimento de outras, sendo assim, uma variável importante em um determinado contexto, por exemplo, pode não o ser em outros, tornando indispensável o estudo das interações em situações reais e uma combinação entre as técnicas de observação e as técnicas experimentais. Critérios objetivos são essenciais para a descrição e comunicação, mas esta necessidade não deve negligenciar a complexidade e intersubjetividade das relações.

A realização de entrevistas poderá ser uma alternativa para identificar alguns aspectos da relação mais rapidamente que a observação. Contudo, deve-se lembrar que podem existir discrepâncias entre como uma pessoa afirma se comportar e o que ela realmente faz. Além disso, o que uma pessoa pensa em uma relação pode ser mais importante para alguns assuntos do que as interações que de fato acontecem dentro daquela relação.

De qualquer forma, não se pode esquecer que toda relação tem que envolver uma série de interações no tempo e o que os participantes pensam sobre a relação deve

estar, de algum modo relacionado a essas interações, derivando daí a descrição da relação. Para Hinde (1987) a descrição das relações:

Envolve em essência a descrição das interações (conteúdo e qualidade), descrição das propriedades advindas da frequência relativa e padronização da interação dentro do relacionamento e a descrição de certas propriedades que são mais ou menos comuns a alguns ou todas as interações dentro do relacionamento (p. 38).

Neste processo, um dos maiores desafios do pesquisador será avaliar o grau de satisfação dos integrantes de uma relação e decidir se a satisfação deve ser vista como um julgamento global ou separadamente para diversos aspectos. Além disso, é possível questionar a veracidade dos sentimentos que um parceiro diz nutrir em relação ao outro, bem como aqueles considerados recíprocos, que são “imaginados” para cada um deles. Dentro desta perspectiva, para a compreensão das interações, devem ser consideradas as atitudes, expectativas ou emoções do outro, o que pressupõe a existência interna de uma relação, a qual por sua vez deverá ser compreendida a partir do conteúdo, da qualidade e da padronização das interações que a constituem.

Para descrever uma relação é necessário descrever as interações que ocorrem; o conteúdo e a qualidade, e também como essas interações são moldadas com o tempo. Quer dizer, as frequências absolutas e relativas, quando acontecem de um para com o outro, e como eles afetam um e o outro.

Um grupo pode também ser descrito quanto ao seu conteúdo, qualidade e padrões e arranjos das relações constituintes. Cabe destacar que para uma descrição coerente deve-se perceber essa estrutura como um processo dinâmico. Sendo assim, a forma de comportar-se, também é influenciada pelas normas, valores, papéis e expectativas de adequação de papéis presentes no grupo.

Para Hinde (1997) as relações sociais são influenciadas por fatores momentâneos, pela experiência dos indivíduos envolvidos e pelas pressões do grupo e

da sociedade. Esses fatores se entrelaçam de forma intra e interindividual configurando a dinâmica dos relacionamentos e estabelecendo um ciclo de existência, com início, desenvolvimento, manutenção e declínio.

Hinde em 1976 já apresentava algumas dimensões que poderiam indicar a dinâmica das relações, entre estas destacou a escolha do parceiro, a estabilidade, o tempo e as mudanças nas relações, não havendo uma divisão literal, pré-determinada, ou seja, “marcadores” das fases de um relacionamento.

A escolha do parceiro é considerada por Hinde como o início das relações, uma vez que quando esta escolha é considerada correta as habilidades pessoais positivas dos participantes serão reforçadas o que favorecerá a quantidade e a qualidade das interações. Nesse período, a compreensão e a avaliação interpessoal serão cruciais, para garantir o interesse em continuar interagindo com estes integrantes gerando maior estabilidade no relacionamento.

O tempo termina por ser o principal elemento que favorece mudanças no comportamento das pessoas, seja na forma de pensar, de perceber ou mesmo de sentir e de agir favorecendo as mudanças nas relações.

Para Hinde (1976) os indivíduos operam como agentes, manipulando seu próprio ambiente com percepções, intenções e expectativas, seguindo regras e fazendo escolhas conforme os seus objetivos.

Assim, numa relação, a impressão inicial que um participante teve do outro vai sendo, então, confirmada ou desfeita, uma vez que os comportamentos vão se tornando mais espontâneos, o que permite dirimir incertezas, reconhecer virtudes e rejeitar defeitos. Com isso, o grau de compromisso pode ser aumentado ou diminuído, consolidando a relação ou levando-a ao declínio.

As interações de um tipo podem afetar outras por diferentes meios: a) por condicionamento; b) valores ganhos e custos envolvidos; e c) consequências positivas ou negativas da interação (Hinde, 1976).

Hinde (1997) afirma que os relacionamentos serão influenciados por fatores momentâneos, pela experiência dos indivíduos envolvidos e pelas pressões do grupo e da sociedade. Desta forma, as propriedades de um relacionamento são mudadas conforme a sua progressão. As recompensas e os custos pertinentes a estas interações irão afetar e serão afetadas pela dinâmica de outras relações nas quais os integrantes estejam envolvidos. Assim, as qualidades de uma relação devem ser consideradas conforme o contexto das outras relações nas quais os participantes estão envolvidos.

A dinâmica de uma relação é afetada pela diversidade das interações, assim, para ser compreendido, um indivíduo deve ser analisado como participante de um grupo e como membro de uma rede de relações, da qual depende diretamente a sua forma de se comportar. Os relacionamentos são influenciados pelas percepções construídas num determinado grupo, que por sua vez, influenciará as relações dos indivíduos nos demais ambientes. Como uma relação depende de ambos os parceiros, as propriedades das interações e dos relacionamentos deverão ser vistas como propriedades da díade e não de indivíduos isolados. O relacionamento depende da qualidade e do conteúdo das interações, portanto a relação entre os companheiros será afetada pelo tipo de relacionamento vivido (Hinde, 1979).

Para Hinde (1987) o comportamento em grupo é formado por um processo mútuo, contínuo e recíproco de influência onde:

A natureza de uma interação ou relação depende de ambos os participantes. Ao mesmo tempo, o comportamento dos participantes em cada interação depende da natureza da relação. O que um indivíduo faz em cada ocasião depende da sua avaliação e expectativas sobre a interação na qual está envolvido, ou das relações nas quais toma parte. Na verdade, em última análise, o comportamento que um indivíduo pode mostrar é afetado pelas relações que experienciou no

passado. A visão dos participantes sobre a relação afeta a natureza das interações que a constituem e a natureza da relação é determinada por suas interações constituintes. Além disso, o como os indivíduos se comportam em algum contexto interacional é influenciado pelas normas sociais correntes no grupo e pelos direitos e deveres apropriados às pessoas no papel que eles atualmente ocupam. Estes papéis e as instituições das quais fazem parte, junto com crenças, costumes e capacidades partilhadas pelos membros do grupo e as interações entre eles, são referidas aqui como estrutura sócio-cultural (p.25).

No estudo da dinâmica das interações e dos relacionamentos, devemos investigar a relação entre emoções, cognição e comportamento para buscar um melhor acordo sobre as variáveis investigadas, a relação entre elas e os instrumentos utilizados para investigá-las (Hinde, 1997).

Empiricamente, a falta de diálogo é apontada como uma das causas que provocam o fim dos relacionamentos em qualquer contexto, além da diversidade das opiniões e da qualidade de cada interação.

3. As relações de amizade

3.1. Os estudos sobre as relações de amizade

A amizade representa uma forma particular de relacionamento com pares na infância que, por vezes, é comparada com outras formas de relacionamento, como a aceitação social (Linsey, 2002; Gifford-Smith & Brownell, 2003) e as relações com colegas (Simpkins & Parke, 2002). Para Garcia (2005) a amizade é um dos tipos de relacionamento mais investigados a partir da década de 1980, o que estimula a construção de uma área específica de investigação, que ainda carece de elaborações teóricas e metodológicas particulares, especialmente no Brasil (Garcia, 2005; Duarte & Souza, 2010).

Para Fehr (1996) as amizades são mantidas através da interrelação de quatro conjuntos de fatores: Ambientais, situacionais, individuais e diádicos. Por fatores ambientais, o autor entende: proximidade residual, local onde se passa o dia, densidade

populacional, comunicação na rede social. Os fatores situacionais estão relacionados a probabilidade de interação e frequência de contato. Os fatores individuais compreendem critérios de exclusão e inclusão que são utilizados na pré-seleção de candidatos a amigos. Os fatores diádicos envolvem o apreço mútuo no julgamento preliminar que uma pessoa faz da outra. Desta forma, as definições de amizade variam conforme os seguintes critérios: idade, sexo, estado civil, religião, status profissional, escolaridade, etnia e raça.

A amizade pode ser definida como um relacionamento pessoal e voluntário entre duas pessoas que se gostam e procuram a companhia uma da outra, proporcionando ajuda e intimidade. Essa reciprocidade ajuda no desenvolvimento da confiança entre os amigos.

Para Bell (1981) aspectos fundamentais para definir amizade são a ausência de laços familiares entre amigos, a equivalência de nível socioeconômico e dedicação mútua entre estes, além de aspectos negativos como desaprovação e questionamentos regulares.

Rezende (2002) define amizade como uma relação pessoal, privada, afetiva e voluntária pautada na sociabilidade, afinidade, confiança e abertura para compartilhar questões íntimas e pessoais, valores semelhantes, reciprocidade, apoio mútuo, sinceridade, diálogo e investimento de tempo.

A amizade na infância, assim como a aceitação pelos pares, representa uma importante forma de socialização (Hinde, 1997; Antoniazzi, Hutz, Lisboa, Xavier, Eickhoff & Bredemeier, 2001) que pode ser entendida como uma relação entre dois ou mais indivíduos, iniciada por uma livre escolha, onde seus integrantes expressam e reconhecem os atributos mais importantes um do outro, além de cooperarem e expressarem apoio mútuo. Neste tipo de relação, as crianças desenvolvem habilidades

sociais, identidade, sentido de pertencimento ao grupo, cooperação, intimidade e confiança. Aprende códigos específicos de comunicação e articula um sistema de comunicação mais complexo e abrangente.

Para Antoniazzi et al (2001) a amizade se constitui em uma relação na qual podem ser divididos medos, esperanças e interesses e desta forma, o vínculo existente entre os integrantes de uma relação é maximizado pelo grau de compartilhamento construído na própria interação social: atribuição de sentido a objetos, a palavras e outros códigos, saberes e competências. Com a manutenção do vínculo ao longo do tempo, os compartilhamentos e o fortalecimento dos vínculos e possivelmente seu desdobramento em outras relações.

Furman e Bierman (1983) realizaram um estudo com crianças em creches, na faixa etária entre quatro e sete anos, objetivando obter relatos sobre o conceito de amizade e identificaram cinco categorias referentes às características de amizade entre crianças: afeição, apoio, atividades comuns, proximidade física e características físicas. Os dados sugerem diferenças etárias na formação do conceito de amizade. As crianças mais jovens relacionaram a amizade muito mais à proximidade física e características físicas, enquanto que as mais velhas relacionaram-na à afeição e apoio. As atividades comuns foram relatadas para quase todas as crianças, independente de idade.

As crianças são propensas a eleger como seus amigos aqueles que lhe são similares (Hamm, 2000). São crianças da mesma idade, mesmo sexo e que tenham o mesmo nível de habilidade em determinadas atividades (Rubin et al, 1994). Segundo Duck (1973), nem sempre o que une as pessoas é o que as mantém juntas. A similaridade, bem como as atividades compartilhadas, possui importância diferente, de acordo com a faixa etária em questão.

Os vínculos existentes entre as crianças do grupo informam a qualidade de uma relação, por isso a amizade está relacionada à proximidade física, às preferências por atividades, ou até mesmo pelas características de cada criança. Para Fehr (1996), as amizades se devem à inter-relação de fatores ambientais, situacionais, individuais e diádicos.

Com o avançar da idade, naturalmente, a criança passa a ter outras necessidades, como trocar com o outro: apoio, ajuda e segurança (Bagwell, Newcomb & Bukowski, 1998). Assim, é possível identificar duas fases na evolução das amizades: dos cinco aos oito anos, a concepção de amizade é baseada na ajuda e no apoio unidirecional e a partir dos oito anos a reciprocidade se torna o principal componente da amizade (Coll, 2004).

Na primeira infância, o foco das amizades está nas brincadeiras de faz-de-conta, já na segunda infância a aceitação social é um dos principais temas da amizade. Quando a criança chega à idade escolar, ela está sujeita a passar por diversas mudanças no âmbito social, inicialmente, suas relações se resumiam à família e pessoas próximas à família, agora passa a ser mais amplas devido às relações estabelecidas em ambiente escolar. "No momento em que a criança entra na escola, todo um sistema de relações sociais é reorganizado, marcando um novo estágio do desenvolvimento da vida psíquica infantil" (Hamdam, 1998 P.78). A partir dos sete anos a criança passa a entender a amizade entre colegas de sexo oposto como relações românticas promovendo o deboche contra os colegas que assumem tal relação de amizade.

A sensibilidade despertada das crianças para o seu status relativo entre seus pares faz com eles fiquem particularmente preocupados com a possibilidade de virem a ser rejeitados ou tenham seus sentimentos feridos. Na idade escolar as afinidades entre os amigos são caracterizadas pelo altruísmo, companheirismo, sensibilidade, senso de humor e maturidade cognitiva (Coll, 2004).

Bigelow & La Gaipa (1980) entrevistaram crianças entre 6 e 14 anos com o objetivo de verificar qual a compreensão que elas têm de suas amizades. Os resultados indicaram que as crianças passam por três fases na compreensão da amizade. A primeira fase está ligada às atividades comuns e à proximidade física. Na segunda fase há admiração e aceitação pelo outro. E na terceira fase estão presentes as ideias de lealdade, compromisso, aceitação mútua, autenticidade e intimidade.

Carvalho e Rubiano (2004) perguntaram a crianças de 6 a 11 anos em que consiste a amizade e identificaram três dimensões caracterizadoras: proximidade, afinidade e cumplicidade. Para os autores um conceito que emerge destas dimensões é o de compartilhamento de espaços, de conhecimentos/gostos e de atitudes/subjetividade. Na pesquisa, observou-se a ocorrência de compartilhamento entre díades de parceiros privilegiados e não privilegiados, e os resultados indicaram que parceiros privilegiados apresentam comunicação mais abreviada, indicando compartilhamento anterior de significados e maior potencialidade de criação de novos significados na situação interacional.

A proximidade representa um dos fatores que influenciam o desenvolvimento da amizade na infância, contudo, tal aspecto não é o único responsável pelo desenvolvimento da relação, visto que, mesmo em contato constante apenas algumas crianças se tornam amigas (Cole & Cole, 2003).

Segundo Garcia (2005a) os estudos sobre amizade podem ser organizados em quatro grupos: 1) Aspectos metodológicos; 2) Dimensões de análise (incluindo similaridade e simetria, processos de cooperação, competição, apoio social, conflito e agressividade); 3) Redes sociais (a criança, seus pares e amigos) e contexto (família e escola); 4) Casos especiais: deficiência física e mental, rejeição, negligência, abuso, depressão e solidão.

No que se refere aos aspectos metodológicos, percebe-se que autores como Parker e Asher (1993) e Rotenberg e Morgan (1995) utilizam escalas de amizade; Camaioni, Baumgartner e Perugini (1998) discutem a validação de instrumentos de pesquisa; Souza e Hutz (2007) discutem formas de medir as amizades; e Vaughn, Colvin, Azria, Caya e Krzysik (2001) destacam aspectos psicométricos e sociométricos. Nas dimensões de análise, percebe-se uma tendência a utilizar dimensões tanto positiva quanto negativa. No aspecto positivo destaca-se similaridade, simetria, cooperação e apoio social. Quanto ao aspecto negativo destacam-se estudos sobre competição, conflito e agressividade.

A simetria (Bensalah, 1995) e a similaridade são consideradas fundamentais nas amizades (French, Jansen, Riansari & Setiono, 2003). Semelhanças quanto à idade e gênero, *status* sociométrico, comportamento agressivo e desempenho acadêmico, têm servido de base para as amizades (Kupersmidt, DeRosier & Patterson, 1995).

Amigos tendem, entre si, a criticar ideias, clarear e elaborar suas próprias opiniões, favorecendo o desenvolvimento de habilidades sociais como cooperação, imitação, habilidade de responder e atender adequadamente às necessidades dos outros e resolver conflitos (Bukowski & Sippota, 2001).

Os amigos sentem-se mais seguros entre si para discutir, pois não fazem uma auto-avaliação negativa o que, geralmente, as pessoas experimentam durante discussões (Fonzi, Schneider, Tani & Tomada, 1997). Além disso, a amizade estimula atividades de exploração do meio ambiente e aprendizagem de novos conteúdos (Bukowski & Sippota, 2001) e reduz a ansiedade geralmente evidenciada nestes momentos.

A cooperação entre amigos estimula a criatividade (Miell & Macdonald, 2000). Contudo, a contraposição, também faz parte das relações de amizade (Tomada, 2002) e amigos competem mais acirradamente em jogos competitivos que não amigos (Fonzi,

Schneider, Tani & Tomada, 1997). A competição entre amigos, todavia, também pode dar lugar a formas negativas de comportamento (Hughes, Cutting & Dunn, 2001).

A amizade também influencia o comportamento pró-social demonstrado em relação ao coetâneo, predispondo-a para ação Sebanc (2003) e Bell (1981) afirmam que as amizades facilitam a tolerância, os medos e a ansiedade, ajudam a suportar situações estressantes e proporcionam senso de identificação e exclusividade.

Amigos e familiares oferecem formas diferentes de apoio social. Os amigos são uma importante fonte de apoio emocional (Booth, Rubin & Rose-Krassnor, 1998), contribuindo para a redução de estresse no enfrentamento de preocupações compartilhadas (Rizzo & Corsaro, 1995).

Conflito e agressividade integram as relações de amizade. Amigos agem de forma diferenciada de não amigos na negociação de conflitos, fazendo mais propostas ou negociando mais (Fonzi et al., 1997). Por outro lado, a forma como a pessoa lida com o conflito também afeta a amizade. A agressividade, de modo geral, é percebida pelas crianças como um fator de distanciamento, dificultando o estabelecimento de amizades. Quanto mais agressiva a criança, menor sua aceitação social pelos colegas em termos de amizade (Phillipsen, Deptula & Cohen, 1999).

Os aspectos cognitivos investigados nas relações de amizade se referem ao processamento de informação, desde a percepção social, expectativas, compreensão e conceito de amizade, até avaliação da relação com o amigo. A percepção social envolve a autopercepção e a percepção da própria habilidade de fazer amigos (Barry & Wigfield, 2002), a percepção do amigo (Hortaesu, Gencoez & Oral, 1995) e da própria relação de amizade (Dunn & Hughes, 2001).

Outros aspectos cognitivos relacionados à amizade envolvem compreensão social e comunicação (Dunn & Cutting, 1999; Dunn, Cutting & Demetriou, 2000;

McElwain & Volling, 2002); o conceito e expectativas de amizade (Salisch & Seiffge-Krenke, 1996; Ray & Cohen, 1996) e avaliações do relacionamento (Meurling, Ray & LoBello, 1999).

Do lado afetivo, a amizade tem sido considerada importante para o desenvolvimento emocional (Salisch, 2001). As amizades caracterizam-se pelo forte componente afetivo e baseia-se na confiança, na lealdade, em atividades compartilhadas e na interdependência de ambas as partes. (Adams & Plaut, 2003; French, Bae, Pidada & Lee, 2006; Hinde, 1997).

Para Tortella (2007) temas como amor, alegria, carinho, respeito, ajuda e confiança estão presentes nas amizades. Ainda nesse contexto, a investigação da amizade em crianças aponta para a importância da semelhança e da proximidade entre amigos, uma vez que eles, em geral, têm mesma idade, gênero e frequentam os mesmos lugares.

As amizades apresentam uma fase inicial, de estabelecimento (com o processo de escolha de amigos), uma fase de manutenção (sujeita a alterações e diferentes níveis de estabilidade) e um possível término.

Rezende (2002) entrevistou 36 adultos entre 20 e 55 anos, e percebeu que os mais jovens as amizades acontecem em grupos e com pouca variação de atividades realizadas em conjunto, enquanto para os mais velhos as amizades ocorrem em díades, com atividades mais diversificadas e com o tempo destinado mais ao lazer voltado para a família do que para os amigos. Entretanto, em ambos os grupos, o relacionamento de amizade contempla afeto através de beijos, abraços e afagos.

Maior estabilidade tem sido atribuída a uma melhor qualidade de comunicação, facilitando a resolução de conflitos (Schneider, Fonzi, Tani & Tomada, 1997) e entre os

fatores que influenciam a escolha de amigos, estão gênero e etnia (Graham & Cohen, 1997; Graham, Cohen, Zbikowski & Secrist, 1998).

A duração da amizade afeta a satisfação com o relacionamento e amizades de curta duração parecem ser menos satisfatórias que as mais duráveis (Parker & Seal, 1996). O término de uma amizade apresenta consequências positivas, como abrir novas possibilidades de relacionamento, e negativas, como o sentimento de perda e tristeza (Parker & Seal, 1996).

Os estudos que tratam das redes sociais destacam que as relações de amizade ocorrem dentro de redes sociais complexas, incluindo a criança (com suas características individuais), seus pares e amigos, além de familiares e outras pessoas. Para Bell (1981) os valores defendidos pela sociedade influenciam na visão sobre as relações entre amigos; sociedades mais tradicionais possuem visões mais adversas da amizade.

As pesquisas sobre a amizade infantil cobrem desde aspectos pessoais da criança, seja daquela com muitos amigos (Tani, 2000) ou daquela sem amigos (Doll, 1996), até a natureza das redes de amigos.

Souza e Hurtz (2007) afirmam que há requisitos importantes para a formação e a manutenção de uma amizade, entre eles destacam: disposição para investir tempo livre na amizade, companheirismo, reciprocidade intimidade, cuidado, admiração, afeição, fornecimento de ajuda; demonstração de confiança através de disponibilidade e lealdade; e estratégias de resolução de conflito eficazes, incluindo o perdão.

Para Cordeiro (2006) o principal prazer de uma relação é partilhar segredos na segurança de que não existirá a traição da revelação. As relações de amizade íntima envolvem partilhas que não permitem a traição e assentam na defesa incondicional do melhor amigo perante os seus pares.

Interações em um grupo de crianças da mesma faixa etária possibilitam às mesmas, a aprendizagem de habilidades sociais, através do desenvolvimento da comunicação, maior controle dos impulsos agressivos e internalização de valores morais. A relação com um amigo permite que as crianças aprendam a reconhecer o valor dos outros, através do reconhecimento de seu próprio valor (Daudt, 1995; Ladd & Kochenderfer, 1996; Price & Ladd, 1986; Rubin, Bukowski & Parker, 1998; Rubin et al, 1998).

Berndt (1982) afirma que ter um amigo contribui para o bem-estar subjetivo, mas que igualmente uma visão positiva de si mesmo aumenta a atratividade que um jovem pode ter e, conseqüentemente, facilita a formação de uma amizade.

Por outro lado, Hodges, Malone e Perry (1997) e Cillessen e Mayeux, (2004) destacam que a relação amizade e bem-estar parece ser mais complexa e envolve um número considerável de variáveis, tais como: características individuais dos amigos, atividades compartilhadas, valores compartilhados, contexto da amizade e estabilidade emocional.

Boreli e Garcia (2006) destacam que a rede de amigos se amplia com a idade e que é mais comum a existência de amigos do mesmo gênero e com idade próxima. Sendo que a origem dos amigos está relacionada à vizinhança, escola e família, sendo que os meninos tendem a vivenciar redes mais abertas do que as meninas. Identificam haver um desenvolvimento da amizade que muitas vezes apresenta início e término não bem definido. Percebe-se que algumas pessoas possuem uma maior facilidade para fazer amigos, assim como há uma maior cooperação do que competição.

Waldrop e Halverson (1975) atribuem diferenças na qualidade das amizades entre o grupo de meninas e do grupo de meninos. Segundo os autores, os meninos são mais extensivos no que diz respeito ao tamanho do grupo e adotam mais atitudes de

competição e dominação e as meninas são mais intensivas, os grupos são menores, e há mais concordância entre os membros.

Contudo, tanto meninos como meninas adotam trocas colaborativas. As relações estabelecidas entre meninos e meninas têm as qualidades de uma incursão em território inimigo. Outros como os jogos de pega-pega e as caçadas têm nuances sexuais. Mas há também ocasiões em que os dois sexos naturalmente se misturam em atividades conjuntas ou simplesmente ficam flertando pelo quarteirão da escola e nos fins de semana. Tanto a segregação de idade, quanto a de sexo são reduzidas nessas condições. (Adler et al., 1992).

Gest, Grahan-Bermann e Hartup (2001) sugeriram que crianças rejeitadas podem ter ao menos um amigo mútuo e crianças populares podem nem ter amigos, a diferença existe a partir do perfil comportamental de cada criança e não em função da existência ou não da popularidade.

A amizade é um relacionamento mútuo para isso não pode ser confundido com aceitação e rejeição que são conceitos unilaterais. Ainda que os conceitos estejam relacionados (Bagwell, Newcomb & Bukowski, 1998).

Dois contextos estão intimamente ligados às amizades: o familiar e o escolar. Estudos mostram que a família exerce diferentes influências sobre as relações de amizade na infância. Os pais afetam as amizades dos filhos por meio da estruturação de sua vida diária (Alles-Jardel, Fourdrinier, Roux & Schneider, 2002), por meio de suas próprias amizades (Uhlendorff, 1996), através de seus conflitos (Kitzmann & Cohen, 2003), da qualidade da relação entre pais e filhos (Freitag, Belsky, Grossmann, Grossmann & Scheuerer-Englisch, 1996) e das propriedades do apego na infância (Chisholm, 1998).

Os irmãos também exercem influência sobre as amigadas (Cannoni, 2002). Diferentes orientações teóricas, como a teoria do apego e aprendizagem social, colaboram para a compreensão das relações entre amizade e família. De modo geral, a família é investigada como o contexto influenciando as amigadas e não como parte da rede de amigos.

As amigadas têm se mostrado como um importante elemento que irá contribuir para a adaptação da criança ao ambiente escolar e a aceitação pelos colegas de classe, o que depende diretamente de sua qualidade (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997), estando a presença de conflito na amizade associada ao mau ajustamento, enquanto apoio percebido tem sido associado a melhores atitudes em relação a escola (Ladd & Kochenderfer, 1996). A amizade também facilita o ajustamento da criança tímida à escola, ao contribuir para a elevação de sua autoestima e conseqüente proteção contra solidão e ansiedade, problemas internalizados decorrentes da timidez (Fordham & Stevenson-Hinde, 1999).

Crianças com amigos mostram um maior grau de ajuste à escola no início e no fim do ano escolar (Tomada, 2002) E a qualidade positiva das amigadas no ambiente escolar também gera atitudes mais positivas em relação à escola (Alles-Jardel, Schneider & Boutry, 2002).

Sabe-se que nos anos escolares a experiência social adquirida está intimamente relacionada ao fator etário, visto que a criança mantém maior contato com os colegas de classe. A amizade entre crianças em idade escolar tem como um de seus fatores a segregação do gênero, visto que a maioria das crianças mantém relações com colegas do mesmo sexo. A segregação do gênero também influi sobre a qualidade das relações de amizade.

Finalmente, amizade e competência social têm sido associadas ao ajuste escolar. Alguns autores verificaram que crianças com amigos recíprocos, as que indicam e são indicadas pela mesma criança como sendo seu amigo, possuem índices superiores de competência social quando comparadas a crianças sem amigos recíprocos. O número de amizades recíprocas também está coligado com competência social. Nenhum benefício foi encontrado (em termos de competência social) para crianças que passam de uma série para a seguinte, na escola, acompanhada de um amigo (Vaughn, et al, 2000). As amizades na escola contribuem para um melhor ajustamento da criança, além de trazer benefícios para o rendimento escolar.

Além disso, os amigos são informantes de sintomas depressivos de outra criança (Swenson & Rose, 2003). A experiência de ter sofrido abuso afeta negativamente a amizade (Parker & Herrera, 1996). Por sua vez, as amizades atenuam suas possíveis consequências para a vida da criança.

Do ponto de vista de saúde mental, a amizade parece ter efeitos positivos em crianças que sofreram abuso (Howe & Parke, 2001) ou rejeição pelos pares e contribuem para a redução de estados de depressão e solidão (Martin et al, 2003; Nangle, Erdley, Newman, Mason & Carpenter, 2003). Por sua vez, rejeição, abuso, depressão e solidão também afetam o estabelecimento de amizades, dificultando, mas não impedindo, seu desenvolvimento. A amizade é um moderador dos efeitos da depressão e solidão, inclusive em crianças consideradas retraídas (Schneider, 1999).

Lisboa e Koller (2003) destacam o papel da amizade na infância especialmente no que diz respeito à influência desta no desenvolvimento biopsicossocial infantil, com a presença de um amigo representando um fator de diminuição do risco de vitimização. Contudo, elas apontam para a possibilidade de um amigo se constituir tanto em fator de proteção quanto em fator de risco para a criança (no caso de comportamento agressivo

ou antissocial), uma vez que as relações interpessoais são multifacetadas. Lisboa e Koller indicam a necessidade de a análise dos relacionamentos de amizade envolver variáveis como número de amigos, número de melhores amigos, qualidade das relações, características das crianças, além dos contextos nos quais estes se dão.

Cole e Bradac (1996) também salientam aspectos negativos da amizade enquanto relacionamento, como o abuso e a violência. Eles acrescentam a acessibilidade, os interesses em comum e a interdependência como aspectos característicos da relação entre amigos.

Garcia (2005) ressalta a existência de pesquisas sobre amizade classificadas como casos especiais de amizade, entre estas, destacam-se estudos que tratam das relações de amizade em situações de negligência e rejeição social, crianças que sofreram algum tipo de abuso, criança com depressão e solidão e amizades nos casos de deficiência, tema que será abordado a seguir.

3.2. A amizade e o processo de inclusão

Vários têm sido os esforços em favorecer a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar. Tal empenho encontra-se relacionado aos princípios da inclusão que demandam a eliminação de barreiras físicas e sociais que impeçam a participação de todos nos diferentes contextos (Sasaki, 1997). Neste sentido, as amizades surgem como um elo entre pessoas com deficiência e seus colegas (Garcia, 2005b) permitindo um melhor enfrentamento nas situações de conflito, solidão e exclusão.

Pesquisas sobre amizade e inclusão dividem-se entre as que questionam a existência de amizades entre crianças com e sem deficiência (Nascimento, 2005, Batista & Enumo, 2004) e as que reconhecem a existência destas amizades, enfatizando a necessidade de investigar as particularidades dessas relações.

No geral entende-se que as amigas atuam como um fator de proteção social que traz benefícios a autoestima e ao bem-estar da criança, mostrando-se fundamental no enfrentamento das situações de doença (Ferreira, 2006), de exclusão, abuso, violência (Garcia c, 2005, East & Rook 1992) e nas transições ecológicas no contexto escolar (Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowski, 1999).

Nascimento (2005); Bowen (2008) e Teixeira e Kubo (2008) afirmam que diferentes deficiências afetam as relações de amizade de uma maneira muito particular e desta forma, os estudos sobre amizade em crianças portadoras de deficiência incluem casos de pessoas com dificuldades de audição (Bowen, 2008); portadoras de Síndrome de Down (Freeman & Kasari, 2002; Teixeira & Kubo, 2008, Coelho, Tavares & Garcia, 2003); paralisia-cerebral (Yazlle, Amorim & Rosseti-Ferreira, 2004); deficiência física (Tamm & Prellwitz, 2001; Mulderij, 1997); dificuldade de aprendizagem (Wiener & Schneider, 2002; Weiserbs & Gottlieb, 2000; Siperstein, Leffert & Wenz-Gross, 1997), autismo (Boutot, 2007, Bauminger & Kasari, 2000) e surdez (Lacerda, 2006).

De um modo geral, tais estudos apontam para três tipos de discussão: o reconhecimento das relações de amizade entre as crianças com e sem deficiência, os benefícios das amigas e as propriedades diferenciadas dessas relações.

No que se refere ao reconhecimento das relações de amizade entre crianças com e sem deficiência, os estudos demonstram a importância das amigas quanto aos aspectos de companheirismo, intimidade e apoio emocional e instrumental (Turnbull, Pereira & Blue-Banning, 1999).

Conforme os autores as relações de amizade além de proporcionarem às pessoas proteção, apoio e sensação de bem-estar, potencializam o seu desenvolvimento linguístico, social, sexual e acadêmico. Neste sentido, as amigas atuam como uma importante fonte de motivação que contribui para a inserção das crianças na sociedade,

por meio da criação de um ambiente social positivo e acolhedor, melhorando assim, sua qualidade de vida e bem-estar social.

As pesquisas que destacam os benefícios da amizade no processo de inclusão indicam que alunos deficientes e sem deficiência se beneficiam das amizades, por meio da troca de afeto, compartilhamento de informações e desenvolvimento da empatia, além de uma percepção mais positiva sobre as deficiências e suas potencialidades.

Quanto aos ganhos das pessoas que não possuem deficiência, os estudos de Bowen (2008) identificaram a existência de relações de amizades entre alunos surdos e ouvintes e foi percebido que os alunos ouvintes em sala de aula inclusiva tinham melhores habilidades de linguagem gestual, uma atitude mais positiva em relação à surdez, e um melhor conhecimento de certos aspectos da perda auditiva (como a fala e amplificação).

Por sua vez Gargalo e Simão (2008) investigaram as representações das crianças acerca dos seus pares com deficiência e a forma como estabelecem relações sociais entre si, assim como as concepções dos adultos acerca da inclusão de crianças com deficiência. Como resultado os autores perceberam que as crianças reconhecem a diferença, mas atribuem-lhe significados diferentes, isto é, dão importância a aspectos visíveis da diferença como as características físicas.

Contudo, os autores identificaram a existência de interações entre pares, associado às capacidades e competências das crianças com deficiência. Neste sentido, percebe-se a importância de desenvolver estratégias pedagógicas onde todos os alunos, com e sem deficiência possam demonstrar suas competências, saindo de um modelo tradicional centralizado apenas no desempenho cognitivo e nas limitações do deficiente.

Cada deficiência afeta a amizade de modo particular, mas, geralmente, não as impedem. Na Síndrome de Down, as amizades foram qualificadas como “emergentes”,

assemelhando-se aos relacionamentos precusores da amizade entre crianças típicas, seguindo cronologicamente as unilaterais e antecedendo as recíprocas ou verdadeiras.

A deficiência mental também afeta as relações de amizade, apesar de ainda não se compreender claramente o papel da etiologia ou o tipo de deficiência (Freeman & Kasari, 2002).

Nas crianças autistas, as amizades são de qualidade inferior, pois falta companheirismo, segurança, confiança e ajuda, trazendo menor satisfação (Bauminger & Kasari, 2000).

Lacerda (2006) em depoimentos de alunos ouvintes identificou que o aluno surdo é acolhido pela classe, visto com respeito e conta com a amizade de vários companheiros. Entretanto, também identifica uma super valorização destas relações.

A presença de deficiência física dificulta o estabelecimento e a manutenção de amizades devido a diversas limitações (Mulderij, 1997). Apesar das crianças típicas apresentarem atitudes favoráveis em relação a essas crianças, elas também percebem suas dificuldades de relacionamento (Tamm & Prellwitz, 2001), cujos efeitos sociais são menores quando a deficiência física é temporária (Weiserbs & Gottlieb, 2000).

Crianças com deficiência de aprendizagem apresentaram poucos amigos mútuos, mais amigos com déficit de aprendizagem, um número maior de amigos mais jovens e relacionamentos menos estáveis, tendendo a haver mais conflito e problemas para solucioná-los (Wiener & Schneider, 2002).

Amizades recíprocas envolvendo uma criança com problemas de aprendizagem apresentam menos comunicação (verbal e não-verbal) e colaboração na tomada de decisões, troca afetiva limitada, baixo nível de entrosamento na tarefa e distribuição hierárquica e assimétrica de papéis, comparáveis àquelas entre crianças de idades diferentes (Siperstein, Leffert & Wenz-Gross, 1997).

Crianças típicas consideram difícil manter a amizade com portadores de deficiências devido a limitações na comunicação e problemas de comportamento (Lee, Yoo & Bak, 2003).

Quando os artigos tratam das propriedades diferenciadas das amizades são identificadas as particularidades de cada tipo de deficiência, por exemplo, a capacidade intelectual semelhante, não tem sido identificada como importante na escolha dos amigos de infância (Parker, 1986), mas o desempenho acadêmico tem sido reconhecido como um fator que influencia nas relações de amizade na adolescência (Teixeira & Kubo, 2008).

Para Kupersmidt, Coie & Dodge (1990) a competência social pode ser preditora de ajustamentos futuros, sendo possível esperar que estudantes com deficiências severas possuam poucas oportunidades de praticar, refinar e expandir o seu repertório de competência social, restringindo assim sua aceitação social e o desenvolvimento de amizades (Batista & Enumo, 2004). Nesse sentido, sabe-se que as interações sociais podem ser prejudicadas por determinados tipos de deficiência, como é o caso do autismo (Bauminger & Kasari, 2000)

A amizade emerge como uma aceitação espontânea do outro, uma forma particular de relacionamento com os pares que colabora com a adaptação da criança ao ambiente escolar (Niendicker & Zych, 2008; Drago, 2005; Nascimento, 2005; Tomada, 2002; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997). A amizade facilita o ajustamento do aluno e elevar sua autoestima, protegendo-o contra a solidão e a ansiedade que muitas vezes se fazem presentes no cotidiano escolar (Fordham & Stevenson-Hinde, 1999).

Estudos, como os citados acima, descrevem as interações que ocorrem em sala de aula e destacam que existem amizades entre todos os colegas de turma, e indicam a solidariedade como um elemento que permite a manutenção destas relações, além de

ressaltarem que este tipo de vínculo está intimamente relacionado ao tipo de deficiência apresentada pelo coetâneo.

Pelo princípio de acessibilidade, as escolas devem se tornar ambientes acessíveis e sem discriminação, um local que garanta os direitos de cidadania e atenção à diversidade humana; o que só pode ser feito pela eliminação dos preconceitos; adequação das estruturas físicas; acesso às tecnologias, às linguagens; e a aplicação das práticas pedagógicas que promovam a interação e valorizem as diferentes formas de construção do conhecimento (Werneck, 1997).

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA, PRINCIPAIS QUESTIONAMENTOS E OBJETIVOS

Toda instituição, e a escola é uma delas, possui uma história, um porque e para quê calcado num contexto cultural, econômico, político e social. Tais aspectos interferem no projeto político pedagógico, no ambiente físico e social, na concepção e percepção de seus funcionários e a sala de aula reflete estes contextos. Desta forma, o contexto onde foi desenvolvida a pesquisa se mostrou como um rico campo de reflexão sobre o processo de inclusão vivenciado por se tratar de uma escola considerada pioneira neste processo, mas que permanecia atrelada ao conceito de integração e exclusão das pessoas com deficiência.

Pelas observações do contexto escolar percebeu-se que os alunos frequentam o mesmo espaço das pessoas sem deficiência, mas, em muitas situações, permanecem isoladas, solitárias em meio a tantas pessoas. Neste espaço foram observados professores que desconheciam as particularidades dos seus alunos, que afirmavam literalmente a necessidade destes serem transferidos para salas especiais, pessoas sem conhecimento de LIBRAS, colegas de turma que repetiam o discurso ouvido na escola e, muitas vezes os de casa: - Minha mãe vive dizendo, não te mete com este retardado, ele pode te fazer alguma coisa (Fer, 3ª série, 2007).

Por dados como estes foi possível perceber que o preconceito rondava o discurso dos integrantes da turma o que influenciava as relações estabelecidas, com seus afetos, desejos, expectativas, motivos, interações, crenças, valores, parcerias, cooperação, socialização, competição e amizade. Contudo, parece que as variáveis que isolam os alunos com deficiência, também os aproxima e assim emergem as amizades. Esta aparente contradição constituiu um dos aspectos que delinea a relevância deste estudo.

Operacionalizar uma pesquisa qualitativa sobre amizade significou afirmar que discutir amizade é muito mais do que descrever um estilo particular de interação. Principalmente quando se trata de uma pessoa que possui uma característica pessoal socialmente reconhecida como diferente e muitas vezes associada ao adoecimento e à ineficiência.

Neste sentido, as etapas da investigação puderam ser reorganizadas de modo a montar uma estratégia inovadora que fora além da mera enumeração dos procedimentos utilizados. Procurando, acima de tudo, explicar, justificar, sistematizar as relações estabelecidas, esclarecer os seus vínculos, e avaliar os seus resultados e aplicações.

No presente estudo, verificam-se a importância de considerar as transformações sociais que permeiam o conceito de deficiência e inclusão social, além de reconhecer o papel da amizade para o bem-estar de qualquer pessoa, uma vez que, na situação oposta, ausência de amizade, pode-se vivenciar o isolamento social, a sensação de solidão, de incompletude, de indiferença.

Em decorrência dessas e outras observações sobre as relações que se estabeleceram em sala de aula, e com base nos conceitos teóricos apresentados anteriormente tornou-se relevante compreender a amizade por meio de perguntas do tipo:

Quem são as pessoas envolvidas no estudo e qual o lugar que está sendo estudado?

Qual o espaço social destinado à pessoa com deficiência nos grupos estudados?

Como foi construída a amizade?

Quais as percepções sobre os amigos?

Se e como as deficiências podem estar relacionadas?

Como ocorre o término e as transições de uma amizade para outra?

Quais as alternativas para favorecer a formação das amizades?

Criou-se a expectativa de que respondendo a estas questões seria possível caracterizar as relações de amizade existente e identificar propriedades desta relação. Partindo das particularidades destas relações, foi possível abstrair as propriedades mais gerais que puderam ampliar a compreensão que se tem sobre as amizades em classes inclusivas.

A estratégia aqui utilizada implicou em conhecer as preferências e as rejeições dentro dos grupos, pelo fato dos relacionamentos serem influenciados pelas percepções construídas nos grupos e, posteriormente, identificar os amigos e investigar a relação com os amigos, considerando a qualidade e o conteúdo das interações ao longo do tempo.

Essas considerações em termos de estratégia de pesquisa do problema investigado estão representadas na figura 01.

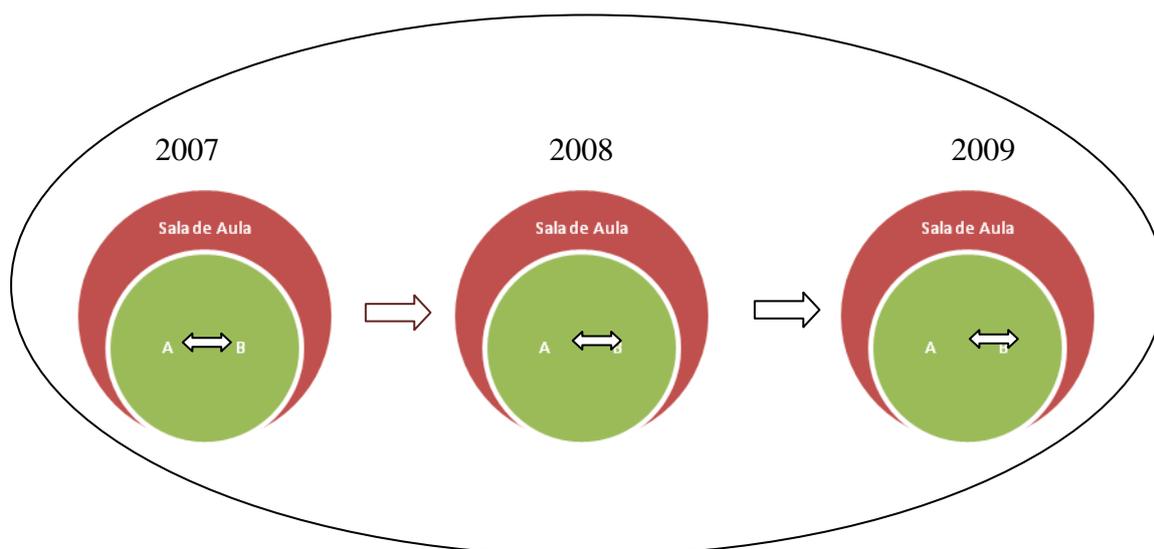


Figura 01: Estratégia de Pesquisa sobre as amizades

Pela figura, percebe-se que ao longo dos anos de 2007, 2008 e 2009 foram observadas em sala de aula as relações grupais e de amizade ($A \leftrightarrow B$). Em uma análise das relações, como já foi dito anteriormente, é preciso que se observe a interação entre os indivíduos, pois é ela que, de certa forma, regula o comportamento de cada envolvido na situação (Hinde, 1987), além das condições do ambiente, do momento e da própria cultura, nos quais os indivíduos estão inseridos.

1. Objetivos.

1.1 Geral

- Realizar um estudo longitudinal sobre as relações de amizade dos alunos com deficiência dentro de um contexto escolar inclusivo.

1.2. Específicos

- Descrever as preferências sociais nas turmas investigadas;
- Identificar a existência de amizades entre alunos com deficiência;
- Compreender as características das relações de amizade dos participantes focais;
- Analisar as percepções do parceiro focal e dos seus amigos sobre as relações de amizade e sobre os seus amigos;
- Identificar nos casos estudados se e como as deficiências afetam as relações de amizade dos sujeitos focais;
- Identificar fatores relacionados ao início, término e transição das amizades.

A COLETA DE INFORMAÇÕES

Desenvolver um estudo que vise compreender as relações de amizade em classes inclusivas exige uma série de decisões que precisam ser tomadas em termos metodológicos conforme as necessidades identificadas.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas refere-se ao processo de coleta de informações devido à possibilidade de perda dos participantes; ausência de instrumentos devidamente adaptados; dificuldade de comunicação com os participantes focais; necessidade de desenvolver um vínculo de confiança com os participantes da pesquisa e permitir que naturalmente as relações de amizade fossem desenvolvidas, o que possibilitou a observadora acompanhar o desenvolvimento das relações.

Diante destes problemas questiona-se sobre a melhor estratégia metodológica a ser adotada. Garcia (2005) fazendo uma revisão crítica da literatura sobre os aspectos psicológicos da amizade identificou a presença de orientações teóricas diferentes e a existência de estratégias metodológicas diversificadas. Provavelmente isto justifica o fato de que mesmo nos estudos que se propõe a falar de relação ainda predomina estudos que abordam as dimensões da amizade, em detrimento da amizade como um todo.

Por outro lado os estudos sobre a inclusão focalizam suas discussões em aspectos políticos, práticas didáticas, características dos transtornos ou deficiências, entre outros, sobrando pouco espaço para a discussão das relações, e quando isto é feito normalmente enfatizam as relações dos alunos com os professores, as relações no contexto familiar, e as relações entre coetâneos, sendo gotejados os estudos sobre amizades. Provavelmente este fato pode ser justificado pela crença da inexistência deste tipo de relação.

Soma-se ainda a percepção de que as pesquisas longitudinais são escassas, ou pelo menos pouco divulgadas, e assim a pesquisadora não identificou estudos longitudinais sobre a temática em questão. Contudo, optou-se por continuar investindo neste formato de pesquisa por persistir a idéia de que os estudos longitudinais fornecem importantes informações sobre as variações individuais e mudanças nas relações dos participantes ao longo do tempo (Bogdan & Biklen, 1994).

Por estas reflexões percebeu-se que a junção de um modelo qualitativo com o estudo de caso representou um campo atraente para explorar hipóteses adicionais sobre as amizades em classes inclusivas. Assim, a pesquisadora optou por um estudo de casos múltiplos, longitudinal, de caráter qualitativo, exploratório, de forma que foi possível levantar hipóteses adicionais para compreender as relações de amizade de pessoas com deficiência em classes inclusivas.

Sinteticamente esta opção é justificada pelo fato de se perceber que são escassos os estudos dos casos especiais de amizade (Garcia, 2005), em destaque os que tratam das classes inclusivas. Agravando ainda mais este fato, pode-se afirmar que o próprio conceito de inclusão é recente e, portanto, só há pouco tempo é que as pessoas com deficiência começaram a frequentar as classes regulares.

Os dados recolhidos numa pesquisa são identificados como qualitativos por serem considerados ricos em pormenores descritivos. Este tipo de investigação tem a intenção de investigar os fenômenos, em toda a sua complexidade, no seu contexto natural podendo adequar e selecionar questões específicas à medida que os dados são coletados.

Para Bogdan e Biklen (1994) as principais características deste tipo de pesquisa são: a) a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. b) a investigação qualitativa é descritiva. c) interessa-se mais pelo processo do

que simplesmente pelos resultados ou produtos. d) a análise dos dados é feita de forma indutiva. e) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa, o interesse é no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo, porque compreendem que as ações para serem compreendidas devem ser observadas no seu ambiente natural. Assim, a pesquisadora teve que frequentar o contexto escolar dos participantes focais, para tentar conhecê-los, permitir ser conhecida e ganhar assim a sua confiança.

A identificação das amizades foi uma etapa difícil para o projeto, onde inicialmente a pesquisadora teve a intenção de identificar no primeiro ano da pesquisa os participantes focais e seus respectivos amigos, o que só foi possível com a um dos participantes focais aqui denominada de Paula. Alan, outro participante focal, só obteve um amigo em 2008 e os demais permaneceram sem amigos durante toda a pesquisa. Diante desta dificuldade, a pesquisadora precisou adaptar os seus procedimentos à dinâmica das relações vivenciadas pelos participantes focais.

A observação comportamental foi utilizada como ponto de partida, mas com a possibilidade de se fazer generalizações e interpretações dos níveis de análise que não foram diretamente observáveis (Hinde, 1987, 1979).

Complementando as observações foram aplicadas entrevistas semi-diretiva com os parceiros focais, seus amigos, companheiros de turma e profissionais da escola. Tal escolha ocorreu por se compreender, assim como Carvalho, Beraldo, Pedrosa e Coelho (2004), que a entrevista complementa os dados observacionais e colabora na identificação de informações que representem as percepções ou concepções dos participantes da pesquisa.

Outro importante recurso utilizado neste tipo de experimento foram os Diários de Campo, o qual foi formado por meio do registro escrito e sistemático de tudo o que fora observado e pensado no decorrer das coletas. O objetivo desta estratégia não foi confirmar uma hipótese construída previamente; pelo contrário, as abstrações foram construídas à medida que se recolhia e agrupava os dados identificados.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo são constituídas por dois tipos de material, o descritivo e o reflexivo. O material descritivo capta a imagem por palavras e envolve a descrição minuciosa dos sujeitos, reconstrução dos diálogos, descrição do espaço físico, relatos de acontecimentos particulares e descrição das atividades. O material reflexivo apreende o ponto de vista do observador e enfatizam sentimentos, especulações, problemas, ideias, impressões, preconceitos e planos de investigação, equívocos, entre outros.

Uma das estratégias mais utilizadas pelos pesquisadores qualitativos é o estudo de caso. Este tipo de estudo foi definido por Yin (1990) como uma forma de investigar um fenômeno atual dentro de seu contexto de vida, onde as fronteiras que separa explicitamente o fenômeno e o contexto não são muito bem definidas e onde muitas fontes de evidência são usadas.

O estudo de caso tem sido útil para os pesquisadores que necessitam investigar profundamente um contexto, um indivíduo ou um acontecimento específico (Tellis, 1997) e se propõe a satisfazer três objetivos da metodologia qualitativa: descrever, entender e explicar. É dada ênfase à completa descrição e ao entendimento do relacionamento dos fatores de cada situação, sem importar o número de envolvidos (Boyd & Stasch, 1985) de forma que as relações não seriam encontradas de outra maneira.

Para Yin (1990) os estudos de caso devem ser feitos, primeiramente, definindo claramente o problema a ser pesquisado, esclarecendo que o estudo de caso seja uma estratégia adequada para resolver esse problema. Posteriormente, deve-se descrever a estrutura da coleta de dados, suas perguntas e a identificação de ser um único caso (caso único e singular, como o “caso clínico”) ou múltiplos casos, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos, várias organizações, por exemplo, sendo esta escolha influenciada pela conveniência e oportunidade e não para aumentar a possibilidade de inferências.

De acordo com os objetivos da investigação, o estudo de caso pode ser classificado de intrínseco ou particular, quando visa compreender melhor um caso particular em si, em seus aspectos intrínsecos; instrumental, quando se examina um caso para se compreender melhor outra questão, algo mais amplo, orientar estudos ou ser instrumento para pesquisas posteriores, e coletivo, pretende estender o estudo a outros casos instrumentais conexos de forma que se possa ampliar a compreensão ou a teorização sobre um conjunto ainda maior de casos. Partindo dessa categorização, o resultado final tenderá a identificar alguma coisa original em decorrência de um ou mais dos seguintes aspectos: a natureza e o histórico do caso; o contexto em que se insere; outros casos pelos quais é reconhecido e os informantes pelos quais pode ser conhecido (Ventura, 2007).

Inicialmente, o pesquisador deverá identificar o local e as pessoas que serão objeto do estudo. Posteriormente, deverá elaborar um protocolo que enumere as atividades e os procedimentos que serão desenvolvidos, podendo os instrumentos de coleta de dados ser composto por literatura, documentos, entrevistas, observação, experiências e até artefatos. Continuamente o pesquisador poderá rever e explorar os

seus instrumentos, podendo abrir mão de algumas ideias e planos iniciais e desenvolver outros novos.

A análise poderá ser feita comparando teorias, modelos e outros casos. Caberá as conclusões ser apresentada de forma específica, com possíveis inferências, não estatísticas, e explicações capazes de permitir que as generalizações sejam usadas como base para novas teorias e modelos.

Nos estudos de caso que priorizam a abordagem qualitativa da pesquisa, as seguintes características são consideradas fundamentais:

Interpretação dos dados feita no contexto; a busca constante de novas respostas e indagações; a retratação completa e profunda da realidade; o uso de uma variedade de fontes de informação; a possibilidade de generalizações naturalísticas e a revelação dos diferentes pontos de vista sobre o objeto de estudo... O que torna exemplar um estudo de caso é ser significativo, completo, considerar perspectivas alternativas, apresentar evidências suficientes e ser elaborado de uma maneira atraente (Ventura, 2007, p. 384-85).

O presente trabalho investigou primeiramente o contexto escolar como um todo o que permitiu identificar e selecionar os casos que seriam estudados, garantindo o acesso aos parceiros focais. No decorrer do trabalho foram utilizadas diferentes técnicas: entrevista sociométrica, entrevistas semiestruturadas e observação participante.

A entrevista sociométrica pode ser compreendida como uma técnica que permite identificar as relações estabelecidas nas salas de aula, reconhecendo a posição social dos seus integrantes, podendo ser um instrumento de diagnóstico individual, ou contribuído no estudo das relações interpessoais.

Para Bastin (1980) este tipo de entrevista consiste em pedir, a todos os membros de um grupo, que designem, entre os companheiros, aqueles com quem desejariam encontrar-se numa atividade bem determinada. Como resultado identifica-se a posição

social de cada elemento do grupo, a partir das preferências emitidas e assim, perceber os preferidos, os rejeitados, os sem preferências, além das preferências recíprocas (relações de afinidade: simpatia, amizade) e as rejeições recíprocas (relações conflituais: rivalidade, ódio).

Todo este conjunto de informações pode ser representado por meio da estrutura sociométrica do grupo, instância por onde passa todos os fenômenos psicossociais vivenciados pelo grupo. Esse sociograma das preferências recíprocas põe igualmente em evidência os subgrupos e onde cada sujeito se concentra. No caso da identificação das rejeições recíprocas, é possível imaginar que os pontos de tensão podem orientar a elaboração de estratégias que evitem a generalização de conflitos e a desagregação do grupo.

Como estratégia para obter informações sobre a relação existente entre os amigos e companheiros de turma também se fez uso de entrevistas semiestruturadas, as quais podem ser identificadas como uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, dirigida por uma destas, com o objetivo de obter informações sobre a outra pessoa e/ou dados complementares sobre as relações de amizade.

As entrevistas semiestruturadas ocorrem durante toda a coleta de dados, seguindo as orientações de Bogdan e Biklen (1994). Esta estratégia foi dominante para a obtenção de dados e também foi utilizada em conjunto com como a observação participante, tudo com o objetivo de levar a pesquisadora a desenvolver intuitivamente uma ideia sobre as relações.

A observação participante constituiu um elemento fundamental para a pesquisa, principalmente por se tratar de uma pesquisa com enfoque qualitativo. Ela consistiu na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele,

interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação (Richardson, 1999).

Na observação participante, teve-se a oportunidade de unir o objeto ao seu contexto, o que exigiu algumas etapas essenciais (Milles & Huberman, 1994). Na primeira delas, houve a aproximação da pesquisadora ao grupo social em estudo. Esse foi um trabalho longo e difícil, pois a observadora precisou destruir alguns bloqueios, como a desconfiança do grupo.

Na segunda etapa a pesquisadora teve de construir uma visão de conjunto do grupo em estudo. Para tanto fez uso do Projeto Político Pedagógico da Escola, Histórico escolar dos participantes focais, observação da vida cotidiana e identificação da instituição, levantamento de pessoas-chave para a pesquisa e realização de entrevistas com outras pessoas que puderam ajudar na compreensão da realidade. Os dados foram registrados continuamente no diário de campo para não haver perda de informações relevantes e detalhadas sobre os dados observados. Quando não houve o registro imediato, fez-se uso do registro de imagens digitais.

Num terceiro momento, os dados foram sistematizados e organizados. A análise dos dados informou a pesquisadora a situação real do contexto escolar, do grupo e das relações de amizade.

Conforme Barros e Lehfeld (1994) não há limite temporal e espacial para a observação participante, visto que as pesquisas qualitativas se caracterizam pela utilização de múltiplas formas de coleta de dados. Para os autores o consumo de tempo, só parece ser excessivo quando comparado ao despendido em pesquisas baseadas em aplicação coletiva de questionários e testes.

Ross e Kyle (1982) preconizam que o período de permanência do observador em campo para estudos antropológicos e sociológicos deve ser de no mínimo seis meses, enquanto que para estudos na área de educação e saúde esse período pode variar entre seis semanas a três anos. Para os autores o tempo determinado para a saída do pesquisador do campo deve ser determinado pelo próprio objetivo do estudo, bem como pela saturação dos dados. Dessa forma, a pesquisa ocorreu em três anos letivos, tempo que pesquisadora considerou o suficiente para apreender os significados necessários para a confecção da Tese.

Neste tipo de pesquisa o pesquisador necessita desenvolver uma série de habilidade, entre estas: ser capaz de estabelecer uma relação de confiança com os participantes; ter sensibilidade para pessoas; ser um bom ouvinte; ter familiaridade com as questões investigadas, com preparação teórica sobre o objeto de estudo ou situação que será observada; ter flexibilidade para se adaptar a situações inesperadas; não ter pressa de adquirir padrões ou atribuir significado aos fenômenos observados; elaborar um plano sistemático e padronizado para observação e registro dos dados; ter habilidade em aplicar instrumentos adequados para a coleta e apreensão dos dados; verificar e controlar os dados observados; e relacionar os conceitos e teorias científicas aos dados coletados (Schwartz & Schwartz, 1955).

1. Método.

1.1. Os participantes.

A escolha dos Participantes Focais foi efetuada considerado o fato de ser aluno de inclusão e ter a aceitação dos responsáveis para participar da pesquisa. Assim, o olhar da pesquisadora não estava direcionado para nenhuma outra característica particular do aluno. Desta forma, o estudo contou com quatro participantes focais, e seus respectivos amigos e colegas de turma, sendo que estes mesmos focais foram

mantidos ao longo dos três anos de pesquisa, mudando apenas os amigos e companheiros de turma, 8 professoras (2 da classe de apoio e 6 professoras regentes) e uma coordenadora pedagógica. Contudo para as reflexões sobre as relações específicas de amizade foram utilizados os dados referentes apenas a dois alunos focais e seus respectivos amigos, o que ocorreu pelo fato destes terem sido os únicos que apresentaram amizades recíprocas durante os três anos de pesquisa.

Em 2007, os participantes focais Dalton e Carlos estavam regularmente matriculados numa turma da 2ª série do ensino fundamental e os participantes focais Paula e Alan estavam matriculados na 3ª série do ensino fundamental. Contudo, ao término daquele ano letivo Dalton, Carlos e Alan foram reprovados. Desta forma, em 2008 a pesquisa ocorreu em uma turma da 2ª, 3ª e 4ª série. Em 2009 todos os participantes foram aprovados e assim a pesquisa ocorreu em turmas da 3ª, 4ª e 5ª série do ensino fundamental, como pode ser verificada na tabela 02 sobre a progressão das séries dos participantes focais.

Tabela 01. Progressão das séries dos alunos focais

Ano	2007		2008			2009		
	2ª série	3ª série	2ª série	3ª série	4ª série	3ª série	4ª série	5ª série
Turma								
Dalton	X		X			X		
Carlos	X		X			X		
Paula		X			X			X
Alan		X		X			X	

O grupo de crianças da 2ª série era composto por 24 alunos, 11 meninas e 13 meninos, com idade variando de 8 a 13 anos.

A turma apresentava três alunos considerados de inclusão, mas apenas dois foram selecionados para participar da pesquisa pelo fato dos responsáveis de um dos alunos não ter autorizado a sua participação como focal, os outros dois foram identificados como tendo: Transtorno de Déficit de Atenção/hiperatividade e Paralisia Cerebral.

A turma da 3ª era formada por 26 alunos, 9 meninas e 17 meninos, com idade variando de 9 a 19 anos. Destes alunos, dois foram considerados de inclusão por apresentarem, segundo os registros escolares, Deficiência Auditiva Severa e Deficiência Intelectual.

Ao todo foram 186 alunos, 78 do sexo feminino e 108 do sexo masculino, distribuídos conforme as turmas dos participantes focais e mais 7 professoras como pode ser observado na tabela 02.

Por se tratar de uma pesquisa que teve como foco a relação de amizade, a pesquisa iniciou com os 4 participantes focais (PF), mas, após a identificação dos amigos, o foco foi ampliado para os seus respectivos amigos.

Rotineiramente foi pedida a opinião dos PF a respeito da manutenção dos seus vínculos de amizade, o que ocasionou a identificação de novos amigos mesmo após a entrevista sociométrica já ter sido concluída. Por este procedimento também foi possível acompanhar os conflitos e a substituição dos amigos.

Tabela 02. Identificação dos participantes da pesquisa

Ano	2007		2008			2009		
	2ª série	3ª série	2ª série	3ª série	4ª série	3ª série	4ª.série	5ª série
Turma								
Total de alunos	24	26	17	31	27	19	20	22
Alunos de inclusão	3	2	3	1	4	3	2	4
Faixa etária	8 a 13 anos	9 a 19 anos	9 a 14 anos	09 a 20 anos	10 a 16 anos	9 a 15 anos	10 a 21 anos	11 a 17 anos
Número de meninas	11	09	8	13	13	7	7	10
Número de Masculino	13	17	9	17	14	12	13	12
Nome da professora regente	Carmem	Luana Rosa	Ana	Luana Rosa	Joana	Luana Rosa	Joana	Sandra
Nome da professora da Classe de Apoio				Marília Anita				
Coordenadora Peagógica				Josy				

Para melhor visualizar os alunos focais foi feita uma breve exposição sobre cada um destes e alguns aspectos teóricos sobre os diagnósticos que lhe são atribuídos, para facilitar a visualização do leitor todos os participantes foram atribuídos nomes fictícios para todos os participantes da pesquisa.

1.1.1. Participante Focal Dalton

Dalton, aluno do sexo masculino, apresentava 12 anos de idade e diagnóstico de Paralisia Cerebral, conferido por uma médica Pediatra. Ingressou na escola em 2002 e repetiu três vezes a primeira série. Apresentava dificuldades na articulação da fala e na aprendizagem e comprometimento da coordenação motora, porém era participativo e motivado nas aulas, conseguia copiar as atividades do quadro e possuía boa interação social. Não realizava nenhuma atividade fora da escola e não era atendido por nenhum

profissional especializado. Frequentava a sala de apoio da escola duas vezes por semana.

Sobre a Paralisia Cerebral.

A Paralisia Cerebral (PC) foi descrita inicialmente em 1843, com a denominação de Síndrome de Little, a qual também é conhecida como Encefalopatia Crônica da Infância.

Autores como Badawi, et al (2006) e Hernandez, et al (1998) denominam PC como um conjunto de manifestações motoras decorrentes de uma lesão encefálica ocorrida durante o período maturativo do Sistema Nervoso Central (SNC), tendo como característica distúrbios não progressivos da postura e do movimento (Ones, Yilmaz, Cetinkaya & Caglar, 2005).

Segundo Geralis (2007); Rotta (2002) e Piovesana (1998) tais casos podem ocorrer por uma lesão cerebral ocasionada por múltiplos fatores, desencadeados nos períodos pré, peri ou pós natal. Entre os recém-nascidos prétermo com peso muito baixo (inferior a 1500 g) a presença de disfunções neurológicas é observada com maior frequência do que em crianças nascidas a termo com peso adequado (Brehaut, et al, 2004).

No período pré-natal é possível identificar doenças, como a rubéola, efeitos de radiação ou acidentes sofridos pela mãe durante a gestação. No período Peri natal pode-se enfatizar acidentes na hora do parto, que ocasionem a falta de oxigenação no cérebro da criança, ou, ainda, pós-natal envolvendo traumatismo craniano ou doença sofrida pela criança durante o período de amadurecimento do cérebro (Satow, 2000).

As lesões neurológicas ocorridas na infância acarretam comprometimentos diversos ao sistema nervoso (Leite & Prado, 2004). Este tipo de lesão cerebral tende a não ser progressivo (Bobath, 1990) e provoca debilidade variável na coordenação da

ação muscular, que acabam levando à limitação funcional da criança, em manter posturas e realizar movimentos normais (Mancini et al, 2002).

Dependendo de sua localização e gravidade, a lesão pode interferir no desempenho de diferentes atividades frequentemente realizadas por crianças com desenvolvimento típico (Lepage, Noreau & Bernard, 1998) comprometendo o processo de aquisição de diversas habilidades (Wilson, 1991), além de causar distúrbios de movimento, deficiência mental, convulsões, distúrbios de linguagem, transtornos de aprendizagem e problemas de visão e audição (Geralis, 2007; Fonseca & Lima, 2008), alterações da cognição, percepção, comportamento, funções sensoriais, dor crônica, problemas de mastigação, fonação e gastrointestinais e crises convulsivas. (Rosenbaum et al, 2007; Odding, Roebroek & Stam, 2006).

Para World Health Organization (1999) o principal comprometimento manifestado é sensoriomotor, envolvendo alterações na postura, na movimentação voluntária e no tônus muscular, de modo que um movimento voluntário que normalmente é complexo, coordenado e variado torna-se descoordenado, estereotipado e limitado (Amaral & Mazzitelli, 2003). Assim, a PC caracteriza-se pela dificuldade em controlar os movimentos, alterações adaptativas do comprimento muscular e até, em alguns casos, deformidades ósseas. Tais distúrbios se manifestam por um conjunto de desordens posturais e do movimento que causam limitações funcionais (Dias, Freitas, Formiga & Viana, 2010).

A constância dos reflexos primitivos e o atraso ou falha em adquirir reações posturais são os principais indicadores precoces da disfunção do SNC. Para Blasco (1994) o desenvolvimento de conexões corticais gradualmente sobrepõe essas respostas primitivas durante os primeiros 6 a 8 meses de vida, época em que os reflexos primitivos estão sendo integrados, as reações de endireitamento, proteção e equilíbrio

postural estão emergindo. Nas crianças com PC esta transição pode ser atrasada ou nunca ocorrer nas crianças com anormalidades encefálicas.

Pelo exame físico é possível identificar a extensão dos problemas motores e classificar tal acometimento de acordo com as definições do Comitê de Nomenclatura e Classificação da Academia Americana de Paralisia Cerebral, (Hernández, Pedrola & Castells, 1994), a saber: Piramidal e Extrapiramidal. A primeira é caracterizada pelo aumento da resistência dos membros aos movimentos passivos e com rápida velocidade, enquanto que a segunda pode ser caracterizada pela variação de tônus durante o repouso e em situações de estresse e Topográfico, o qual pode ser identificado como tendo: diplegia, hemiplegia, triplegia, dupla-hemiplegia e quadriplegia.

Pakula, Braun e Yeargin-Allsop (2009) afirmam que, apesar dessas classificações, existem autores que preferem classificar a PC pela natureza e tipologia da lesão (espasticidade, distonia, ataxia e atetose), porém os termos diplegia e quadriplegia devem ser evitados como mecanismo de classificação, visto que há um uso impreciso desses termos na prática clínica.

Pesquisa desenvolvida por Mancini et al (2002) mostra que, mesmo na presença de distúrbios e limitações motoras, as crianças com paralisia cerebral tendem a desempenhar atividades funcionais de sua rotina diária em uma seqüência semelhante à das crianças com desenvolvimento típico. Souza (2005) aponta que devido ao fato da PC envolver deficiências associadas (motoras, sensoriais e/ou cognitivas), predomina o desconhecimento sobre a possível integridade das capacidades cognitivas dos alunos e com isso, mantém-se o preconceito de que estes não são capazes de aprender a ler, a escrever e participar ativamente das atividades escolares (Brasil, 2006).

1.1.2. Participante Focal Carlos

Carlos, aluno do sexo masculino, estava com 13 anos de idade no início da pesquisa, não apresentava diagnóstico médico, porém havia sido diagnosticado no ano anterior, por uma estagiária de Terapia Ocupacional, como tendo Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Para a professora de apoio o mesmo possuía Déficit Cognitivo, enquanto que segundo a professora da classe ele era portador também de Síndrome do Pânico.

O aluno ingressou na escola no ano de 2000, reprovou 5 vezes a 1ª série e 1 vez a 2ª série do ensino fundamental. Apresentava déficit de atenção, concentração e de aprendizagem, prejuízo nas interações sociais, não sabia ler e dificilmente copiava atividades do quadro. Por outro lado, apresentava interesse e habilidade na disciplina matemática e para desenhar. Não realizava nenhuma atividade fora da escola e não era atendido por profissional especializado. Frequentava a sala de apoio duas vezes por semana.

Sobre o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)

O TDAH é um transtorno mental que se manifesta pela dificuldade em manter a atenção, controlar ou inibir impulso, dificuldades para seguir regras e instruções, além de comportamentos excessivos e variabilidade extrema em suas respostas a situações do cotidiano (Barkley, 2002).

Santos e Vasconcelos (2010) em artigo que revisa criticamente a literatura relacionada aos critérios diagnósticos, bases etiológicas e tratamentos farmacológicos e comportamentais do TDAH em crianças, identificaram que existe uma predominância do critério diagnóstico baseado no Manual Diagnóstico e Estatístico das Doenças Mentais, bem como a necessidade de uma maior interação entre variáveis biológicas e

comportamentais na compreensão das bases etiológicas e de tratamento deste transtorno.

Segundo a American Psychiatric Association (1994) o TDAH se caracteriza por desatenção, hiperatividade e impulsividade. A desatenção é compreendida pela dificuldade de prestar atenção a detalhes ou errar por descuido; ter pouca atenção em tarefas ou atividades lúdicas; não escutar quando lhe dirigem a palavra; não seguir instruções e não terminar tarefas do cotidiano; dificuldade para organizar tarefas e atividades; evitar, ou relutar, em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante; perder coisas necessárias para tarefas ou atividades; e ser facilmente distraído por outros estímulos e apresentar esquecimentos em atividades diárias.

A hiperatividade é evidenciada pelas seguintes características: agitar as mãos ou os pés ou se remexer na cadeira; abandonar sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado; correr ou escalar em demasia, em situações nas quais isto é inapropriado; pela dificuldade em brincar ou envolver-se silenciosamente em atividades de lazer; falar em excesso e agir frequentemente como se estivesse “a todo o vapor”. E a impulsividade se faz presente pela disponibilidade de dar respostas precipitadas antes das perguntas terem sido concluídas; ter dificuldade em esperar a sua vez; e freqüentemente interromper ou se meter em assuntos de outros.

Cabe destacar que estes sintomas não são exclusivos deste Transtorno e, sendo assim, pode resultar de vários fatores relacionados à vida social das crianças (com os pais e/ou com colegas e amigos), de sistemas educacionais inadequados, ou mesmo estarem associados a outros transtornos comumente encontrados na infância e adolescência. Portanto, para o diagnóstico do TDAH é sempre necessário contextualizar os sintomas na história de vida da criança.

O Transtorno tende a ter um curso crônico e está associado a uma série de complicações na infância, na adolescência e na vida adulta, fase em que 10-60% destas crianças seguem sintomáticas (Hechtman,1992).

Biederman, Newcorn e Sprich (1991) afirmam que este transtorno causa um significativo impacto na sociedade os quais envolvem estresse nas famílias, prejuízo nas atividades acadêmicas e vocacionais, bem como efeitos negativos na autoestima da pessoa com TDAH e aumento das chances de desenvolverem doenças psiquiátricas.

Manuzza, Klein, Bessler, Malloy e Hynes (1997) incluem como conseqüências um pior rendimento acadêmico e profissional e maior risco para transtornos na linha antissocial e de dependência química.

Segundo o DSM-IV o TDAH pode ser dividido em três tipos: a) TDAH com predomínio de sintomas de desatenção; b) TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade; c) TDAH combinado.

O TDAH com desatenção é mais freqüente no sexo feminino e tende a acarretar mais prejuízos a nível acadêmico. Contudo as com TDAH com hiperatividade/impulsividade, tendem a ser mais agressivas e impulsivas o que favorece a sua impopularidade e a rejeição pelos colegas. Embora sintomas de conduta, de oposição e de desafio ocorram mais freqüentemente em crianças com qualquer um dos tipos de TDAH do que em crianças normais, o tipo combinado está mais fortemente associado a esses comportamentos (American Psychiatric Association, 1994).

A vida de uma crianças cujo TDAH não é reconhecido e tratado provavelmente será repleta de fracassos e malogros. Entre 30 e 50% dessas crianças podem estar sujeitas há repetir o ano ao menos uma vez. 35% também não chega a completar o ensino médio. Para a metade dessas crianças, os relacionamentos sociais ficam seriamente comprometidos e, para mais de 60%, comportamentos profundamente desafiadores levam a mal-entendidos e ressentimentos por parte de seus colegas, frequentes desentendimentos e punições e a um grande potencial para a delinqüência e o abuso de drogas mais tarde (p.36).

1.1.3. Participante focal Paula

Paula, aluna do sexo feminino, com 10 anos de idade e diagnóstico de Surdez, conferido por um médico Otorrinolaringologista. Ingressou na escola em 2003 e não repetiu nenhuma série. Apresentava dificuldade apenas na aprendizagem de operações matemáticas, porém possuía boa atenção, concentração e interação social, conseguia fazer leitura labial e alcançava boas notas nas avaliações. Não freqüentava a sala de apoio, não realizava nenhuma atividade fora da escola e não era atendido por nenhum profissional especializado. Paula apresentava três amigas no início da pesquisa.

A Deficiência Auditiva

A capacidade auditiva é fonte de aprendizagem para aquisição da linguagem e fala da criança e sendo assim, pessoas que possuem defasagem auditiva enfrentam dificuldades para entrar em contato com a língua do grupo social o que pode trazer conseqüências emocionais, sociais e linguísticas (Góes, 1996; Gagliardi & Barrella, 1986). O ouvido pode ser compreendido como uma ponte entre o mundo exterior e o sistema nervoso, adaptando informações vibratórias e transmitindo sinais temporais. As modificações na função auditiva alteram consideravelmente a percepção do meio e toda a construção psicofisiológica do mundo pela criança (Lafon, 1989).

Em geral, os vários tipos de deficiência auditiva são classificados de acordo com o grau de perda da audição que, por sua vez, é avaliado pela intensidade do som, medida em decibéis (dB), em cada um dos ouvidos (Marchesi, 1996). A perda auditiva pode ser classificada em (BRASIL, 2007): perda auditiva leve (perda de 25 a 40 decibéis), perda auditiva moderada (perda de 45 a 70 decibéis), perda auditiva severa (perda de 75 a 80 decibéis) e perda auditiva profunda (perda acima de 85 decibéis).

O grau de perda auditiva tem um significado educacional importante, pois determina o tipo e a quantidade de treinamento especial necessários, se os aparelhos

auditivos e amplificadores são adequados e se devem ser ensinados meios alternativos de comunicação.

Os efeitos da restrição de experiências de linguagem têm sido tradicionalmente associados a caracterizações estereotipadas da pessoa surda, a quem se atribuem traços como pensamento concreto, elaboração conceitual rudimentar, baixa sociabilidade, rigidez, imaturidade emocional etc. (Góes, 1996).

Para Marchesi (1996) o momento da perda auditiva tem clara repercussão sobre o desenvolvimento infantil. Quanto mais idade tiver a criança, e quanto maior experiência com o som e com a linguagem oral ela possuir, mais facilitada será a sua posterior evolução lingüística. A criança surda não tem, em geral, habilidades sociais suficientes para iniciar e manter as interações, satisfazendo as suas necessidades e a de outros. Porém, quando a criança possui um bom nível de linguagem (oral ou gestual), e quando seus colegas também a utilizam, o tipo de relação que se estabelece, incluindo a frequência das mesmas são semelhantes à que ocorre entre crianças ouvintes.

Segundo Costa (2003) a surdez impede que os indivíduos conheçam os sons, e consequentemente tenham problemas de comunicação através da linguagem oral.

Antia e Stinson (1999), em pesquisa que confronta diversos estudos sobre a inclusão de crianças surdas, nas quais a almejada integração social e acadêmica não ocorre efetivamente. O problema central, segundo os estudos, é o acesso à comunicação, já que são necessárias intervenções diversas (boa amplificação sonora, tradução simultânea, apoio de intérprete, entre outros), que nem sempre tornam acessíveis os conteúdos tratados em classe.

Lacerda (2006) em pesquisa sobre a inclusão de aluno surdo em escola regular identificou que no espaço escolar existe: falta de conhecimento sobre a surdez e suas implicações educacionais, dificuldades na interação professor/intérprete e a incerteza

em relação ao papel dos diferentes atores neste cenário, dificuldades com adaptações curriculares e estratégias de aula e, exclusão do aluno surdo de atividades. O pesquisador notou ainda que tais aspectos fossem negligenciados, já que há um pressuposto tácito de que a inclusão escolar é um bem em si.

Pessoas surdas possuem estratégias de comunicação muito particulares, pois a maioria vem de lares ouvintes que não possibilitam um desenvolvimento lingüístico no patamar dos ouvintes. Assim, elas partem de uma exposição e de estratégias de linguagem diferentes favorecendo uma atenção dividida que ocasiona a perda de uma série de informações fundamentais, tanto da linguagem, quanto sociais e afetivas (Lacerda, 2006).

Pelo uso de outra linguagem, a pessoa com surdez tende a ter acesso aos conteúdos apenas pela mediação do intérprete. Além disso, na maioria das vezes o aluno com surdez é usuário de uma linguagem que nenhum companheiro ou professor efetivamente conhece, passando assim a se tornar um estrangeiro que tem acesso às informações, de um modo diferente dos demais e se mantém isolado do grupo (ainda que existam contatos e um relacionamento amigável).

Ainda para Lacerda (2006) a linguagem é fundamental, pois sem ela, as relações mais aprofundadas são impossíveis, não se pode falar de sentimentos, de emoções de dúvidas, de pontos de vista diversos e assim, a relação do aluno surdo com os demais se limita a trocas de informações básicas, que são enganosamente “imaginadas por todos” como satisfatórias e adequadas.

Por outro lado, Niendicker e Zych (2008) ao pesquisar a interação entre os alunos surdos e seus colegas, identificou que os alunos com surdez gostam de frequentar a escola e de interagir com outras pessoas, apesar das dificuldades em relação a comunicação, devido as pessoas não dominarem a Língua de Sinais e as informações

serem repassadas precariamente por meio de gestos ou leitura labial. Afirmam que possuem um bom convívio com os colegas de classe, um bom relacionamento e recebem mais auxílio dos colegas do que dos professores nas atividades escolares, no entanto, não compreendem todas as informações, porque estas nem sempre são repassadas de forma compreensível. De acordo com as respostas, nenhum deles tem problemas sérios de relacionamento e/ou interação com os colegas da classe regular, têm um círculo de amizade rico e variado, ressaltando que mantém amizade com alunos com deficiência auditiva que freqüentam a classe de apoio. Participam de festividades religiosas, esportivas, familiares e também promovidas pela escola, demonstrando gosto por jogos eletrônicos.

Para Antia e Stinson (1999) a maior dificuldade está em oportunizar uma cultura de colaboração entre alunos surdos e ouvintes, professores e especialistas que participam da atividade escolar. As últimas décadas trouxeram importantes conquistas no campo dos direitos sociais, recriando o conceito de cidadania e associando a ela novos temas e novas dimensões.

Para Nogueira (2005) tais conquistas se refletiram na área da surdez, imprimindo um novo paradigma na questão da identidade do surdo como reconhecimento político da surdez enquanto diferença (Skliar, 1999). Neste contexto, a surdez deixa de ser vista como deficiência e o surdo passa a ser reconhecido como parte de uma minoria linguística e cultural

1.1.4. Participante focal Alan

Alan, aluno do sexo masculino, que apresentava 19 anos de idade e nenhum diagnóstico médico, apesar de ser reconhecido pela escola por ter Deficiência intelectual. Ingressou na escola no ano de 1996 e repetiu 5 vezes a 1ª série e 1 vez a 2ª

série. Possuía dificuldade na aprendizagem, na atenção e concentração e conduta infantilizada. As habilidades identificadas foram que o aluno conseguia ler e copiar atividades do quadro e apresentava boa interação social. Não freqüentava a sala de apoio e não era atendido por nenhum profissional especializado. Recebia aulas de reforço em casa. O aluno não possuía nenhum amigo no início da pesquisa.

Deficiência intelectual

A deficiência mental é um dos transtornos neuropsiquiátricos mais comuns em crianças e adolescente e atinge cerca de 1% da população jovem do sexo masculino. (Croen, Grether & Selvin, 2001; Soto-Ares, Joyes, Lemaître, Vallée & Pruvo, 2003).

Ao longo da história, tal transtorno tem recebido diferentes nomenclaturas, tais como, alterações no atraso do desenvolvimento (Shevell et al, 2003), dificuldade do aprendizado, transtorno do desenvolvimento (Greicius, 2003), deficiência do desenvolvimento (Decouflé, Boyle, Paulozzi & Lary, 2001) ou deficiência intelectual, o que justifica-se pela complexidade do transtorno e diversidade de estratégias terapêuticas e de diagnóstico.

Para Luckasson et al, (2002) o diagnóstico da deficiência mental é feito a partir de três critérios: início do quadro clínico antes de 18 anos de idade; função intelectual significativamente abaixo da média, demonstrada por um quociente de inteligência (QI) igual ou menor que 70; e deficiência nas habilidades adaptativas em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, autocuidados, habilidades sociais/interpessoais, auto-orientação, rendimento escolar, trabalho, lazer, saúde e segurança.

Nesta perspectiva, o QI normal é considerado acima de 85 e desta forma, crianças com QI entre 50 a 70 são identificadas como tendo retardo mental leve; as com QI de 35- 40 a 50-55 retardo mental moderado; as com QI de 20-25 a 35-40 retardo mental grave; e as com QI inferior a 20-25, retardo mental profundo (Ritney, 2003),

sendo que o retardo mental leve é 7 a 10 vezes mais comum que o retardo mental moderado ou grave (Xu J, 2003).

Apesar da aparente simplicidade desta classificação existe uma grande dificuldade para se diagnosticar com clareza a deficiência mental principalmente no caso de crianças pequenas.

A pessoa com deficiência mental possui algumas limitações em suas capacidades e desempenhos; porém, há outras pessoas em nossa sociedade que também são limitadas e que não são consideradas deficientes (Omote, 1995). Desta forma, Batista (2006) afirma que a deficiência mental não pode ser identificada apenas por uma causa orgânica, e muito menos pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos. Aranha (1995) compartilha desta mesma perspectiva e destaca que a deficiência é multideterminada por fatores que, conforme o contexto social favorece a estigmatização dos indivíduos deficientes.

Ser identificado com o rótulo de deficiência intelectual influencia como esta pessoa deve se comportar na sociedade e, por sua vez os padrões de conduta que as pessoas deverão ter com estes (Glat, 1995). Esta idéia coloca em evidência a questão de que a deficiência é construída pelo contexto social em que a pessoa vive.

Para Mantoan (1998) a valorização dos papéis sociais compreende o desenvolvimento de habilidades pessoais e o aprimoramento da imagem social. Não é comum à educação das pessoas com deficiência mental adaptar o objeto de aprendizagem às características do funcionamento mental que são próprias desses alunos. Eles devem corresponder, como as pessoas normais de sua idade, às expectativas da escola, ou seja, de um meio cognitivo que não está previsto para eles e, muitas vezes, nem mesmo para seus pares, sem deficiências. Essa situação redundante,

então, em fracasso escolar e traz conseqüências sobre a imagem social e a auto-estima dos educandos em geral e, principalmente, para os que apresentam déficit intelectual.

A pessoa com deficiência mental apresenta dificuldade para demonstrar sua capacidade cognitiva e construir o seu conhecimento com as demais pessoas, em especial nas escolas que mantêm um modelo autoritário de gestão, uma vez que estes espaços tendem a aumentar a inibição, reforçar os sintomas existentes e agravar as dificuldades já existentes (Batista, 2006).

Batista e Enumo (2004) desenvolveram pesquisa com objetivo descrever e analisar a interação social entre três alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental com Deficiência Mental (DM) e seus colegas, em três escolas-pólos municipais de Vitória, ES. Aplicaram-se a todos 80 alunos testes sociométricos com perguntas sobre três escolhas e três rejeições para brincar e realizar tarefas escolares; foram filmadas 15 sessões de observações na situação de recreio, cinco para cada um dos três sujeitos focais. Esses dados foram compatíveis com aqueles obtidos nos testes sociométricos, mostrando que esses os alunos com DM são menos aceitos e são mais rejeitados do que seus colegas, passando a maior parte do tempo de recreio sozinho, demonstrando dificuldades para iniciar, manter e finalizar os contatos sociais com os colegas.

1.2. O contexto do estudo: a escola

A pesquisa ocorreu em uma escola pública, referência no Programa de inclusão, localizada no bairro do Marco no município de Belém do Pará. A escola apresentava turmas de ensino fundamental e médio, distribuídas nos turnos da manhã, tarde e noite. Totalizando, no ensino fundamental, aproximadamente 300 alunos, dentre estes 21 eram considerados pela coordenação pedagógica da escola como sendo alunos de inclusão.

Os alunos com deficiência que frequentavam o ensino fundamental estavam distribuídos em nove turmas de inclusão para um total de 8 professores de sala de aula e 2 professores de apoio que auxiliavam os docentes na classe e prestavam atendimento aos alunos com deficiência na sala de apoio. Na época a escola atendia alunos com surdez severa (a mais frequente), deficiência física, autismo, deficiência intelectual, síndrome de *Down*, síndrome de *Rosevelt*, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Transtorno de aprendizagem.

Seu quadro técnico era composto pela diretora, coordenadora, pedagogas, professores de Educação Física, professores especializados na educação de alunos surdos, entre outros. Na ocasião. A escola apresentava 300 alunos matriculados no ano de 2007; destes, 21 foram identificados pela Coordenadora Pedagógica como sendo aluno de inclusão, 11 do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

No que se refere à estrutura física da escola destacavam-se dois prédios: o primeiro identificado como sendo o prédio principal e o outro identificado como Anexo. O primeiro prédio comportava doze salas de aula, uma sala dos professores, uma sala da direção, uma sala da vice-direção, um arquivo, um setor administrativo, três banheiros, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala de recurso para pessoa com deficiência auditiva, um laboratório multidisciplinar, uma sala de vídeo, uma cozinha com refeitório, um almoxarifado, uma quadra desportiva aberta e um palco coberto.

O segundo prédio, denominado de anexo, ficava aos fundos do primeiro, após um portão de ferro e uma pequena área de chão batido e mato, nele existiam cinco salas de aula, uma sala de apoio pedagógico e outra de recursos, dois banheiros e um pequeno pátio. Este espaço era reconhecido pela escola como o local destinado aos deficientes, uma vez que anteriormente era lá que funcionavam as classes especiais.

O acesso ao Anexo (figura 2) era um pouco difícil, uma vez que para chegar até o referido espaço as pessoas deveriam adentrar a escola e em seguida seguir até uma porta de ferro localizada próximo a entrada principal da escola. Após a porta de ferro, existia um caminho, de aproximadamente 100 m, descoberto, pouco nivelado, composto

por pedregulhos, gramas e árvores, que levava até o Anexo, como pode ser visto na figura 2.



Figura 2. Acesso ao anexo da escola

No Anexo (ver figura 03) funcionavam as turmas de 1^a a 3^a série do ensino fundamental, sendo este o principal espaço que comportou a presente pesquisa durante o ano de 2007. Em 2008 e 2009, algumas observações foram feitas no prédio principal e outras no Anexo, visto que os participantes focais estavam matriculados em diferentes turmas do ensino fundamental.



Figura 3. Fachada do Anexo da Escola

1.3. Instrumentos e Materiais

Para contemplar as demandas da presente pesquisa houve a necessidade de elaborar um conjunto de instrumentos e estratégias. Os dados obtidos destas fontes corroboraram na construção de um banco geral de dados que possibilitou fazer o cruzamento de dados interrelacionados.

Entrevista sóciodemográfica

A entrevista sóciodemográfica foi aplicada no início da pesquisa, em 2007 para a coordenação pedagógica, a fim de coletar informações sobre os participantes da pesquisa e envolveu três tipos de informação, a primeira referente a identificação do participante, a segunda referente a sua situação escolar e a terceira específica para alunos com deficiência (Anexo Questionário sóciodemográfico).

Roteiro de entrevista sobre a escola

A entrevista foi aplicada em 2007 direcionada para a diretora da escola e coordenadora pedagógica. O roteiro envolveu seis temas referentes ao contexto escolar e envolveu as seguintes questões: número de alunos da escola por turma, profissionais que atuam na escola, número de turmas inclusivas de 1ª a 4ª série, participação na sala de apoio, estrutura física e acessibilidade.

Roteiro de percepção dos professores sobre a escola

O inventário foi aplicado em 2007 aos professores da classe regular e classe de apoio. O instrumento continha um roteiro de temas que indagava sobre a estrutura física da escola e sobre o contexto social como pode ser percebido nos seguintes temas:

- O papel da escola no processo de inclusão das pessoas com deficiência;
- Qualificação dos professores;
- Reprovação e abandono escolar;
- Percepção sobre o aluno com deficiência

Roteiro de entrevista sobre os participantes focais

A entrevista foi aplicada em 2007 aos professores da classe de apoio e classe regular. As perguntas envolveram os seguintes temas:

- Identificação dos participantes focais;
- Condições de acessibilidade e atendimento especializado;
- Avaliação e diagnóstico dos alunos com deficiência;
- Habilidades e dificuldades do participante focal;;
- A amizade em sala de aula

Roteiro de entrevista sociométrica

Para fins de iniciar a caracterização social das turmas foi utilizado o roteiro de Entrevista Sociométrica. O roteiro era composto por três tipos de questões, uma que identificava as preferências de interação, outra que destacava a escolha da amizade e a que enfatizava possíveis conflitos. No que se refere às preferências de interação foi perguntado:

- Para quem da sala você empresta o seu material escolar?;
- Com quem você gosta de estudar em sala de aula?;
- Com quem da sala você gosta de conversar?;
- Com quem você fica no horário do recreio?;
- Com quem você brinca na hora do recreio?

Para as duas outras questões solicitou-se que o aluno citasse o nome de três pessoas da sala que são seus amigos e o nome de três integrantes da sala que não são seus amigos.

Após cada resposta também foi perguntado para todos os entrevistados o motivo da escolha dos amigos e dos não amigos, de forma que foi possível identificar as expectativas e concepções sobre o coetâneo que possam influenciar as interações sociais seguindo as orientações de Hinde (1979).

Situações estruturadas

Com a finalidade de obter dados sobre a dinâmica das relações foram elaboradas situações estruturadas com o objetivo de identificar relato dos integrantes da turma sobre aspectos qualitativos das relações e interações. É fundamental que se perceba que os relacionamentos não são estáticos, pelo contrário, é um processo de continua criação

ao longo do tempo, onde cada interação é influenciada por outras interações no próprio relacionamento (Hinde, 1987), assim as situações estruturadas enfatizavam as relações de amizade já existentes.

As situações elaboradas tinham um caráter significativo e motivador para a turma. Ao todo foram três situações, a saber: “Desenho do amigo”, “Quem sou eu? Quem é o meu amigo” e “Um presente especial”. Todas as atividades ocorreram em sala de aula, com a turma toda reunida e com tempo máximo de duração de duas horas, contudo as atividades de 2008 foram diferenciadas para cada turma devido a pesquisadora ter identificado grave dificuldade na escrita dos alunos da 2ª série. Contudo, para fins deste trabalho não serão apresentados os resultados obtidos na atividade “Um presente especial”, pois os participantes desta atividade não apresentaram amigos durante toda a pesquisa.

O “Desenho do amigo” foi uma atividade apresentada no final do ano de 2007, para as turmas de 2ª e 3ª série. Em sala de aula, a pesquisadora entregou para cada aluno uma folha de papel A4 em branco e solicitava que desenhassem os seus amigos da escola. Na mesa da professora foram colocados vários depósitos contendo canetas hidrocor e lápis de cor, a quantidade não era equivalente ao número de alunos da turma para que se pudesse observar a troca e solicitações dos materiais entre os integrantes da turma.

Este tipo de situação proporcionou três tipos de resultados, o do próprio desenho, com todos os aspectos simbólicos presentes, a troca de afeto e o dado observacional referente às interações que ocorriam durante a atividade.

A atividade “Quem sou eu? Quem é o meu amigo?” foi realizada em 2008, com as turmas da 3ª e 4ª série. A atividade foi inspirada nas idéias de Berndt (1982) quando este afirma que uma visão positiva de si mesmo aumenta a atratividade de uma pessoa

e, conseqüentemente, facilita a formação de uma amizade. A atividade consistiu da entrega de uma folha de papel pautada, contendo em sua parte superior a pergunta “Quem sou eu e quem é o meu amigo?”

O aluno teve a liberdade de escrever sobre esta temática, contudo, dois alunos tiveram grande dificuldade na escrita e desta forma, a pesquisadora transcreveu as suas falas. Este tipo de atividade permitiu a identificação da percepção de si próprio e do amigo, além de servir como um instrumento que confirmada a permanência do o nome a identificação do amigo feita na entrevista sociométrica.

A atividade “Um presente especial” foi realizada em 2008, com a turma da 2ª série e foi utilizada no lugar da atividade Quem sou eu? Quem é o meu amigo? A atividade consistiu em posicionar a turma em forma de círculo, o aluno ia para o centro falava sobre suas características e em seguida escolhia um dos presentes existentes no centro do grupo e entregar para o seu amigo, relatando o motivo desta escolha. Após estas escolhas, os alunos foram desafiados a presentear entre os que ainda não haviam sido escolhidos aqueles que eles gostariam que pudesse no futuro ser seu amigo, este procedimento foi adotado para garantir que ao término da atividade todos os alunos tivessem sido escolhidos. Assim, foi possível checar a escolha do amigo feita na entrevista sociométrica e identificar a percepção existente sobre o amigo e sobre si próprio.

Diário de Campo

O Diário de campo representou uma ferramenta fundamental para acompanhar o desenvolvimento da pesquisa. Nele, foram registradas características do ambiente, acontecimentos, verbalizações entre outros, representando um aspecto mais descritivo da amizade. Complementando tais informações também foram registradas reflexões

sobre a qualidade das relações, enfatizando as impressões imediatas, discussões e reflexões da pesquisadora sobre as observações.

Seguindo o modelo apresentado por Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo foram divididas em dois tipos de materiais, a saber, o descritivo e o reflexivo. No primeiro a pesquisadora registrou objetivamente o que ocorreu no campo, local, pessoas, ações e conversas. No segundo, a pesquisadora acrescentava suas idéias e opiniões.

Para permitir um melhor recorte das informações o diário foi confeccionado contendo os itens: número do diário, nome do participante focal, ano em que foi confeccionado o diário, tema que trata o evento, data, parceiros envolvidos no evento, descrição do evento, categoria evolutiva e comentário sobre o evento (Anexo Modelo do diário de campo).

Os títulos foram provenientes dos episódios registrados, com base no conteúdo (refere-se, ao que os dois fazem juntos) e a diversidade (quantas coisas diferentes fazem juntas) dos comportamentos existentes entre os amigos (Hinde, 1997).

Com base nos diários de campo foi possível identificar aspectos ligados ao conteúdo, diversidade e qualidade das interações sociais identificadas entre os pares. O conteúdo fornece a base inicial para identificar as diferenças entre interações e relações e refere-se aquilo que o indivíduo faz quando estão juntos. A diversidade envolve quantas coisas diferentes a díade faz junto e a qualidade envolve como os dois fazem juntos determinado conteúdo.

Roteiro da Entrevista semiestruturada: participantes focais e seus amigos

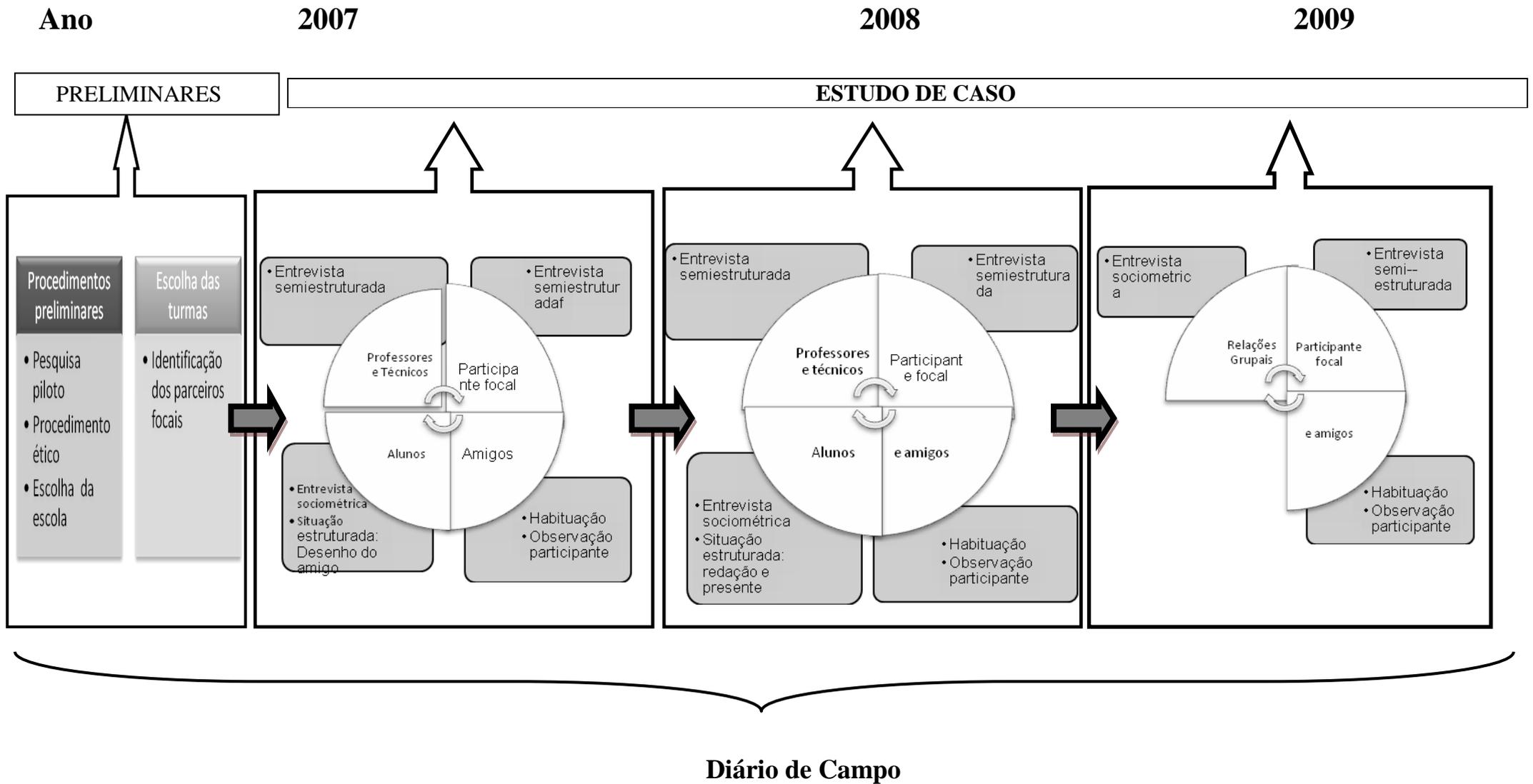
As entrevistas semi-estruturadas ocorreram durante toda a coleta de dados, seguindo a proposta de Bogdan e Biklen (1994). Contudo, para atender os objetivos da pesquisa, foi organizado um roteiro mínimo de questões que deveriam ser investigadas

em função das dimensões dos relacionamentos inspiradas na teoria das relações de Hinde (1987), a saber, reciprocidade, complementaridade, força e poder, intimidade, percepção interpessoal, compromisso, satisfação e familiaridade (anexo Tópicos que direcionaram as entrevistas com os amigos).

1.4. Procedimentos para a coleta dos dados

A pesquisa ocorreu ao longo de três anos letivos, 2007, 2008 e 2009 e foi desenvolvida em dois momentos, o primeiro denominado de preliminar e o segundo identificado como estudo de caso. O primeiro envolveu o procedimento piloto, procedimentos éticos, escolha da escola e dos participantes. O segundo momento envolveu o estudo de caso, onde foram realizadas entrevistas – sociométricas e semidiretivas – situações estruturadas e observação participante. Em todos estes momentos ocorreu confecção do diário de campo, como pode ser observado na figura 4.

Figura 4: Descrição esquemática das fases e dos procedimentos do Estudo



Pela figura é possível perceber que no ano de 2007 a pesquisadora desenvolveu a primeira etapa da pesquisa a qual envolveu uma pesquisa piloto para testar os instrumentos, seleção da escola, seleção das turmas e indicação dos participantes focais (PF) e submissão do projeto ao comitê de ética.

Após a escolha dos participantes da pesquisa, foram adotadas as seguintes etapas que se repetiram nos anos de 2007 e 2008: Período de habituação, entrevistas (sobre a escola, sobre as pessoas com deficiência e entrevista sociométrica), identificação dos amigos observações e situações estruturadas.

Em 2009 repetiu-se o mesmo procedimento com a exceção da situação estruturada de observação, visto que a pesquisadora identificou o fim de amizades, o início de outras e um maior isolamento dos participantes envolvidos. Outro fator que também contribuiu para a tomada desta decisão foi o início de um período de greve nas escolas do estado que comprometeu o mês de maio e junho, sendo que a greve só retornou no mês de setembro. Neste período, os alunos ficaram sem contato com os demais integrantes das turmas o que dificultou a construção de novos vínculos.

1.4.1. Procedimentos preliminares

Devido às particularidades dos participantes focais, optou-se por testar estes e outros instrumentos que foram descartados numa turma semelhante a aqui pesquisada. A escola onde ocorreu o procedimento piloto, também pertencia à rede pública de ensino e nela existia apenas uma aluna com deficiência intelectual moderada e um aluno surdo.

Todos os instrumentos foram testados e adequados quanto à linguagem, estratégia de abordagem e postura da pesquisadora. Houve a necessidade de adaptar a situação estruturada “Um presente especial”, pois percebeu-se que sobravam alunos sem

indicação e, portanto, sem presentes, e que os dois alunos que restaram foram os considerados de inclusão.

Paralelamente, foi feito contato com Secretaria de Educação do Estado a fim de identificar: as escolas existentes na rede e as consideradas como pioneiras em inclusão no estado do Pará. Posteriormente foi feito contato com a direção da escola, para apresentar o projeto e solicitar autorização da direção da escola (Termo de Autorização da Escola em anexo) para a realização da pesquisa.

Em seguida, foi entrevistada a diretora e a coordenadora da escola, utilizando o Roteiro de entrevista sobre a escola: direção e coordenação pedagógica. A entrevista foi realizada na sala da coordenação pedagógica, em três dias alternados, demorando aproximadamente 1 hora a cada dia, sendo este fracionamento ocorrido devido a necessidade da direção da escola em se ausentar da entrevista para tratar de assuntos relacionados ao contexto escolar.

Após este momento foi feito contato com os pais e responsáveis para apresentar o projeto e solicitar autorização para que seus filhos participassem da pesquisa, após o aceite foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido visando obter a autorização formal dos responsáveis para a participação da pesquisa.

Após a assinatura do Termo, foi fornecida, para cada uma das partes envolvidas, uma cópia do referido documento, bem como o registro dos meios de contato com a pesquisadora para esclarecer qualquer dúvida. Assim, foi possível identificar o melhor cenário para a realização da pesquisa, bem como definir a unidade e o número casos a serem investigados.

Concomitante a este processo o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário João de Barros Barreto, de onde se obteve o consentimento para realização da pesquisa.

Cabe lembrar que o projeto inicial contou com a participação de outras duas pesquisadoras, alunas de mestrado, as quais trabalharam com os mesmo participantes focais, mas com o objetivo de investigar a relação dos participantes focais com os professores e a relação destes alunos com as suas respectivas famílias.

1.4.2. Procedimentos para o Estudo de Caso

Devido à variedade de instrumentos utilizados na pesquisa o procedimento adotado para a realização do estudo de casos foi dividido em dois tipos, os direcionados aos parceiros focais, seus amigos e alunos da turma e os direcionados aos professores das classes regulares e de apoio.

Na figura 4, é possível visualizar as fases do procedimento e os instrumentos aplicados em cada etapa desta pesquisa.

Os procedimentos do estudo de caso foram direcionados a compreender as relações grupais e outros direcionados aos participantes focais, seus amigos e outros coetâneos. As entrevistas sociométricas e as situações estruturadas foram aplicadas com todos os integrantes da turma, enquanto que a habituação, as observações participante, as entrevistas semi-estruturadas foram direcionadas apenas aos parceiros focais e seus respectivos amigos.

O período de habituação consistiu em observações diárias com tempo de cerca de 120 minutos, para cada participante focal em cada turma, durante aproximadamente um mês, no início de cada semestre. Essas observações tiveram como objetivo tornar a presença da observadora mais familiar, garantindo uma maior proximidade da pesquisadora com os participantes.

Tendo concluído este período a pesquisadora aplicou a entrevista sociométrica, de forma que se tornou possível obter uma imagem sobre a organização social do grupo

de alunos. A entrevista foi conduzida numa sala externa à sala de aula, durante o horário de aula, mas sempre com a autorização prévia da professora. Na entrevista as crianças foram selecionadas aleatoriamente, não obedecendo qualquer sequência.

Durante a entrevista a pesquisadora apresentava, para o entrevistado, uma lista contendo o nome de todos os integrantes da turma. Ao término de cada indicação a pesquisadora solicitou que o entrevistado esclarecesse o motivo das escolhas.

De posse destas informações foi possível selecionar os amigos dos parceiros focais de maneira que estes também passaram a ser alvo de observação da pesquisadora.

Informalmente, a pesquisadora interagiu com os participantes e lhes perguntava questões inerentes ao Roteiro da entrevista semi-estruturada destinada aos parceiros focais e seus amigos, de forma que foi possível obter informações sobre o início da amizade, motivo para considerá-lo amigo, descrição de aspectos relativos a conflitos com o amigo, percepções sobre a deficiência e suas implicações na amizade, sentimentos com relação ao amigo, fatores envolvidos no rompimento da relação com o amigo e fatores relacionados a construção de novas amizades.

Para complementar estes dados foram realizadas as situações estruturadas de investigação, conforme a descrição feita acima.

Com relação aos professores foram aplicados dois instrumentos: o roteiro de percepção dos professores sobre a escola e o roteiro de entrevista sobre os participantes focais. Os roteiros foram utilizados como recurso para orientar as conversas informais que ocorriam na própria sala de aula, de acordo com a disponibilidade dos professores e o seu consentimento.

O primeiro roteiro foi utilizado logo após a definição da turma e dos participantes focais, ainda no período de habituação no ano de 2007. O segundo roteiro

foi aplicado no final do ano letivo de 2007 e 2008, seguindo a mesma informalidade do primeiro, em sala de aula, havendo o consentimento e a disponibilidade do professor.

Durante todo o período de duração da pesquisa a pesquisadora descreveu em seu diário de campo tudo o que ocorreu à sua volta, destacando o que ocorreu, onde, quando, como, e quem participou do episódio atentando-se para os fatos mais significativos e que estiveram relacionados às relações de amizade.

1.5. Análise das informações

A proposta de análise foi diferenciada em função dos elementos do banco de dados.

Os elementos passíveis de quantificação obtidos na entrevista sociométrica foram colocados em planilhas do programa “Excel”, categorizados e tratado segundo suas especificações. Os dados obtidos no Diário de Campo e nos roteiros de entrevistas foram transcritos para o programa de edição de texto “Word” e posteriormente organizados em termos de dimensões temáticas e categorias dos elementos de análise a serem empregados, destacando as categorias de análise de Hinde.

1.5.1. Roteiro do ambiente físico e social da escola

Com base no roteiro do ambiente físico e social da escola foram discutidas as propriedades qualitativas de acessibilidade arquitetônica, condições de iluminação, ventilação, recursos didáticos, condições das salas de aula e de apoio, quantitativo dos alunos e profissionais.

Complementando esta análise recorreu-se ao projeto político pedagógico e a entrevista com os professores das classes regulares e classe de apoio, os quais revelaram suas percepções sobre inclusão e sobre os participantes focais. Ainda com estes roteiros

foi possível identificar as características dos participantes focais (PF) e sua trajetória na escola.

1.5.2. Entrevista sociométrica

Com a entrevista sociométrica identificaram-se as preferências e rejeições dos integrantes da turma, seus amigos e não amigos. Para tanto, foi construída uma matriz de indivíduo X Indivíduo ($n \times n$), onde em cada espaço constam as nomeações positivas e negativas de cada indivíduo, de forma que foi possível identificar as preferências dentro do grupo. Ao todo foram construídas três matrizes, por aluno, referente as preferências sociais, outra referente a escolha dos amigos e outra referente a nomeação negativa.

De posse destes dados foi calculado o Índice de Preferência e Rejeição (IPR) social, desvio padrão e Índice de preferência e rejeição do PF, de forma que foi possível localizar socialmente todos os integrantes das turmas durante os três anos letivos de pesquisa. Por este índice foi acordado que quanto mais próximo das extremidades 1 ou -1, maior a preferência ou rejeição na turma.

$$\text{IPR}^1 = \frac{\text{PPI} (n)^2 - \text{PPR} (n)^3}{\text{PPI} (n) + \text{PPR} (n)}$$

Figura 5. Índice de Preferência e Rejeição

Nota: ¹ Índice de Preferência e Rejeição; ² Número de Parceiros Preferidos de Interação;

³ Número de Parceiro Preterido.

Para fins desta pesquisa foram considerados:

Preferência recíproca: quando ambos os pares se indicam como sendo parceiro preferido de interação.

Preferência unilateral: quando uma pessoa indica a outra como sendo parceiro preferido de interação.

Rejeição unilateral: quando houve a indicação de um parceiro como não sendo amigos.

Rejeição recíproca: quando ambos os parceiros se indicam como não sendo amigos.

Amizade recíproca: quando houve reciprocidade na preferência por parceiros;

Amizade unilateral: quando uma pessoa citou o outro como amigo, mas não foi escolhido como tal.

Incongruências: quando na seleção uma pessoa afirma que é amigo de um dos parceiros e este o indica como não sendo o seu amigo.

No que se refere as escolhas sociométricas, foram comparados os IPR obtido nos anos de 2007, 2008 e 2009, tendo como objetivo principal perceber o espaço social destinado ao aluno com deficiência e a localização dos alunos por ele escolhido, além de identificar os amigos recíprocos e unilaterais. Para efeito da análise das relações de amizade só serão considerados os casos recíprocos.

De posse destes resultados, foram construídos átomos sociais das amizades, de forma que o leitor possa visualizar as amizades recíprocas, de incongruências e amizades unilaterais. Cada átomo representou as relações de amizade de um caso.

Para uma melhor visualização os dados foram representados em forma de átomo social (Minicuci, 2005) para cada participante focal (PF), de maneira que fosse possível refletir sobre as preferências sociais e rejeições dos participantes focais indicando as mudanças dos integrantes destes átomos, e os núcleos de tensão dos indivíduos no grupo. Analisar as preferências de interação dos alunos com e sem deficiência é fundamental para compreender o grau de aceitação e rejeição dos seus integrantes, bem como para identificar a imagem que o grupo atribui aos seus integrantes e sua possível relação com seus amigos.

1.5.3. Justificativa das escolhas sociométricas

Complementando estas descrições foram destacadas as verbalizações utilizadas para justificar as escolhas de preferência e rejeições, de forma que fosse possível comparar porque os parceiros são rejeitados e porque ele rejeita os outros. Da mesma forma foi possível identificar o motivo das preferências, demonstrando a percepção dos parceiros sobre os coetâneos. De posse destes discursos foi possível abstrair as categorias:

Aparência física: verbalizações que se refiram as características físicas do PF, associadas ou não a deficiência.

Capacidade Cognitiva: verbalizações que se refiram ao desempenho escolar ou a capacidade de compreensão e percepção.

Comunicação: verbalizações que se refiram ao processo mediador de contato utilizado entre os PF e os demais integrantes da turma sejam esta de natureza verbal e não verbal.

Automonitoria: verbalizações que tratam da habilidade metacognitiva e afetivo-comportamental pela qual uma pessoa observa, descreve, interpreta e regula seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais.

Preconceito: verbalizações que enfatize uma atitude discriminatória com relação aos PF considerados diferentes ou “estranhos.”

Compartilhamento: verbalizações que indiquem a utilização conjunta de um recurso ou espaço.

Capacidade física: verbalizações que se refiram ao desempenho físico do aluno como, correr, jogar, lutar e etc.

Agressividade: verbalizações que se refiram ao comportamento do parceiro de bater, intimidar, machucar, empurrar, amedrontar e ameaçar.

1.5.4. Entrevista com o amigo

Com base na entrevista com os amigos foi identificado aspectos ligados a história da amizade, o seu início, os problemas existentes, as dificuldades e formas de superação e aspectos ligados a percepção dos amigos.

A análise ocorreu em função das dimensões dos relacionamentos inspiradas na teoria das relações de Hinde (1987), a saber, reciprocidade, complementaridade, força e poder, intimidade, percepção interpessoal, compromisso e satisfação.

A Reciprocidade e a complementaridade, diz respeito à forma como se integram e como interagem na relação. As interações são identificadas como recíprocas quando os participantes fazem a mesma coisa e as interações complementares são aquelas em que os indivíduos fazem coisas diferentes, mas que se complementam.

As relações de força, dominância e controle, e poder, são tipos de complementaridade numa relação. , qual e quanto de poder cada parceiro tem sobre o outro, qual a capacidade de persuasão e as conseqüências sobre o comportamento do parceiro. A intimidade refere-se a forma de revelar-se ao outro, revelando experiências, emoções e afetos. A Percepção Interpessoal trata da capacidade de entendimento mútuo

e de cada indivíduo perceber como a sua percepção influencia tanto o desenvolvimento da relação quanto o desenvolvimento de aspectos da personalidade de cada um.

Compromisso que significa a percepção de continuidade da relação. Esta dimensão envolve a crença sobre a existência ou não desse compromisso. Satisfação com a aparência e o autoconceito entre grupos de adolescentes, o que influi nas suas habilidades sociais (Martins; Nunes & Noronha, 2008).

Tabela 03: Categorias das relações dos participantes focais com os amigos

Categoria	Definição	Perguntas
Reciprocidade	Quando os participantes fazem a mesma coisa, um em relação ao outro.	Há mais concordâncias ou discordância de ideias? Fazem coisas iguais ao mesmo tempo?
Complementaridade	Os participantes fazem coisas diferentes, mas que se complementam	As diferentes idéias ajudam? Quando um manda e o outro obedece.
Força e poder	Quem controla a relação	Existe divergência de opinião Conte um momento de divergência de opiniões Como o momento foi solucionado Após este momento mudou a sua maneira de perceber o amigo
Intimidade	Forma de revelar-se ao outro, revelando experiências, emoções e afetos.	Confidências Demonstração de afeto Compartilhamento de pensamentos
Percepção interpessoal	Entendimento mútuo e de cada indivíduo perceber como a sua percepção influencia tanto o desenvolvimento da relação quanto o desenvolvimento de aspectos da personalidade de cada	Pensamentos sobre a amiga Motivos para escolhê-la como amiga Pré-concepção do amigo
Compromisso	Percepção de continuidade da relação. Fazer ou não fazer algo em nome da continuidade da relação. Esta dimensão envolve a crença sobre a existência ou não desse compromisso	Atende imediatamente as necessidades da sua amiga? Existe pressão por parte da sua amiga para que você a ajude? Você pretende manter esta relação? O que é feito para preservar a relação?
Satisfação	Demonstração de contentamento na relação entre os seus amigos	Demonstração de apoio ao amigo Demonstração de satisfação na relação com o amigo Problemas na sua relação com o amigo.

15.5. Diário de Campo

Após a transcrição do Diário de Campo, foi possível identificar a quantidade de registros realizados por ano, contudo, para fins deste trabalho foram selecionados apenas os referentes aos parceiros focais e seus amigos, sendo os demais arquivados para outra oportunidade de pesquisa.

Os dados presentes no diário foram organizados em termos das temáticas com base em parâmetros dos principais elementos de análise a serem empregados. Considerando essa organização foram discutidos qualitativamente os elementos principais identificados conforme as relações sociais de Hinde e os registros identificados nas entrevistas.

Os dados obtidos no Diário de Campo possibilitaram ampliar e integrar as discussões referentes aos resultados obtidos nas entrevistas e nas situações estruturadas. Por meio de todas as análises foi possível obter uma caracterização das relações sociais vivenciadas em classes inclusivas e das relações de amizade que emergiram neste contexto. Para tanto, o modelo de Robert Hinde foi utilizado como organizador do conjunto de dados identificados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

São apresentados neste Capítulo, os resultados do estudo. Nesta seção, inicialmente, serão descritos o ambiente físico e social da escola, que visa compreender o contexto físico e social em que ocorreram as interações de forma que se possa compreender qual o ambiente social destinado aos alunos de inclusão, ou seja, se este é um ambiente propício para a manutenção de preconceitos e estereótipos. Posteriormente, acrescenta-se as características dos participantes focais (PF) e sua trajetória na escola, em especial seu ano de entrada nesta escola, características relacionadas a sua deficiência, bem como as características das turmas que frequentaram durante a pesquisa. Foram realizadas entrevistas sociométricas e de identificação dos amigos, a fim de investigar as preferências e rejeições dos integrantes da turma, sendo descritos, a seguir, o Índice de Preferência e Rejeição (IPR) e o átomo social, o qual representa nominalmente as preferências e rejeições dos PF.

Complementando estas descrições serão destacadas as verbalizações utilizadas para justificar as escolhas de preferência e rejeições conforme as categorias: aparência física, capacidade cognitiva, capacidade física, comunicação, automonitoria, preconceito, compartilhamento e agressividade.

Por fim, serão apresentados dados sobre as relações de amizade dos alunos estudados, conforme a reciprocidade, complementaridade, força e poder, intimidade, percepção interpessoal, compromisso, satisfação e familiaridade relatada nas entrevistas com os parceiros focais e seus amigos. De forma sintética, os resultados encontrados são apresentados em quatro unidades: O ambiente físico e social da escola, características dos alunos focais e relações de amizade.

1. O ambiente físico e social da escola

Nesta primeira seção, pretende-se descrever alguns aspectos físicos e sociais caracterizadores do contexto escolar estudado. Os aspectos descritos foram obtidos por meio do Roteiro de entrevista sobre a escola, análise do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e anotações feitas nas notas de campo.

O espaço físico da escola remete a uma reflexão sobre a acessibilidade como um elemento de inclusão, uma vez que ela envolve o acesso e a permanência no espaço escolar por meio da acessibilidade arquitetônica e afetiva.

O espaço físico é o espaço de convivência das pessoas, configurado pela interação de interações, que como afirma Frehse (2008) permite compreender o que separa e une socialmente os indivíduos em grupos. Frehse (2008) associa as regras de conduta vigentes nas interações face a face a “rituais de evitação” e de “apresentação” os quais integram o que o autor chama de atividade cerimonial de referência, uma importante medida feita por um indivíduo a outro durante a interação, na vida cotidiana, que delimitam as distâncias entre os indivíduos.

No contraponto a uma abordagem dicotômica, alguns referenciais, como a perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações ou RedSig (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva, & Carvalho, 2004), têm pontuado que as dimensões pessoa e ambiente devam ser concebidas como indissociáveis e mutuamente constitutivas. Nessa perspectiva, o (s) outro (s) sociais e o contexto apresentam um papel fundamental na constituição e desenvolvimento da pessoa. Segundo a mesma, dentro de um determinado contexto, concomitantemente, as pessoas se mostram submetidas às características dele, assim como são ativas e o constituem, de modo geral contrapondo-se, negociando e/ou reconstruindo os limites e as possibilidades colocadas a partir dele.

Esses aspectos ocorrem dentro de uma sociedade em que a regra geral tem sido “normalizar,” no sentido de indicar padrões de normalidade de comportamento e desenvolvimento, além de tempos para sua aquisição (Canguilhem, 2002).

No contexto social, emergem as regras de conduta vigentes nas interações sociais as quais criam condições necessárias as interações e relações que se formam. O espaço físico é entremeado pelo significado das regras de conduta que orientam os indivíduos e, por conta disto, não há como refletir sobre a ordem normativa das interações sem “problematizar” os significados implícitos no ambiente.

No que se refere a arquitetura da escola, como já relatado anteriormente, o espaço era dividido em duas estruturas, a primeira era considerada como o espaço dos alunos normais, enquanto que a segunda era referenciada como a dos alunos “deficientes”.

Conforme entrevista realizada com a professora Marília (sala de apoio), na década de 80 o prédio do Anexo funcionava para atender exclusivamente as classes especiais, o que garantiu ao local o apelido de “lugar dos deficientes”, termo que, até a época da pesquisa, ainda era utilizado como referência ao espaço. Ainda segundo a professora

O Anexo era chamado de sala dos autistas ou lugar dos deficientes, e lá era garantido o direito das crianças com deficiência frequentarem uma escola regular, sem atrapalhar as demais crianças da escola. O local despertava a curiosidade dos alunos do prédio principal e fazia com que alguns alunos viessem até o Anexo só para olhar e fazer comentários desagradáveis sobre os alunos. Até hoje as pessoas ainda se referem ao Anexo como sendo o local que atende alunos deficientes. (Professora Marília/2007)

A simples divisão dos espaços representa a segregação e a ênfase nas diferenças, como elemento que corrobora para a discriminação. Assim, uma escola que deveria ser

para todos, delimita o espaço dos deficientes e os coloca nos fundos, sem muita visibilidade, por detrás da escola.

No entender da professora Anita (Professora sala de apoio/2007) a própria localização das salas e as condições em que elas se encontravam representavam um espaço de exclusão. “Na história da escola o espaço era considerado como sendo específico para o aluno com deficiência, por esta condição percebe-se uma tradição de segregação, onde se aceita a presença das pessoas com deficiência, mas em espaço separados”. A relação entre os conceitos de normal e patológico acaba por favorecer processos discriminatórios e termina por influenciar as ações do cotidiano escolar. Assim, teoricamente a escola é identificada como referência em inclusão, mas na prática ela se encontra vivendo os momentos preliminares do que se pode chamar de integração.

Na entrada principal da escola foi identificado um mural com imagens referentes às atividades realizadas pela escola, contudo, não foram identificados cartazes referenciando a identidade da instituição ou que fizesse referência ao compromisso com a educação inclusão.

Numa das observações da pesquisadora foi flagrada a dificuldade de uma aluna com paralisia cerebral para frequentar as aulas de educação física, buracos pelo chão, aclives e declives, além de mato e lama no entorno da quadra, sendo este apenas um exemplo de uma escola onde não havia nenhum tipo de adaptação que pudesse atender efetivamente as suas necessidades.

De um modo geral as paredes, tanto do primeiro, quanto do segundo prédio apresentavam-se rabiscadas e com sinais de desbotamento da pintura.

O aspecto das salas de aula era de pouco conforto com pouca ventilação, baixa luminosidade, carteiras rabiscadas e ou quebradas, janelas com algumas vidraças

quebradas, presença de uma lousa verde, onde ainda se utiliza o giz, e um quadro branco manchado.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola são destacadas as principais dificuldades existentes neste contexto, tais como: ausência de recursos didáticos, falta de pessoal, falta de recursos tecnológicos (data-show e internet), cadeiras escolar desconfortáveis, iluminação deficiente, falta de ventiladores e falta de um sistema de água. O mesmo ocorria no Anexo. A aparência deste espaço permaneceu a mesma durante os anos de 2007 e 2008, apenas em 2009 a escola recebeu a doação de novas cadeiras, as quais atendiam apenas duas salas de aula do anexo. Nas figuras 3, 4 e 5, pode-se verificar algumas imagens destas salas de aula.



Figura 6 Sala de aula 3ª série

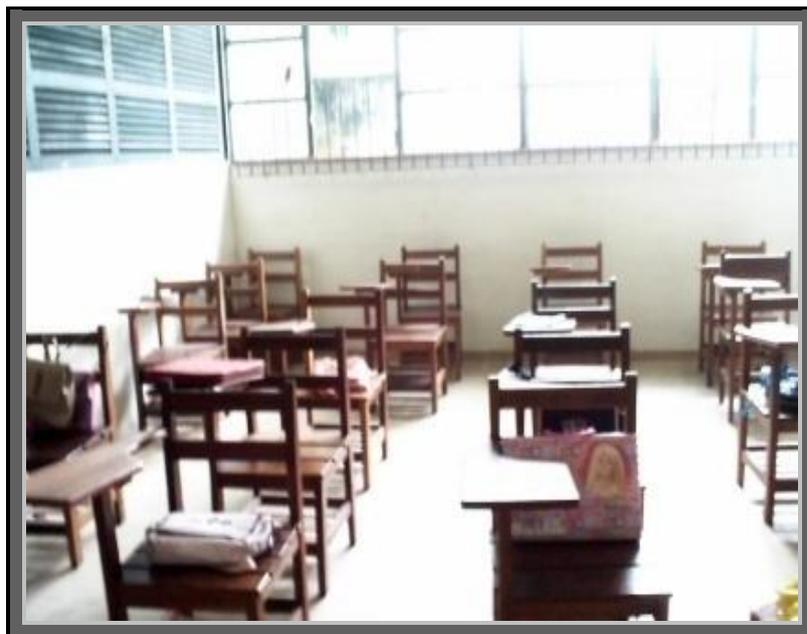


Figura 7 Sala de aula da 2ª série



Figura 8 Sala de aula 2ª série B

Observe nas imagens que o quadro branco da sala de aula encontrava-se bastante danificado o que dificultava a compreensão do que nele estivesse escrito. Além disto, a luz que incidia dificultava ainda mais a visualização do conteúdo que estivesse escrito, o que era um grande problema, visto que a maior parte das aulas ficava restrita a cópias do quadro.

Em 2007 não houve nenhuma estratégia direcionada para reverter esta situação. Apenas no final do ano de 2008 é que se começou a iniciar pequenas obras de restauração e não de adaptação do prédio, segundo a direção da escola tal fato ocorreu, pois a escola apresentava demandas mais urgentes como banheiros entupidos, água empoçada e torneiras quebradas.

Um espaço destinado aos alunos com deficiência eram as salas de recursos e de apoio pedagógico as quais funcionavam nos fundos do prédio. Na sala de recursos existiam mesas e cadeiras infantis, um sofá, um tapete e uma estante com alguns materiais pedagógicos. Na sala de apoio encontrava-se 01 armário, 3 carteiras e 1 quadro branco.

Segundo relato da professora Anita (sala de apoio) existia um grande descontentamento da equipe com as condições físicas das salas e com a falta de segurança existente neste local. “não temos segurança, por isso, foram colocadas as grades, Os móveis são velhos e alguns doados pelos próprios professores”. Outro conjunto de aspectos também é enfatizado “temos poucos materiais em condições de uso, a maioria estão sujos e/ou com figuras e instruções desbotadas, ficamos aqui no nosso cantinho quase esquecidos, pelos alunos e pela escola”.

Conforme registros identificados no projeto pedagógico (2007/2008) da escola a frequência dos alunos nos espaços de apoio pedagógico e sala de recursos era muito baixa. Parte desta evasão foi identificada pela professora Anita como decorrente da

infraestrutura do local, do baixo investimento na qualificação dos profissionais e pela pouca participação dos pais que não trazem seus filhos para as aulas. Para a professora Anita (Sala e Apoio)

Aqui é a nossa sala. Sei que o local não é dos melhores, mas faço o possível, eu arrumo como posso, mas termina por não motivar muito os alunos, tá tudo velho ou quebrado, parece que estamos esquecidos, todo ano o governo promete, mas até agora nada. Assim, os alunos não aparecem.

Percebeu-se ainda, que a comunidade escolar creditava à classe de apoio a responsabilidade pela educação integral do alunado. Para a professora Carmem (2ª série/2007)

Aqui em sala é difícil de aprender, eu tenho que dar conta dos outros, a família e o pessoal do apoio é que terminam preenchendo as lacunas, do que falta. Por outro lado, a professora Marília (sala de apoio/2007) afirma “parece que na sala eles não recebem nenhum apoio e aqui nós temos que dar conta de tudo, mas como eles pouco freqüentam o trabalho fica muito prejudicado... o problema é que a escola tem de entender que inclusão é algo de todos e não só da classe de apoio.

Outra importante forma de acessibilidade, pouco focalizada pela escola, diz respeito ao currículo escolar. Parcialmente evidencia-se a oferta de atendimento educacional especializado por parte da sala de apoio, de recursos, contudo, percebe-se um grande número de alunos nas turmas de inclusão, falta de qualificação dos professores, falta de apoio técnico externo e até mesmo de algum projeto destinado a pais, professores e ou pessoas interessadas sobre inclusão.

O projeto pedagógico indicava as condições de infraestrutura como sendo uma das principais dificuldades presentes na escola. Acrescentava-se a estas dificuldades problemas relacionados ao aluno como falta de atenção e saída constante de sala de aula; falta de compromisso das famílias; e, problemas relacionados aos profissionais da

escola, tais como dificuldades interpessoais, absenteísmo, metodologias e falta de flexibilização curricular. Para a professora Anita (Sala de Apoio)

A família não assume a responsabilidade pela educação dos filhos, eles não recebem incentivo em casa e na escola a coisa é pior. Tem professor que não tá muito interessado, falta muito e depois corre para dar a matéria. Nesse meio depois a culpa é só do deficiente. Tá certo que ele tem o problema dele, mas assim também fica muito difícil. Por isso que tem aluno que não fica em sala, sai toda hora, mesmo levando esculhambação do professor.

Como reflexo destas dificuldades, o projeto pedagógico de 2007, destaca o índice de reprovação e abandono da escola (ver tabela 01). Por estes dados é possível identificar que as primeiras séries do ensino fundamental, apresentam um índice de reprovação de 20,3% na 1ª série, 20,6% na 2ª série e 27,4% na 3ª série.

Pelo relato desta professora o índice de reprovação e abandono escolar tinha sua origem atrelada ao próprio aluno, seja em função das características dos alunos, como falta de atenção e dificuldade na aprendizagem, seja em relação à falta de compromisso da família. Segundo a Professora Carmem (2ª série)

Esse negócio de inclusão é só mais um problema para a gente. Eu não gosto deste tipo de aluno, eu não sei trabalhar com isso, eu não tenho paciência, falei para a diretora isso e ela disse que é lei. Eles não aprendem e é difícil, para isso é que existe escola especial, lá os professores são treinados para isso.

Neste relato destaca-se ainda uma visão altamente preconceituosa que compreende as necessidades diferenciadas como um grande problema a ser combatido, inclusive ressaltando que é contra ao processo de inclusão, o que provavelmente dificulta tanto as suas relações com os alunos, quanto as relações entre os próprios alunos, uma vez que as atitudes e percepções dos professores representam importante modelo de aprendizagem para os alunos.

Estes relatos corroboram com as idéias de Kafrouni e Souza (2001), os quais afirmam que é creditada ao aluno com deficiência a responsabilidade por seu

aprendizado nas classes regulares de ensino. Desta forma, pode-se concluir que a implementação da inclusão requer o preparo das escolas e dos profissionais da educação para esta nova realidade.

Além disso, cabe ao Estado comprometer-se com a inclusão, uma vez que o poder público deve também oferecer as condições que permitam a instrumentalização das escolas e dos profissionais da educação. Para a professora Luana (3ª série)

Não temos profissionais suficientes, são só duas professoras de apoio. Temos poucos cursos; faço Libras porque quero. Mas, não tenho tempo para estudar um pouco mais. O mais difícil é trato com os alunos com atraso mental, porque não acompanham de jeito nenhum a turma, mas eu já to acostumada.

Por estas falas, percebe-se que no contexto pesquisado a realidade de uma escola inclusiva se mostra repleto de conflitos e questionamentos sobre o processo de inclusão. Silva e Pires (2010) as principais causas de exclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais, dentro do modelo de inclusão escolar A falta de infra-estrutura adequada (salas de recursos, professores e técnicos especializados, matérias didáticos - pedagógicos adequados) é apontada como uma das principais causas.

Para Leonardo, et al (2009) apontaram que tanto as escolas públicas como as privadas, não possuem ainda infra-estrutura adequada para desenvolver projetos inclusivos, pois os profissionais na sua maioria não possuem conhecimento e preparo para lidar com a diversidade dentro da sala de aula. Ocorre, também, a falta de metodologias e recursos didático-pedagógicos adequados.

Compartilhamos assim das idéias de Santos (2007) a qual afirma que a inclusão porta uma ambivalência, uma vez que a formação grupal ao mesmo tempo em que impõe o exercício do processo de inclusão evidencia a exclusão de um grupo. Neste caso surge a dúvida, se inclusão significa incluir este que está de fora por ser diferente ou por ser igual?

Se pensarmos em como são constituídos os laços sociais, que inserem uma pessoa aos diferentes contextos iremos verificar que o diferente não é universal, uma vez que cada contexto social estabelece os contornos do seu diferente, destacando aquele que é prudente se distanciar.

As instituições, em sua grande maioria, repetem estes padrões e produzem mecanismos de exclusão, o que parece ser o caso da escola onde se desenvolveu o presente estudo.

Tabela 4 Índice de aprovação e abandono escolar no ano de 2007

Série	Índice aprovação	Índice reprovação	Índice de abandono
1ª.	59,2%	20,3%	20,3%
2ª.	62%	20,6%	17,4%
3ª.	62,9%	27,4%	9,7%
4ª.	76,6%	6%	20,1%
5ª.	70,3%	15,4%	14,2%
6ª.	70%	15,3%	14,7%
7ª.	69%	11%	19%
8ª.	61,2%	25,9%	12,9%

Nota: Projeto Político Pedagógico, ano 2007

Um aspecto a ser destacado, diz respeito à prática da escola em manter alguns alunos nas séries iniciais do ensino fundamental, mesmo após já ter ultrapassado a faixa etária estabelecida para esta etapa. O principal exemplo deste fato é o aluno focal Alan que iniciou a pesquisa com 19 anos na terceira série do ensino fundamental. Tal fato era justificado pelos professores pela falta de preparo do aluno para enfrentar novos conteúdos acadêmicos. Nesta concepção enfatizava-se o conteúdo em detrimento do desenvolvimento sócio-afetivo, uma vez que a repetência se mostrava como a

confirmação do seu fracasso enquanto aluno e enquanto pessoa, além disso, pouco se refletia sobre o efeito nas relações sociais e na sua autoestima.

Uma fala de Alan que para a pesquisadora foi marcante é destacada a seguir: “Tia, o idiota sou eu (risos na turma), eu sou o burro... eu queria tanto a minha festa de aniversário, mas a vó falou que só quando eu passar de ano, só quando eu deixar de ser burro” (Alan/2008/3ª série)

Por esta fala, emerge a necessidade de identificar a relação dos professores com os alunos. Na pesquisa de Serfaty (2007), com os mesmos PF, foi verificado que em muitas situações as professoras interagiam mais com os alunos considerados de inclusão, contudo a qualidade destas relações deixava muito a desejar, pois se restringia a criticar de maneira negativa o desempenho dos alunos e solicitar objetos e atenção. Serfaty percebeu que os professores pouco se movimentavam na sala de aula, permanecendo grande parte das vezes restritas a sua cadeira e mesa, suas atividades eram mecânicas, repetitivas e pouco atraentes.

Segundo a professora Rosa (3ª série/2007) “este tipo de aluno não aprende muito mesmo, mas pelo menos ele (se refere a Alan) brinca um pouco com os coleguinhas. Aliás, o objetivo da inclusão é a socialização”.

Questionam-se aqui os próprios objetivos da escola e do trabalho docente o qual seria aprender; por outro lado mais compatível com a discussão do presente projeto é indagar o que se entende por socialização e o quanto esta percepção pode comprometer a autopercepção dos alunos e a construção das suas relações.

Segundo Hinde (1987), aspectos como atitudes, expectativas, emoções e o entendimento que cada indivíduo possui das atitudes, expectativas e emoções do outro interfere na construção e manutenção das relações. Assim, cada interação é afetada pelo comportamento do outro elemento da díade, pela visão que cada um tem da interação,

pela natureza da relação que faz parte e pelas interações que ocorreram anteriormente com essa díade. Há ainda a possibilidade de internalização do outro e da própria relação ou interação, já que estas podem existir mesmo na ausência de proximidade com evocações, por exemplo, de sentimentos e lembranças em relação ao outro.

O contexto escolar, tem se revelado contendo uma série de obstáculos que limitam a implementação de uma escola inclusiva e desta forma, conclui-se que o espaço social vivenciado pelos alunos focais privilegia a deficiência. Desta forma, o modelo de escola inclusiva em questão, não possui um projeto específico de inclusão. Este dado também foi identificado por Kafrouni e Souza (2001), o que parece acarretar dificuldades como rigidez curricular, metodológica e avaliativa, bem como falta de esclarecimento sobre as necessidades educativas especiais. De forma semelhante também foi identificada a necessidade de instrumentalização dos professores para o atendimento de alunos com deficiência e constatou-se que a concepção de aluno vigente na escola tende à homogeneização, o que é incompatível com a inclusão.

Almeida-Verdu, Fernandes e Rodrigues (2002) também relatam espaços escolares semelhantes e destacam a importância do desenvolvimento de atitudes menos segregatórias e mais inclusivas pelos membros da comunidade escolar para que o processo de inclusão no ensino fundamental tenha possibilidades de sucesso.

Para Mrech (1999), a inclusão não é um movimento individual dos sujeitos como se acreditava e por isso requer trabalho contínuo em relação aos seus preconceitos e estereótipos. Cabendo agora averiguar como ocorrem as relações com os colegas. Para tanto, cabe, primeiramente, conhecer um pouco das características observadas em cada AF.

Discussões preliminares

Para justificar esta afirmativa, pode-se enfatizar a ausência de uma estrutura física adaptada, pouca projeção de projetos direcionados à inclusão, dificuldades dos alunos com deficiência nas interações com os professores e dificuldades nas relações com os parceiros de turma.

Uma das principais dificuldades indicadas para a realização da inclusão refere-se à falta de adaptações do ambiente físico. A escola apresenta diversas avarias que prejudicam tanto o desempenho escolar dos alunos quanto dificultam a construção de relações sociais mais satisfatórias, o que exige que tais condições sejam assumidas imediatamente pelos órgãos competentes.

Urge ainda a necessidade de rever o aspecto simbólico relacionado a divisão da estrutura física e simbólica existente, prédio principal escola, prédio anexo, “lugar para os deficientes”. Neste tipo de organização simbolicamente ressaltam-se as diferenças e legitima-se a discriminação física e simbólica, fato este confirmado pela localização das salas de apoio pedagógico e pelo relato de alguns professores e alunos.

Os resultados indicam ainda a necessidade de alguns professores estarem mais abertos ao processo de inclusão para atuar junto aos alunos com deficiência. Percebe-se também a importância de uma maior participação da família e da comunidade e de mudanças de atitudes da sociedade frente às pessoas. Percebe-se ainda a necessidade dos professores serem auxiliados neste trabalho, com informação e qualificação.

2. Características dos participantes focais.

No que se refere aos participantes focais, sua descrição compreenderá os seguintes aspectos: semelhanças e diferenças com relação aos amigos, diagnóstico, local em que se sentavam, habilidades e dificuldades, informações quanto ao fato de ser

repetente e/ou de receber algum tipo de atendimento especializado e existência de amizades. Os aspectos descritos foram obtidos com base em entrevistas com professores da classe de apoio e classes regulares, além dos registros feitos no diário de campo.

Nas entrevistas, um dos primeiros aspectos ressaltados foi a falta de um diagnóstico preciso sobre os alunos considerados de inclusão, tal fato, segundo a professora da classe de apoio, deve-se a dificuldade de acesso aos profissionais especialistas e a exames complementares, uma vez que a clientela atendida pela escola apresentava um baixo nível socioeconômico, como pode ser observado na fala abaixo:

São poucas as crianças que chegam aqui com diagnóstico completo, porque são crianças pobres, que aguardam atendimento, mas que foram identificadas por algum profissional como tendo uma deficiência. Nestes casos, as professoras nos pedem ajuda e aí nós avaliamos os casos e pedimos apoio para o COEES (Coordenação de Educação Especial), o problema é que nem sempre esta resposta é imediata. (Professora Marília/ Classe de Apoio/ 2007).

O relato justifica o fato da pesquisadora ter considerado o diagnóstico feito pela escola, mesmo que este não possua uma fundamentação mais completa de outros profissionais, desta forma, enfatizou-se muito mais a percepção que a escola possui do aluno e os estereótipos que por ventura pudessem vir a direcionar os cuidados atribuídos aos participantes focais do que o diagnóstico em si.

A seguir será feita uma breve descrição de cada participante focal de forma que possa facilitar a compreensão dos dados que serão posteriormente apresentados.

2.1. Participante Focal Dalton

Dalton tinha 12 anos de idade no início da pesquisa. Possuía baixa estatura, magro, pele clara, olhos cor de mel, cabelos encaracolados louro escuros. Apresentava-se às aulas com uniformes limpos, uma toalhinha de mão e material escolar. Conforme informações da professora de apoio pedagógico o aluno apresentava diagnóstico de

Paralisia Cerebral, conferido por uma médica Pediatra e suas principais dificuldades eram articulação da fala, sialorréia, dificuldades na aprendizagem e dificuldades em deambular. O aluno ingressou na escola em 2002 e repetiu três vezes a primeira série e duas vezes a 2ª série do ensino fundamental. Frequentava duas vezes por semana a sala de apoio pedagógico da escola e não recebia nenhum atendimento especializado fora da escola.

Conforme relato da professora Anita (Classe de Apoio/ 2007) era um aluno que preferencialmente sentava na primeira fileira, numa carteira próxima à mesa da professora; tinha alta frequência, participava das atividades realizadas em sala de aula, copiava vagarosamente as tarefas colocadas no quadro e apresentava uma boa interação social com os colegas de turma, apesar de apresentar dificuldades para iniciar o contato social e obedecer as regras de convivência, como por exemplo: ao ficar interessado por algum objeto de um colega ele não pedia, ele pegava ou puxava e quando não era atendido em suas solicitações chorava bem alto. Era apelidado pelos alunos da turma de bebê chorão, comportamento e apelido mantido durante todos os três anos de pesquisa. Durante todos este tempo não apresentou nenhum amigo recíproco e vivenciava muitas relações de conflito.

2.2. Participante Focal Carlos

Carlos possuía 13 anos de idade no início da pesquisa, estatura mediana, magro, de pele negra, olhos castanhos escuros, cabelos pretos e ondulados. Apresentava-se normalmente com uniforme sujo, dentes mal cuidados e com um odor marcante. Era comum vir para a aula portando apenas um caderno amassado.

Segundo a Coordenação Pedagógica, ele não apresentava nenhum laudo médico, porém havia sido diagnosticado no ano de 2006, por uma estagiária de Terapia

Ocupacional, como tendo Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A coordenação destaca ainda que suas principais dificuldades eram: falta de atenção, baixa concentração, dificuldade de aprendizagem, dificuldade na leitura e escrita e agressividade. Ingressou na escola no ano de 2000 e reprovou 5 vezes a primeira série e 2 vezes a segunda série do ensino fundamental. Frequentava esporadicamente a sala de apoio duas vezes por semana, não realizava nenhuma atividade fora da escola e não era atendido por nenhum profissional especializado.

Conforme relato da Anita (Sala de Apoio/2007) Carlos sentava-se sozinho na última fileira da turma, preferencialmente sem ninguém ao seu lado. Para as professoras Carlos pouco respondia as iniciativas do grupo, contudo apresentava habilidades para o desenho e exercícios de matemática. Contudo, em muitos momentos tentava iniciar a relação por meio de comportamentos agressivos, tipo socar, gritar no ouvido e arranhar, direcionados para o colega. Tinha preferência por iniciar interações com os alunos mais velhos e por jogar futebol. Durante os três anos de pesquisa não apresentou nenhum amigo recíproco e vivenciava muitas relações de conflito.

2.3. Participante Focal Paula

Paula tinha 10 anos no início da pesquisa, estatura mediana, magra, olhos castanhos claros, pele morena e cabelos negros, compridos e lisos. Apresentava-se às aulas sempre com o uniforme limpo, tênis, usava adereços femininos típicos da sua idade, travessa, bolsas decoradas, cadernos com poesias e fotos com figurinhas autocolantes. Trazia todo o material escolar incluindo canetas luminosas, cola, marcador de texto e etc.

Conforme informações da professora Anita (classe de Apoio/2007) Paula possuía diagnóstico de surdez profunda, conferido por um médico

Otorrinolaringologista. Tinha dificuldade nas atividades de matemática e em português com relação aos conceitos muito abstratos. Viviam com seus pais e dois irmãos mais velhos. Ingressou na escola em 2003 e não possuía histórico de repetência escolar. Não frequentava a sala de apoio, não realizava nenhuma atividade fora da escola e não era atendido por nenhum profissional especializado. Conforme as professoras de turma, a aluna sentava-se na primeira fileira sempre ladeada por suas amigas. Suas principais habilidades eram atenção, concentração, interação social, o que lhe rendia boas notas nas avaliações.

Paula veio transferida de uma escola especial de tradição oralista e desconhecia o uso de LIBRAS (língua brasileira de sinais), mas conseguia fazer leitura labial e utilizava gestos domésticos ou a escrita para se comunicar. Demonstrava ser muito responsável nas suas tarefas e obediente aos comandos da professora. Engajava-se em atividades individuais e compartilhadas, preferencialmente com suas amigas, evitava interagir com meninos e outros alunos surdos.

Paula tinha medo dos alunos de inclusão, pois, segundo professora Luana, na sua escola anterior foi alvo constante de agressões. Raramente iniciava uma interação e fugia ao contato visual o que era atribuído pelos professores ao fato de ser muito tímida. No ano de 2007 e 2008 vivenciou a amizade coletiva com três outras meninas de sua sala; no final de 2008 houve o rompimento com duas destas amigas. Em 2009, permaneceu com uma de suas amigas e identificou outra como recíproca.

2.4. Participante Focal Alan

Alan tinha 19 anos no início da pesquisa, era o mais alto da turma, magro, moreno claro, cabelos ondulados escuros e olhos cor de mel. Frequentava as aulas com uniforme limpo e usava sandálias. Não possuía material escolar, exceto um caderno amassado e eventualmente um lápis.

Conforme informações dadas pelas professoras de apoio Alan não apresentava diagnóstico médico, porém era considerado pelas professoras como tendo Retardo Mental, relatavam que suas principais dificuldades eram dificuldade de atenção, concentração, memória, ecolalia, conduta infantilizada e agressividade quando contrariado. Era criado pela avó e por uma tia que era funcionária da escola. Ingressou na escola no ano de 1997 e repetiu cinco vezes a primeira série e quatro vezes a segunda série.

Segundo as professoras da turma, Alan sempre sentava nas últimas carteiras da sala. Apresentava habilidades para a leitura e cópia, apesar de não compreender; demonstrava boa interação social e sempre emitia opiniões a respeito de tudo o que ocorria em sala de aula, o que lhe rendeu o apelido de fofoqueiro. No início da pesquisa vivenciava o luto da morte de uma amiga e apenas em 2008 encontrou outro amigo recíproco. Na tabela 5 é possível identificar uma síntese das principais características dos participantes focais da pesquisa.

Tabela 5 Quadro representativo dos participantes focais.

Focal	Dalton	Carlos	Paula	Alan
Idade	12	13	10	19
Diagnóstico	Paralisia cerebral	TDAH	Surdez profunda	Retardo mental
Ingresso na escola	2002	2000	2003	1996
Histórico de reprovação	3x a 1ª série 2x a 2ª série	5 x a 1ª série 2x a 2ª. série	Nunca reprovou	5x a 1ª série, 1 x a 2ª e 3 x a 3ª série
Dificuldades relatadas pela professora de apoio	Articulação da fala Aprendizagem e coordenação motora	Atenção, concentração, aprendizagem, leitura e cópia e interação social	Matemática Simbólico	Atenção, concentração, aprendizagem, interpretação
Habilidades relatadas pelas professoras da turma	Participação nas aulas, cópia das atividades e boa interação social	Desenho e matemática	Atenção, concentração, interação social, leitura labial	Leitura e copia interação social

3. Preferências e rejeições sociais

Nesta seção, destacam-se os resultados da entrevista sociométrica, por meio da identificação do índice de preferência e rejeição e pela nominação destas preferências e rejeições. Inicialmente, serão apresentados o número de alunos da turma, número de crianças atípicas, idade e sexo de cada aluno. Os aspectos descritos foram obtidos por meio da entrevista sociométrica, entrevistas com os integrantes da turma, observações e registros do Diário de Campo.

Numa tentativa de compreender os resultados obtidos na entrevista sociométrica foi construído o índice de preferência e rejeição (IPR), o qual permitiu localizar socialmente todos os integrantes das turmas durante os três anos letivos de pesquisa.

Para uma melhor visualização os dados foram representados em forma de átomo social (Minicuci, 2009) para cada participante focal (PF), de maneira que fosse possível refletir sobre as preferências sociais e rejeições dos participantes focais indicando as mudanças dos integrantes destes átomos, e os núcleos de tensão dos indivíduos no grupo.

Em função do acompanhamento dos alunos focais (AFs) ter sido longitudinal a apresentação dos resultados será feita pela consideração do acompanhamento dos AFs nas turmas da qual faziam parte. Desse modo, em função dos AFs Dalton e Carlos participarem das mesmas turmas no decorrer dos três anos de pesquisa, os resultados encontrados para esses dois sujeitos serão apresentados em conjunto, já para os AFs Paula e Alan apenas os dados referentes a 2007 serão apresentados em conjunto.

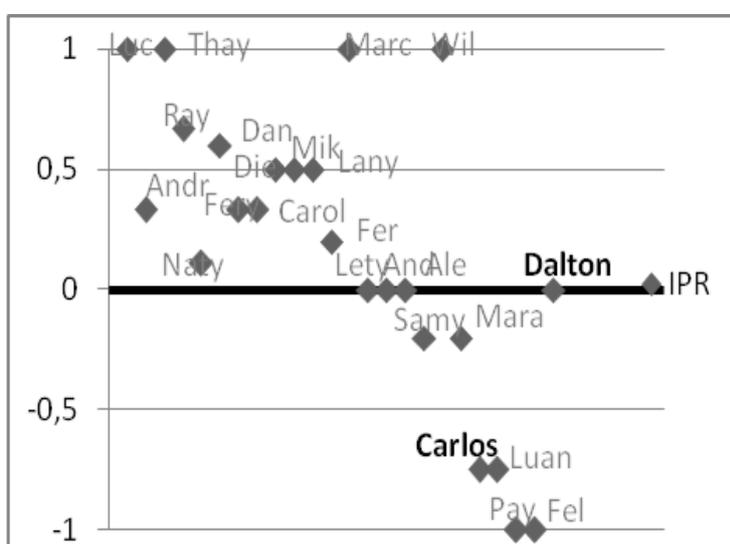
3.1. Índice de Preferência e Rejeição Social

3.1.1 IPR de Dalton e Carlos

Em 2007, Dalton e Carlos, freqüentavam uma turma da 2ª série, turno manhã, a qual era composta por 24 alunos, 11 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Destes

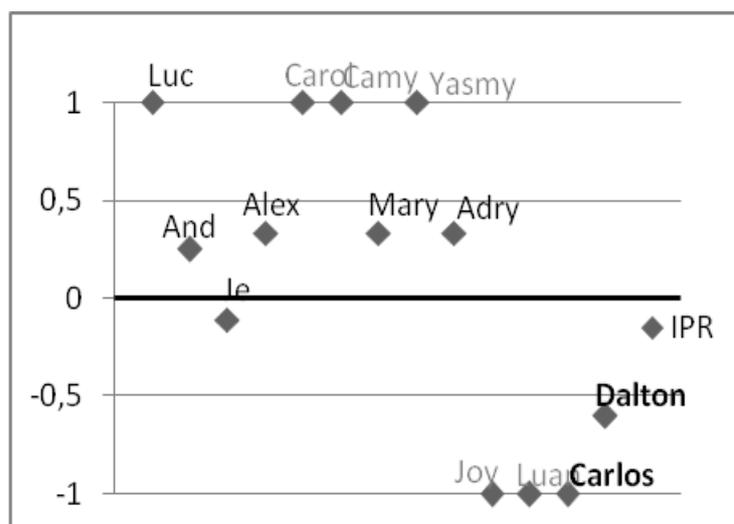
alunos, 2 (Dalton e Carlos) eram considerados de inclusão. A turma obteve um IPR médio de 0,17 e desvio padrão de 0,20. Quatorze crianças apresentaram IPR acima de 0, 4 crianças IPR 0 e 6 crianças com IPR abaixo de 0 (ver figura 9). Quatro alunos (Luc, Thay, Marc e Wil) foram considerados parceiros com alta preferência entre os integrantes da turma. Dalton apresentou IPR igual a zero e Carlos -0,75.

Figura 9. Índice de Preferência e Rejeição Social 2ª série/2007



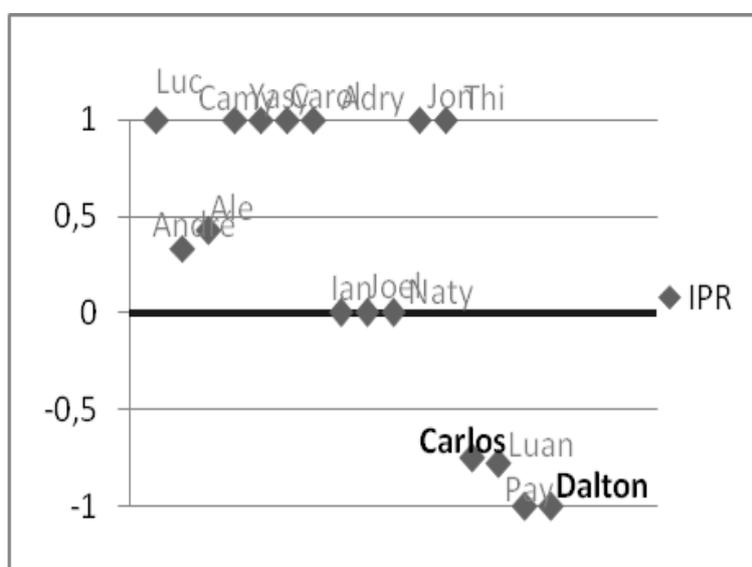
Em 2008, Dalton e Carlos, frequentaram uma turma da 2ª série, turno da tarde, a qual era composta por 13 alunos, 5 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Destes alunos a escola identificou a presença de mais 1 aluno como sendo atípicos (Luan), o qual já pertencia a turma de Dalton e Carlos no ano anterior. A turma apresentou IPR médio de 0,12 e desvio padrão de 0,28. Na figura 10 é possível perceber que Dalton apresentou IPR de -0,6 e Carlos -1. Sete crianças apresentaram IPR acima de 0 e 5 crianças com IPR abaixo de 0. Os alunos Luc, Carol, Camy e Yasmy foram identificados como sendo os alunos com maior IPR.

Figura 10. Índice de Preferência e rejeição social, 2ª série/2008



Em 2009, a turma apresentava 16 alunos, 6 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Na turma eram identificados 4 alunos considerados de inclusão (Dalton, Carlos, Luan e Pay). A turma apresentou IPR médio de 0,35 e desvio padrão de 0,41. Na figura 11 é possível perceber que Dalton apresentou índice de -1 e Carlos -0,78. Sete alunos apresentaram IPR 1 (Luc, Camy, Yasy, Carol, Andry, Jon e Thi).

Figura 11. Índice de Preferência e Rejeição da Relação 3ª série/2009



Nas três turmas investigadas percebe-se que há uma concentração dos seus integrantes acima de zero. Contudo, Dalton e Carlos, juntamente com Luan, foram alunos que apresentaram um baixo IPR em todos os três anos letivos. No que se refere a Dalton, percebe-se que este teve o seu IPR reduzido gradativamente nos três anos de pesquisa (0, -0,6 e -1). Carlos, por sua vez, também obteve IPR negativo em todo o período da pesquisa (-0,75, -1 e -0,75). Esta rejeição reflete a posição sociométrica que os participantes focais possuem dentro do grupo, sendo associada às interações que ocorrem entre os indivíduos.

Por estes dados pode-se perceber que a formação grupal evidencia a exclusão dentro do coletivo e a manutenção de Dalton e Carlos na condição de rejeitado, pelo menos no que se refere aos três grupos pesquisados.

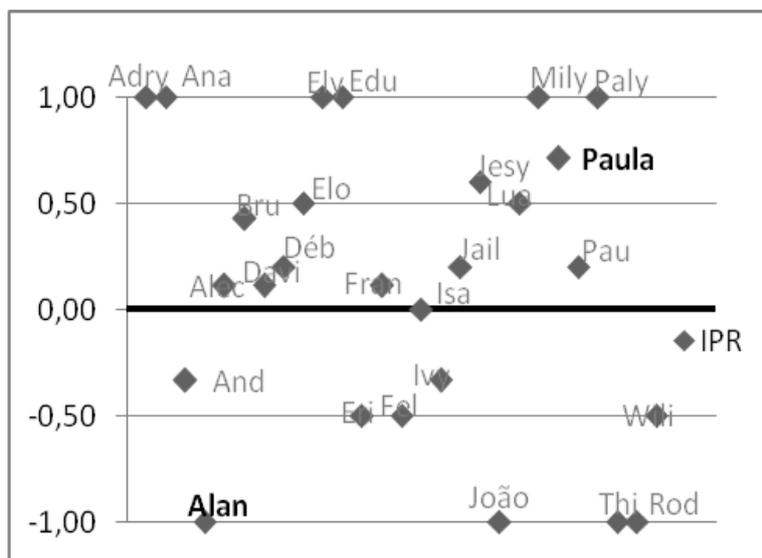
A impressão que fica é que o processo grupal mantém o status da criança rejeitada. Segundo Coie et al (1995) isto ocorre por dois motivos, primeiro porque as crianças possuem expectativas diferentes para o comportamento da criança preferida e rejeitada e as tratam de forma diferentes, inclusive preferindo iniciar os contatos com as crianças preferidas; segundo porque os membros do grupo podem ter expectativas negativas devido a reputação do novo membro.

3.1.2. IPR de Paula e Alan

Em 2007, Paula e Alan, frequentavam uma turma da 3ª série, turno manhã, a qual era composta por 27 alunos, 10 do sexo feminino e 16 do sexo masculino. Destes alunos, apenas Paula e Alan eram considerados de inclusão. A turma obteve um IPR médio de 0,13 e desvio padrão de 0,16. Dezesete crianças apresentaram IPR acima de 0, 1 criança IPR 0 e 9 crianças com IPR abaixo de 0 (ver figura 12). Seis alunos (Adry,

Ana, Ely, Edu, Mily e Paly) foram considerados parceiros com alta preferência entre os integrantes da turma. Paula apresentou IPR igual a 0,71 e Alan -1.

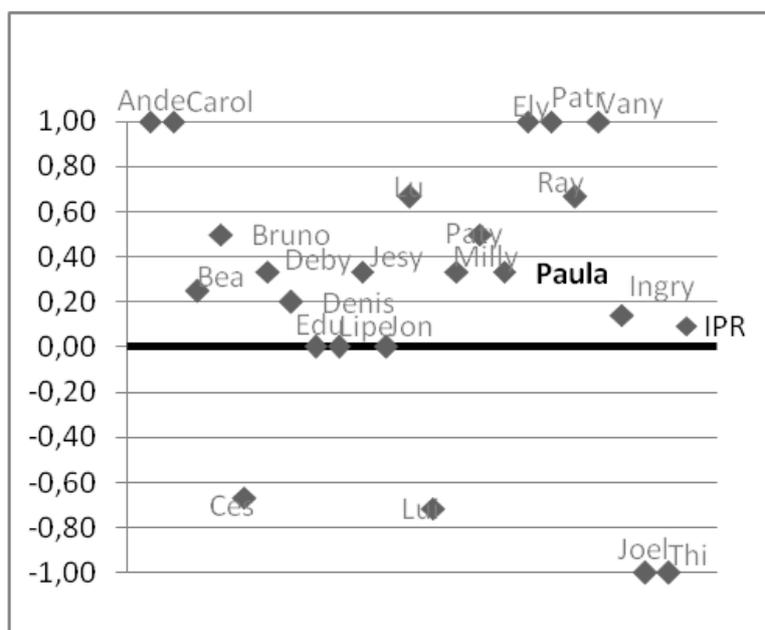
Figura 12. Índice de Preferência e rejeição da Relação 3ª série/2007



IPR de Paula

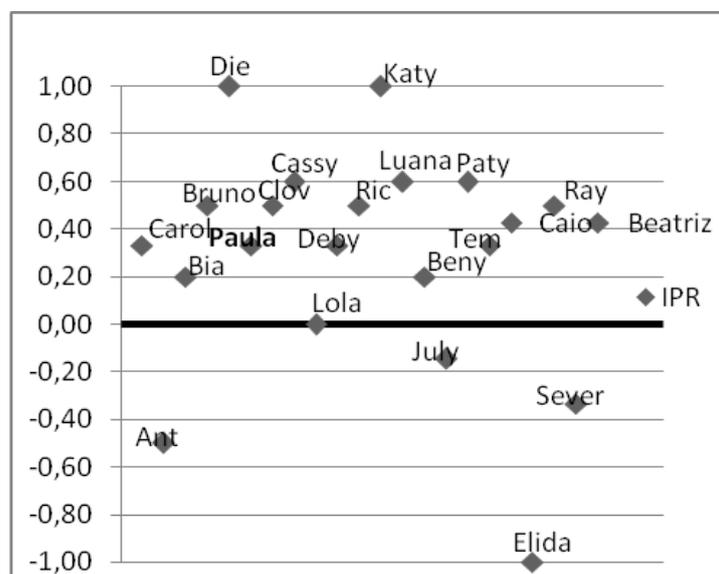
Em 2008, Paula, frequentava uma turma da 4ª série, turno da manhã, a qual era composta por 23 alunos, 12 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Destes alunos a escola identificou a presença de mais três alunos com surdez profunda (Carol, Vany e Joel). A turma apresentou IPR médio de 0,26 e desvio padrão de 0,28. Na figura 13 é possível perceber que Paula apresentou IPR de 0,33. Dezesesseis crianças apresentaram IPR acima de 0, 3 alunos apresentaram IPR 0 e 4 crianças com IPR abaixo de 0.

Figura 13 Índice de Preferência e Rejeição social, 4ª série/2008



Em 2009, Paula frequentava uma turma da 5ª série, a qual era composta por 22 alunos, 14 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Na turma eram identificados dois alunos considerados como atípicos Paula e Carol, ambas as alunas com surdez profunda. A turma apresentou IPR médio de 0,29 e desvio padrão de 0,32. Na figura 14 é possível perceber que Paula apresentou índice de 0,33.

Figura 14 Índice de Preferência e Rejeição da Relação 5ª/2009

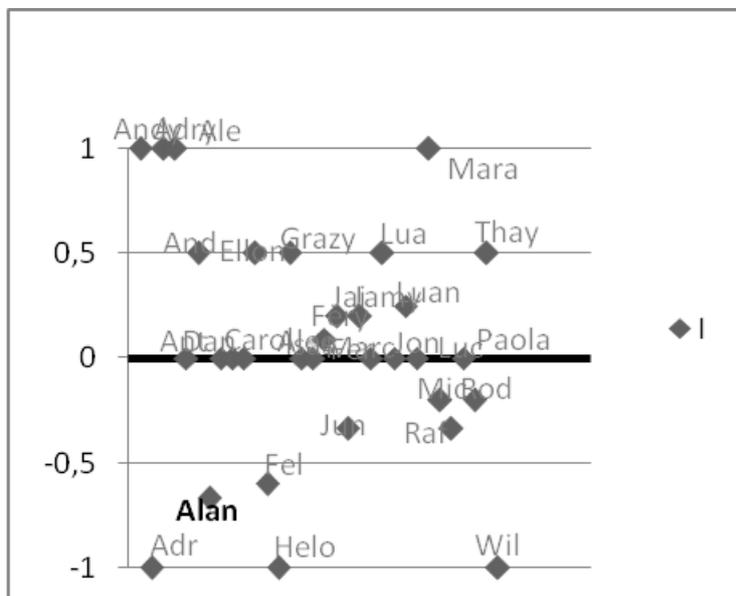


IPR de Alan

Em 2008, Alan, frequentava uma turma da 3ª série, turno da manhã, a qual era composta por 32 alunos, 11 do sexo feminino e 21 do sexo masculino. Destes alunos a escola identificou apenas Alan como sendo atípico. A turma apresentou IPR médio de 0,1 e desvio padrão de 0,17.

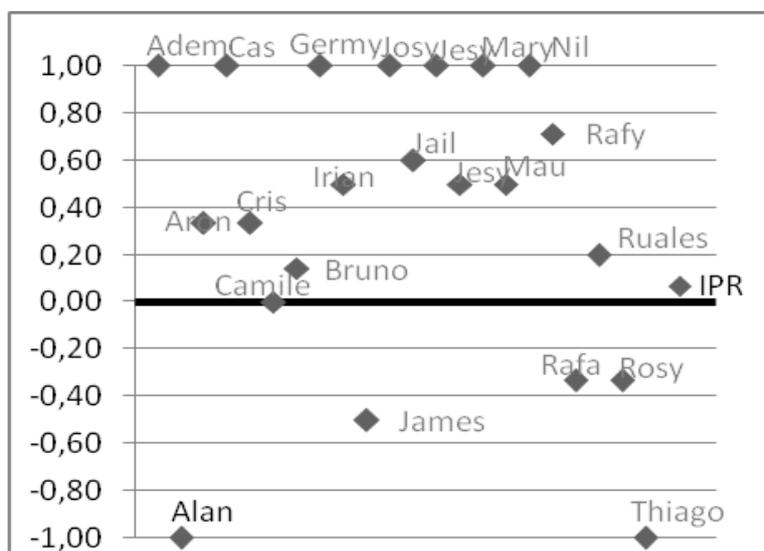
Na figura 15 é possível perceber que 16 alunos apresentaram IPR acima de 0, 3 alunos apresentaram IPR 0 e 4 IPR abaixo de 0. Alan apresentou IPR de -0,70. Cabe lembrar que neste ano Alan foi identificado como sendo amigo de Jun, um menino que veio transferido de outra escola após o início do semestre letivo.

Figura 15. Índice de Preferência e Rejeição social, 3ª série/2008



Em 2009, Alan frequentava uma turma da 4ª série, horário da tarde, o grupo era composto por 22 alunos, 9 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Na turma apenas Alan era identificado pela escola como atípico. A turma apresentou IPR médio de 0,35 e desvio padrão de 0,41. Na figura 16 é possível perceber que Alan apresentou IPR de -1.

Figura 16. Índice de Preferência e Rejeição social, 4ª série/2009



Nas três turmas investigadas, percebe-se que há uma concentração dos seus integrantes acima de 0, indicando pouca rejeição entre os seus integrantes. Paula apresentou um alto IPR em todos os três anos letivos (0,71, 0,33 e 0,33). Esta aceitação reflete a posição sociométrica que Paula apresentava dentro do grupo. Por estes dados pode-se perceber que a formação grupal evidencia a aceitação de Paula dentro do coletivo. Alan, durante os três anos letivos, apresentou um baixo IPR (-1, -0,7 e -1). Estes valores indicam a rejeição social vivenciada por Alan.

Por estes dados pode-se perceber que a formação grupal evidencia a exclusão dentro do coletivo e a manutenção de Alan na condição de rejeitado, pelo menos no que se refere aos três grupos pesquisados.

Para melhor visualizar este fato optou-se por identificar nominalmente as preferências e rejeições no grupo para em seguida apontar a percepção destas escolhas e a identificação de suas amizades por meio da criação do átomo social.

3.2. Átomo social (AS)

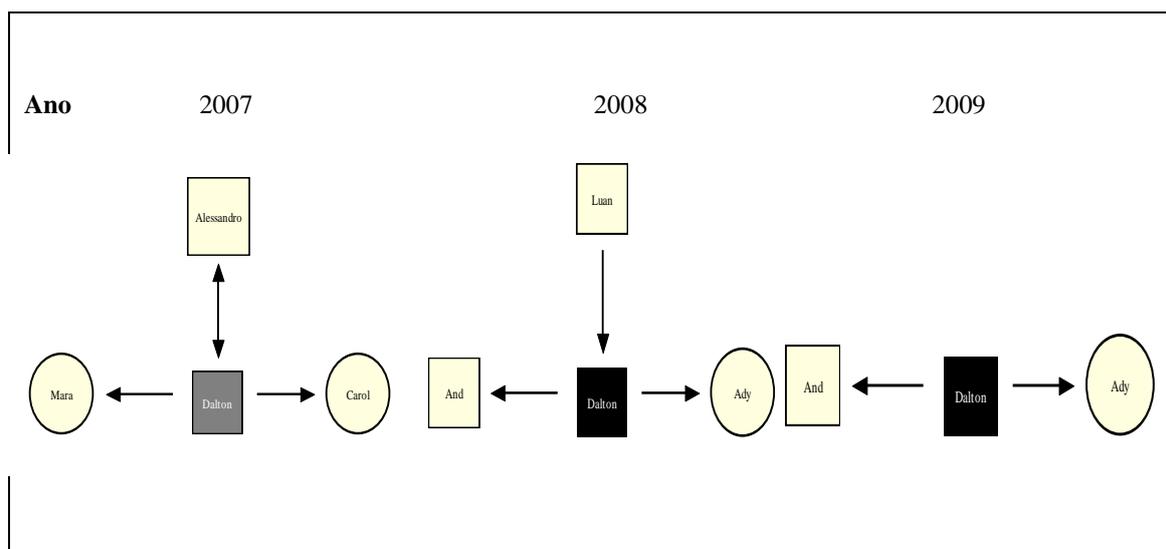
As preferências de interação e as rejeições permitem uma visualização da posição social dos participantes da pesquisa e aponta para os prováveis tipos de relações existentes em função da existência ou não de reciprocidade e da similaridade quando especialmente consideram-se os motivos alegados a essa escolha.

Na decodificação das imagens do AS, as meninas serão representadas pelo círculo enquanto os quadrados representam os meninos. As figuras coloridas representam os participantes focais. A figura que permanece no centro representa o participante focal e a ligação entre as figuras ocorre por meio de setas e traços. As setas indicam as preferências e as setas duplas preferências recíprocas. Os traços representam rejeição e os traços duplos reciprocidade na rejeição.

3.2.1. AS de Dalton

Como pode ser visualizado na figura 17, em 2007, Dalton escolheu Ale, Carol e Mara como seus parceiros preferidos de interação, mas só houve reciprocidade com Ale. Em 2008 Ale, Carol e Mara foram promovidas de turma e não tiveram mais contato com Dalton, uma vez que o mesmo repetiu de série e teve de ser matriculado no horário da tarde. Em 2008 e 2009, Dalton escolheu Ady e And como seus parceiros preferidos de interação e novamente não houve reciprocidade. Dalton foi indicado por Luan, mas não obteve reciprocidade.

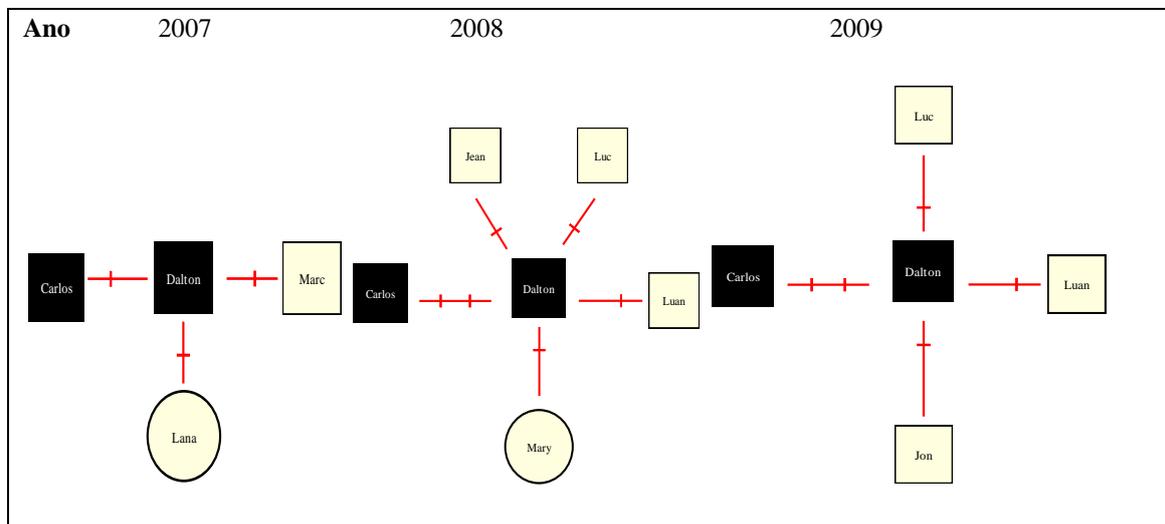
Figura 17. Átomo social das preferências de Dalton, anos de 2007, 2008 e 2009



Por outro lado, em 2007, Dalton considerou como não sendo seus amigos Lana, Carlos (Aluno focal) e Marc. Em 2008, Dalton citou Luan e Carlos, e houve reciprocidade com Carlos, indicando um possível conflito, cabe destacar que Carlos e Luan apresentavam um elevado índice de rejeição social na turma. Neste mesmo ano Luc e Jean também rejeitaram Dalton durante a entrevista sociométrica. Em 2009 permanece o conflito com Carlos, indicação recíproca, e com Luan. Neste mesmo ano

Luc e Jon também identificaram Dalton como não sendo amigo (Figura 18).

Figura 18. Átomo social dos não amigos de Dalton, anos de 2007, 2008 e 2009



É possível inferir que a origem dos conflitos com Carlos teve a sua origem em 2007, pois neste ano ele foi citado como não amigo e em 2008 e 2009 ele passou a ser identificado reciprocamente como não sendo amigos. Percebe-se, também, uma relação de conflito entre Luan e Dalton, visto que Dalton o indica como não amigo e Luan como preferido em 2008, e em 2009, novamente, Dalton o indica como não amigo.

O motivo das escolhas

Nas três entrevistas sociométricas apenas em 2007 e 2008 Dalton foi escolhido como parceiro preferido de interação. Em 2007 ele obteve reciprocidade ao escolher Ale como parceiro preferido. Contudo, esta escolha esteve vinculada a um único motivo o compartilhamento de objetos escolares, como pode ser percebido na fala de Dalton: “o Ale é legal porque ele me empresta a borracha quando eu não trago” (Dalton/20078).

Ale ratifica a fala de Dalton ao afirmar “eu empresto a borracha para o Dalton, às vezes ele não trás e eu empresto pro coitado”. (Ale/2007). Contudo, o termo

“coitado” remete a uma reflexão de que a escolha se dá por motivos ligados ao preconceito.

Dalton também escolheu Mara e Carol como parceiras preferidas, para ele a escolha ocorreu pelo seguinte fato: “Mara é muito legal, ela me empresta a borracha, ela sempre brinca comigo no recreio e a Carol é muito bonita e gosta de mostrar a bunda para os meninos, ela levanta a saia (risos)” (Dalton/ 2007).

Neste relato percebe-se novamente que Dalton escolhe seus parceiros seus parceiros com relação ao empréstimo de materiais, mas acrescenta também o compartilhamento de momentos lúdicos. Contudo Mara e Carol não citam Dalton em suas preferências, pelo contrário, Mara citou Raqy, Thay e Lana como parceiras de interação, sendo que Lana foi indicada por Dalton como sendo um parceiro de rejeição, como pode ser visualizado na figura 20. Carol, por sua vez citou Mara, Nandy e Thay, parceiras preferidas de Lana.

Por se tratarem de parceiros que foram citados na entrevista feita com Dalton, foi perguntado o motivo de não terem escolhido Dalton nas suas preferências e as respostas obtidas foram:

- Não dá para brincar direito com o Dalton porque ele fala palavrão, só gosta de brincar de esconder, faz saliência, ele limpa a baba e vem beijar. Ele também gosta de bater, olha o meu dedo, foi ele que bateu (Carol/2007).

- Ele é muito saliente. Ele só pensa em namorar, não dá nem para conversas porque ele já vem querendo pegar na gente (Mara/2007).

Nestas falas destacam-se três aspectos que corroboram com a rejeição de Dalton, a qual pode ser relacionada a automonitoria.

Em 2008 Luan escolheu Dalton como parceiro preferido e afirmou “eu escolho o Dalton porque ele sempre me empresta o seu material”. (Luan/2008). Nesta fala, parece que Luan reconhece uma habilidade demonstrada por Dalton, o compartilhamento.

Neste mesmo ano Dalton citou os seus primos (Andy e Adi) como seus parceiros preferidos de interação, contudo não obteve reciprocidade.

Segundo Dalton “o Andy é legal, ele mora perto da minha casa”, com relação a Adi ele explica “ela me ajuda no dever”.

Contudo, durante a entrevista com Andy, este perguntou para a pesquisadora “eu tenho que dizer que o Dalton é meu amigo? Porque ele não é, eu cuido dele quando a mamãe manda; ele é muito chato, em casa a mãe dele não deixa ninguém nem brincar, ele parece um bebê gigante, tudo chora”.

Novamente é possível identificar uma visão ligada ao assistencialismo, onde Dalton deve ser cuidado. Adi, afirma “fico com pena dele, mas a mãe dele não deixa ele nem brincar”.

Este relato destaca os fatores ligados a rejeição dos parceiros, os quais podem ser complementados com as respostas obtidas com relação a pergunta sobre quem não é o seu amigo.

No que se refere a rejeição social, demonstrada na figura 20, foi possível perceber que em 2007 ele não recebeu nenhuma indicação, contudo indicou Carlos e Lane. Na visão de Dalton a indicação de Carlos (PF), ocorreu devido a sua agressividade. Segundo Dalton “o Carlos me briga, me bate, ele é mau, muito mau”. Quanto a Lane, Dalton afirmou simplesmente “eu não gosto dela”.

Carlos e Lane não fizeram nenhum comentário espontâneo sobre Dalton, o que também estimulou perguntar a opinião dos mesmos sobre Dalton. A resposta obtida foi:

“Ele parece um bebê, por tudo chorava, ele gosta de bater, provocar, mas depois ele não aguenta”.(Carlos/2007).

Lane afirma que sempre ficava com Dalton no recreio, mas não gostava muito dele porque “Ele fala muito palavrão, gosta de bater e de querer me beijar na boca, ele não sabe quando tem de parar.”

Em 2008, Dalton indicou Luan, afirmando “Ele não gosta de mim, vira a cara, ele não quer ser meu amigo”. Por sua vez Luan não fez qualquer referência a Dalton, inclusive quando lhe foi perguntado o que achava de Dalton.

Neste mesmo ano Dalton e Carlos se indicaram como não sendo amigos, para Dalton, o motivo permanece sendo o comportamento agressivo de Carlos e acrescenta “minha mãe não quer que ele brinque comigo, porque ele é mau”. Verifica-se neste aspecto a influencia da família na escolha dos parceiros de interação. Jean, Mary e Luc, também indicaram Dalton como não amigo. Segundo Jean “Não gosto de ver a deficiência dele, me agonia, ele baba, não corre direito, eu não gosto de ver”.

Mary também apresenta uma reflexão semelhante “ele é esquisito, eu não gosto de ver a baba dele, a mamãe disse para eu não ficar muito perto”, já Luc afirmou, “ele, não me emprestou a borracha, ele é mau”.

Em 2009, Dalton permanece indicando como não amigo Carlos e Luan, o que indica a permanência do conflito entre estes alunos. O mesmo ocorreu com Luc que novamente o indica como não amigo.

Junior um aluno novato da turma, afirma “não fui muito com a cara dele, ele é estranho, não fala direito e não é meu amigo”. Dalton não reconhece Jon como sendo integrante da turma e afirma não saber quem ele é.

Na tabela 6 é possível identificar algumas destas falas agrupadas nas 8 categorias, conforme a indicação de rejeição e preferência social.

Tabela 06. Preferência e rejeição social dos pares - Dalton

Categoria	Rejeição		Preferência	
	Pares - Dalton	Dalton -Pares	Pares- Dalton	Dalton - Pares
Aparência física	“ele é esquisito” “eu não gosto de ver a deficiência dele”			“é muito bonita”
Capacidade Cognitiva	“ele não sabe de nada”			
Capacidade Física				
Comunicação	“não entendo o que ele fala “fala palavrão” Não dá nem para conversar			
Automonitoria	“interrompe o que os outros fazem” “tira saliência com as meninas” Ele só pensa em namorar Por tudo chora ele não sabe quando tem de parar.			
Preconceito	Eu cuido dele Minha mãe não quer que ele brinque comigo		“eu empresto pro coitado”	
Compartilhamento	Não me emprestou a borracha	Vira a cara	Ele empresta o seu material	“ele me empresta a borracha”“brinca comigo”“ela me ajuda no dever”.
Agressividade	Foi ele que bateu Ele é muito saliente	Ele é mau, muito mau		

Comparando o motivo que leva os pares a rejeitarem Dalton e o que leva Dalton a rejeitar percebe-se que Dalton rejeita por aspectos ligados a agressividade e ao compartilhamento. O mesmo ocorre com os pares, contudo estes também rejeitaram Dalton por fatores ligados a aparência física, capacidade cognitiva, comunicação, automonitoria e preconceito.

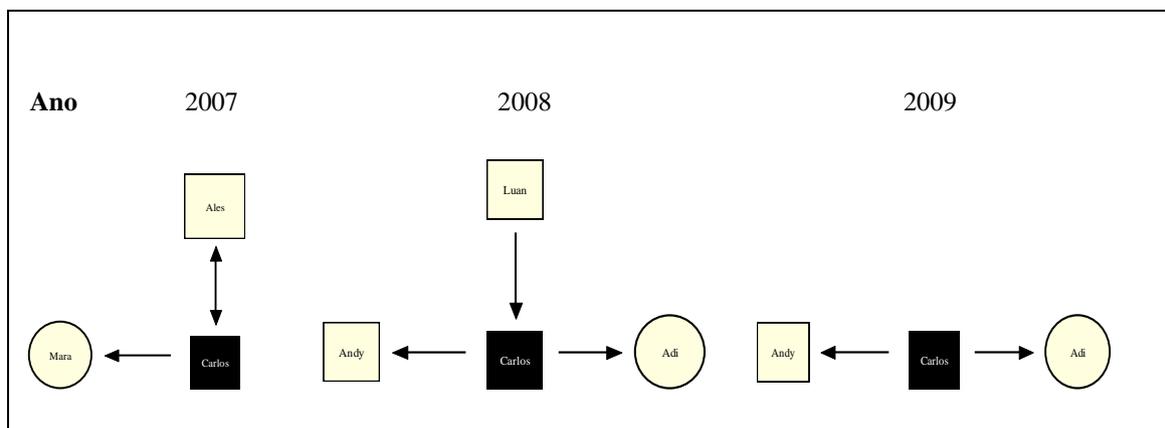
Para Dalton, a preferência esteve associada a aparência física e ao compartilhamento de objetos e situações sociais, além da proximidade de sua moradia. Os parceiros por sua vez preferem Dalton por fatores ligados ao preconceito e ao compartilhamento de objetos.

Finalizando as entrevistas foi perguntado a Dalton e aos seus parceiros o nome dos seus amigos. Nos três anos da pesquisa o mesmo não foi nominado como amigo por nenhum parceiro de turma, apesar de ter indicado amigos, sendo estes os mesmos que foram citados como sendo seus preferidos de interação.

3.2.2. AS de Carlos

Na figura 19 é possível visualizar que em 2007, Carlos escolheu Ale e Mara como seus parceiros preferidos de interação, mas só houve reciprocidade com Ale. Em 2008, Carlos escolheu Jean, Luc e Andr como seus parceiros preferidos de interação, mas, não houve reciprocidade. Em 2009, Carlos escolheu novamente Luc e Andr, como sendo seus parceiros preferidos de interação, mas novamente sem reciprocidade. Cabe lembrar que as turmas freqüentadas por Carlos são as mesmas freqüentadas por Dalton.

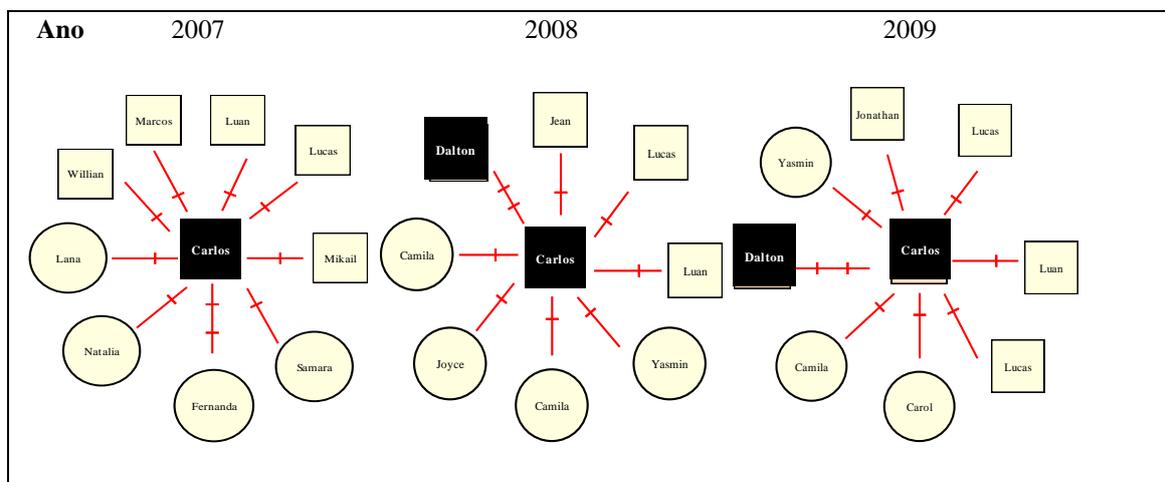
Figura 19. Átomo Social das Preferências de Carlos, anos de 2007, 2008 e 2009.



No que se refere à rejeição social, foi verificado que, em 2007, Carlos foi indicado por sete alunos como não sendo seu amigo. Carlos considerou como não sendo seu amigo Fern, Lana e Mik, e ocorreu reciprocidade com Fery (ver figura 19). Além disso, Carlos foi citado por mais seis alunos Wil, Marc, Luan, Luc, Samy e Naty. Em

2008, Carlos indicou como não amigo Dalton, Luan e Joy, havendo reciprocidade entre Carlos e Dalton. Contudo, Carlos ainda foi citado por Camy, Luc, Jean, Yasy, Joyce e Carol. Em 2009, Carlos indicou como não amigo Dalton, Luan e Joy, havendo reciprocidade entre Carlos e Dalton. Contudo, Carlos ainda foi citado por Camy, Luc, Jean, Yasy, Joy e Carol.

Figura 20. Átomo social dos não amigos de Carlos, anos de 2007, 2008 e 2009.



O motivo das escolhas

Nas entrevistas sociométricas Carlos foi escolhido como parceiro preferido de interação de Ale e Luan, sendo que em 2007 ele obteve reciprocidade com Ale.

Para Carlos e Ale o motivo desta escolha deve-se ao fato de terem as mesmas preferências “jogo de futebol” e participar do mesmo time de futebol, como pode ser percebido na fala de Carlos, “ele e eu gostamos de futebol, ele joga muito, claro que eu jogo melhor, e a gente sempre joga no mesmo time do recreio”. (Ale/2007)

Esta fala indica a importância do compartilhamento de momentos dentro do contexto escolar para uma relação, assim como o fato de apresentarem similaridades quanto ao gosto pelo esporte.

No que se refere a Mara, Carlos ressalta novamente a importância da similaridade nas suas relações “ela é a menina, que sempre aceita minhas brincadeiras, os outros são tudo filhinho da mamãe”. (Carlos/2007)

Apesar de Mara não ter citado Carlos em, sua entrevista foi lhe perguntado a opinião sobre Carlos e ela respondeu “não sei, acho o Carlos legal, mas ele é um cara muito doido.” (Mara/2007)

Em 2008 a relação com Ale e Mara é interrompida pelo fato de Carlos ter repetido o ano escolar e mudado de turno. Carlos relato sobre este fato da seguinte maneira: “Ano passado armaram para mim, a professora da outra sala tava contra mim e aí eu não passei. Estes caras aí não falam comigo, aí eu não falo” (Carlos/2008)

Ainda em 2008 Carlos escolheu como parceiros preferidos os irmãos Andy e Adi, primos de Dalton, mas não houve reciprocidade na escolha. Mesmo assim, foi solicitado para que os mesmos comentassem o que achavam de Carlos.

Para Andy “ele é o cara, resolve tudo na boa, é só dá uns corretivos, ele só não é melhor porque ele é do chiqueirão”. Adi apenas afirma “ele é legal, mas é só muito brigão”. Em 2009, Carlos novamente indica Andy e Adi e novamente não há reciprocidade.

No que se refere a rejeição social, figura 20 é possível perceber o quanto Carlos foi rejeitado pelos integrantes das três turmas que frequentou, em especial destaca-se a reciprocidade de Dalton com relação a Carlos que foi comentada anteriormente. De maneira geral a percepção de Carlos enfatiza aspectos ligados a agressividade, baixa cooperação, aparência física e preconceito, como pode ser observado nas falas em destaque:

- Carlos é muito esquisito, bate muito na gente (Lucas/2008).
- Não gosto dele porque ele me dá muita cacholeta, ele é muito mau (Luan/2007).

- Ele não ajuda ninguém e ainda atrapalha, ele rasgou o meu caderno sem nenhum motivo (Lana/2007).
- Ele é fedido, tira meleca, credo, um nojo (Camila/2009).
- Meu pai disse que também não gosta dele porque ele tem cara de marginal (Fernanda/2007).

Carlos também relata uma série de insatisfações com relação aos seus parceiros, mas destaca como parceiros rejeitados Mikail, Dalton, Fernanda e Luan, como pode ser percebido na figura 20.

Os motivos principais que lhe conduzem a rejeitar estes parceiros estão ligados as categorias compartilhamento, capacidade física, preconceito, como pode ser observado nas falas abaixo:

- Mikail é muito mole e não gosta das brincadeiras que eu gosto.
- A Fernanda não sabem brincar, ela se mete para jogar bola e não sabe, só atrapalha, ela é menina e muito chata.
- O Dalton nada quer, tudo choram, não me empresta nada, eu já disse para ele que ele é um bebê chorão, um saco.
- Se eu fosse policial seria da tropa de elite e mandava queimar a Fernanda (fazendo um gesto imitando arma com os dedos), é só mandar detonar.

Tabela 7. Fatores de preferência e Rejeição relacionados a Carlos

Categoria	Rejeição		Preferência	
	Pares - Carlos	Carlos -Pares	Pares- Carlos	Carlos- Pares
Aparência física	Ele é fedido			
Capacidade Cognitiva				
Capacidade física		“é muito mole”	ele joga muito	
Comunicação				
Automonitoria	Ele atrapalha	não falam comigo, af eu não falo		
Preconceito	ele tem cara de marginal	“ela é menina”		
Compartilhamento		“não me empresta nada”	joga no mesmo time do recreio	aceita minhas brincadeiras
Agressividade	Bate muito na gente		Resolve tudo na boa	

Comparando o motivo que leva os pares a rejeitarem Carlos e o que leva Carlos a rejeitar percebe-se que Carlos rejeita por aspectos ligados a Capacidade física, automonitoria, preconceito e compartilhamento.

Os pares por sua vez rejeitam com base na aparência física e agressividade, além de aspectos ligados a automonitoria, preconceito e agressividade.

Para Carlos, a preferência esteve associada ao compartilhamento, enquanto a preferência dos pares envolveu aspectos ligados a aparência física, capacidade física, compartilhamento e agressividade

Finalizando as entrevistas foi perguntado a Carlos e aos seus parceiros o nome dos seus amigos. Nos três anos da pesquisa o mesmo não foi nominado e nem nomeou nenhum parceiro como amigo.

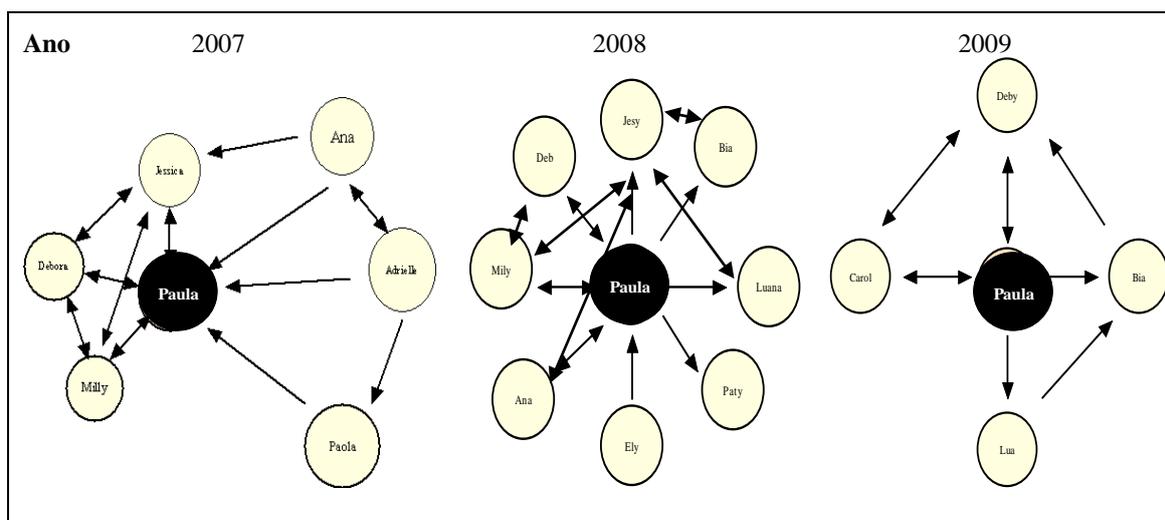
3.2.3. AS de Paula

Na figura 21 é possível identificar que em 2007, Paula fez três indicações de preferência de interações: Mily, Deby e Jesy, sendo que todas foram recíprocas. Paula foi ainda citada por mais três alunas Ana, Adry e Pay.

Em 2008 Paula foi escolhida por Mily, Deby, Ana e Ely, e houve reciprocidade com as três primeiras. Paula também citou Jesy, Bia, Luana e Paty.

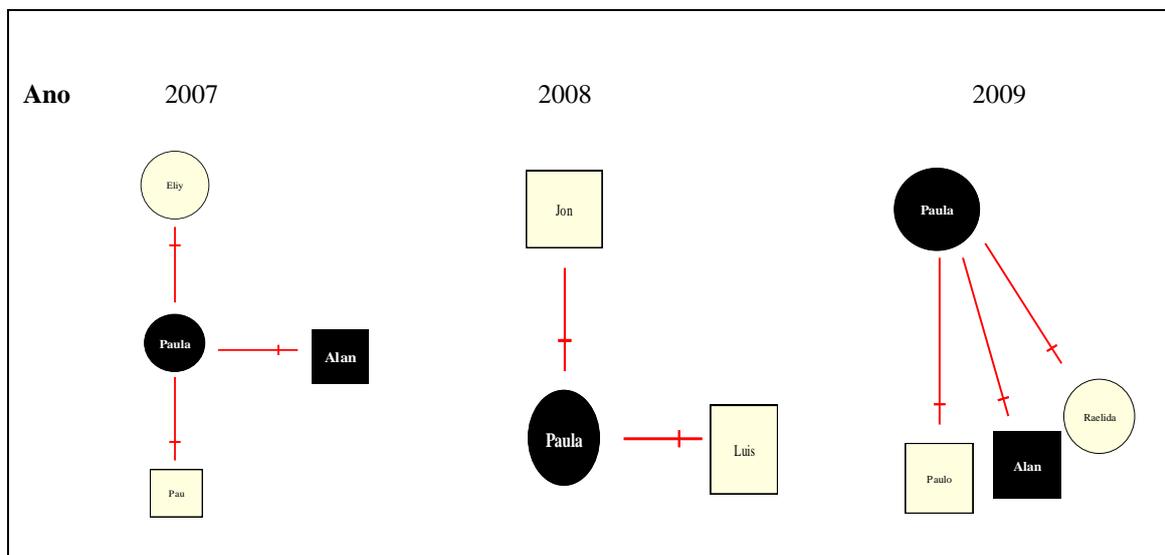
Em 2009, Deby e Ana indicaram Paula como aluna preferida e também houve reciprocidade. Paula, por sua vez, também indicou como parceiro preferido Bia e Lua. Neste mesmo ano Mily e Jesy foram transferidas de escola.

Figura 21 Átomo Social de Paula, ano de 2007, 2008 e 2009.



No que se refere à rejeição social, em 2007, Paula não recebeu nenhuma indicação da turma, contudo indicou três alunos Pau, Alan e Ely, como pode ser observado na figura 22.

Figura 22. Átomo social dos não amigos de Paula, anos de 2007, 2008 e 2009.



Em 2008, Paula foi indicada por Jean como parceiro rejeitado e indicou Luis como rejeitado. Em 2009, Paula não foi citada por nenhum dos alunos e indicou Ant como parceiro rejeitado.

O motivo das escolhas

Nas três entrevistas sociométricas foi possível perceber que as preferências citadas nas entrevistas estiveram ligadas a capacidade cognitiva, automonitoria e apoio nas tarefas, como pode ser observado em algumas das falas identificadas:

A indicação da capacidade cognitiva pode ser percebida quando seus parceiros afirmam - Paula é muito legal, estudiosa... Ela tira boas notas (Deby/2007).

A monitoria também pode ser indicada em falas como a que segue:

- A Paula é muito legal, as duas (Deb e Jessy) são divertidas, estudiosas, sabe a hora de brincar e de estudar (Mily/2007).

O apoio nas tarefas também é identificado como elemento de preferência nas interações - Eu ajudo muito ela (Paula) no que posso, ela pega rápido, ela também é

muito divertida (Jessy/2008). Paula também apóia suas escolhas nestas mesmas características, percebe-se um sentido de grupo como pode ser percebido na seguinte fala:

- Deby sempre juntas, eu ajudo ela no exercício e elas me ajudam (Paula/2007).

Paula afirma ainda:

- Jessy amiga, legal, ajuda (Paula/2008)

Paula também destaca:

- Carol, empresta, aprendo Libras (Paula/2009)

No que se referem aos motivos da rejeição, os parceiros atribuíram a fatores ligados a comunicação e ao preconceito

Durante os três anos de pesquisa Paula só obteve a rejeição de duas pessoas, Jon e Ant, ambos enfatizaram a dificuldade de comunicação e o preconceito como os principais aspectos relacionado a terem indicado Paula como um parceiro que não é considerado amigo, o motivo foi destacado nas seguintes frases:

- Ela é diferente e eu não sei como falar com ela (Ant/ 2009).

- Sei lá, eu não gosto do jeito da mudinha porque ela não gosta de participar de nada, parece até que ela tem medo da gente (Jon/2008).

Paula também rejeitou alguns dos seus parceiros e o motivo desta rejeição esteve relacionado à agressividade, preconceito e comunicação, como pode ser observada em suas falas.

Paula afirma que gosta de todos, mas não brinca com os meninos porque sua mãe não deixa.

Paula afirmou que Alan não é o seu amigo por ser estranho e brigão. Paula também afirma que não gosta quando ele fica olhando fixamente para ela. Paulo também era muito agressivo e Ely gostava de falar sobre coisas impróprias para a sua idade e sua mãe não permitia este tipo de assunto e nem que ela se aproximasse deste tipo de menina.

Tabela 8. Fatores de preferência e Rejeição relacionados a Paula

Categoria	Rejeição		Preferência	
	Pares - Paula	Paula-Pares	Pares- Paula	Paula- Pares
Aparência física		Paula-Pares ser estranho		
Capacidade Cognitiva			Ela pega rápido ela tira boas notas	
Capacidade física				
Comunicação	Eu não sei como falar com ela	falar sobre coisas impróprias		
Automonitoria			Sabe a hora de brincar e de estuda	
Preconceito	Eu não gosto do jeito da mudinha	Ser menino deste tipo de menina.		
Compartilhamento				empresta
Agressividade		sempre envolvido em brigas		
Apoio nas atividades			Ela não gosta de participar	Eu ajudo muito ela

Comparando o motivo que leva os pares a rejeitarem Paula e o que leva Paula a rejeitar percebe-se que Paula rejeita por aspectos ligados a Aparência física, Comunicação, preconceito e agressividade. Os pares por sua vez rejeitam com base na comunicação e no preconceito.

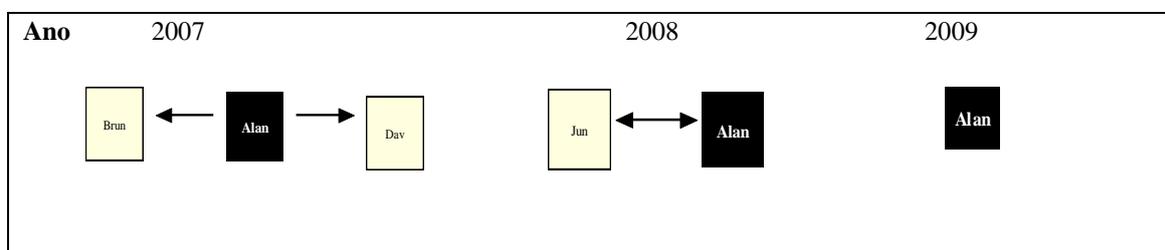
Para Paula, a preferência esteve associada ao compartilhamento e apoio nas atividades. Para os pares a preferência está associada a Capacidade cognitiva, automonitoria e apoio nas atividades

Finalizando as entrevistas perguntou-se a Paula e aos seus parceiros o nome dos seus amigos, como resposta obteve-se o nome das meninas identificadas como parceiras preferidas de interação, e entre elas houve reciprocidade, o que contribuiu para as investigações sobre relações de amizade.

3.2.4.AS de Alan

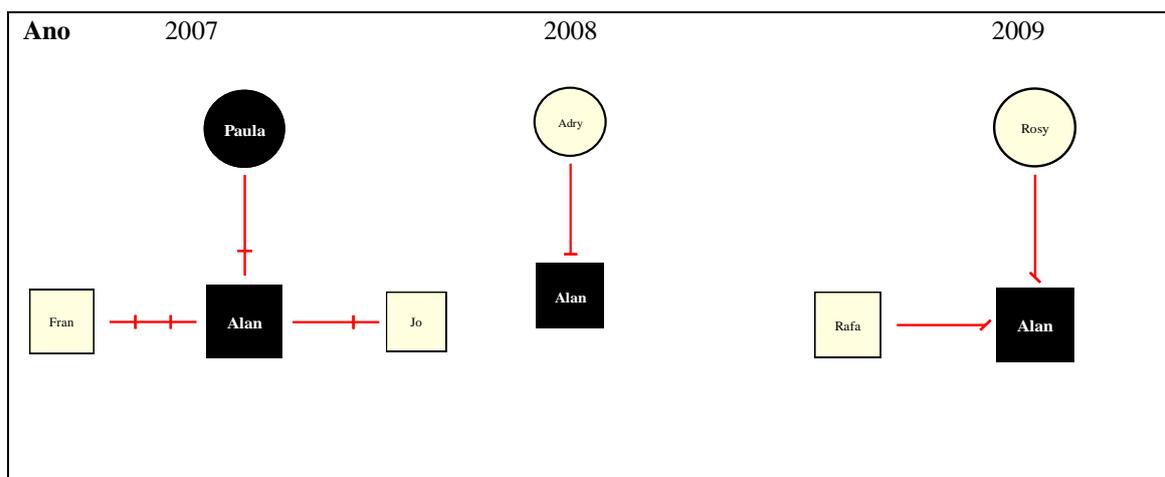
Alan citou como parceiros preferidos de interação Bru e Deiv, mas não foi escolhido por ninguém, como pode ser observado na figura 25. Deiv e Bru eram parceiros com o segundo maior índice de citações da turma. Em 2008, Alan citou Jun, o qual foi recíproco. Em 2009, Alan não citou nenhum aluno da turma e também não foi citado.

Figura 23. Átomo Social das Preferências de Alan 2007, 2008 e 2009



Durante a entrevista sobre amizade Alan destacou como parceiros preferidos Deiv e Bru, mas não foi citado por ninguém. Em 2008 obteve reciprocidade com Jun e em 2009 preferiu não indicar e também não foi indicado por ninguém. Em 2007, no que se referem às rejeições, Alan indicou Fran¹ e Jo (ver figura 24), o que foi considerado recíproco por Fran, podendo indicar conflito no grupo. Em 2008, apenas Andy o indica como rejeição e em 2009 Rosy e Rafa.

Figura 24. Átomo social dos não amigos de Alan 2007, 2008 e 2009



Ainda conforme a entrevista percebeu-se que Deive Bruno, alunos citados por Alan como parceiros preferidos de interação, são amigos recíprocos de Fran. Parece que Alan deseja fazer parte deste subgrupo, mas ainda não obteve sucesso.

O motivo das escolhas

Durante os três anos de pesquisa Alan só foi indicado como parceiro preferido de interação em 2008 por Junior. Esta escolha foi recíproca. Compartilhamento foi o motivo apontado por Jun para escolher Alan como parceiro preferido de interação

- Alan é um cara legal, só tem que ter paciência com ele, às vezes ele tem umas esquisitices, mas é assim mesmo, eu tinha um vizinho com os mesmos problemas dele, é só saber lidar, ele me conta as histórias dele, ele às vezes precisa de ajuda (Junior/2008).

Alan também ressalta o compartilhamento como motivo de escolha por sua vez ressalta que:

¹ Fran era identificado na sala pelo seu comportamento agressivo e antissocial. No ano anterior, ele havia

- O Junior é meu amigo, ele me ajuda, ele é legal.

Quanto às outras duas escolhas Alan não soube explicar o motivo, apenas afirmou: - Ele é legal.

No que se refere a rejeição os parceiros de Alan destacaram aspectos ligados ao preconceito, capacidade cognitiva e automonitoria. Um registro que pode indicar preconceito foi feito por Rosy quando destacou na entrevista que:

- Alan é muito burro, nunca sabe nada, dá até raiva.

Um relato que indica preconceito pode ser observado na fala de Andy:

- Meus pais disseram que ele é perigoso, ele é doido, não posso ficar perto dele.

A automonitoria foi identificada em falas que enfatizam a dificuldade de Alan em manter certo autocontrole nas interações. Segundo Rafa:

- O Alan é enxerido, em tudo ele se mete. Ninguém pergunta para ele e ele se mete, denuncia todo mundo. Ele não fala nada direito. Parece que ta sempre viajando.

Tabela 9. Fatores de preferência e Rejeição de Alan

Categoria	Rejeição		Preferência	
	Pares - Alan	Alan - pares	Pares- Alan	Alan- Pares
Aparência física				
Capacidade Cognitiva	“não sabe nada”			
Capacidade física				
Comunicação				
Automonitoria	Tudo ele se mete Ele é fofoqueiro			
Preconceito	Ele é perigoso Ele é um idiota			
Compartilhamento			“ele precisa de ajuda”	ele precisa de ajuda”
Agressividade				

quebrado o braço de um dos alunos após uma discussão, a direção teve como atitude suspender o aluno por duas semanas de aula.

Comparando o motivo que leva os pares a rejeitarem Alan e o que leva Alan a rejeitar percebe-se que os pares rejeitam Alan por fatores ligados a capacidade cognitiva, comunicação, automonitoria e preconceito. Enquanto Alan justifica a rejeição por aspectos ligados ao compartilhamento. As preferências tanto pelos pares quanto de Alan envolveu o compartilhamento.

Discussões Preliminares

Por meio da entrevista sociométrica, ficou evidenciado que os PF Dalton, Carlos e Alan foram rejeitados pelo grupo social e apresentaram alta rejeição durante os três anos da pesquisa, diferente de Paula, a qual obteve alto nível de aceitação social por toda pesquisa. Este resultado indica que apesar das legislações existentes, que adotam o paradigma da educação inclusiva, alunos como Dalton, Carlos e Alan vivenciam o direito de ter acesso a escola regular, mas não são aceitos pelo contexto escolar, por seus professores e por seus coetâneos, sendo este um dos primeiros empecilhos a ser superado para a inclusão social.

Quanto aos coetâneos, percebeu-se que a aparência física é um elemento destacado na fala dos alunos que pode tanto excluir quanto aproximar parceiros. Quanto à exclusão, parece que há um estranhamento da imagem do parceiro e com isto uma tendência a associar suas características a modelos específicos de comportamento como delinquência e loucura. A aparência e a forma de vestir são associadas a características boas e más.

Segundo o relato dos coetâneos a rejeição ocorreu por motivos ligados aos comportamentos inadequados emitidos por estes, como agressividades e não participação adequada nas atividades, tipo jogar bola, tal resultado também foi encontrado por Price e Dodge (1989) e Silvia e Löhr (2001).

Semelhante a Batista e Enumo (2004), é possível afirmar que as diferenças comportamentais e físicas de crianças e jovens com deficiência podem dificultar a inclusão no grupo e acentuar as desigualdades entre eles. Tal aspecto é reforçado pelo estudo de Martins, Nunes e Noronha (2008), onde os autores afirmam que o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas dos adolescentes podem acarretar desajustes sociais e reafirmar sua deficiência, contribuindo para a possível exclusão do grupo em certas atividades.

No presente estudo, foi encontrado resultados semelhantes aos de Asher e Coie et al, (1995), onde a rejeição social ocorreu envolvendo aspectos relacionados à interação diádica, tais como, percepção negativa do coetâneo, normas culturais e habilidades sociais. A deficiência é utilizada para justificar a rejeição, principalmente nas falas do tipo:

- Tenho medo
- Não gosto de olhar
- Ele tem cara de doido

O que é reforçado pela fala da professora quando esta afirmava:

- Não gosto de trabalhar com este tipo de aluno
- Coitadinho, ele é doente.

E dos pais dos demais alunos:

- Minha mãe disse que é melhor ficar longe dele.

A exclusão também pode ser percebida nas falas dos alunos da turma que não rejeitaram os alunos na entrevista sociométrica, mas que os excluem nas relações, como pode ser percebido nos seguintes relatos obtidos nos registros do diário de campo:

- Se ele jogar com agente ele atrapalha, tira ele (PF Dalton/ 2008/Aula de educação física).

- Com ele eu não faço o trabalho, ele nunca sabe nada, eu quero fazer com outro (PF Carlos/2008/ Sala de aula).
- Sai para lá, tu ouve as coisas e conta para todo mundo, sai. (Alan/ 2007/ Sala de aula)
- Tia! eu não quero sentar do lado dele no ônibus. (Alan/2007/Passeio extraclasse)

Estas falas indicam possíveis formas de exclusão por meio da proibição ou interdição da participação em algumas atividades, por parte dos pares. Ou seja, o aluno é “deixado sozinho”, expressão utilizada por Demir e Urberg (2004) para significar estas formas de exclusão social. Assim, o aluno não participa das brincadeiras, possui restrição de acesso aos lugares, conversas e atividades.

Percebe-se também que o coetâneo manifesta comportamentos para manter o PF como rejeitado e, para tanto emite comportamentos considerados como negativos, tais como: agressão física e verbal (Kochenderfer & Ladd, 1996; Perry, Williard, & Perry, 1990), exclusão e agressão indireta (Asher, Rose, & Gabriel, 2001).

Em contrapartida, as crianças tendem a escolher seus pares devido à emissão, de comportamentos pró-sociais por parte destes. No caso de Paula, sua deficiência não termina sendo associada a incompetência intelectual o que provavelmente colabora com a sua aceitação no grupo social.

Assim como nos estudos de Price e Dodge (1989) percebeu-se que os participantes da pesquisa escolheram seus pares segundo comportamentos de bom humor, participação, não-agressão; assim como, ser bondoso, amigável, simpático, ser possuidor de habilidades acadêmicas, motoras e intelectuais, necessárias à atividade em questão.

A escola é um espaço de encontro, onde o aluno além de estudar, constrói, desenvolve, termina e reconstrói amizades.

4. As relações de amizade

Aqui serão apresentados os resultados obtidos quanto às relações de amizade dos participantes focais Paula e Alan. Optou-se por descrever apenas os dados referentes a estes alunos, pois foram estes os únicos que obtiveram, durante os três anos de pesquisa, relações de amizade recíproca.

Em função da perspectiva de desenvolvimento assumida aqui nesse trabalho, os dados obtidos serão apresentados em torno de três eixos: O desenvolvimento da amizade, descrição das relações de Amizade, e a construção de novas amizades. Os dados serão apresentados em função da sua origem, inicialmente serão apresentados os dados referentes os dados advindos das entrevistas semi-estruturadas e das situações estruturadas, em função do discutido os dados serão cotejados com aspectos relativos ao diário de campo.

Como descrito no método, para fins de organização e discussão dos aspectos referentes às relações de amizade foram organizados em função das oito dimensões do relacionamento de Hinde (1987): percepção interpessoal, conteúdo, diversidade, qualidade, reciprocidade e complementaridade, poder (dominância e controle), intimidade e compromisso.

4.1. Participante Focal: Paula.

4.1.1. Conhecendo as amigas

Paula indicou como amigas em 2007 e em 2008 as alunas Deby, Mily e Jessy, e esta escolha foi recíproca entre as quatro meninas, gerando uma amizade coletiva.

Conforme o registro escolar das alunas, Paula e suas amigas Jessy e Milly tinham 10 anos de idade no início da pesquisa, enquanto Deby tinha 11 anos. Segundo o Boletim escolar das alunas estas apresentavam notas escolares similares, tendo uma

média de 8,0 pontos nas avaliações para cada uma das alunas, o que para a professora Luana representava o grau de interesse das alunas, as quais participavam das atividades sempre com muita atenção. Para a professora Rosa:

- São amigas que gostam dos mesmos gostares e ficam sós no grupinho delas, por isso se saem bem.

Segundo relato de Deby, Mily e Jessy (ano de 2007) a escola foi o ambiente que proporcionou a proximidade e a construção da amizade, a qual iniciou em 2006, na 1ª série. Esta atração esteve relacionada a fatores como admiração e empatia como podem ser percebido no relato de Deby:

- Ela é minha amiga desde a 1ª série, ela é muito legal, sei lá, parece até minha irmã. (Deby/2007).

Além da admiração, percebeu-se ainda que a escolha de um parceiro possa ser influenciada pelos amigos pré-existente de seus amigos, como na fala de Jessy:

- Ela era amiga da Deby, depois da Mily, aí ficou sendo minha, a Mily me apresentou e aí eu vi que ela era muito, muito legal (Jesy/2007).

Deby também afirmou que a idade e o jeito parecido foram fatores favoráveis à proximidade, visto que na turma pesquisada existiam alunos com idades e perfis muito variados.

- As meninas da sala eram grandonas e não se aproximavam nem de mim e nem da Paula, e aí eu me aproximei dela (Deby/2007).

As orientações recebidas dos pais também representaram elementos utilizados pelos parceiros para a formação de um grupo com perfil semelhante, visto que segundo relato das amigas os pais pediam para que evitasse contato com os meninos e com as meninas mais velhas.

- Na sala tinham muitas meninas grandes e a mamãe dizia para eu não me meter com estas garotas, porque isso não era companhia para mim (Jesy/2007).

Percebeu-se ainda na fala das entrevistadas a identificação da deficiência de Paula e o desejo em ajudá-la, sendo este um aspecto abordado pelas três amigas, como pode ser percebido nos seguintes registros:

- Primeiro pensei será que ela vai falar comigo? Aí resolvi tentar e vi que é fácil falar com ela, agente se vira (Deby/2007).

- Ela ficava na dela, não perturbava ninguém. A Deby ajudava ela com a professora e aí eu quis ajudar também, foi aí que vi que ela é muito inteligente e divertida, gosta de conversar, brincar. (Milly/2007)

- No início eu estranhei, como vou falar com ela se ela não fala? Aí descobri que ela falava sim só que de outro jeito, e eu também descobri que podia aprender. (Jesy/2007)

Nas entrevistas parece que existe um entendimento mútuo entre as amigas e o reconhecimento de que todas podem ganhar com esta relação. Percebem-se ainda trocas, de simpatia, interesse mútuo e afinidades, aspectos fundamentais para a amizade (Alberoni, 1992).

Estes discursos além de contar um pouco do início da amizade podem contribuir para a visualização da percepção interpessoal, desta forma foi elaborada a tabela 10, onde estas e outras frases podem ser identificadas.

Seguindo o modelo de Hinde, **percepção interpessoal** representa a capacidade de entendimento mútuo e de cada indivíduo perceber como a sua percepção influencia tanto o desenvolvimento da relação quanto o desenvolvimento de aspectos da personalidade de cada um. Na tabela destacam-se além das falas das amigas de Paula a percepção que a mesma possui de suas amigas.

Tabela 10. Percepção interpessoal do Amigo - Paula

Dimensão	Definição	Entrevista	Paula	Mily	Deby	Jesy
Percepção interpessoal	Capacidade de entendimento mútuo e de cada indivíduo perceber como a sua percepção influencia tanto o desenvolvimento da relação quanto o desenvolvimento de aspectos da personalidade de cada um.	Pensamentos sobre a amiga	“elas me ajudam” “elas são legal”	também, foi aí que vi que ela é muito inteligente e divertida, gosta de conversar, brincar.”	“Ela é minha amiga desde a 1ª série, ela é muito legal, sei lá, parece até minha irmã”.	“Ela era amiga da Deby, depois da Mily, aí ficou sendo minha, a Mily me apresentou e aí eu vi que ela era muito, muito legal”
		Motivos para escolhê-la como amiga	“Não sei, elas me ajudam”	“ela é legal e eu queria ajudar”	“As meninas da sala eram grandonas e não se aproximavam nem de mim e nem da Paula, e aí eu me aproximei dela”	“Na sala tinham muitas meninas grandes e a mamãe dizia para eu não me meter com estas garotas, porque isso não era companhia para mim”
		Pré-concepção do amigo	“não sei”	“Ela ficava na dela, não perturbava ninguém. A Deby ajudava ela com a professora e aí eu quis ajudar”	“Primeiro pensei será que ela vai falar comigo? Aí resolvi tentar e vi que é fácil falar com ela, agente se vira”	“No início eu estranhei, como vou falar com ela se ela não fala? Aí descobri que ela falava sim só que de outro jeito, e eu também descobri que podia aprender.”

Pelos relatos, a percepção do amigo parece estar relacionada ao conceito de apoio, tanto no que diz respeito a colaboração das atividades escolares, quanto no que diz respeito ao aspecto afetivo. Aspecto semelhante ao enfatizado por Heiman (2000) o

qual identificou que para 68% de sua amostra, o conceito de bom amigo foi relacionado com “aquele que ajuda”.

Um aspecto importante identificado é que as escolhas das amigas foram influenciadas pela deficiência. A questão da deficiência é ressaltada por Jessy e Milly, como um aspecto que contribuiu de maneira positiva para a proximidade das amigas e o início da relação. Parece ainda que as recompensas advindas das interações permitiram a revisão de determinadas percepções, o que favoreceu a construção e a manutenção da amizade. Para uma melhor reflexão sobre a manutenção das relações foi feita a descrição da relação.

4.1.2. Descrição da Relação

A descrição das relações ocorreu pela confluência dos dados existentes no diário de campo, nas entrevistas com os amigos e com o próprio PF e com base nas situações estruturadas: Desenho do amigo, ano de 2007, e redação “Quem sou eu e quem é o meu amigo?”, ano de 2008. As informações referentes ao ano de 2009 foram baseadas somente no diário de campo e nas entrevistas com os parceiros e amigos.

Por uma questão didática os dados que seguem foram divididos em recortes do Diário de Campo e entrevistas, e Situações estruturadas.

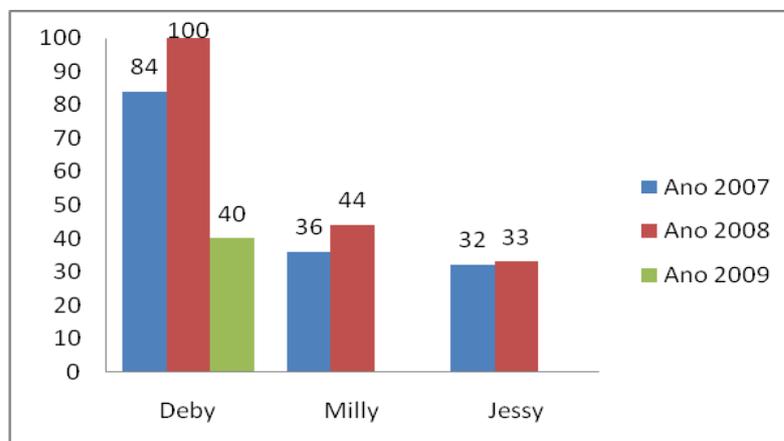
Diário de Campo e entrevistas

Ao todo foram feitos 254 registros no Diário de Campo (DC), envolvendo apenas Paula e suas amigas, destes, 87 foram feitos em 2007, 105 no ano de 2008 e 64 no ano de 2009. Tal variação ocorreu devido adversidades da pesquisa como: falta dos professores, greve dos professores, falta da participante focal ou da pesquisadora.

Destes registros foi possível identificar que Deby esteve presente em 86,61% (220) dos Diários, enquanto Mily esteve presente em 31,84% (80) e Jessy 25,59 % (65). Em 2009

Mily e Jessy não foram matriculadas na escola e deixaram de fazer parte da pesquisa (Figura 25).

Figura 25: Número dos Diários de Campo



A rotina escolar era formada pela seguinte sequência de atividades: entrada na escola, atividade educativa, recreio, atividade educativa e saída. Esta sequência raramente foi alterada, exceto nos casos de passeio escolar, festividades e ausência dos professores. Contudo, independente do momento, as amigas estavam juntas.

Um aspecto que merece destaque na análise destes diários refere-se à **diversidade** de situações vivenciadas entre as amigas: passeios, recreio, sala de aula, atividades festivas, contudo, restritas ao contexto escolar, uma vez que durante todo este tempo de convivência em nenhum momento houve visita ao ambiente familiar do amigo ou qualquer outro tipo de encontro fora da programação escolar.

Parece que mesmo quando Paula está só, sempre tem alguma amiga a observando e estando pronta para ajudar, seja na hora do exercício, chamada ou quando alguém entra para dar uma informação na sala de aula (Comentário DC).

Pelos registros do Diário de Campo foi possível perceber que as amigas aproveitavam integralmente as oportunidades de interação. As condições vivenciadas

por Paula puderam ser caracterizadas de quatro formas: sozinha, interação com amigos, interação com outros colegas e interação com os professores e técnico. Para efeito deste trabalho será feita referência apenas sozinha e interação com as amigas.

Nas interações com as amigas nem sempre as quatro estavam juntas, eventualmente havia um revezamento entre as amigas, sendo que Deby foi a que permaneceu fielmente ao lado da amiga em praticamente todos os momentos.

Com relação a situação de estar sozinho percebeu-se que estes momento só ocorreram quando as amigas não compareciam a escola e quando, em 2009, Deby vivenciou uma situação de conflito com Paula, episódio que será posteriormente apresentado. Um fato importante destacado no DC com relação aos momentos em que Paula permaneceu sozinha é que outros alunos se aproximaram de Paula, contudo, Paula relutou em aceitá-los, como pode ser percebido no Diário de número 68.

Figura 26. Diário de Campo 68

DIÁRIO DE CAMPO Nº 68		Paula	Série/ Ano 4ª Série/ 2008
Tema: <i>Dando uma chance para novas amizades</i>			
Data	Parceiros envolvidos	Descrição do evento	Categoria Evolutiva
15/10/2008	Paula Ely	Paula encontra-se em sala de aula, sentada numa carteira diferente da habitual, sempre na primeira fileira. Sentada na lateral da sala estava com dificuldades pra enxergar o quadro. Professora ministra a disciplina de português, eventualmente olha para Paula e continua falando sobre o conteúdo. Paula baixa a cabeça, folheia o livro e olha para os lados. Ely se aproxima por sobre seu ombro e pergunta se quer ajuda. Paula recusa e agradece. A aula continua e Paula folheia o seu livro em seguida o estojo. Ely levanta-se vai até a carteira de Paula e mostra no livro a atividade que deveria ser feita. Paula inicia a atividade no livro, com a supervisão de Ely... Paula conclui a atividade, levanta e mostra para Ely que elogia o seu desempenho.	Compromisso
Comentário da Observação: Ely é de Paula uma aluna que Paula identificou como não sendo a sua amiga e que teve a oportunidade de se aproximar de Paula. Parece que a grande coesão do grupo de Paula atrapalha a renovação dos integrantes e com ela a construção de novos amigos. A ajuda parece ser um elemento que facilita o início das interações			

No que se refere ao conteúdo da relação identificado nos DC, foi constatado quatro tipos de situações: ajudar, brincar, conversar e compartilhar. Sendo ajudar a situação predominante nas interações.

Outra dimensão que favorece a análise das relações envolveu avaliar o grau de satisfação das amigas. A satisfação refere-se à demonstração de contentamento na relação entre os seus amigos. Destacam-se na análise os comportamentos de apoio e satisfação. Apoio refere-se a atos que visam ajudar de modo prático ou emocional o amigo. Para tanto foi perguntado às amigas se existe satisfação nas relações estabelecidas, como é demonstrada esta satisfação, e, se existem conflitos. Na tabela 11 é possível visualizar algumas respostas.

Tabela 11. Satisfação com a relação

Dimensão	Definição	Entrevista	Paula	Mily	Jesy	Deby
Satisfação	Demonstração de contentamento na relação entre os seus amigos	Demonstração de apoio	<i>“quando eu não sei, elas me ajudam”</i>	<i>“agente sempre apóia a Paula, quando ela tá triste e feliz”</i>	<i>“quando ela não entende direito uma tarefa agente ajuda”</i>	<i>“quando ela tá triste, chateada, nem todo mundo entende ela”</i>
		Demonstração de satisfação	<i>“abraços”</i>	<i>“quando termina o final de semana agente já pensa no que vai contar no outro dia para elas”</i>	<i>“quando agente tá feliz, animada”</i>	<i>“quando agente ta junta, estudando, conversando”</i>
		Problemas com relação a amizade	<i>“não sei”</i>	<i>“só a Jesy que ta meio chateada com a Deby”</i>	<i>“só com a Deby que é muito mandona”</i>	<i>“não, nunca tive nenhum conflito”</i>

Na entrevista foi possível perceber que a satisfação está relacionada a questão ajudar e ser ajudado, tanto no que se refere aos aspectos educativo, quanto emocional.

Parece haver uma necessidade de ver, principalmente Paula feliz ou, pelo menos, satisfeita.

A demonstração da satisfação é feita principalmente por meio do contato corporal, estado de humor e planejamento para reencontros.

Não foi identificado nenhum conflito envolvendo diretamente Paula, contudo, parece que existe um conflito relacionado ao poder do grupo. No Diário de Campo é possível identificar registros que confirmam a verbalização das amigas, como pode ser percebido no DC 89.

Figura 27 Diário de Campo 89

DIÁRIO DE CAMPO Nº 89		Paula	Série/ Ano 4ª Série/ 2008
Tema: <i>Meninas nota dez</i>			
Data	Parceiros envolvidos	Descrição do evento	Categoria Evolutiva
13/08/2008	Paula Deby Jesy	Professora corrige atividade avaliativa no quadro. Paula, Deby e Jesy corrigem atentamente e cada acerto abraços, sorrisos e elogios mútuos. No final da correção batem as mãos no ar e Jesy afirma somos as meninas nota 10 (seguem gargalhadas)	Satisfação
Comentário da Observação: é possível perceber neste registro momento de satisfação e apoio emocional. O uso do elogio, das expressões faciais e dos movimentos corporais representa uma estratégia que fortalece a união dos integrantes do grupo e reforça a autoestima dos seus integrantes.			

Estas informações demonstram que entre Paula e Deby não existiam situações de conflito e agressão, perpetuando a complementaridade e a reciprocidade, outro aspecto identificado por Hinde.

A Reciprocidade e complementaridade se referem à forma como se integram e como interagem na relação. As interações são identificadas como recíprocas quando os

participantes fazem a mesma coisa e as interações complementares são aquelas em que os participantes fazem coisas diferentes, mas que se complementam.

Tabela 12. Reciprocidade e complementaridade da relação

Dimensão	Definição	Entrevista	Paula	Mily	Jesy	Deby
Reciprocidade e complementaridade	As interações são identificadas como recíprocas quando os participantes fazem a mesma coisa e as interações complementares são aquelas em que os	Há mais concordâncias ou discordâncias de ideias?	Agente não discute	Agente concorda muito, parece até que dá pra saber o que a outra tá pensando	A Paula concorda com quase tudo, agente não discorda não	Não me lembro de discordar, a Paula concorda bastante
		As diferentes idéias ajudam?	- ²	As vezes eu digo faz esse dever aqui e eu faço esse a ai agente roca	Não lembro	As vezes ela demora no exercício aí eu arrumo as coisas dela enquanto ela termina
		Fazem coisas iguais ao mesmo tempo?	- ³	Sempre fazemos coisas juntas	Agente sempre tá junta fazendo a mesma coisa	Fazemos muita coisa igual, fazemos o dever. O lanche

Pelo relato, parece que existe mais concordância entre as amigas e muita reciprocidade. Provavelmente este fato justifica o motivo de serem tão similares na forma de se vestir, usar adereços, e eleger ídolos (registro DC/2008), A complementaridade se faz presente principalmente em situações que possam agilizar uma atividade a fim de alcançar um objetivo que possa ser compartilhado pelas amigas.

Esta experiência em conjunto parece ser um excelente exercício para as alunas aprenderem a conhecer as necessidades do seu parceiro e as suas, criando um clima que favorece a construção de projetos comuns, com uma convivência pacífica capaz de

² Paula teve dificuldade em compreender esta questão e respondia apenas com sim os exemplos que a pesquisadora dava.

³ Idem ao anterioro

evitar conflitos e favorecer a convivência social. No Diário de Campo é possível identificar registros que confirmam a verbalização das amigas, como pode ser percebido no DC 72.

Figura 28: Diário de Campo 72

DIÁRIO DE CAMPO Nº 72		Paula	Série/ Ano 4ª Série/ 2008
Tema: <i>Reciprocidade</i>			
Data	Parceiros envolvidos	Descrição do evento	Categoria Evolutiva
21/09/2007		Paula, sozinha, sentada em sua carteira observa várias figuras de animais, quando é surpreendida por Débora que lhe pergunta se está tudo bem e pede para olhar a sua atividade. Paula sorri e começa a virar as folhas onde estão coladas diversas figuras de animais. Débora faz comentário para cada uma delas, elogiando e apontando alguns pequenos erros. O clima era muito amistoso, acompanhado por sorrisos, gargalhadas, afagos e informações sobre as figuras...Após Deby ter retornado a sua carteira, Paula levanta-se com o seu livro e mostra outras figuras para Deby, fala das características destes outros animais, novos risos.	Reciprocidade e complementaridade
Comentário da Observação: A impressão que tive é que Deby aguarda o momento exato de intervir, dando espaço para Paula realizar a sua própria atividade. A interação de Paula com Débora é repleta de respeito e afeto			

Em um relato como este é possível destacar o quanto a relação destas amigas é repleta de afeto e conforto, a impressão que se tem é que existe um reconhecimento desta reciprocidade por ambas, o que alimenta a exposição de respostas afetivas, principalmente do tipo não verbal, o que representa uma relação com muita intimidade.

Ainda segundo o modelo de Hinde a Intimidade pode ser compreendida como a forma de revelar-se ao outro, por meio do compartilhamento de experiências, emoções e afetos. A intimidade inclui à revelação de significados ou sentimentos privados e nível de familiaridade com o amigo

Tabela 13. Intimidade com a relação

Dimensão	Definição	Entrevista	Paula	Mily	Jesy	Deby
Intimidade	Forma de revelar-se ao outro, por meio do compartilhamento de experiências, emoções e afetos	Confidências	Risos e levantar dos ombros	“Agente não pode contar”	“Risos. Se eu contar não é segredo”	“Este é o nosso livro de segredos, mas se eu mostrar elas vão ficar com raiva de mim”
		Demonstração de afeto	Sim (faz um desenho e escreve “eu amo minhas amigas, e me entrega)	Eu abraço e cheiro aquela fofa	Só dou abraços	Eu dou figurinhas, beijas e abraços
		Compartilhamento de pensamentos	Sim (risos)	Conto coisas que tive lá em casa, os filmes, as coisas	Conto sim, o que eu quero falar quando to triste	Sei lá! Eu falo para ela algumas coisas,

Pelos relatos é possível afirmar que para este grupo de amigas, existem segredos compartilhados apenas entre elas que não devem ser revelados para outras pessoas do grupo, o que pode indicar a existência de confiança entre as amigas. Percebe-se ainda que para as amigas represente companhia, diversão, informação e afeto.

No Diário de Campo 96 é possível identificar registros que confirmam a verbalização das amigas.

Figura 29: Diário de Campo 96

DIÁRIO DE CAMPO Nº96		Paula	Série/ Ano 3ª Série/ 2007
Tema: Brigas e problemas familiares			
Data	Parceiros envolvidos	Descrição do evento	Categoria Evolutiva
28/10/2007		No dia anterior o irmão de Patrícia brigou no pátio da escola e no horário da saída levou uma tapa da mãe do colega envolvido na discussão. Pela manhã mãe e pai de Patrícia foram à escola se encontraram com a mãe que agrediu o seu filho e a mãe de Patrícia agrediu com tapas a referida senhora, a confusão foi enorme e o conselho tutelar foi acionado, inclusive com apoio da polícia. Patrícia estava muito aflita, chorava, parecia pouco entender e seus pais pediram para ela sair dali. Deby abraça Paula que chora e pergunta o que aconteceu, se seus pais irão presos. Jesy pergunta o que ocorreu para mim e pede ajuda no sentido de procurar informações sobre o que estava ocorrendo. Falo com a coordenadora pedagógica... Após esclarecimento repasso para Jesy que imediatamente conta para Paula que prontamente agradece, se abraça. Paula chora e é acalmada por Deby e Jesy.	Intimidade
Comentário da Observação: Paula e as amigas vieram de dentro da escola, um dos meninos da turma chegou à sala para contar o que havia ocorrido e Deby fez a tradução e em seguida a acompanhou, juntamente com Jesy. Parece haver muita empatia entre as amigas e um profundo desejo de ajudar. Num momento de tão grande angústia as amigas estavam consolando e buscando formas de ajudá-la			

O relato demonstra o quanto as amigas se preocupam com Deby, apóiam, consolam e constroem meios para diminuir o sofrimento da amiga. Assim, as amigas transmitem segurança e proteção.

O apoio emocional parece emergir nas relações de Paula com suas amigas, demonstrado uma maior diversidade nos padrões de interações. Paula recebe apoio emocional e prático, o que se torna fundamental para a manutenção da relação.

Pela fala das amigas e de Paula não há familiaridade com a rotina familiar do amigo. No máximo os amigos identificam os membros da família de Paula, mas Paula desconhece totalmente as famílias de suas amigas. As informações que as amigas possuem é superficial, nunca tiveram acesso a residência de Paula e, aparentemente, nem falam sobre o assunto, exceto com Deby que afirma ser um apartamento.

As preferências da amiga são identificadas, sobretudo aquela que é similar a das demais: gostar do Justin Bieber. Contudo, esta preferência é muito evidente, pois elas trazem para a sala fotos e figurinhas do cantor.

Ressalta-se ainda o fato de reconhecerem a sua preferência religiosa e de afirmarem o que Paula não gosta ser filmada pela pesquisadora.

Pelos relatos do Diário de Campo é possível imaginar que a dificuldade de comunicação seja um fator que contribui para a baixa familiaridade entre as amigas.

A escrita de Paula é marcada pela omissão de elementos e palavras importantes para o corpo textual, o que dificulta a tradução e pode tornar o diálogo cansativo, o que pode dificultar o compartilhamento de fatores relacionados ao contexto familiar. Contudo, mesmo diante desta dificuldade, é possível perceber que existem certo compromisso entre os membros de uma relação.

Por Compromisso Hinde identifica a percepção de continuidade da relação. Esta dimensão envolve a crença sobre a existência ou não desse compromisso. Para tanto foi perguntado às amigas, inclusive para Paula se a entrevistada atende imediatamente as necessidades de sua amiga? Existe pressão por parte da sua amiga para que você a ajude? Você pretende manter a reação e o que é feito para preservar a relação?

Tabela 14. Compromisso com a relação

Dimensão	Definição	Entrevista	Paula	Mily	Jesy	Deby
Compromisso	Significa a percepção de continuidade da relação. Esta dimensão envolve a crença sobre a existência ou não desse compromisso	Atende imediatamente as necessidades da sua amiga?	Ajudo minhas amigas	As vezes eu fico de olho para ajudar porque as vezes ela não pede ajuda	Sempre que dá eu ajudo	Na maior parte do tempo, por isso sento do lado dela. Se não ela se perde
		Existe pressão por parte da sua amiga para que você a ajude?	Não	Não	Não	Não
		Você pretende manter esta relação?	Sim	Sim, claro ela é minha amiga	Quero sim	Claro que quero, amiga é para sempre
		O que é feito para preservar a relação?	Não brigar, eu não gosto de briga	Ajudo sempre, empresto corretivo, não falo mal dela, defendo ela	Falo com ela, respeito	Tento aprender com ela uma forma melhor da gente falar Pena que eu não tenho celular nem computador porque a Paula já tem e aí ia ficar mais fácil agente se falar

Pelos relatos foi possível perceber que existe um compromisso tácito nas relações e este está relacionado ao comportamento de ajuda, seja nas tarefas escolares, seja nas relações sociais, sem nenhuma pressão do amigo.

Existe o desejo em manter a relação e para tanto as amigas destacam os seguintes aspectos: ajudar, emprestar, evitar fofocas, interagir, respeitar e melhorar a maneira de se comunicar. Tudo isto, provavelmente, em função das expectativas de recompensas associadas à relação.

Pode-se inferir que a reciprocidade foi um preditor para a qualidade da amizade percebida e sendo assim, caberia continuar investindo na relação. Neste período

destacam-se as mudanças inerentes a adolescência, alterações físicas e comportamentais e as modificações dos integrantes da turma, em especial a presença de mais três alunos surdos nesta classe.

No que se refere ao primeiro aspecto destaca-se a existência de uma turma formada por adolescentes, que discutem sobre maquiagem, adereços e namoros. Junto com estas mudanças a presença constante de segredos e cochichos, os quais são registrados num pequeno caderno que pertence a Paula, mas que é compartilhado pelas amigas. A pesquisadora teve acesso a este, mas com a supervisão de Deby que selecionou as páginas que podiam ser lidas.

Nas páginas corações, papéis de bombons, fotos e recortes de cantores e atores, além de alguns pensamentos sobre o amor e a amizade, aspecto muito semelhante ao que ocorre com os amigos sem deficiência. Infere-se com isto, que a intimidade tende a ser maior com o passar do tempo, evoluindo da ajuda de aspectos restritos as atividades escolares para a revelação de experiências e emoções, principalmente no que se refere às interações com os colegas do sexo oposto, onde pequenos deboches se fazem presentes, assim como, à possibilidade de ceder espaço para colegas do sexo oposto.

Numa interação de Paula com Jessy, Jessy afirmava:

- Eu vou sentar na outra cadeira, eu deixo ele sentar aqui.

Paula afirma:

- Não quero! Fica aqui.

A impressão que fica é que as amigas começam a compreender a possibilidade das relações românticas entre colegas do sexo oposto.

O uso do caderno de segredos foi uma idéia das amigas para registrar fatos e sentimentos. O livro foi considerado uma alternativa para que Paula e suas amigas

participassem melhor das discussões, o que indica o grau de compromisso com a relação.

No Diário de Campo é possível identificar registros que confirmam a verbalização das amigas, principalmente no que se refere as interações sociais que demonstram implicitamente este aspecto.

O apoio prático se fez presente diariamente no cotidiano das amigas, assim como a criação de estratégias coletivas que possam vir proteger a participante focal Paula.

Figura 30 Diário de Campo 65

DIÁRIO DE CAMPO Nº 65		Paula	Série/ Ano 3ª Série/ 2007
Tema: Um por todos e todos por um			
Data	Parceiros envolvidos	Descrição do evento	Categoria Evolutiva
13/09/2007	Milly Deby Paula	Milly corre apressada, empurra vários alunos e entra no ônibus. Deby e Paula permanecem do lado de fora de mãos dadas observando Milly, parece que estão um pouco apreensivo, pois olham para a cena com certo espanto. Na porta do ônibus muita confusão, as professoras não conseguem controlar o agito dos alunos. Subo logo atrás de Deby e Paula, as quais quando entram no ônibus recebem o aceno de Milly que de joelhos na poltrona gritava aqui, eu consegui, vamos sentar juntas, Deby, que estava ao lado de Paula, gesticula afirmando que Milly havia conseguido, riem, pulam e se abraçam, correm até Milly, sorrisos e abraço e sentam todas juntas.	Compromisso
Comentário da Observação: <i>Percebi neste momento a alegria das crianças em vivenciarem este momento, e o compromisso entre as amigas. Um verdadeiro exemplo de cooperação e amizade, uma vez que os amigos se preocupam com o bem estar um do outro e pedem a proximidade durante as atividades. Este pode ser um tipo de atividade que proporciona oportunidades constantes e contínuas de inserção social entre estes alunos</i> Jessy faltou neste dia			

Na figura 31 é possível perceber este momento como sendo de união, amizade e satisfação por fazer parte desta relação. É possível também contemplar o respeito, a solidariedade, a identificação mútua, aceitação e a admiração, os quais devem ser considerados como requisitos importantes para a manutenção da amizade.

Figura 31. As amigas Mily, Deby e Paula



Nota: Registro do Diário de Campo em 13 de agosto de 2007

Um aspecto que reforça o compromisso entre Paula e as amigas e ocorreu em 2007, quando as amigas de Paula pegaram no espaço externo da sala uma mesinha com quatro cadeiras e as colocaram dentro da sala de aula numa tentativa de ajudá-la na realização das tarefas escolares, como pode ser visto na figura 32.

Figura 32: Paula sendo ajudada pelas amigas



Nota: Registro do Diário de Campo em 18/10/2007

Percebe-se neste registro novamente a satisfação com a relação e o investimento feito na mesma. Ressalta-se o grande tempo que passam juntas, o investimento emocional e o contínuo compartilhamento de objetos e situações. Uma relação deste tipo ressalta a compreensão de que quanto mais comprometimento com a relação mais satisfação se irá obter na relação, o que diminui as chances de conflito e rompimento do vínculo. Percebe-se ainda, que pouco se investe na possibilidade de construir outras relações, visto que isto poderá significar menos tempo com as amigas.

Tabela 15. Controle e Poder na relação

Dimensão	Definição	Entrevista	Paula	Mily	Jesy	Deby
Controle e Poder	Controla a relação, qual e quanto de poder cada parceiro tem sobre o outro, qual a capacidade de persuasão e as consequências sobre o comportamento do parceiro	Existe divergência de opinião?	Não	As vezes, não com a Paula, mas com a Deby	Com a Paula não	Com ninguém
		Conte um momento de divergência de opiniões	Não sei	A Deby é muito mandona e que controlar a Paula e eu não acho certo. Em mim ninguém manda	Com Paula não tem, o problema é a Mily com a Deby. elas discutem sobre quase tudo	Não lembro
		Como o momento foi solucionado?		Virei as costas para ela.	Tentei separar a briga e falei que a Paula fica triste e nervosa com isso	-
		Após este momento mudou a sua maneira de perceber o amigo?	-	Não falo com a Deby, só falo com a Paula e não fico mais no recreio com a Deby... Penso a mesma coisa de Paula, pena que ela não é mais esperta	A amiga Paula não, mas as duas são meio cabeça oca,	-

As relações de Controle e poder (tabela 15) podem favorecer a ocorrência de relações complementares. Por elas é possível compreender quem controla a relação, qual e quanto de poder cada parceiro tem sobre o outro, qual a capacidade de persuasão e as consequências sobre o comportamento do parceiro.

Pelo registro, parece que existe uma situação de conflito entre as amiga de Paula. No Diário de Campo é possível verificar que Deby controlava as atividades do grupo e as demais acatavam passivamente a sua opinião, tanto que é comum Deby indicar onde o grupo deveria lanchar, sobre o que brincar e até conversar.

Nas tentativas de averiguar qualquer tipo de conflito com as amigas, Deby apenas respondia prontamente que não tem ou não lembra. Cabe destacar que esta pergunta foi feita em cinco momentos diferentes e a resposta foi sempre a mesma, parece que esta é uma estratégia de fuga. Os registros mostram ainda que Paula raramente é questionada quanto aos seus interesses. No Diário de Campo é possível identificar registros que confirmam a verbalização das amigas, como pode ser percebido no DC 116.

Figura 33 Diário de Campo 116

DIÁRIO DE CAMPO Nº 116		Paula	Série/ Ano 4ª Série/ 2008
Tema: Eu quero fazer outra coisa			
Data	Parceiros envolvidos	Descrição do evento	Categoria Evolutiva
13/09/2007	Mily Deby Paula	<i>Paula elogia pulseira de Deby, ela conta onde comprou, fala sobre a presilha do cabelo. Paula pede para ver agenda de Deby que empresta, olham vários desenhos e bilhetinhos. Paula pede para mostrar uma foto e um bilhete que Deby esconde. Deby muda de assunto e fala da caneta de Paula que está quebrada,(riem), Paula pede para ver o bilhete e a foto, Deby franze as sobrancelhas, afirma que não quer falar sobre isso. Paula sorrir e mostra a caneta, escreve e mostra que quando ela escreve a carga entra. Paula continua escrevendo, a tampa pula, riem. Paula escreve na agenda, "amo amigas" devolve para Paula que lê e sorrir. Deby mostra um desenho que fez e sugere outra brincadeira. Mily afirma que não quer brincar. Deby olha para ambas, vira as costas e começa a escrever. Paula se aproxima de Deby e observa o que ela escreve</i>	Controle e poder
Comentário da Observação: Parece que Deby controla a relação, tipo só falaremos sobre que eu quero, só mostrarei quando eu quiser. Paula se adapta rapidamente as demandas da amiga, afinal não deseja perder a sua amizade			

A percepção do amigo e de si mesmo

A fim de complementar a compreensão que se tem do amigo, no final do ano de 2007 foi solicitado aos alunos que fizesse um desenho sobre os amigos. Na figura 36 destaca-se o desenho de Deby e sua amiga Paula, Mily e Jessy. É possível perceber no desenho como Deby conceitua amizade:

- A amizade é uma coisa que ninguém consegue explicar, é uma coisa de amor e dedicado carinho.

É possível inferir nesta frase a relação de afeto existente entre as amigas e o quanto esta relação pode ser associada ao cuidar do outro. O termo dedicado carinho parece que tenta explicar que a amizade é doação, é oferecer ao outro cuidado e afeto, o que parece ser fundamental para as relações de amizade em classes inclusivas. Percebe-se que o amigo se dispõe voluntariamente a ajudar, enquanto o outro se permite submeter a esta ajuda.

Figura 34: Desenho de Deby sobre as amigas da escola.



Nota: Desenho feito em 27/11/2007

Na figura 35 destaca-se o desenho Da PF Paula sobre as amigas Mily, Deby e Jesy. No alto da imagem a frase: “A amizade me faz bem”.

Percebe-se com esta que a convivência contribui para o autoconhecimento e valorização da mesma, podendo se estender para o desenvolvimento cognitivo e ajustamento escolar.

Figura 35: Desenho de Paula sobre as amigas da escola



s

Nota: Desenho feito em 27/11/2007

Na figura 36, Mily representa sua amiga Deby, ela própria, Mily, Jesy e Paula. No alto da figura dois corações e a frase “eu amo meus amigos”. Percebe-se uma nova demonstração de afeto às amigas e a satisfação com o relacionamento.

Figura 36: Desenho de Mily sobre as amigas da escola



Nota: Desenho feito em 27/11/2007

Na figura 37, Jesy desenha apenas Paula e Mily, ficando ao centro a figura dela própria. No verso do desenho ela escreve “A amizade é uma pessoa que nunca pode trair. A amizade é uma coisa muito linda, mas quando a amizade se destrói é muito triste, então é por isso que eu só desenhei duas amigas”.

Figura 37: Desenho de Jesy sobre as amigas da escola



Nota: Desenho feito em 27/11/2007

Neste texto é possível perceber que nesta relação enfatiza-se a confiança entre os seus membros, assim como o surgimento de conflitos e o término das amizades. Jesy não quis entrar em detalhes sobre o motivo do desentendimento, apenas afirmou que Deby gosta de mandar em tudo e ela não gosta deste tipo de pessoa.

Segundo relato de Jesy trair um amigo significa falar mal dele, contar os segredos ou ficar contra ele em uma discussão. O conflito com o amigo provoca a insatisfação com o vínculo e a necessidade de reestruturar a relação ou de dar um ponto final.

Este aspecto favorece a reflexão de que as relações de amizade estão sujeitas a serem modificadas conforme as interações que ocorrem. Assim, é fundamental que se perceba que os relacionamentos não são estáticos, pelo contrário, é um processo de continua criação ao longo do tempo, onde cada interação é influenciada por outras

interações no próprio relacionamento (Hinde, 1987), o que permite tanto a finalização quanto o recomeço de novas amizades.

A imagem acima foi mostrada para Paula, a qual afirmou ficar muito triste com isso, sentiu vontade de chorar, além de sentir medo de perder suas amigas. A mesma mencionou que Jesus não fica satisfeito com brigas e que elas deviam fazer as pazes.

Percebe-se neste relato a consciência das mudanças existentes na relação com as amigas e o receio de vivenciar perdas, o que pode ser interpretado como um momento de luto, onde a PF deveria optar entre as amigas ou perdê-las.

Outro aspecto a ser considerado neste período é a presença de mais três alunos surdos na turma, todos alfabetizados em LIBRAS. Apesar disso, os professores tutores da turma desconheciam totalmente a língua, com a exceção de uma única professora. Contudo, Deby começa a dividir a sua atenção entre Paula e Carol, a qual é ignorada por Paula. Paula se recusa a emprestar qualquer tipo de material escolar para Carol, assim como não aceita nada que venha da mesma.

Ao longo do ano, foram várias as tentativas de aproximação entre Carol e Paula, as quais eram incentivadas por Deby, Mily e Jesy, mas apenas no final do segundo semestre Paula começa a responder as iniciativas de Carol, emprestando seus materiais e permitindo sentar ao lado da mesma. Ao ser perguntado sobre esta sua nova colega de turma, Paula apenas respondeu:

- Ela não é minha amiga.

Para complementar as informações sobre a percepção de Paula sobre si mesmo e suas amigas, no final de 2008 foi proposta a atividade de Redação.

Na redação Paula afirma que é uma menina feliz, que ama principalmente Deus e gosta de ser obediente aos seus pais. Gosta muito dos seus dois irmãos, da internet e de suas amigas da escola, pelo fato delas lhe ajudarem muito na escola. Paula afirma

que deseja ser médica para ajudar muitas pessoas, gosta de estudar e que não gosta de brigas e discussões, sendo que isto lhe faz chorar. Relata que está um pouco triste porque duas de suas amigas irão sair da escola e nunca mais irão se encontrar porque elas moram muito longe. Paula afirma que gosta muito da escola, dos professores e da pesquisadora, afirmou que é agradecida por gostarem dela e que na escola anterior ela não tinha amigos.

Suas amigas restringiram na suas respectivas redações a colocarem os seus nomes, nome dos pais, numero de irmãos e endereço, finalizando afirmaram que eram muito felizes por amarem a Deus, suas famílias e suas amigas.

Em 2009, Jesy e Mily são transferidas para uma nova escola, finalizando esta relação e surge uma nova amiga Carol, uma menina surda, que em 2008 fez várias tentativas para se aproximar de Paula, o que foi enfaticamente recusado.

Assim, Paula tem de se adaptar a uma nova rotina. Na 5ª série existe uma diversidade de professores, onde a maioria frequenta a sala de Paula apenas uma vez na semana. Novamente os professores desconhecem LIBRAS e eventualmente surge uma professora que atua como interprete na turma. Contudo, as dificuldades escolares se tornam maiores e os amigos estão em uma posição especial para ajudarem-se entre si, frente a situações como solidão e tristeza.

Os grupos que se formaram no ano anterior se fecharam e Paula teve de permanecer com Deby e Carol, um novo grupo de amigas se forma, o que é confirmado na entrevista sobre a preferência das amizades.

4.2. Participante focal Alan

4.2.1. Conhecendo o amigo

Alan indicou como amigos em 2007, Bru, Deiv e Fel, mas não foi indicado por ninguém. Em 2008 elegeu Junior como amigo e obteve reciprocidade, em 2009 Alan não citou nenhum aluno e também não foi indicado por ninguém. Desta forma, o relato sobre as relações de amizade de Alan forma restritas aos Diários de 2008. Alan foi rejeitado durante todo o ano de 2007 e em 2008 permaneceu como rejeitado, até que Junior veio transferido no meio do início do ano de 2008 e se tornou seu amigo.

Junior foi ignorado pelo grupo e apenas Alan demonstrou interesse em se aproximar do mesmo. No ano de 2008 Alan tinha 19 anos de idade e Junior 13 anos. Segundo Junior o fato de estudarem na mesma turma propiciou o início da amizade. O aluno relatou ainda que sua proximidade com Alan esteve relacionada ao fato dele ter sido o único que tentou interagir com ele e por ter percebido que Alan permanecia sozinho grande parte do tempo, como pode ser percebido na seguinte fala:

- Alan é meu amigo porque ele foi o único que se importou comigo. Logo quando eu cheguei, eu tentei falar com vários meninos, mas ninguém deu a mínima (Junior/2008).

No relato é possível perceber que ser ignorado pelo grupo também ajudou na construção da amizade, uma vez que transforma este fato em semelhança para a diáde e abre espaço para as interações.

Percebeu-se ainda no relato de Junior que ele já teve a experiência de conviver com um amigo com deficiência intelectual.

- O cara é legal, já tive um amigo tipo dele como meu vizinho, é legal, eles só querem companhia, conversar e alguém que tenha paciência quando ele fala besteira, porque ele não faz por mal, é só o jeito dele (Junior/2008).

Percebe-se neste relato a importância da convivência social independente do ambiente escolar, lidar com as diferenças permite um excelente aprendizado de respeito, tolerância, a como tratar as outras pessoas. Perceba que há um exercício sobre a maneira de olhar o outro, e assim preconceitos e estereótipos deixam de se o motor das ações, abrindo espaço para novas certezas e quiçá outras dúvidas.

Um momento destacado pela pesquisadora em seu Diário de Campo revela a alegria de ter encontrado um amigo. Alan de forma espontânea veio até a pesquisadora e com muita alegria afirmou:

- Eu tenho um amigo, o Junior. O Junior é o meu amigo, tu já conheces? É o meu amigo.

No termino desta fala, Alan avistou Junior caminhando no pátio e gritou bem alto:

- O Junior é o meu amigo.

Como resposta Junior acenou, sorriu e veio ao encontro de Alan, o qual lhe abraçou e afirmou novamente:

- Este é o meu amigo.

Nas entrevistas parece que existe um entendimento mútuo entre os amigos e o reconhecimento de que todos podem ganhar com esta relação. Percebem-se ainda trocas, de simpatia e afinidades, aspectos fundamentais para a amizade (Alberoni, 1992).

Esta apresentação, além de contar um pouco do início da amizade desta díade pode contribuir para a visualização da percepção interpessoal de ambos os parceiros. Desta forma foi elaborada a tabela 16, onde estes e outros registros podem ser identificados.

Tabela 16: Percepção interpessoal do Amigo: Alan

Dimensão	Definição	Entrevista	Alan	Junior
Percepção interpessoal	Capacidade de entendimento mútuo e de cada indivíduo perceber como a sua percepção influencia tanto o desenvolvimento da relação quanto o desenvolvimento de aspectos da personalidade de cada um.	Pensamentos sobre a amiga	Ele é o meu amigo	“Alan é um cara legal, só tem que ter paciência com ele, às vezes ele tem umas esquisitice, mas é assim mesmo, eu tinha um vizinho com os mesmos problemas dele e eu me acostumei... ele precisa de ajuda, é chato ficar só”
		Motivos para escolhê-la como amiga	Ele é legal Ele falou comigo e não briga comigo,	foi o único que se importou comigo logo quando eu cheguei
		Pré-concepção do amigo	Quando eu vi eu disse ele é um cara legal	Eu me lembrei do meu vizinho e pensei por que não conhecer o cara?

Um aspecto importante identificado é que a escolha do amigo fora influenciada pela deficiência e pela disponibilidade dos parceiros. Identificou-se ainda que a percepção do amigo, também, esteve relacionada ao apoio emocional.

4.2.2. Descrição da Relação

A descrição das relações ocorreu pela confluência dos dados existentes no diário de campo, na entrevista com o amigo e com o próprio PF. As informações referentes ao ano de 2008 foram baseadas somente no diário de campo. Contudo a pesquisadora irá apresentar o desenho feito por Alan sobre seus amigos, mesmo este tendo sido feito em 2007 e dele não ter tido nenhuma amizade recíproca em 2007.

Por uma questão didática os dados que seguem foram divididos em recortes do Diário de Campo e entrevistas, e desenhos do amigo.

Diário de Campo e entrevistas

Ao todo foram feitos 78 registros no Diário de Campo (DC), envolvendo apenas Junior e Alan, todos feitos no ano de 2008. Tal quantidade ocorreu principalmente devido a falta dos professores, greve dos professores falta da participante focal ou da pesquisadora. Além disso, Junior chegou a escola após três meses do início das aulas.

A diversidade de situações vivenciadas entre os amigos foi restrita as atividades que ocorriam em sala de aula e em alguns momentos no horário de recreio. Não houve nenhuma visita ao ambiente familiar do amigo ou qualquer outro tipo de encontro fora do contexto escolar que tenha sido presenciado pela pesquisadora.

Pelos registros do Diário de Campo foi possível perceber que os amigos aproveitavam parcialmente as oportunidades de interação, apesar de sentarem próximos. Alan iniciava a maior parte das interações e Junior sempre atendia aos seus apelos, mas poucas vezes iniciou a interação com Alan.

No que se refere ao conteúdo da interação foi constatado que na relação de Alan com Junior eles permanecem juntos em sala de aula e no recreio, nestes momentos eles conversam sobre os mais variados assuntos, oferecem ajuda (emocional e prática) e compartilham objetos. Parece haver uma grande satisfação por fazerem parte desta relação.

Percebe-se que Alan toma a iniciativa nas interações e sente orgulho de ter um amigo. A satisfação com a relação pode ser percebida pelo apoio e pela demonstração de satisfação evidenciado nas interações, como pode ser percebido na tabela 17.

Tabela 17: Satisfação com a relação

Dimensão	Definição	Entrevista	Alan	Junior
Satisfação	Demonstração de contentamento na relação entre os seus amigos	Demonstração de apoio	<i>Tu tem borracha? Se tu não tem eu ajudo eu Tu que dinheiro? Tu tens merenda?</i>	<i>O pessoal da sala não dá uma chance pro cara, ele é legal Alan para de pensar que tu não vai passar</i>
		Demonstração de satisfação	<i>Eu gosto de ter o Junior como meu amigo O Junior é meu amigo</i>	<i>Eu gosto de ter o Alan como meu amigo, ele é muito legal</i>
		Problemas com relação a amizade	<i>O Junior vai passar de ano, todo mundo vai passar, eu não vou passar, a professora disse que eu não vou passar</i>	<i>Não sei, não tenho problemas com o Alan</i>

Na entrevista foi possível perceber que ambos encontram-se satisfeitos com a relação, e as demonstrações de carinho ou afagos, são feitas por tapinhas nas costas e elogios.

Figura 38 Diário de Campo 35

DIÁRIO DE CAMPO Nº 35		Alan	Série/ Ano
Tema: Ele é o meu amigo			3ª Série/ 2008
Data	Parceiros envolvidos	Descrição do evento	Categoria Evolutiva
26/06/2008	Alan Junior	Professora não está na sala. Todos falam ao mesmo tempo. Alan rir, bater palmas e fala termos incompreensíveis. Observa Junior que escreve no caderno. Olha para a pesquisadora e pergunta "tu já conheço o Junior? A pesquisadora afirma que sim. Alan pergunta "gostou dele? Ele é o meu amigo. Afirma: "ele ficou comigo no recreio, ele tá aqui comigo na sala, ele é meu amigo". Junior olha e sorrir.	Satisfação
Comentário da Observação: É visível a felicidade de Alan por ter um amigo recíproco. Na fala ele destaca os dois espaços que agora podem ser divididos com Alan.			

A relação é principalmente formada por interações complementares, havendo pouca reciprocidade. A cooperação conduz as interações entre as amigas, além do respeito mútuo, e a reciprocidade de normas que gerenciam as interações, o que provavelmente favorece a aceitação das partes e o investimento na relação.

Na figura 18 é possível perceber as respostas de Alan e Junior para esta dimensão das relações.

Tabela 18: Reciprocidade e complementaridade da relação

Dimensão	Definição	Entrevista	Alan	Junior
Reciprocidade e complementaridade	As interações são identificadas como recíprocas quando os participantes fazem a mesma coisa e as interações complementares são aquelas em que os participantes fazem coisas diferentes, mas que se complementam.	Há mais concordâncias ou discordância de ideias?	<i>Eu não brigo com o Junior</i>	<i>Agente concorda mais do que discorda, mesmo o Alan sendo muito teimoso</i>
		As idéias diferentes te ajudam?	<i>Se o Junior precisa, eu salvo ele, dou umas porradas em quem mexer com o meu amigo</i>	<i>Eu olho pro Alan e ele não tá fazendo nada e aí eu pergunto que ajuda? Aí eu ajudo. Depois eu digo olha tu fazes o teu e eu o meu, se não ele não fica quieto e aí ele não faz o dele e não deixa ninguém fazer.</i>
		Fazem coisas parecidas?	<i>No futebol, ele é daquele time, mas aqui agente joga no mesmo time, ele é muito bom no jogo</i>	<i>As vezes jogamos bola no recreio, ou agente fica conversando</i>

Pelo relato, parece que Alan é pouco flexível em suas opiniões, mas quando se trata do seu amigo ele tenta ao máximo mudar a sua atitude, além de ter uma posição de proteção com relação ao amigo. Junior por sua vez se mostra disposto a ajudar Alan, mas sempre nos relatos ele descreve um comportamento do Alan que poderia atrapalhar a relação. O esporte parece ser uma língua comum que estimula a reciprocidade entre os amigos e provavelmente favorece a relação, apesar de Junior ser do time adversário ao de Alan. Pelo Diário de Campo 52 é possível perceber que Alan faz muitas coisas diferentes do grupo, mas Junior orienta na melhor atitude a ser seguida.

Figura 39 Diário de Campo 52

DIÁRIO DE CAMPO Nº 52		Alan	Série/ Ano
Tema: Ajudando um amigo			3ª Série/ 2008
Data	Parceiros envolvidos	Descrição do evento	Categoria Evolutiva
09/06/2008	Alan Junior	<i>Alan encontra-se na sala roendo as unhas, olha para o quadro, para a turma, folheia o caderno. Bate palmas e faz alguns barulhos com a boca. Bru grita "para Alan, tu já vai começar?". A aluna Fer afirma "ele doido, tu não sabe?". Alan fica mais agitado, falando coisas sem nexo. Junior se aproxima e fala "Alan u viu o jogo ontem?" Alan o observa e afirma "o teu time levou pau" e começa a rir. Junior faz alguns comentários sobre o seu time que irá se recuperar e em seguida afirma "vamos terminar o dever?", Alan afirma "eu não vou passar, eu to ficando nervoso, a professora já disse, a vó disse que vai me mandar para Icoaraci carregar caixa porque eu sou burro". Junior responde "tem que estudar para passar, bora fazer o dever"</i>	Reciprocidade e complementaridade
Comentário da Observação: Fiquei impressionada com a atitude de Junior. Parece que em tão pouco tempo ele já reconhece as demandas de Alan e tenta ajudá-lo direcionando sua ação, mas sem impor, apenas persuadindo. Parece que nesta classe inclusiva o principal ganho de Alan é a companhia do amigo, que age como fator de proteção.			

Nos relatos do DC é comum identificar situações em que o comportamento de Alan estimula situações de conflito, as quais normalmente eram resolvidas com a enfática fala da professora:

- Cala a boca Alan, tu não faz nada, deixa quem quer fazer.

Contudo, desde a chegada do amigo, Junior se antecipa e intervém, não permitindo que Alan atrapalhe a turma e nem que ele seja mal tratado por seus integrantes.

Um aspecto que também se destaca é a intimidade existente entre os parceiros. Alan sempre compartilha com Junior seus medos e dificuldades, contudo não foi identificado nenhum tipo de segredo, porque normalmente Alan contava para todos os

integrantes da turma. Na tabela 19 é possível identificar como estes dois amigos avaliavam a intimidade existente na relação.

Tabela 19: Intimidade com a relação

Dimensão	Definição	Entrevista	Alan	Jun
Intimidade	Forma de revelar-se ao outro, por meio do compartilhamento de experiências, emoções e afetos	Confidências	<i>Eu conto pro Junior e pro pessoal daqui</i>	<i>Não tenho segredo Não dá pra contar algumas coisas pro Alan, se não ele fala pra todo mundo</i>
		Demonstração de afeto	<i>Eu deixo tu ser deste time, só porque tu é meu amigo</i>	<i>Cara tu vai passar de ano Tu vai conseguir</i>
		Compartilhamento de pensamentos	<i>Eu contei pro Junior daminha amiga que morreu Eu não vou passar de ano e a vó disse que eu não vou ter aniversário até eu passar</i>	<i>As vezes eu falo pro Alan que estou chateado com o pessoal lá de casa. Agente também fala de namoradas, do pessoal lá da rua e também do Chaves que é o personagem preferido dele</i>

Pelo relato é possível afirmar a existência de intimidade entre os amigos, apesar de Alan não ser seletivo na hora de contar suas mágoas. Junior também não o considera um bom confidente e compartilha alguns dos seus pensamentos com Alan. No Diário de Campo é possível identificar registros que confirmam a verbalização dos amigos.

Figura 40: Diário de Campo

DIÁRIO DE CAMPO Nº 49		Alan	Série/ Ano
Tema: A morte de uma amiga			3ª Série/ 2008
Data	Parceiros envolvidos	Descrição do evento	Categoria Evolutiva
11/06/2008	Alan Junior	Alan por um longo período conta a história de uma amiga sua que morreu em 2005. Junior pacientemente escuta. Alan fala que ela era sua namorada e que a amava muito. Conta de quando ela foi para o hospital e que ninguém falava nada para ele, até que sua tia contou que ela havia morrido	Intimidade
<p>Comentário da Observação:</p> <p>Esta foi a primeira história que Alan me contou quando nos conhecemos. Verifiquei com os professores e eles confirmaram os fatos. Parece que esta intercorrência na vida de Alan foi muito dolorosa e marcante, ele contava compulsivamente a mesma história no início de 2007, mas com o tempo parou, sendo tocada agora, novamente, com Junior</p>			

Outra dimensão de análise sobre as relações refere-se ao compromisso existente entre os amigos. No relato dos amigos foi possível perceber que existe compromisso e de ambas as partes isto se faz por meio da ajuda que se oferece ao amigo, como pode ser observado na tabela 20.

Tabela 20: Compromisso com a relação

Dimensão	Definição	Entrevista	Alan	Junior
Compromisso	Significa a percepção de continuidade da relação. Esta dimensão envolve a crença sobre a existência ou não desse compromisso	Atende imediatamente as necessidades do amigo?	<i>Eu ajudo o meu amigo</i>	<i>Sempre que eu posso ajudar, não precisa nem ele pedir</i>
		Existe pressão por parte da sua amiga para que você a ajude?	<i>O Junior não pede, mas eu ajudo</i>	<i>Não, isso não acontece, eu sinto vontade de ajudar, ainda mais quando estão s. com ele</i>
		Você pretende manter esta relação?	<i>Meu amigo é para sempre.</i>	<i>Pretendo, não tenho motivo para não mais ser amigo dele</i>
		O que é feito para preservar a relação?	<i>Eu falo com ele</i>	<i>Eu sento perto dele, falo com ele, atendo algumas coisas que ele me pede</i>

Pelos relatos foi possível perceber que existe um compromisso entre os amigos no sentido de tentar preservar a relação, inclusive Alan afirma “amigo é para sempre”. Junior destaca que é possível o término da relação, mas para tanto deve-haver um motivo, o que para ele não existe no momento. No Diário de Campo 78 é possível identificar um registro em que Alan defende o seu amigo numa demonstração de compromisso com a relação que estabelece com o amigo.

Figura 41 Diário de Campo 78

DIÁRIO DE CAMPO Nº 78		Alan	Série/ Ano
Tema: Passamos de ano			3ª Série/ 2008
Data	Parceiros envolvidos	Descrição do evento	Categoria Evolutiva
27/11/2008	Alan Junior	Profa chama a pesquisadora e comunica nota final de Alan. Junior levanta-se e observa as duas quando escuta o nome de Alan. Profa chama por Alan e afirma que ele tirou 9,5 em matemática. Junior elogia Alan e afirma vamos juntos para a 4ª avaliação. Alan pergunta “Professora quanto o Junior tirou?” Professora afirma 8,5. Celebram afirmando “passamos”.	Compromisso
Comentário da Observação: Percebe-se a alegria pelo sucesso do amigo e por estarem juntos no próximo ano, como se estivessem planejando o futuro.			

No que se refere as relações de Controle e poder, é possível perceber que Junior exerce um poder sobre Alan, tanto que os pedidos de Junior normalmente são atendidos por Alan, sem discussão. Na realidade a capacidade de Junior persuadir Alan é impressionante e isto o ajuda a se envolver menos em conflitos, o que reduz o número de agressões vivenciadas por Alan. Na tabela 20 é possível identificar alguns das dimensões de controle e poder na relação.

Tabela 20 Controle e Poder na relação

Dimensão	Definição	Entrevista	Alan	Jun
Controle e Poder	Controla a relação, qual e quanto de poder cada parceiro tem sobre o outro, qual a capacidade de persuasão e as consequências sobre o comportamento do parceiro	Existe divergência de opinião?	<i>não</i>	<i>Não concordo com um monte de coisa que ele faz, mas agente não briga, apenas dou um jeito para que ele mude um pouquinho</i>
		Conte um momento de divergência de opiniões	<i>Não sei</i>	<i>O Alan queria ir para o pátio namorar e eu queria jogar bola</i>
		Como o momento foi solucionado?	-	<i>disse que não queria, aí ele foi e eu fui pra bola</i>
		Após este momento mudou a sua maneira de perceber o amigo?	--	<i>Não, cada um faz o que quer</i>

Pelo registro, parece que Junior exerce um grande controle sobre Alan. Alan, provavelmente para manter o amigo, o defende o tempo todo na turma, relata continuamente gostar do seu amigo, aceita o fato deste gostar do time adversário ao seu, se preocupa com o desempenho deste em sala de aula e se amizade será mantida. Contudo, não houve nenhuma verbalização que confirmasse este fato, exceto nos registros do DC.

Parece que Alan deseja tanto manter a relação que se submete facilmente as orientações do amigo. O aspecto positivo é que Alan aprende novas regras sociais e desenvolve habilidades sociais.

No diário de campo 64 é possível perceber que Paulo utiliza muito da persuasão para modificar o comportamento de Alan, mas sempre com muita paciência, sem ofender ou humilhá-lo.

Figura 42 Diário de Campo 64

DIÁRIO DE CAMPO Nº 64		Alan	Série/ Ano 3ª Série/ 2008
Tema: Menos eu			
Data	Parceiros envolvidos	Descrição do evento	Categoria Evolutiva
25/09/2008	Alan Junior	Professora passa exercício no quadro. Todos copiam, na sequência a professora corrige e pergunta quem acertou tudo, quase todos os alunos levantam os braços. Professora comenta que todos estão com excelente desempenho e irão tirar a nota 10. Alan afirma bem alto menos eu. Professora destaca que no dia anterior ele acertou, e Alan retruca que só acertou porque colou, professora afirma "mas pelo menos acertou". Todos riem. Alan senta e olha para a turma, rói as unhas. Junior observa, se aproxima quando os risos cessam e bate na sua costa perguntando se estava tudo bem. Alan desabafa que assim ele não irá passar de ano e todos vão continuar chamando de burro. Junior conforta	Controle e poder
Comentário da Observação: Sei que não devo, mas estou ficando muito chateada com esta turma e com a professora. Será isso inclusão? Alan é tratado como um transtorno e ridicularizado o tempo todo... Parece que só o amigo quebra esta situação por meio da escuta, da atenção e da tentativa de ajudar			

Pelo registro é possível perceber que não há a imposição de um comportamento e sim a persuasão. Junior o estimula a apresentar comportamentos mais saudáveis tanto para as interações que estabelece com os outros membros da turma, quanto com o uso de comportamentos que possam melhorar o seu desempenho escolar. Junior não ofende, não agride, apenas modela o comportamento de Alan.

Não foi identificado com Junior nenhuma situação de conflito, pelo contrário Alan chegou a se envolver em conflito com outros parceiros de sala para defender o

amigo. Contudo, a relação de amizade teve um fim ocasionado pela mudança de turno de Alan no ano de 2009. Tal fato ocorreu por uma necessidade da família e assim, apesar de Alan ter vivenciado a alegria de ter passado de ano, teve que viver em 2009 o luto da perda do amigo, tal afirmativa é confirmada pelos registros do DC de 2009 onde predominou registros sobre solidão, situações de conflito e falta de apoio às atividades escolares.

Em conversa informal com Alan este pergunta “A tia me tirou da manhã e agora eu não vi mais o Junior, tu veio de manhã? O Junior perguntou por mim? Diz pra ele que eu estou aqui, ele é o meu amigo”

A percepção do amigo e de si mesmo

A fim de complementar a compreensão que se tem do amigo, no final do ano de 2007 foi solicitado aos alunos que fizesse um desenho sobre os amigos. Contudo, como Junior só se tornou amigo de Alan em 2008, foi solicitado que junto com a redação sobre si próprio e sobre o amigo eles fizessem o seu desenho.

Em 2007, Alan não obteve reciprocidade nas suas indicações de amizade, o que foi representado por Alan no desenho em destaque na figura 43. No desenho Alan representa a si próprio, a Deiv e Bruno, alunos indicados por Alan como sendo seus amigos.

Segundo relato de Alan, no desenho consta duas setas para indicar que eles são os seus amigos, neste aspecto Alan revela:

- Como eles não querem ser o meu amigo eu fiz um desenho da vareta para eles se tornarem o meu amigo.

Figura 43 Alan escolhe os seus amigos



É possível inferir na figura o desejo de tê-los como amigos, o que pode ser indicado principalmente com as setas direcionadas para cada parceiro. No momento da entrega do desenho a pesquisadora pediu para que ele explicasse a figura, neste momento Alan escreve o nome de cada um dos personagens nos balões e diz: - Eles estão se apresentando para serem amigos. Parece que Alan tem consciência de que esta imagem representa um desejo, mas não a realidade das suas relações.

No final de 2008, foi solicitado para Junior que desenhasse os seus amigos da turma, o que prontamente foi representado na figura 44.

Figura 44 Os amigos Alan e Junior



Na figura 44, destacam-se as mãos dadas dos amigos. Segundo Junior um amigo é assim, aquele cara disposto a ajudar mesmo quando o outro não pede e que segura na mão do outro para ele não cair, como se fossem irmãos.

Na figura destaca-se também a semelhança na forma de se vestir, o que pode indicar similaridade e o sorriso na face dos parceiros o que pode indicar satisfação com a relação, hipótese confirmada na fala de Junior quando este afirma serem quase irmãos.

Na redação de Junior este se avalia como uma pessoa com alguns problemas, mas com a capacidade de solucioná-los, afirma ter muitos amigos, principalmente na sua rua, e gosta de jogar bola, jogos eletrônicos e internet, gosta de ajudar as pessoas e afirma que Alan é um cara legal que ele gostaria que passasse de ano, porque isto lhe deixava muito triste e ele não gostava de ver os seus amigos assim.

Alan não conseguiu escrever a redação, mas relatou para a pesquisadora o que ele gostaria de escrever.

Afirmou que é um homem, deseja uma namorada. Gosta muito de Junior o seu amigo e afirma que serão amigos para sempre. Destacou que mora com a avó e que ela disse que ele não terá festa de aniversário porque ele nunca passa de ano. Disse que ama muito seu pai, mas pouco lhe vê, e sua avó lhe disse que ele tem de amar Deus. Destaca que sua avó desejam mantê-lo em casa e ele não gosta. Deseja muito passar de ano e ter uma festa de aniversário, afirma que nunca apagou uma vela e cantou parabéns para ele próprio e este é o seu maior sonho e para isso ele tem de passar de ano.

Discussões Preliminares

Pelos resultados apresentados foi possível identificar que existem amizades entre os alunos com e sem deficiência e que estas se caracterizam por uma relação satisfatória, repleta de demonstrações de respeito e afeto, o que pode nos levar a compreensão de que a amizade é um elemento de proteção contra a discriminação e as dificuldades vivenciada no dia a dia.

Diferente de Nascimento (2005) que em pesquisa sobre as amizades de pessoas com e sem deficiência identificou relações harmoniosas, mas que não puderam ser consideradas de amizade, nesta pesquisa foi constatado a existência de relações de amizade entre os parceiros o que ficou evidente nos registros sobre a escolha recíproca dos amigos e os conceitos de amizade relatados. Contudo, percebeu-se que esta escolha esteve relacionada à disponibilidade dos parceiros em conviver com as particularidades das pessoas com deficiência.

Para Alberoni (1992) ter um amigo significa obter a preferência de alguém, o que desperta no outro e em si um pedido de atenção. Sendo assim, a amizade é

voluntária, portanto não pode ser imposta, mas ela pode ser associada à proximidade física e a descoberta de similaridades.

Neste aspecto, a escola se mostrou como um local que proporcionou a proximidade e a construção da amizade, apesar de todas as adversidades que também tenham sido encontradas. Este dado é compatível com os de Balieiro e Ficker (2001) e Bonomo, Garcia e Rosseti (2009), os quais concluem que o contexto escolar é o ambiente mais propício para a formação de amizades.

A percepção do amigo favorece a atração pelo parceiro, o que está relacionado a fatores como admiração, empatia e influência de outros amigos. As recompensas advindas das interações permitiram a revisão de determinadas percepções, contribuindo para a manutenção da amizade.

Para tanto, conhecer as reais características da pessoa com deficiência parece ser extremamente importante, pois permite tanto a construção de alternativas para solucionar o problema, no caso de Paula novas formas de linguagem, quanto permitiu que o próprio aluno com deficiência aprendesse outras estratégias de interação, no caso de Alan maior autocontrole para fazer comentários em sala de aula.

Diferente dos estudos com pessoas sem deficiência parece que iniciar uma relação de amizade, nos casos aqui estudados, foi mais difícil que mantê-las. Esta afirmativa deve-se a constatação de vários momentos onde o preconceito impediu ou dificultou qualquer proximidade dos alunos com deficiência, enquanto que o rompimento da relação de amizade esteve relacionado a fatores externos a própria relação como: mudança de escola e de turno do aluno, isto ocorreu pelo fato destas relações serem restritas ao ambiente escolar. Este aspecto também foi encontrado por Heiman (2000).

No que se refere às relações foi evidenciado que a ajuda fora um requisito importante no início e na manutenção da amizade, no entanto, esta ajuda não possuiu um sentido filantrópico, e ancorou-se na postura de ambas as partes, ou seja, o amigo com deficiência não é aquele que passivamente espera uma ajuda ele retribui, o que confere equilíbrio a relação. Aspecto semelhante foi enfatizado por Heiman (2000) quando este identificou que para 68% de sua amostra, o conceito de bom amigo esteve relacionado com “aquele que ajuda”.

Durante as entrevistas parece que existe um entendimento mútuo entre os amigos e o reconhecimento de que todas podem ganhar com esta relação. Com o amigo foram encontradas diversas interações que demonstravam simpatia, interesse mútuo, apoio e afinidades, aspectos fundamentais para a amizade (Alberoni, 1992).

O apoio prático se fez presente diariamente no cotidiano das amigas, assim como a criação de estratégias coletivas que pudessem vir a proteger o amigo.

Percebeu-se também que, diferente das outras relações, nas amizades persiste uma maior diversidade de situações vivenciadas entre os amigos. Diariamente as oportunidades de interação são aproveitadas, diminuindo o sentimento de solidão que comumente fora observado durante a ausência do amigo.

Os dados também indicaram maior concordância e reciprocidade entre os amigos, o que parece contribuir para o alcance de objetivos comuns, além de se mostrar como exercício para aprendizagem de novas habilidades sociais. Este aspecto parece demonstrar o entendimento mútuo entre os amigos e o reconhecimento de que todos podem ganhar com esta relação.

Os amigos também planejam o futuro o que demonstra a existência de compromisso na relação. A relação com os amigos é repleta de afeto e conforto,

aspectos fundamentais para a amizade (Alberoni, 1992), os quais são representados por palavras e ações, principalmente entre Paula e suas amigas.

As relações também se mostraram repletas de intimidade, configurada principalmente pelo compartilhamento de segredos ou de momentos de intimidade do ambiente familiar existentes entre os amigos os quais exigiam do parceiro lealdade, confiança e respeito, o qual se não fosse cumprido poderia representar o fim da relação. Fato semelhante aos aspectos identificados por Azmitia, Lippman e Ittel (1999) com adolescentes sem deficiência.

Os dados também demonstram que existe o desejo mútuo de manter a relação o que fica evidente nos planos para o futuro e na apresentação de interações que não venham prejudicar a relação. Além disso, é possível também contemplar o respeito, a solidariedade, a identificação mútua, aceitação, admiração e a satisfação, os quais podem ser considerados requisitos importantes para a manutenção da amizade.

Não foram encontradas situações de conflito envolvendo diretamente os parceiros, contudo, perceberam-se conflitos entre as amigas de Paula, o que a deixava apreensiva quanto à possibilidade de perder uma das amigas, para tanto Paula tentava continuamente agradar a todas, sem se envolver diretamente no problema.

Segundo Ciairano et al. (2007), a maioria dos conflitos e dos comportamentos agressivos entre amigos tende a ser solucionada precocemente, ao passo que apenas um número pequeno permanece por um longo período, o que foi o caso destas amigas.

Parece que o conflito estava diretamente relacionado ao fato de Deby ser muito centralizadora na decisão das atividades que envolviam o seu grupo de amigas. Contudo, Paula mostrou-se sempre na defensiva não entrando em questionamentos e confusões, sendo o mesmo encontrado com Alan que preferiu aceitar um amigo de time de futebol adversário ao seu do que discutir o assunto ou rejeitá-lo por este fato. Parece

haver consciência de que o conflito com o amigo provoca a insatisfação com o vínculo e a necessidade de reestruturar a relação ou de dar um ponto final.

Destes fatos, destacam-se alguns aspectos que podem ser considerados negativos, como abrir mão dos seus desejos pelo do amigo, evitar contato com outros alunos por preferir ficar com o amigo e desejar exclusividade na relação, rejeitando os que se aproximam de si e do amigo.

Por outro lado, a convivência com o amigo contribuiu para o autoconhecimento e o sentimento de autovalorização, podendo se estender para o desenvolvimento cognitivo e ajustamento escolar. No caso de Alan, destaca-se o desejo de melhorar o seu desempenho escolar para acompanhar os resultados obtidos por Junior. No caso de Paula destaca-se a ajuda contínua das amigas como tradutoras e no apoio para a aprendizagem de LIBRAS.

Nas duas relações foi possível perceber que os amigos exercem um forte poder sobre os parceiros, tanto que os pedidos ou as escolhas foram atendidas sem discussão. Destaca-se que os amigos não foram obrigados e sim persuadidos em momentos específicos, os quais geralmente envolviam algum tipo de proteção evitando que o amigo tivesse alguma consequência não satisfatória.

Compartilha-se assim com Pereira, Cia e Barham (2008) que a amizade é promotora de resiliência. Assim, a proteção é inerente à amizade, porque esta se configura como uma relação de intimidade e proximidade única. Os alunos tendem, inclusive, a verbalizar esta segurança experimentada na amizade, ao afirmarem que amigos são aqueles que estão sempre disponíveis quando se precisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese teve como objetivo geral investigar longitudinalmente as relações de amizade dos alunos com deficiência nas classes inclusivas, destacando-se o motivo das preferências e características deste vínculo, tendo por base a teoria das relações sociais de Robert Hinde.

Por meio de pesquisas teóricas, pesquisa de campo e das análises apresentadas anteriormente foi possível chegar às considerações finais, agora descritas, as quais englobam as principais características das relações, limitações do estudo, aplicabilidade e pesquisas futuras.

Logo no começo da pesquisa percebeu-se a dificuldade dos participantes focais para terem amigos e sendo assim, optou-se por inicialmente descrever a estrutura social da escola, das turmas, as preferências e rejeições dos seus integrantes, características dos parceiros focais e as relações de amizade.

As questões levantadas indicaram a escola como uma das principais fontes de socialização e a convivência numa escola inclusiva como precursora para o rompimento dos sentimentos de inadequação, isolamento e fracasso que muitas vezes é vivenciado pelos PF.

Existem muitas barreiras para a efetivação de uma escola inclusiva o que dificulta, mas não impede, a construção das relações de amizade. Dentre as barreiras destacam-se, baixa acessibilidade arquitetônica, simbólica e social, a qual pode ser evidenciada pela divisão dos espaços destinados às pessoas com deficiência; pouca aceitação dos professores e coetâneos quanto aos alunos considerados de inclusão; falta de materiais e equipamentos adequados; falta de qualificação dos professores e de apoio técnico externo e até mesmo de algum projeto destinado a pais e alunos interessados em contribuir com o processo de inclusão.

Diante deste quadro percebeu-se que o aluno com deficiência, principalmente o que possui deficiência intelectual, é interpretado pela escola como um ser incapaz de aprender, e que, portanto, tem na socialização o único motivo para frequentar a escola. Contudo não foi identificado no contexto escolar qualquer tentativa para facilitar estas relações, pelo contrário os alunos com deficiência são entendidos como pessoas que podem vir a prejudicar o desempenho dos outros, portanto, devem ser afastados e, às vezes até isolado dos demais, o que pode influenciar na percepção que se tem dos PF.

Nas relações interpessoais cada pessoa é percebida de forma única o que abre espaço para a seletividade dos parceiros, contribuindo para a construção de variadas formas de interação e relações. Conforme a percepção que se tem do coetâneo este pode ser tanto preferido quanto rejeitado nos grupos.

Pela entrevista sociométrica identificou-se que os PF foram rejeitados nas três turmas que frequentaram. Os fatores de preferência e rejeição foram categorizados em aparência física, capacidade cognitiva, capacidade física, comunicação, automonitoria, preconceito, compartilhamento, agressividade e apoio nas atividades. De um modo geral percebe-se que as turmas rejeitaram os parceiros por aspectos ligados ao próprio aluno como: excesso de agressividade e pouca automonitoria, e aspectos externos como o preconceito, o qual emerge tanto pelo estranhamento do comportamento ou da aparência física do coetâneo, quanto por incentivos vindo da relação de terceiros, como pais e professores.

Por outro lado, os fatores que favoreceram as preferências foram associadas as habilidades e competência dos alunos, como aparência e capacidade física, cognitiva, automonitoria; compartilhamento. Percebeu-se que as escolhas, normalmente, estavam apoiadas a algum tipo de interesse pessoal ou aspectos ligados a similaridade, autoproteção. Desta forma foram escolhidos os parceiros que participavam efetivamente

das atividades em sala, os que pouco agrediam; os que sabiam a hora adequada para compartilhar objetos e informações e os que possuíam habilidades acadêmicas, motoras e intelectuais.

Em meio a estas preferências e rejeições emerge um tipo de relação diferenciada que são as amizades. A amizade é uma relação social voluntária, recíproca, onde cada parceiro elege o outro como sendo um ser que merece compartilhar seus valores, afetos, medos, sucessos e desafios. Dos quatro parceiros focais apenas dois obtiveram amigos durante os três anos de pesquisa.

Assim, foi possível perceber que os alunos com deficiência possuem amigos, contudo existem muitas variáveis que interferem na formação destas amizades, cabendo as escolas criarem estratégias para romper com o preconceito e garantir a sua real aceitação nos grupos sociais.

O modelo de Hinde se mostrou como um excelente orientador destas reflexões, uma vez que em seus estudos enfatizou aspectos sociais relevantes para a compreensão e a modificação do comportamento das pessoas em suas relações.

Categorizando o relacionamento por meio dos níveis de complexidade social foi possível organizar os resultados em: interações, relações de amizade e estrutura sociocultural.

No que se refere às interações, avaliou-se o **conteúdo** e a **qualidade** do que os amigos fazem juntos, e percebeu-se que os amigos aproveitavam todas as oportunidades de interação para estar um com o outro, sendo que na ausência dos amigos o parceiro permanecia sozinho. Isto provavelmente ocorreu porque para interagir é necessário ter oportunidade de interação e parceiros disponíveis para interagir. Na ausência do amigo parecia que não existia interesse em tentar investir em novas interações e, portanto, não havia muito sentido interagir.

O comportamento de ajudar foi o que se mostrou mais presente na relação entre os amigos. Mostrando que a ajuda fora um requisito importante no início e na manutenção da amizade, no entanto, este comportamento não possuiu um sentido filantrópico, e ancorou-se na postura de ambas as partes, ou seja, o amigo com deficiência não é aquele que passivamente espera uma ajuda ele retribui, o que confere equilíbrio a relação.

Além de ajudar, os amigos compartilhavam experiências, idéias, objetos e conhecimento, havendo uma contínua preocupação com a aprendizagem e o desempenho do parceiro nas atividades avaliativas. Destacam-se nestas ações demonstrações de afeto, conforto, respeito e cuidado recíproco, o que provavelmente garantiu a manutenção das relações de amizade.

O limiar que separa as interações das relações é muito tênue, mas o tempo pode ser um elemento fundamental para a configuração das relações. Conforme Hinde (1997), os relacionamentos podem ser descritos por aspectos objetivos e subjetivos o que demonstram que estes não são estáticos e estão sujeitos as adversidades do tempo.

Avaliando de maneira subjetiva de amizade identificadas aqui neste trabalho foi possível visualizar as características e a dinâmica das relações de Paula e Alan com seus respectivos amigos. Entre as principais dimensões indicadas por Hinde (1997), este trabalho destacou: percepção interpessoal, satisfação, reciprocidade e complementaridade, compromisso, intimidade e problemas com a relação.

A fim de demarcar a origem desta relação e aspectos ligados a percepção inicial, os resultados também contemplaram relatos sobre a origem desta amizade.

As amizades identificadas tiveram a escola como o local que garantiu a proximidade física dos parceiros e a construção de percepções sobre os mesmos.

Os amigos relataram aspectos inerentes a primeira impressão dos parceiros focais. Estas envolviam concepções preconceituosas originadas na família e na própria escola, contudo, foi comum o relato de que não concordavam com estas concepções, pois apresentavam muitas outras características semelhantes e a deficiência ou o transtorno era apenas uma diferença perto de tantas outras similaridades.

Os parceiros focais por sua vez enfatizaram que o início das relações esteve atrelada a disponibilidade dos parceiros para o início da mesma. Para ambos, a atração pelo parceiro esteve relacionada a fatores como admiração, empatia e influência de outros amigos. As recompensas advindas das interações permitiram a revisão de determinadas percepções.

Para Hinde, a percepção interpessoal envolve como os indivíduos se auto-avaliam, avaliam a sua participação e a relação de um modo geral. Por esta concepção, foi identificado que os parceiros focais percebem-se como pessoas que dependem da ajuda do outro e os seus amigos, percebem-se como pessoas que buscam encontrar alguém para cuidar e ser cuidado. Foi constatado que os parceiros criam imagens uma dos outros e de si próprio e as demonstram por meio dos seus comportamentos e expressões dos seus sentimentos.

A demonstração da satisfação foi feita principalmente por meio do contato corporal, estado de humor e planejamento para reencontros. Nas amizades também foi possível verificar respeito, solidariedade, aceitação e admiração. Assim, a percepção do amigo esteve relacionada ao conceito de apoio, tanto no que diz respeito a colaboração das atividades escolares, quanto no que diz respeito ao aspecto afetivo.

Em vários momentos o preconceito impediu ou dificultou qualquer proximidade entre os coetâneos, sendo esta barreira superada a medida que os parceiros identificaram similaridades, e se dispuseram a ajudar e ser mais tolerantes com os seus parceiros.

Superado este momento, as amizades foram consideradas extremamente gratificantes, tanto que o seu rompimento esteve relacionado a fatores externos a própria relação como: mudança de escola e de turno do amigo, uma vez que estas relações eram totalmente restritas ao ambiente escolar.

Conforme Hinde (1997) as diferenças e as similaridades podem tanto trazer aspectos positivos, quanto negativos nas relações. Assim, ter comportamentos, pensamentos e sentimentos semelhantes, colaboram com as interações, facilitando o processo de comunicação, reduzindo a possibilidade de desentendimentos e aumentando a satisfação com o relacionamento.

As diferenças, tão enfatizadas no contexto escolar, podem a primeira vista serem interpretadas apenas como motivo de exclusão, contudo, para Hinde, ela possibilita o desenvolvimento de habilidade e a aprendizagem de novos conhecimentos. Nos casos deste estudo, percebeu-se que elas se configuraram como elementos que favoreceram a proximidade entre os amigos, além de ter estimulado a aprendizagem e o compromisso com a relação.

Estes aspectos contribuíram para a percepção sobre os conceitos de reciprocidade e complementaridade. Pela reciprocidade, percebeu-se que os amigos se comportam simultaneamente de forma muito parecida, enquanto que a complementaridade formou-se a partir de comportamentos diferentes. Parece que estas não influenciaram a atração entre os amigos, contudo percebeu-se que com Alam havia um predomínio de relações complementares, enquanto com Paula havia um equilíbrio entre reciprocidade e complementaridade.

Nos dois casos estudados foi possível perceber que os amigos exercem um forte poder sobre os parceiros, além de exercer um papel de proteção atuando sempre em defesa do amigo para evitar consequências não satisfatórias.

Para Hinde, este é um elemento importante para a manutenção de um relacionamento, atentando-se para o fato de que podem existir situações de conflito ocasionadas pela concentração do poder em uma das partes, visto que desta forma pode existir a necessidade de domínio do outro o que poderia limitar a liberdade do outro.

Nos dois casos estudados, percebeu-se que os parceiros que não apresentavam deficiência mostravam-se extremamente controladores, contudo em nenhum momento este fato se tornou motivo de conflito, exceto entre as amigas de Paula, fato que ocasionou o fim da amizade coletiva.

Nas relações investigadas, destacam-se alguns aspectos que podem ser considerados negativos, como abrir mão dos seus desejos pelo do amigo, evitar contato com outros alunos por preferir ficar com o amigo e desejar exclusividade na relação, rejeitando os que se aproximam de si e do amigo. Contudo, percebeu-se que este controle, ou poder, também reforçou os laços da relação, além de refletir o grau de compromisso entre os parceiros.

O compromisso é entendido por Hinde como a concordância com as regras de uma relação, existindo ele direciona a continuidade e/ou as mudanças inerentes ao relacionamento.

Nos casos estudados, havia uma constante renovação do compromisso tácito existentes na relação, o que se fazia evidente quando guardavam o local do amigo para sentar, esperavam a sua chegada, pegavam apostila para o amigo, dividiam lanche, aguardavam o término das atividades para ir ao recreio, entre outros. Além disso, percebeu-se, que após cada fim de semestre ou feriado, havia uma grande ansiedade para o reencontro e a manifestação de respeito, afeto e cooperação, o que pode nos levar a compreensão de que a amizade é um elemento de proteção contra a discriminação e as dificuldades vivenciadas no dia a dia.

As relações também se mostraram repletas de intimidade, compartilhamento de segredos ou de momentos de intimidade do ambiente familiar, contudo, os amigos não participaram da rotina familiar do amigo, restringindo as relações apenas ao contexto escolar.

Muito embora o método utilizado nesta pesquisa, o estudo de caso tenha garantido uma ampla verificação das relações de amizade dentro de um contexto de inclusão, caracteriza-se por estar limitado aos casos estudados, não permitindo a generalização plena de seus resultados e conclusões para outros pares de amigos.

Outra limitação identificada foi a falta de instrumentos de pesquisa adaptados aos alunos com deficiência e a dificuldade em adotar as perguntas para a compreensão dos parceiros focais. Destacam-se também dificuldades para acessar as concepções dos participantes, principalmente as questões consideradas exclusivas dos amigos.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas refere-se ao processo de coleta de informações devido à possibilidade de perda dos participantes, devido o longo período de coleta de dados; a ausência de instrumentos devidamente adaptados; dificuldade de comunicação com a participante com deficiência auditiva; número de turmas e em horários diferentes, uma vez que a pesquisadora teve de adequar o seu horário a matrícula dos participantes focais; necessidade da pesquisadora criar um vínculo de confiança com os participantes e seus companheiros para ter acesso às relações vividas.

Finalmente, cabe destacar que, apesar dos resultados serem significativos de acordo com o referencial teórico apresentado, não elimina outras possibilidades de estudos sobre o tema. Um aspecto que poderia ter sido mais bem refletido se refere a adolescência, a percepção dos pais sobre a amizade dos seus filhos e a visão da escola sobre estas amizades. Contudo, em decorrência dos objetivos propostos, consideraram-se as categorias de Hinde como as mais adequadas.

As amizades contribuem com o processo de inclusão, contudo verificamos que a escola não compreende a importância das amizades, fato semelhante ao encontrado por Stainback (1999). Pelo que foi destacado neste estudo, surge a necessidade de se reconhecer o papel das amizades no processo de inclusão escolar e garantir aos alunos o direito de construir e manter estas relações.

Pais, professores, técnicos e coetâneos precisam aprender a respeitar as relações interpessoais dos alunos e reconhecer a importância de incentivar as amizades, para isso as escolas precisam considerar em seus planejamentos a existência dos amigos.

A proteção é inerente à amizade, porque esta se configura como uma relação de intimidade e proximidade única. Uma escola que pretende de fato assumir a inclusão deve primeiramente estabelecer condições para que seus membros apresentem atitudes menos segregatórias e mais inclusivas.

Pelos resultados é possível perceber as dificuldades para iniciar as amizades em classes inclusivas. A superação das barreiras que dificultam o início destas relações exige a reflexão do que se entende por inclusão. Considera-se que não basta apenas estar no mesmo espaço físico, também é necessário manter uma percepção que considere satisfatória esta relação.

Sem amigos foi possível identificar que estes alunos possuem uma rede de relações pequena e restrita a algumas funções como, por exemplo, emprestar material escolar ou jogar bola.

Pereira, Cia e Barham (2008) apresentam um estudo que indica a possibilidade de realizar programas de treinamentos, incluindo o aprimoramento de habilidades sociais e de autoconceito em alunos na puberdade, de forma que seja possível reduzir possíveis problemas de comportamento e melhora no desempenho acadêmico. Desse modo, apesar de extrapolar os objetivos desse trabalho, propõem-se assim que as

escolas e as famílias incentivem cada vez mais a formação e a manutenção das amizades, para tanto:

- Recomenda-se que facilite a permanência dos amigos nas mesmas classes e nos mesmos horários;
- Favorecer os encontros entre os amigos;
- Criar estratégias que evidencie as habilidades e competências dos alunos;
- Criar estratégias que possam facilitar as relações dentro e fora do contexto escolar;
- Propor mais atividades fora da escola;
- Criar estratégias que levem a escola a refletir sobre o processo de inclusão;
- Esclarecer junto aos profissionais e técnicos da escola a importância da amizade no desenvolvimento humano.

O processo de inclusão deve ser entendido como a realidade das gerações do presente e do futuro, cabendo, portanto, continuar investindo neste campo de pesquisa. Sugere-se, contudo, que sejam enfatizados a elaboração de instrumentos para a avaliação da percepção da amizade em pessoas com deficiência, assim como enfatizando aspectos ligados a amizade na adolescência, na idade adulta, diferenças de gênero, entre outros.

Referências

- Abenhaim, E. (2005). Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: Marcondes, et al. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casado Psicólogo.
- Adams, G. & Plaut, V.C. (2003). The cultural grounding of personal relationships: friendship in North American and West African words. *Personal Relationships Malden*, vol.10, n.3, 333-347.
- Adler, P. A., Kless, S., & Adler, P. (1992). Socialization to gender roles: Popularity among elementary school boys and girls. *Sociology of Education*, 65, 169 - 187.
- Alberoni, F. (1992). *A Amizade*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Alles-Jardel, M.; Fourdrinier, C., Roux, A., & Schneider, B. H. (2002). Parents' structuring of children's daily lives in relation to the quality and stability of children's friendships. *International Journal of Psychology*, 37, 65 – 73.
- Alles-Jardel, M.; Schneider, B. H. & Boutry, V. (2002). Friendship and attitudes toward school among children of two Muslim communities in Marseille. *Early Education and Development*, 13, 221 - 235.
- Almeida-Verdu, A. C. M.; Fernandes, M. C. & Rodrigues, O. M. P. R. (2002). A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais: implementação de práticas inclusivas e aspectos de planejamento educacional. *Interação em Psicologia*, 6(2), 223-231.
- Amaral, P.P. & Mazzitelli, C. (2003). Alterações ortopédicas em crianças com paralisia cerebral da clínica-escola de Fisioterapia da Universidade Metodista de São Paulo. *Rev Neurocienc.* 11(1): 29-33.

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, [APA]. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (1994). Washington: American Psychiatric Assoc.
- Antia, S.D. & Kreimeyer, H. (2001). The role of interpreters in inclusive classrooms. *American Annals of the Deaf*, Washington, DC, v. 146, n. 4, p. 355-365.
- Antia, S.D. & Stinson, M.S. (1999). Some conclusions on the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings: endnote. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Oxford, v. 4, n. 3, p. 246- 248.
- Antoniazzi, A.; Hutz, C. S.; Lisboa, C., Xavier, C., Eickhoff, F. & Bredemeier, J. (2001). O desenvolvimento do conceito de amigo e de inimigo em crianças e pré-adolescentes. *Psico-USF*, 6(2), 1-10.
- Aranha, M. D. F. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, 11 (21), 5.
- _____. (1995). Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologia*, 2, 63-70.
- Asher, S. & Coie, J. (1995). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge.
- Asher, S. R.; Rose, A. J. & Gabriel, S. W. (2001). Peer rejection in everyday life. In M. Leary (Eds). *Interpersonal rejection* (pp. 105-142). New York: Oxford.
- Azmitia, M.; Lippman, D. & Ittel, A. (1999). On the relation of personal experience to early adolescents reasoning about best friendship deterioration. *Social Development*, 8 (2), 275-291.
- Badawi, N.; Novak, I.; McIntyre, S.; Edwards, K.; Raye, S. de & Lacy, M., et al. (2006). Proposed new definition cerebral palsy does not solve any of the problems of existing definitions. *Dev Med Child Neurol*:48(1):78.

- Bagwell C. L., Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69 (1), 140-153.
- Balieiro, C. R. & Ficker, L. B. (2001). O adolescente deficiente auditivo: algumas reflexões da clínica fonoaudiológica. In: Fonseca, V. R. J. R. M. *Surdez e deficiência auditiva: a trajetória da infância à idade adulta*. (pp. 159-183). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Baptista, C. R. (Org.). (2008). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação.
- Barry, C. McN. & Wigfield, A. (2002). Self-perceptions of friendship-making ability and perceptions of friends' deviant behavior: childhood to adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 22, 143-172.
- Barkley R. A. (2002). ADHD: Long-term course, adult outcome, and comorbid disorders. In: Jensen PS, Cooper JR, editors. *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: State of the Science and Best Practices*. Kingston, NJ: Civic Research Institute.
- Barkley, R. A.; Grodzinsky, G. & DuPaul, G. J. (1992). Frontal lobe functions in attention deficit disorder with and without hyperactivity: a review and research report. *J Abnorm Child Psychology*; 20:163-88.
- Barros A.J.P. & Lehfeld, N. A. S. (1994). *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis:Vozes.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*, 2ª ed., Lisboa: Moraes.

- Batista, C. A. M. (2006). *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Brasília: MEC, SEESP.
- Batista, M. W. & Enumo, S. R. F. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 101-111.
- Battaglia, A. & Carey, J. C. (2003). Diagnostic evaluation of developmental delay/mental retardation: an overview. *Am J Med Genet*. 117C:3-14.
- Bauminger, N. & Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child Development*, 71, 447-456.
- Bax M, Golstein M, Rosenbaum P, Leviton A. & Paneth N. (2005). Proposed definition and classification of cerebral palsy. *Dev. Med. Child Neurol*. 47:571-76.
- Bell, R. (1981). *Worlds of friendship*. Beverly Hills: Sage.
- Bensalah, L. (1995). Dyades asymetriques et relation amicale entre enfants. *Enfance*, 1, 53-69.
- Berndt, T. J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 53, 1447-1460.
- _____ (1996). Exploring the effects of friendship quality on social development. In W. Bukovski, A. Newcomb, A. W. Hartup (Orgs.), *The company they keep: friends hip in childhood and adolescence* (pp 346-565). Cambridge: Univrsity.
- Bialik, B. & Givon, U. (2009). Cerebral Palsy: classification and etiology. *Acta Orthop Traumatol Turc*.43 (2):77-80.

- Biederman J, Newcorn J. & Sprich S. (1991). Comorbidity of attention deficit hyperactivity disorder with conduct, depressive, anxiety, and other disorders. *Am J Psychiatry*;148 (5):564-77.
- Bigelow, B. J. & La Gaipa, J.J. (1980). The development of friendship values and choice. Em H.C. Foot, A.J. Chapman e J. R. Smith (Orgs.). *Friendship and social relations in children*. Chichester: Wiley.
- Bittencourt, Z. Z. Ç. L. de C.; Françaço, M. de F. de C.; Monteiro, C. R. & Francisco, D.D. (2011). Surdez, redes sociais e proteção social. *Ciência, saúde coletiva*. Vol 16, supl, Rio de Janeiro.
- Blasco, P. (1994). Primitive reflexes: their contribution to the early detection of cerebral palsy. *Clin Pediatr*. 33 (7):388-97.
- Bobath, K. (1990). *Uma base neurofisiológica para o tratamento da paralisia cerebral*. 2ª ed. São Paulo: Manole.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boyd, H. W. & Stasch, S. F. (1985). *Marketing research: text and cases*. Illinois: Richard D. Irwin, Inc.
- Bonomo, L. M. M.; Garcia, R. & Rossetti, C. B. (2009). O adolescente com síndrome de Down e sua rede de relacionamentos: um estudo exploratório sobre suas amizades. *Psicologia. Teoria e Prática*, v. 11, p. 114-130.

- Booth, C. L., Rubin, K. H. & Rose-Krasnor, L. (1998). Perceptions of emotional support from mother and friend in middle childhood: links with social-emotional adaptation and preschool attachment security. *Child Development*, 69, 427-442.
- Boreli, M. T. B. & Garcia, A. (2006). Psicologia da amizade na infância: uma investigação empírica na cidade de Vitória, Brasil. In A. Garcia (Org). *Relacionamento interpessoal – estudos brasileiros* (pp. 67-81). Vitória: UFES, GM.
- Boutot, A. E. (2007). Fitting In: Tips for Promoting Acceptance and Friendships for Students With Autism Spectrum Disorders in Inclusive Classrooms. *Intervention in school and clinic*, vol. 42, no. 3, january, 156–161.
- Bowen, S. K. (2008). Co-Enrollment for Students Who Are Deaf or Hard Of Hearing: Friendship Patterns and Social Interactions. *American Annals of the Deaf*, 153 (3), 285-293.
- Bowen, S. K. (2009) In Their Own Words: A book review of Deaf Education in America: Voices of Children from Inclusion Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(3), 405.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (1997) Changing methodologies: A co-construtist study of goal orientations. *Psychology and Developing Societies*, 9, 1, 35-64.
- BRASIL (2001). Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial. Brasília: Secretaria Geral.
- _____, Secretaria de Educação Especial. (1994) *Política Nacional de Educação Especial: Livro 1*. Brasília: MEC/SEESP.

- _____. Senado Federal. (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- _____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. (2006). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.
- _____. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO.
- _____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*.
- _____. (2001). *Decreto Nº 3.956*, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala.
- _____. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para*
- _____. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- _____. (1961). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- _____. (1971). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.
- _____. (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

- _____. Ministério da Educação. *Lei nº 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- _____. (2002). Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação*: Ministério da Educação. *Portaria Nº 2.678*, de 24 de setembro de 2002.
- _____. (2008). Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Brasília, MEC/SEESP.
- _____. (2006). Ministério da Educação. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de aluno com deficiência física/neuromotora*. 2.ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial.
- _____. (1999). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto nº 3.298*, de 20 de dezembro.
- _____. (2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP.
- _____. Ministério da Educação. (2004). Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 5.296* de 02 de dezembro.
- _____. Ministério Público Federal. (2004). *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino*. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão.
- _____. Ministério da Educação. (2005). Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 5.626*, de 22 de dezembro de. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

- _____. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brehaut, J.C.; Kohen, D. E.; Raina, P.; Walter, S. D.; Russel, D. J. & Switon, M; et al. (2004). The health of primary caregivers of children with cerebral palsy: how does it compare with that of other Canadian caregivers? *Official Journal of the American Academy of Pediatrics*,;114:182-191.
- Brendgen, M.; Bowen, F.; Rondeau, N. & Vitaro, F. (1999). Effects of friends' characteristics on children's social cognitions. *Social Development*, 8, 41-51.
- Brendgen, M.; Little, T. D. & Krappmann, L. (2000). Rejected children and their friends: a shared evaluation of friendship quality? *Merrill Palmer Quarterly*, 46, 45-70.
- Brown, J. R.; Donelan-McCall, N. & Dunn, J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings, and mothers. *Child Development*, 67, 836-849.
- Bueno, J. G. (1994). A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: BRASIL/MEC/SEESP. *Tendências e desafios da educação especial*. Brasília: SEESP, p. 35-49.
- Bueno, J. G. S. (1993). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC.
- Bukowski, W. M. & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: issues in theory, measurement, and outcome. In T.J. Berndt e G.W. Ladd. *Peer relationships in child development* (pp. 15-45). New York: Wiley.

- Bukowski, W. M. & Sippola, L. K. (2001). Groups, individuals, and victimization: A view of the peer system. In Graham, S. & Juvonen, J. (Orgs.). *Peer harassment in school* (pp 355-377). New York: Guilford.
- Bussab, V. S. R.; Pedrosa, M. I. & Carvalho, A. M. A. (2007). Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. *Psicologia USP*, 18(2), 99-133.
- Buyse, V.; Goldman, B. D. & Skinner, M. L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68, 503-517.
- Nance, Erica" Nance, E. (2008) An Appreciative Inquiry into the Circle of Friends Program: The Benefits of Social Inclusion of Students with Disabilities. *International Journal of Whole Schooling*, v4 n2 p 20 Sep.
- Camaioni, L.; Baumgartner, E. & Perugini, M. (1998). Validazione di uno strumento per rilevare le relazioni amicali tra bambini nella prima infanzia. *Giornale Italiano di Psicologia*, 25, 101-121.
- Camaioni, L. (1980). *L'interazione tra bambini*. Roma: Armando Armando.
- Campos-de-Carvalho, M. I., & Rubiano, M. R. B. (1996b). Rede social de crianças pequenas em creche: Análise por proximidade física e atividade compartilhada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12(2), 129-136.
- Carvalho, A. M. A. (1992). *Seletividade e vínculo nas interações entre crianças*. Tese de Livre-Docência não-publicada, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Canguilhem, G. (2002). *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

- Cannoni, E. (2002). Amici e fratelli: Effetti dell'esperienza fraterna sulla rappresentazione di relazioni interpersonali infantili. *Eta Evolutiva*, 73, 70-77.
- Cardoso, M. C. de F. (1992). Integração educacional e comunitária. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1(1), 89-99.
- Cardoso, M. da S. (2003). *Aspectos históricos da educação especial: da exclusão a inclusão uma longa caminhada*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Cardozo, A. & Soares, A. B. (2011). Habilidades sociais e o envolvimento entre pais e filhos com deficiência intelectual. *Psicologia: ciência e profissão*. 31 (1), 110-119.
- Carvalho, A. M. A. & Rubiano, M. R. B. (2004). Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. In Rossetti-Ferreira, M. C.; Amorim, K. S.; Silva, A. P. S. & Carvalho, A. M. A. (Orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento* (171-187). Porto Alegre: ArtMed.
- Carvalho, A. M. A. (1989). Brincar juntos - natureza e função da interação entre crianças. In C. Ades (Org.), *Etologia de animais e de homens* (199-210). São Paulo: Edicon/EDUSP.
- Carvalho, A. M. A.; Beraldo, K. E. A.; Pedrosa, M. I. & Coelho, M. T. (2004). O uso de entrevistas em estudos com crianças. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 2, p. 291-300, mai./ago.
- Carvalho, A. M. A., Mussatti, M. & Shavitt, E. (1984). Amizade entre crianças – um estudo sobre algumas relações entre comportamento interativo e escolha sociométrica. *Psicologia*. 10 (3), 27-40.
- Carvalho, R. E. (1998). *Temas em educação especial*. RJ: WVA.

- Carvalho, A. M. A.; Bastos, A. C. S. B.; Rabinovich, E. P. & Sampaio, S. M. R. (2006). Vínculos e redes sociais em contextos familiares e institucionais: uma reflexão conceitual. *Psicologia em Estudo*, v.11 n.3 Maringá set./dez.
- Carvalho, C. N. da S. & Moraes, M. de F. P. (2002). *O processo de inclusão de crianças especiais. Trabalho de Conclusão de Curso*. Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e Educação da UNAMA, Belém.
- Cascaes, F. & Kubo, O. M. (2008). Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, jan.-abr. V.14, n.1, p. 75-92.
- Chisholm, K. (1998). A three year follow-up of attachment and indiscriminate friendliness in children adopted from Romanian orphanages. *Child Development*, 69, 1092-1106.
- Ciairano, S.; et al. (2007). Patterns of adolescent friendships, psychological adjustment and antisocial behavior: the moderating role of family stress and friendship reciprocity. *International Journal of Behavioral Development*, London, v. 31, n. 6, p. 539-548, Nov.
- Cillessen, A. H. N. & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, p. 147-163.
- Coelho, L. & Coelho, R. (2001). Impacto psicossocial da deficiência mental. *Revista portuguesa de psicossomática*, Jan/Jun, vol. 3, número 1. Sociedade Portuguesa de psicossomática. Porto: Portugal, p. 123 143.

- Coelho, M. D.; Tavares, K. & Garcia, A. Amizade e a criança com síndrome de Down. In: Garcia, A. (Org.). *Relacionamento interpessoal: estudos e pesquisas*. Vitória: Ufes, 2006. p. 74-97.
- Coie, J.; Dodge, K. & Kupersmidt, J. (1995). Peer group behavior and social status. Em S. Asher & J. Coie (Orgs.), *Peer rejection in childhood* (p. 17-57). New York: Cambridge University Press.
- Cole, T. & Bradac, J. (1996). A lay theory of relational satisfaction with best friends. *Journal of Social and Personal Relationships*, 13(1), 57-83.
- Cole. M. & Cole. S. R. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed. 4 ed.
- Coll, C.; Marchesi, Á. & Palacios, J.(2004). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Cordeiro, R. A. (2006). Aparência física e amizade íntima na adolescência: Estudo num contexto pré- -universitário. *Análise Psicológica*, 4 (XXIV), p.509-517.
- Costa, M. da P. R. da. (2003). *Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial*. Coleção Magister, 2ª ed.
- Croen L.A., Grether J.K. & Selvin S. (2001). The epidemiology of mental retardation of unknown cause. *Pediatrics*.107(6), p. 86.
- Danko, C., & V. Buysse. (2002). Thank you for being a friend. *Young Exceptional Children* 6 (1): p. 2-9.
- Daudt, P. (1995). Interação social: O papel da amizade no desenvolvimento infantil. *Aletheia*, 5, 80-90.

- Delors, J. (org.) (2001) *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO.
- Decouflé P.; Boyle, C. A.; Paulozzi, L. J. & Lary, J. M. (2001). Increased risk for developmental disabilities in children who have major birth defects: a population-based study. *Pediatrics*. 108(3), p. 728-34.
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders (1994). 4th ed. Washington, DC: *American Psychiatric Association*; p.39-46.
- Doll, B. (1996). Children without friends: Implications for practice and policy. *School Psychology Review*, 25, p. 165-183.
- Doll, B., Murphy, P. & Song, S. Y. (2003). The relationship between children's self-reported recess problems, and peer acceptance and friendships. *Journal of School Psychology*, 41, 113-130.
- Drago, R. (2005). *Infância, educação infantil e inclusão: um estudo de caso em Vitória*. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação.
- Duck, S. (1973). *Personal relationship and personal constructs: A study of friendship formation*. London: John Wiley and Sons.
- Dunn, J. & Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8, p. 201-219.
- Dunn, J., Cutting, A. L. & Demetriou, H. (2000). Moral sensibility, understanding others, and children's friendship interactions in the preschool period. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, p. 159-177.

- Dunn, J., Cutting, A. L. & Fisher, N. (2002). Old friends, new friends: predictors of children's perspective on their friends at school. *Child Development*, 73, p. 621-635.
- Dunn, J. & Hughes, C. (2001). "I got some swords and you're dead!": violent fantasy, antisocial behavior, friendship, and moral sensibility in young children. *Child Development*, 72, p. 491-505.
- East, P. L. & Rook, K. S. (1992). Compensatory patterns of support among children's peer relationships: a test using school friends, nonschool friends, and siblings. *Developmental Psychology*, 28 (1), p. 163-172.
- Elman, N. M. & Knndy-Moore, E. (2004). *As regras da amizade: como ajudar seu filho a fazer amigos*. São Paulo: JAG.
- Fehr, B. (1996). *Friendship processes*. London: Sage.
- Ferraz, C. R. A., ARAUJO, M. V. de & CARREIRO, L. R. R. (2010). Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. *Rev. bras. educ. espec.*, vol.16, n.3, p. 397-414.
- Figueiredo, M. (1990). Integração social dos portadores de deficiências. *Revista Integração*, 3(5), p. 17-18.
- Fonseca, L. F & Lima, C. L. A. (2008). *Paralisia cerebral*. 2. ed. Rio de Janeiro: MedBook,.
- Fonseca, V. da. (2003). *Tendências futuras da educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

- Fonzi, A., Schneider, B. H., Tani, F. & Tomada, G. (1997). Predicting children's friendship status from their dyadic interaction in structured situations of potential conflict. *Child Development*, 68, p. 496-506.
- Fordham, K. & Stevenson-Hinde, J. (1999). Friendship Quality, and Adjustment During Middle Childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 40, 5, p. 757-768.
- Forest, M., & Pearpoint, J. (1997). Inclusão: um panorama maior. In M. T. E. Mantoan, et al. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema* (p.138). São Paulo: Memnon.
- Freeman, S. F. N. & Kasari, C. (2002). Friendships in children with developmental disabilities. *Early Education and Development*, 9, p. 341-355.
- Frehse, F. E. G. (2008). Sociólogo do espaço. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 23, p. 68.
- Freitag, M. K.,;Belsky, J.; Grossmann, K.; Grossmann, K. E. & Scheuerer-Englisch, H. (1996). Continuity in parent-child relationships from infancy to middle childhood and relations with friendship competence. *Child Development*, 67, p. 1437-1454.
- French, D. C., Jansen, E. A., Riansari, M. & Setiono, K. (2003). Friendships of Indonesian children: adjustment of children who differ in friendship presence and similarity between mutual friends. *Social Development*, 12, p. 606-621.
- French, D.C., Bae, A., Pidada, S. & Lee, O. (2006). Friendships of Indonesian, South Korean, and U.S. college students. *Personal Relationships*, 13 (1), 69-81.
- Furman, W. & Bierman, K. (1983). Developmental changes in Young children's conceptions of friendship. *Child Development*, 54, p. 549-556.

- Gagliardi, C. & Barrella, F.F. (1986). Uso da informática na educação do deficiente auditivo: um modelo metodológico [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *XVI Reunião Anual de Psicologia* (pp.120-123). Ribeirão Preto: SPRP.
- Garcia, A. (2006). *Psicologia da Amizade na Infância*. Vitória: Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre o Relacionamento Interpessoal da UFES.
- Garcia, A. (2005). Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. *Interação em Psicologia*, 9(2), p. 285-294.
- Garcia, A. (2005a). *Relacionamento interpessoal – olhares diversos*. Vitória: UFES.
- Garcia, A. (2005b) *Psicologia da amizade na infância: uma introdução*. Vitória: UFES.
- Gargalo, I. & Simão, A. M. V. (2008). Relação entre pares para a inclusão de crianças com deficiência em jardim-de-infância. *Ciências e Letras*. Porto Alegre, n. 43, 285-307, jan./jun.
- Geisthardt, C. L., Brotherson, M. J. & Cook, C. C. (2002). Friendships of children with disabilities in the home environment. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, p. 235-252.
- George, T. P. & Hartmann, D. P. (1996). Friendship networks of unpopular, average, and popular children. *Child Development*, 67, p. 2301-2316.
- Geralis, E. (2007). *Crianças com paralisia cerebral: guia para pais e educadores*. Trad. Maria Regina Lucena Borges-Osório. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.

- Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A. & Hartup, W.W. (2001). Peer experience: common and unique features of number of friendships, social Network Centrality, and sociometric status. *Social Development*, 10 (1), 23-40.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Glat, R. (1995). Integração dos portadores de deficiências: uma questão psicossocial. *Temas em Psicologia*, 2, p. 89-94.
- Glat, R. (1998). *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras.
- Góes, M.C.R. (1996). *Linguagem, surdez e educação*. São Paulo: Autores Associados.
- Gomes, C. & Barbosa. A. J. G. (2006). Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: Atitudes de professores do ensino fundamental.. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n.1, p.85-100.
- Graham, J. A. & Cohen, R. (1997). Race and sex as factors in children's sociometric ratings and friendship choices. *Social Development*, 6, p. 355-372.
- Graham, J. A.; Cohen, R.; Zbikowski, S. M. & Secrist, M. E. (1998). A longitudinal investigation of race and sex as factors in children's classroom friendship choices. *Child Study Journal*, 28, 245-266.
- Greicius, M. D. (2003). Neuroimaging in developmental disorders. *Curr Opin Neurol*. 16. p.143-6.

- Griffiths, M. (1997). Friendship and social development in children and adolescents: The impact of electronic technology. *Educational and Child Psychology*, 14(3), p. 25-37.
- Guzzo, P. G. S.; Pontes, F. A. & Casado, C. C. C. (2010). A inclusão escolar no contexto de uma escola pública de Belém sob enfoque do estudo dos comportamentos nas interações professor – aluno (pp. 134-154). A. I. A. de Oliveira, E. C. A. Najjar & R. L. M. da Silva. *Interfaces: Terapia Ocupacional com teoria e pesquisa do comportamento*. Belém: EDUEPA.
- Halle, T. G. (1999). Implicit theories of social interactions: Children's reasoning about the relative importance of gender and friendship in social partner choices. *Merrill Palmer Quarterly*, 45, p. 445-467.
- Hamdan, A. C. (1998). *Introdução à psicologia do desenvolvimento*. 1. ed. Campo Grande: Solivros.
- Hamm, J.V. (2000). Do birds of a feather flock together? Individual, contextual, and relationship bases for African American, Asian American, and European American adolescents' selection of similar friends. *Developmental Psychology*, 36(2), p.09-219.
- Haselager, G. J. T.; et al. (1998). Similarities between friends and nonfriends in middle childhood. *Child Development*, 69 (4), 1198-1208.
- Hechtman, L. (1992). Long term outcome in attention-deficit hyperactivity disorder. *Psychiatr Clin North Am*;1: p.553-65.
- Heiman, T. (2000). Quality and quantity of friendship: students' and teachers' perceptions. *School Psychology International*, London, v. 21, n. 3, p. 265-280, Aug.

- Hernández M.C.; Pedrola D. & Castells P. (1994). Sistema Nervoso. *Tratado de Pediatría*, 7ª ed. Barcelona: Espaxs, p.1961-1974.
- Hernández M. C., Solanes J. B., González R. J. (1998). *Compêndio de Pediatría*, 1ªed. Barcelona: Espaxs, p.601-603.
- Hinde, R A. (1976). *Interactions, relationships, and social structure*, Man (New Series), 11, (I), p. 1-17.
- Hinde, R. A. (1979). *Towards understanding relationships*. Londres: Academic Press.
- Hinde, R.A. (1987). *Individuals, relationships and culture: links between ethology and the social sciences*. Austrália: Cambridge.
- Hinde, R. A. (1997). *Relationships: A Dialectical Perspective*. Hove: Psychology Press.
- Hodges, E.V.E., Malone, M.J. & Perry, D.G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33, p. 1032-1039.
- Hodges, E.V.E.; Boivin, M.; Vitaro, F. & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle or peer victimization. *Developmental Psychology*, 35 (1), p. 94-101.
- Hollingswoeth, H. L.& Buysse, V. (2009). Establishing Friendships in Early Childhood Inclusive Settings: What Roles Do Parents and Teachers Play? *Journal of Early Intervention*, v31, 4, p. 287-307.
- Hortacsu, N., Gencoez, T. & Oral, A. (1995). Perceived functions of family and friends during childhood, adolescence, and youth: Developmental theories of two Turkish groups. *International Journal of Psychology*, 30, p. 591-606.

- Howe, T. R. & Parke, R. D. (2001). Friendship quality and sociometric status: between-group differences and links to loneliness in severely abused and nonabused children. *Child Abuse and Neglect*, 25, p. 585-606.
- Hughes, C., Cutting, A. L. & Dunn, J. (2001). Acting nasty in the face of failure? Longitudinal observations of “hard-to-manage” children playing a rigged competitive game with a friend. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, p. 403-408.
- Jannuzzi, G. (1992). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas/SP: Editores Associados.
- Kafrouni, R. & Souza, M. A. G. de (2001). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. *Interação*, Curitiba, 5, 31 a 46.
- Kitzmann, K. M. & Cohen, R. (2003). Parents’ versus children’s perceptions of interparental conflict as predictors of children’s friendship quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 20, 689-700.
- Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.
- Krappmann, L. (1996). Amicitia, drujba, shin-yu, philia, freundschaft, friendship: On the cultural diversity of a human relationship. In: W. Bukowski; A. Newcomb; W. Hartup (eds.). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge, University Press, pp. 19-40.

- Kubo, O. M. & Teixeira, F. C. (2008). Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. *Revista Brasileira Ed. Esp.*, Marília, Jan-Abr, V. 14, n 1, p.75-92.
- Kupersmidt, J. B.; DeRosier, M. E. & Patterson, C. P. (1995). Similarity as the basis for children's friendships: The roles of sociometric status, aggressive and withdrawn behavior, academic achievement and demographic characteristics. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12, 439-452.
- Lacerda, C. B. F. de. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. Cedes*, campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago.
- Ladd, G. W. (1991). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peer in the early school adjustment: predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, p. 1081-1100.
- Ladd, G. W., & Kochenderfer, B. J. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, p. 1103-1118.
- Ladd, G. W.; Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68, p. 1181-1197.
- Lafon, J.C. (1989). *A deficiência Auditiva na Criança*. São Paulo: Manole.
- Lee, S. H., Yoo, S. Y. & Bak, S. H. (2003). Characteristics of friendships between children with and without mild disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 157-166.

- Leite J. M. R. S. & Prado G. F. (2004). Paralisia cerebral: aspectos fisioterapêuticos e clínicos. *Rev Neurocienc*;12(1), p.41-45.
- Leonardo, N. S. T.; Bray, C. T. & Rossato, S. P. M. (2009). Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. *Rev. bras. educ. espec.*, v.15, n.2, p. 289-306.
- Lepage C, Noreau L, Bernard P. (1998). Association between characteristics of locomotion and accomplishment of life habits in children with cerebral palsy. *Phys Ther*; 78, p.458-469.
- Linsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal*, 32, p.145-156.
- Lisboa, C. & Koller, S. (2003). Amizade e vitimização: Fatores de risco e proteção no contexto do grupo de iguais. *Psico (PUCRS)*, 34(1), p. 71-94.
- Lisboa, C. S. de M. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção*. Tese de Doutorado apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Doutor em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Instituto de Psicologia.
- Luckasson, R.; Borthwick-Duffy, S.; Buntinx, W. H. E.; Coulter, D. L.; Caig, E. M.; Reeve, A.; Shallock, R. I.; Snell, M. E.; Spitalnik, D. M. E.; Spreat, S., & Tessé, M. J. (2002). *Mental retardation: definition, classification and systems of supports* (10a. edição), Washington (DC): American Association on Mental Retardation.
- Machado, A. M. (Org.). (2005). *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Mader, G. (1997). Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In M. T. E. Mantoan, et al. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon.
- Maguire, M. C. & Dunn, J. (1997). Friendships in early childhood, and social understanding. *International Journal of Behavioral Development*, 21, p. 669-686.
- Mantoan, M. T. E. (1988). *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione.
- Mantoan, M. T. E. (Org.). (1997). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon. SENAC.
- Mantoan, M.T. E. (1998). Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *Cad. CEDES*, vol.19 n.46 Campinas Sept.
- Mantoan, M. T. É. (2003). *Uma escola para todos e com todos: o mote da inclusão*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Manuzza S.; Klein R. G.; Bessler A.; Malloy, P. & Hynes, M. E. (1997). Educational and occupational outcome of hyperactivity boys grown up. *Am Acad Child Adolesc Psychiatry*; 36, p. 1222-7.
- Marchesi, A. (1996). Comunicação, linguagem e pensamento. Em C. Call, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs). *Desenvolvimento Psicológico e educação* (p. 200-216). Porto Alegre: Artmed.
- Mancini, M. C.; Fiúza, P. M.; Rebelo, J. M.; Magalhães, L. C.; Coelho, Z. A. C.; Paixão, M. L., Gontijo, A. P, B. & Fonseca, S. T. (2002). Comparação do

- Desempenho de Atividades Funcionais em Crianças com Desenvolvimento Normal e Crianças com Paralisia Cerebral. *Arq Neuropsiquiatria*. 60(2-B). p. 446-452.
- Martin, J. M.; Cole, D. A.; Clausen, A.; Logan, J. & Strosher, H. L. W. (2003). Moderators of the relation between popularity and depressive symptoms in children: processing strength and friendship value. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, p. 471-483.
- Martins, A. R. (2006). (Org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes.
- Martins, D. F.; Nunes, M. F. O. & Noronha, A. P. P. (2008). Satisfação com a imagem corporal e autoconceito em adolescentes. *Psicologia: teoria e prática*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 94-105, dez.
- Mazzotta, M. J. S. (1996). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- McElwain, N. L. & Volling, B. L. (2002). Relating individual control, social understanding, and gender to child-friend interaction: a relationships perspective. *Social Development*, 11, 362-385.
- Mendes, E. G. (1995). *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Meurling, C. J. N.; Ray, G. E. & LoBello, S. G. (1999). Children's evaluations of classroom friend and classroom best friend relationships. *Child Study Journal*, 29, p. 79-96.

- Miell, D. & MacDonald, R. (2000). Children's creative collaborations: The importance of friendship when working together on a musical composition. *Social Development*, 9, p. 348-369.
- Milles, M. B. & Huberman, M. A. (1984). *Qualitative data analysis: a source book of new methods*. Londres (UK): Sage Publications.
- Minicucci, Agostinho. (2009). *Dinâmica de grupo: teorias e sistemas*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Mrech, L. M. (1999). *Educação inclusiva: realidade ou utopia?* Trabalho apresentado no evento do LIDE, Seminário educação inclusiva: realidade ou utopia? Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Mulderij, K. J. (1997). Peer relations and friendship in physically disabled children. *Child: Care, Health and Development*, 23, p. 379-389.
- Murphy, K. & Barkley, R. A. (1996). Prevalence of DSM-IV symptoms of ADHD in adult licensed drivers: implications for clinical diagnosis. *J Attention Disord*:1(3): p. 147-61.
- Murphy, N. & Such-Niebar, T. (2003). Cerebral palsy diagnosis and management: the state of the art. *Curr Probl Pediatr Adolesc Health Care*.;33(5), p.146-69.
- Nangle, D. W.; Erdley, C. A.; Newman, J. E.; Mason, C. A. & Carpenter, E. M. (2003). Popularity, friendship quantity, and friendship quality: interactive influences on children's loneliness and depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, p. 546-555.

- Nascimento, L. M. do. (2005). *A amizade na escola inclusiva*. Blumenau. 122p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidade Regional de Blumenau.
- Newton, C. & Wilson, D. (2003). *Creating circles of friends. A peer support and inclusion workbook*. Nottingham. England Inclusive solutions UK Limited.
- Niendicker, C. & Zych, A. C. (2008). As interações do aluno surdo em sala de aula. *Revista Eletrônica Lato Sensu – Ano 3, nº1, março*. Obtido em <http://www.unicentro.br> - Ciências Humanas.
- Nogueira M. A. (2005). O desafio de construir e consolidar direitos no mundo globalizado. *Serviço Social & Sociedade*. 82, p.5-21.
- Odding E.; Roebroek M. E. & Stam H. J. (2006). The epidemiology of cerebral palsy: incidence, impairments and risk factors. *Disabil Rehabil*. 28(4),p. 183-91
- Omote, S. (1995). A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. *Temas em Psicologia*, 2, p.55-62.
- Ones, K.; Yilmaz, E.; Cetinkaya, B. & Caglar, N. (2005). Assesment of the quality of life of mothers of children with cerebral palsy (Primary Caregivers). *Neurorehabilitation and Neural Repair*, 19(3), p.232-237.
- Pakula A. T.; Braun, K. V. N. & Yeargin-Allsop, M. (2009). Cerebral Palsy: classification and epidemiology. *Phys Med Rehabil Clin N Am*; 20, p.425-52.
- Parker, J. G., & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence (p. 95-

- 132). In T. J. Berndt & G. Ladd (Eds.). *Peer relationships in child development*. New York: Wiley.
- Parker, J. G. & Asher. S. R. (1993). Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links With Peer Group Acceptance and Feelings of Loneliness and Social Dissatisfaction. *Developmental Psychology*. Vol. 29, n. 4, p. 611-621.
- Parker, J. G. & Herrera, C. (1996). Interpersonal processes in friendship: a comparison of abused and nonabused children's experiences. *Developmental Psychology*, 32, p. 1025-1038.
- Parker, J. G. & Seal, J. (1996). Forming, losing, renewing, and replacing friendships: applying temporal parameters to the assessment of children's friendship experiences. *Child Development*, 67, p. 2248-2268.
- Pereira, C. de S.; Cia, F. & Barham, E. J. Autoconceito, Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Desempenho Acadêmico na Puberdade: Interrelações e Diferenças Entre Sexos (2008). *Interação em Psicologia*, 12(2), p. 203-213.
- Perry, D. G.; Williard, J. & Perry, L. C. (1990). Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, 61, p. 1310-1325.
- Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Edusp.
- Phillipsen, L. C., Deptula, D. P. & Cohen, R. (1999). Relating characteristics of children and their friends to relational and overt aggression. *Child Study Journal*, 29, p. 269-289.
- Piovesana, A. M. S. (1998). Paralisia Cerebral: contribuição do estudo por imagem. In: A. M. C. E. Souza & I. Farraretto (Org). *Paralisia cerebral aspectos práticos*. São Paulo: Memnon. -

- Pontes, F. A. R.; Magalhães, C. M. C.; Brito, R. C. S. & Martin, W. L. B. (Org.). (2005). *Temas Pertinentes a Construção da psicologia contemporânea*. Belém.
- Price, J. & Dodge, K. (1989). Peer's contributions to children's social maladjustment. In T. Berndt & G. Laad (Orgs.), *Peer relationships in child development*. USA: A. Wiley Interscience publication.
- Price, J. M., & Ladd, G. W. (1986). Assessment of children's friendships: implications for social competence and social adjustment (p.121-149). In R. J. Prinz (Org.), *Advances in behavioral assessment of children and families*, v.2. Greenwich, CT: JAI Press.
- Ray, G. E. & Cohen, R. (1996). Children's friendships: Expectations for prototypical versus actual best friends. *Child Study Journal*, 26, p. 209-227.
- Rezende, C. (2002). *Os significados da amizade: Duas visões de pessoa e sociedade*. Rio de Janeiro: FGV.
- Richardson RJ. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo:Atlas.
- Ritney, C. D. (2003). Learning difficulties: what the neurologist needs to know. *J Neurol Neurosurg Psychiatry*.74 Suppl I, p. 30-36.
- Rizzo, T. A. & Corsaro, W. A. (1995). Social support processes in early childhood friendship: A comparative study of ecological congruences in enacted support. *American Journal of Community Psychology*. Vol 23, 3, p. 389-417.
- Rose, A. J. & Asher, S. (2004). Children's strategies and goals in response to help giving and help-seeking tasks within a friendship. *Child Development*. May/June, vol 75, 3, p. 749-763.

- Rose, A. J. & Asher, S. R (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology*, 35(1), p. 69-79.
- Rosenbaum, P.; Paneth, N.; Leviton, A.; Goldstein, M. & Bax, M. (2007). A report: the definition and classification of cerebral palsy, April. *Dev Med Child Neurol*. 49 (Suppl 109). p. 8-14.
- Rossetti-Ferreira, M. C.; Amorim, K. S., Silva, A. P. S. e Carvalho, A. M. A. (org.). (2004). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Ross, D. D. & Kyle, D. W. (1982). *Qualitative inquiry: a review and analysis*. Encontro Anual da Associação Americana de Pesquisa em Educação; January 6-7; Washington, D.C. Washington (DC): AAER.
- Rotenberg, K. J. & Morgan, C. J. (1995). Development of a scale to measure individual differences in children's trust-value basis of friendship. *Journal of Genetic Psychology*, 156, 489-502.
- Rotta, N. T. (2002). Paralisia cerebral: novas perspectivas terapêuticas. *J Pediatr*. 78(1). p. 48-54.
- Rubin, K. H. D.; Lynch, R.; Coplan, L.; Rose-Krasnor & Booth, C. L. (1994). "Birds of a feather". Behavioral concordances and preferential personal attraction in children. *Child Development* 65, p.1778-1785.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. e Parker, J. G. (1998). Peers interations, relationships, and groups (p 619-700). In W; Damon & N. Eisenberg. *Handbook of child psychology: social emotional and personality development*. v.3, New York: Wiley.

- Saad, S. N. (2003). *Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceito em relação à pessoa com Síndrome de Down*. São Paulo: Vetor.
- Salisch, M. V. (2001). Children's emotional development: challenges in their relationships to parents, peers, and friends. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 310-319.
- Santos, B. de S. (2007). *Poderá o direito ser emancipatório?* Florianópolis: Fundação Boiteux,
- Santos, L. de F. e Vasconcelos, L. A. (2010). Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças: Uma Revisão Interdisciplinar *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Out-Dez, Vol. 26 n. 4, p. 717-724
- Santos, M. P. dos & Paulino, M. M. (Orgs). (2008). *Inclusão em educação: Culturas, Políticas e Práticas*. 2.ed.São Paulo: Cortez.
- Sasaki, R. K. (1999). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos* (3.ed.). Rio de Janeiro: WVA.
- Satow, S. H. (2000). *Paralisado cerebral: construção da identidade na exclusão*. 2.ed. São Paulo: Cabral Editora Universitária.
- Schneider, B. H. (1999). A multimethod exploration of the friendships of children considered socially withdrawn by their school peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, p. 115-123.
- Schneider, B. H., Fonzi, A., Tani, F. & Tomada, G. (1997). A cross-cultural exploration of the stability of children's friendships and predictors of their continuation. *Social Development*, 6, p. 322-339.

- Schwartzan, J. S. (1999). *Síndrome de Down*. São Paulo: Mackenzie.
- Sebanc, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: links with prosocial behavior and aggression. *Social Development*, 12, p. 249-268.
- Sevmour, H.; Reid, G.; Bloom, G. A. (2009). Friendship in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v26 n3, Jul. p. 201-219.
- Shevell M, Ashwal S, Donley D, Flint J, Gingold M, Hirtz D, et al. (2003). Practice parameter: evaluation of the child with global developmental delay. *Neurology*, 60, p. 367-80.
- Silva, J. R. de S. & Pires, I. H. (2010). Fatores responsáveis pela exclusão dentro do modelo atual de inclusão escolar. *Revista Pandora Brasil*, n. 24, novembro. Inclusão em Educação: Caminhos, Políticas e Práticas.
- Silva, L. P. A. (2006). Fatores etiológicos da deficiência auditiva em crianças e adolescentes de um centro de referência APADA em Salvador-Ba. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*. 72 (1), p. 33-36.
- Silva, V. R. M. G. da & Löhr, S. S. (2001). Indicadores de rejeição em grupo de crianças. *Interação*, Curitiba, 5, p. 9-30.
- Simpkins, S. D. & Parke, R. D. (2001). The relations between parental friendships and children's friendships: self-report and observational analysis. *Child Development*, 72, p. 569-582.
- Simpkins, S. D. & Parke, R. D. (2002). Do friends and nonfriends behave differently? A social relations analysis of children's behavior. *Merrill Palmer Quarterly*, 48, p. 263-283.

- Siperstein, G. N.; Leffert, J. S. & Wenz-Gross, M. (1997). The quality of friendships between children with and without learning problems. *American Journal on Mental Retardation*, 102, p. 111-125.
- Skliar C. A (1999). Localização política da educação bilíngue para surdos. In: Skliar C, organizador. *Atualidade da Educação bilíngue para surdos*. Vol. 2. Porto Alegre: Mediação, p. 7-14.
- Soto-Ares G, J. B.; Lemaître, M. P; Vallée, L & Pruvo, J.P. (2003). Children with mental retardation. *Pediatr Radiol*;33: p. 334-45.
- Souza, C. C. (2005). *Concepção do professor sobre o aluno com paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular*. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Souza, L. K. de & Hutz, C. S. (2007). A qualidade da amizade: adaptação e validação dos questionários McGill. *Aletheia*, jun., 25, p.82-96.
- Stainback, S. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Swenson, L. P. & Rose, A. J. (2003). Friends as reporters of children's and adolescents' depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, p. 619-631.
- Tamm, M., & Prellwitz, M. (2001). If I had a friend in a wheelchair: children's thoughts on disabilities. *Child: care, health and development*. vol 27, 3, p. 223-240.
- Tani, F. (2000). Le amicizie negli anni della scuola: Un'indagine sulle caratteristiche personali dei bambini con molti amici. *Eta Evolutiva*, 67, p. 52-59.

- Teixeira, F.C. & Kubo, O.M. (2008). Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. *Rev. Bras. Ed. Esp.* Marília. Vol 14, n.1, p.75-92, jan./abr.
- Tomada, G. (2002). Disagio scolastico e bambini senza amici. *Eta Evolutiva*, 71, p. 92-98.
- Tortella, J. (2007). Um estudo sobre os sentimentos e os segredos de amizades infantis. In: L. Tognetta, *Virtudes e educação: O desafio da modernidade*. Campinas: Mercado das Letras, p. 95-119.
- Tortella, J. (2006). Amizade e a educação inclusiva: formação inicial e continuada de professores. In: M.C. de, Assis & O. Z. M. de Assis. *Educação e inclusão social*. XXII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Campinas: FE/ UNICAMP, Art Point.
- Turnbull, A. P., Pereira, L. & Blue-Banning, M. J. (1999). Parents' facilitation of friendships between their children with a disability and friends without a disability. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(2), p. 85-99.
- Uhlendorff, H. (1996). Elterliche soziale Netzwerke in ihrer Wirkung auf die Freundschaftsbeziehungen der Kinder. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, p. 127-140.
- UNESCO. (2001). *Declaração de Cochabamba: educação para todos; cumprindo nossos compromissos coletivos*. Cochabamba.
- Vaughn, B. E.; Colvin, T. N.; Azria, M. R.; Caya, L. & Krzysik, L. (2001). Dyadic analyses of friendship in a sample of preschoolage children attending Head Start:

- correspondence between measures and implications for social competence. *Child Development*, 72, p. 862-878.
- Vaughn, B. E.; Azria, M. R.; Krzysik, L.; Caya, L. R.; Bost, K. K.; Newell, W. & Kazura, K. L.(2000). Friendship and social competence in a sample of preschool children attending Head Start. *Developmental Psychology*. 6(3), May, p. 326-338.
- Ventura, Magda Maria.(2007). O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *Rev SOCERJ*, 20 (5), p. 383-386, setembro/outubro.
- Ventorini, B. & Garcia, A. (2005). Relacionamento interpessoal: da obra de Robert Hinde à gestão de pessoas. *Rev. Psicol., Organ. Trab.*, Dez, vol.4, no.2, p.117-143.
- Walber, V.B & Silva, R. N. (2006). As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão? *Estudos de Psicologia*. PUC Campinas, 23(1), janeiro-março, p. 29-37.
- Waldrop, M. F. & Halverson, C. F. (1975). Intensive and extensive peer behavior: longitudinal and cross-section analyses. *Child Development*, vol 46, 1.
- Weiserbs, B. & Gottlieb, J. (2000). The effect of perceived duration of physical disability on attitudes of school children toward friendship and helping. *Journal of Psychology*, 134(3), p.343-345.
- Werneck, C. (1997). *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA.
- Wiener, J. & Schneider, B. H. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, p. 127- 141.

Wilson J. M. Cerebral palsy. (1991). In Campbell SK (ed). Clinics in physical therapy: pediatric neurologic physical therapy. 2. Ed. New York: Churchill Livingstone, p.301-360.

World Health Organization. (1999). *International classification of function and disability*, Beta-2 Version. Geneva: WHO.

Xu J. & Chen, Z. (2003). Advances in molecular cytogenetics for the evaluation of mental retardation. *Am J Med Genet.*;117C, p.15-24.

Yin, Robert K. (1990). *Estudo de caso, planejamento e métodos*. São Paulo: Bookman.

ANEXOS

ANEXO 1**OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PESQUISA DO
COMPORTAMENTO

À Direção da escola XXXXXX,
Solicita-se autorização para a realização da pesquisa intitulada “Interação e relações de amizade: uma reflexão sobre o contexto de uma escola inclusiva” nesta instituição, nos anos de 2007, 2008 e 2009, pela aluna de Doutorado Carla Casado.

A referida pesquisa tem por objetivo investigar a dinâmica e a natureza das relações de amizade entre os alunos típicos e os portadores de necessidades educativas especiais nas turmas de inclusão, possibilitando a aquisição de informações importantes sobre a dinâmica das relações entre os alunos em classes de inclusão, que subsidiarão a prática de profissionais que trabalham nesse contexto.

Os participantes dessa pesquisa serão alunos de 2 classes do período da manhã, do ensino fundamental dessa instituição e seus respectivos amigos e colegas de turma. A pesquisadora freqüentará as 2 salas de aula selecionadas durante, em média, 3 vez por semana em cada turma para observar a dinâmica das relações de amizade.

Ressalta-se que todas as informações coletadas nesse estudo são estritamente confidenciais, ou seja, a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa será preservada e a utilização dos dados será restrita a fins acadêmicos.

A pesquisa não tem potencial gerador de riscos físicos nem psicológicos aos participantes e os mesmos poderão se recusar a participar ou se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para eles. Agradecemos desde já e nos colocamos a disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Pesquisadora principal: Carla de Cassia C. Casado.

Endereço: xxxxx

Telefones: (91)XXXXXX

Data: ____/____/2007

Carla de Cassia C. Casado

Professor Orientador Fernando Ramos Pontes

Direção da Escola XXXXXXXX

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

PROJETO: “INTERAÇÃO E RELAÇÕES DE AMIZADE: UMA REFLEXÃO SOBRE O CONTEXTO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA”.

ESCLARECIMENTOS DA PESQUISA

Natureza da pesquisa: o Sr. (Sra.) está sendo convidado (a) a autorizar a participação de seu (sua) filho (a) nesta pesquisa, que tem como finalidade conhecer a dinâmica das relações que a criança estabelece com sua professora em sala de aula.

Participantes da pesquisa: alunos de 2 classes do período da manhã, do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jarbas Passarinho e seus respectivos amigos e colegas de turma.

Envolvimento na pesquisa: ao concordar que seu (sua) filho (a) participe dessa pesquisa, o Sr. (Sra.) permitirá que a pesquisadora frequente a sala de aula de seu (sua) filho(a) durante em média uma vez por semana no segundo semestre do ano de 2007 para que possa observar as relações da criança com a professora. O Sr. (Sra.) tem liberdade de recusar que seu (sua) filho (a) participe e ainda recusar que ele (a) continue participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) mesmo (a). Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa e esclarecer suas possíveis dúvidas. Poderá entrar em contato com a pesquisadora através dos telefones 3242 7859 e 88651722.

Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, ou seja, a pesquisa não tem potencial gerador de riscos físicos nem tampouco psicológicos aos participantes. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade de seu (sua) filho (a).

Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e serão veiculadas apenas no meio científico. Os dados servirão para elaboração de uma Tese de Doutorado e artigos científicos.

Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, nós esperamos que esta pesquisa nos dê informações importantes sobre a dinâmica das relações entre professor-aluno em classes de inclusão, que subsidiarão a prática de profissionais que trabalham nesse contexto.

Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nada será pago por sua participação.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Data: ____/____/____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Orientador

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A DIRETORA

Título da Pesquisa: Interação e relações de amizade: uma reflexão sobre o contexto de uma escola inclusiva ”

Nome do (a) Pesquisador (a): Carla de Cassia Carvalho Casado

Nome do (a) Orientador (a): Prof. Dr. Fernando Augusto Ramos Pontes.

A Sra. está sendo convidada a participar desta pesquisa, que tem como finalidade conhecer as relações estabelecidas entre a criança com necessidades educacionais especiais e seus amigos e colegas de turma.

Será aplicada uma entrevista com a Sra. objetivando traçar o perfil da escola e dos alunos, além de conhecer como iniciou e como se dá atualmente o processo de inclusão escolar, o que será de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e serão veiculadas apenas no meio científico. Você poderá entrar em contato com a pesquisadora através dos telefones 3242 7859 e 88651722

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Data: ____/____/2007

Assinatura da Diretora da Escola xxxxxxxx

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Orientador

ANEXO 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA: COORDENAÇÃO

Data: _____ Hora: _____

NOME: _____

CARGO: _____

A) Alunos

Quantos alunos de 1ª a 4ª série a escola possui?

Número de turmas inclusivas de 1ª a 4ª série.

Processo de avaliação e diagnóstico dos alunos.

B) Profissionais

Número de professores e professores de apoio.

Qual o quantitativo de pessoas com deficiência matriculadas nas turmas de 1ª a 4ª série?

Profissionais que a escola possui.

C) Estrutura física da escola e acessibilidade arquitetônica

D) Materiais pedagógicos

ANEXO 6**Entrevista sociométrica**

Para quem da sala você empresta o seu material escolar?

Com quem você gosta de estudar em sala de aula?

Com quem da sala você gosta de conversar?

Com quem você passa a hora do recreio?

Com quem você brinca na hora do recreio?

Cite o nome de três pessoas da sala que são seus amigos.

Cite o nome de três colegas de sala que não são seus amigos

ANEXO 7**QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO****1. IDENTIFICAÇÃO**

Nome:

Idade:

sexo:

naturalidade:

RENDА FAMILIAR:

2-INFORMAÇÕES ACADÊMICAS

É repetente? _____ Nº de vezes _____

É aluno novo ou ex-aluno da escola?

3-PRESENÇA DE DEFICIÊNCIA

Qual a necessidade especial apresentada?

Quais as principais dificuldades da criança?

Quais as principais habilidades da criança?

A criança possui laudo diagnóstico? ____ sim ____ não.

Atribuído por qual profissional e/ou instituição? Em que ano?

Ano de ingresso nessa escola?

Frequenta sala de apoio? ____ sim ____ não

Quantas vezes por semana?

Quais atividades o aluno realiza fora da escola?

ANEXO 8

MODELO DO DIÁRIO DE CAMPO

DIÁRIO DE CAMPO N°		Nome do Parceiro Focal	Série/ Ano
Tema:			
Data	Parceiros envolvidos	Descrição do evento	Categoria Evolutiva
Comentário da Observação:			

ANEXO 9**ENTREVISTA COM OS AMIGOS**

Concordâncias ou discordância de ideias

Vocês fazem coisas iguais ao mesmo tempo? O que vocês fazem quando estão juntas?

Vocês têm ideias parecidas ou diferentes? As diferentes ideias ajudam?

Existe divergência de opinião

Conte um momento de divergência de opiniões

Como o momento foi solucionado Após este momento mudou a sua maneira de perceber o amigo

Vocês compartilham confidências?

Como você demonstram afeto?

Vocês compartilham o seus pensamentos?

O que você pensa sobre o seu amigo?

Motivos para escolhê-lo como amigo?

O que você pensava sobre o amigo antes de conhecê-lo? Pré-concepção do amigo?

Atende imediatamente as necessidades da sua amiga?

Existe pressão por parte da sua amiga para que você a ajude?

Você pretende manter esta relação?

O que é feito para preservar a relação?

Demonstração de apoio ao amigo

Demonstração de satisfação na relação com o amigo

Problemas na sua relação com o amigo

Pontos de interesse do amigo

Conhecimento sobre a rotina da família

Anexo 10. Resultado da Entrevista Sociométrica 2ª Série 2007

PPI = parceiro preferido de interação

PPR = parceiro preferido de rejeição

2ª. Série/2007			2ª série/2008			3ª.série/2009		
Nome	PI	PR	Nome	PI	PR	Nome	PI	PR
Lucas	7	0	Lucas	3	0	Lucas	6	0
André	6	3	André	5	3	André	5	3
Thais	6	0	-	-	-	-	-	-
			Jean	4	5			
Raquel	5	1	-	-	-	-	-	-
			Alexandre	4	2	Alexandre	5	2
Natalia	5	4	-	-	-	-	-	-
Danilo	4	1	-	-	-	-	-	-
			Camila	2	0	Camila	2	0
Carol	4	2	Carol	5	0	Carol	4	0
Fernanda	4	2	-	-	-	-	-	-
			Marilise	2	1			
			Yasmin	2	0	Yasmin	4	0
Diego	3	1	-	-	-	-	-	-
Mikail	3	1	-	-	-	-	-	-
			Adrià	2	1	Adrià	4	0
Lana	3	1	-	-	-	-	-	-
			Joyce	0	1			
Fernandez	3	2	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	Ian	0	0
Marcus	3	0	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	Joel	0	0
Alessandro	3	3	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	Natasha	0	0
Letícia	3	3	-	-	-	-	-	-
						Thiago	2	0
Anderson	2	2	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	Jonas	5	0
Samara	2	3	-	-	-	-	-	-
Willian	2	0	-	-	-	-	-	-
Mara	2	3	-	-	-	-	-	-
Luan	1	7	Luan	0	6	Luan	1	7
Carlos	1	7	Carlos	0	7	Carlos	1	8
Felipe	0	2						
Paula	0	2				Paula	0	1
Dalton	1	1	Dalton	1	4	Dalton	0	5

Anexo 11

Número de alunos por turma

Ano	2007		2008			2009		
Turma	2ª série	3ª série	2ª série	3ª série	4ª série	3ª série	4ª.série	5ª série
Número	24	28	170	31	25	19	20	22
de alunos								
Alunos	3	2	5	1	4	5	2	4
inclusão								
Faixa	8 a 13	9 a 19	9 a 14	09 a 20	10 a 16	9 a 15	10 a 21	11 a 17
etária	anos							
♀	11	12	8	13	11	7	7	11
♂	13	16	9	17	14	12	13	11