



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

INCLUSÃO DE ESTUDANTES DO 2º CICLO NAS ESCOLAS PORTUGUESAS: A RELAÇÃO COM OS PARES

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano -

Ana Patrícia Gomes Pinho

Porto, julho de 2025



CATOLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

INCLUSÃO DE ESTUDANTES DO 2º CICLO NAS ESCOLAS PORTUGUESAS: A RELAÇÃO COM OS PARES

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano -

Ana Patrícia Gomes Pinho

Trabalho efetuado sob a orientação de

Marisa Simões Carvalho

Porto, julho de 2025

Agradecimentos

Concluir esta dissertação representa o culminar de um percurso académico desafiante, mas também profundamente transformador. Esta etapa marcou não só a consolidação de conhecimentos, mas também uma vivência pessoal intensa, longe da minha base familiar e do país onde cresci. A todos os que, de diferentes formas, me acompanharam e apoiaram ao longo deste caminho, obrigada!

À minha orientadora, Professora Doutora Marisa Carvalho, agradeço profundamente pela orientação rigorosa, pela confiança depositada em mim e pela constante disponibilidade. O seu apoio foi fundamental para a realização deste trabalho e para o meu crescimento académico e pessoal. À Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, agradeço a oportunidade de crescimento que me proporcionou, o ambiente de excelência académica e a possibilidade de me reencontrar com as minhas raízes, ainda que num contexto novo e desafiante.

Ter deixado o Luxemburgo, onde vivi a maior parte da minha vida, para vir estudar para Portugal foi uma decisão marcante. Estar longe da minha família durante este percurso académico tornou tudo mais exigente, mas também mais significativo. Aos meus pais, deixo o mais profundo agradecimento. Mesmo à distância, foram o meu suporte, a minha força, e o meu maior exemplo de resiliência e amor incondicional. Obrigada por nunca deixarem que me sentisse sozinha, mesmo quando a saudade apertava. Aos meus restantes familiares – tias, primos, irmão, sobrinhos e cunhada –, sou grata pelo carinho, pelas palavras de incentivo e pelo abraço que sempre me acolheu nos momentos difíceis.

Aos meus amigos e companheiros de mestrado, Pedro, Inês, Mariana e Beatriz, obrigada pelas partilhas, pelas conversas cúmplices, pelo apoio nos momentos de maior pressão e pela leveza que trouxeram na minha vida. Aos meus amigos fora do meio académico, obrigada por nunca me deixarem esquecer quem sou fora deste contexto, pelo carinho constante e pelas pausas tão necessárias.

Ao meu namorado, obrigada por seres o meu porto seguro, pela tua paciência, pelo teu amor sereno e por estares sempre ao meu lado.

“Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si e levam um pouco de nós.” - Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

O presente estudo explora as atitudes de aceitação e rejeição entre estudantes com e sem deficiência, com foco na análise das medidas de apoio à aprendizagem no contexto escolar, analisando a forma como estas influenciam a inclusão no 2.º ciclo do ensino básico em escolas portuguesas. Foi adotada uma metodologia mista, recorrendo-se ao teste sociométrico para avaliar as preferências e rejeições nas relações entre pares, e a entrevistas semi-estruturadas para aprofundar as perceções dos alunos sobre a inclusão dos colegas com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Participaram 95 alunos de cinco turmas do 5.º e 6.º anos de um Agrupamento de Escolas do norte de Portugal. A análise sociométrica permitiu calcular os índices de estatuto social (IES), de estatuto preferencial (IEP) e de coesão grupal. As entrevistas foram analisadas por via de análise temática, através do programa NVivo. Os resultados revelam que os alunos com medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão tendem a ocupar posições periféricas nas redes de relações sociais das turmas, registando níveis mais baixos de aceitação e mais elevados de rejeição. Apesar disso, alguns alunos com medidas educativas expressaram sentimentos subjetivos de bem-estar e integração. A triangulação dos dados revelou discrepâncias entre perceções e realidade sociométrica, destacando a complexidade do fenómeno da inclusão escolar. Este estudo reforça a importância de promover práticas educativas inclusivas que contemplem não só a adaptação curricular e o apoio pedagógico, mas também o reforço das relações interpessoais entre os alunos como elemento central para escolas mais inclusivas.

Palavras-chave: inclusão escolar; medidas de suporte à aprendizagem e inclusão; deficiência; aceitação e rejeição social; relações entre pares, sociometria.

ABSTRACT

The present study explores attitudes of acceptance and rejection among students with and without disabilities, with a focus on analysing learning support measures within the school context and examining how these measures influence inclusion in the 2nd cycle of basic education in Portuguese schools. A mixed-methods approach was adopted, combining sociometric testing to assess peer preferences and rejections, with semi-structured interviews to investigate students' perceptions of their peers who receive learning support measures. The sample consisted of 95 students from five 5th- and 6th-grade classes in a school cluster located in northern Portugal. Sociometric analysis enabled the calculation of social status indices, preferential status indices, and group cohesion levels. The interviews were analysed thematically using NVivo software. Findings indicate that students receiving educational support tend to occupy peripheral positions within classroom social networks, displaying lower levels of peer acceptance and higher levels of rejection. Nevertheless, some of these students reported subjective feelings of well-being and inclusion. The triangulation of data revealed discrepancies between perceived and actual sociometric status, highlighting the complexity of school inclusion processes. This study reinforces the importance of implementing inclusive educational practices that go beyond curricular and pedagogical adjustments to also foster interpersonal relationships among students as a key factor for more inclusive schools.

Keywords: school inclusion; disability; peer acceptance and rejection; peer relationships; sociometry; learning support measures

Índice

1. Introdução.....	1
2. Enquadramento teórico.....	3
2.1. Conceito e tipologias de deficiência.....	3
2.3. Estatuto social e relações entre os pares com e sem deficiência	6
3. Método.....	8
3.1. Participantes	9
3.2. Instrumentos	10
3.3. Procedimentos de recolha e análise de dados.....	11
4. Resultados.....	13
5. Discussão	60
7. Limitações do estudo e sugestões para o futuro	63
Referências bibliográficas	65
Anexos.....	72

1. Introdução

"Inclusão é reconhecer e valorizar as diferenças, garantindo que todos, independentemente das suas particularidades, tenham acesso a oportunidades equitativas e sejam tratados com respeito e dignidade" (UNESCO, 2017, p.15).

A inclusão de estudantes com deficiência nas escolas portuguesas é uma temática de extrema relevância, tanto do ponto de vista teórico como prático. Em primeiro lugar, a inclusão é um princípio fundamental dos direitos humanos, consagrado em diversas legislações nacionais e internacionais (Organização das Nações Unidas, 2006). Além disso, a educação inclusiva é reconhecida como uma abordagem pedagógica essencial para construir sociedades mais justas e igualitárias. A inclusão oferece oportunidades para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas em todos os estudantes (Batista, 2023). As escolas são agentes centrais na construção de uma sociedade inclusiva, uma vez que constituem o espaço privilegiado onde se pode promover o respeito pela diversidade, desconstruir estereótipos e reduzir preconceitos. Segundo Booth e Ainscow (2011), a escola inclusiva deve ser um lugar onde todos alunos aprendem juntos, independentemente das suas diferenças, promovendo não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento de valores como a empatia, o respeito e a solidariedade.

Em Portugal, observa-se uma crescente adoção de medidas significativas para fomentar a inclusão de alunos com deficiência (Ferreira & Reis-Jorge, 2022). Isto é evidenciado pelo Decreto-Lei 54/2018, que proporciona um enquadramento legal sólido para a implementação da inclusão nas escolas. No entanto, a implementação efetiva da educação inclusiva nas escolas portuguesas continua a enfrentar diversos desafios. Entre os principais obstáculos estão: a escassez de recursos humanos e materiais especializados (Correia, 2010), a falta de formação inicial e contínua dos docentes para lidarem com a diversidade, barreiras arquitetónicas e comunicacionais, e a resistência à mudança por parte de alguns profissionais (Ferreira & Reis-Jorge, 2022). Além disso, o excesso de burocracia associado à aplicação de medidas de apoio à aprendizagem pode dificultar o foco pedagógico (DGE, 2022).

Apesar destes desafios, ambientes escolares inclusivos promovem não apenas o sucesso académico dos alunos com deficiência, mas também beneficiam todos os alunos, ao valorizar a diversidade e promover competências sociais e emocionais (Loreman, 2017). A inclusão contribui para um clima escolar mais positivo, onde se reconhece o

valor único de cada aluno. Alguns programas de apoio e recursos adicionais podem ajudar a garantir que alunos com deficiência recebam o suporte necessário para alcançar o seu potencial acadêmico e social (Ferreira & Reis-Jorge, 2022).

A aceitação e/ou rejeição de estudantes com deficiência pelos seus pares constitui um fator determinante para a eficácia da inclusão escolar. A literatura aponta que as atitudes de aceitação e rejeição por pares têm um impacto significativo no bem-estar emocional e no desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência (de Boer, Pijl & Minnaert, 2012; Nowicki & Sandieson, 2002). A aceitação pelos pares promove a autoestima e o bem-estar, facilita a integração social e influencia positivamente o desempenho acadêmico (Crochik et al., 2013). Ainda, estudantes aceites pelos seus colegas tendem a exibir maior motivação e envolvimento nas atividades escolares, resultando em melhores resultados acadêmicos. Por outro lado, a rejeição pode conduzir ao isolamento social, aumento o risco de ansiedade e depressão, dificultando a participação nas atividades escolares e prejudicando o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência (Crochik et al., 2013).

As relações interpessoais entre estudantes com e sem deficiência são indicadores da eficácia das práticas inclusivas. A qualidade das interações e a disposição para cooperar com colegas com deficiência refletem o ambiente inclusivo no contexto escolar (Meza Villares et al., 2023). Algumas estratégias pedagógicas, como por exemplo a aprendizagem cooperativa podem promover interações positivas e fortalecer as relações entre os estudantes (Johnson, et al., 2014). Adicionalmente, a sensibilização e a educação para a diversidade são fundamentais para desconstruir preconceitos e promover um ambiente escolar mais inclusivo (Avramidis & Norwich, 2002).

Este trabalho, inserido no projeto *IN Project: Inclusive education in portuguese schools*, tem como foco os jovens com deficiência e/ou aqueles que beneficiam de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão. O principal objetivo é explorar as atitudes de aceitação e/ou rejeição dos colegas sem deficiência em relação aos colegas com e sem medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão. Tendo em conta o contexto legal português, a análise dos dados será conduzida com base nas medidas de suporte atribuídas aos alunos, considerando estas como o critério operacional para identificar estudantes que, no contexto escolar, apresentam necessidades educativas específicas. Pretende-se, portanto, compreender os desafios enfrentados na inclusão dos estudantes com medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão. Esta dissertação está organizada em: Introdução,

Enquadramento teórico, Metodologia, Apresentação e análise de dados, Discussão de resultados e Conclusão.

2. Enquadramento teórico

2.1. Conceito e tipologias de deficiência

A compreensão do conceito de deficiência é essencial para analisar a inclusão escolar em profundidade. A deficiência vai além da limitação física, sensorial ou intelectual de um indivíduo, isto é, engloba também as barreiras sociais e estruturais que dificultam a sua participação plena na sociedade, especialmente no contexto escolar (Barnes & Mercer, 2010; World Health Organization, 2011). Existem diferentes tipos de deficiência, tais como a deficiência visual, auditiva, motora e intelectual. E cada uma delas implica necessidades e desafios específicos, particularmente em contextos escolares (OPP, 2017). Estes desafios podem afetar a comunicação, a mobilidade, a autonomia e a participação social (Oliver, 2018). Nas escolas, os desafios enfrentados por alunos com deficiência são vastos e multifacetados. Em Portugal, persistem dificuldades como a inacessibilidade física a muitos edifícios escolares, a escassez de recursos educativos adaptados e a insuficiente formação dos docentes para responder às necessidades específicas destes alunos (ODDH, 2025). Para além disso, as práticas curriculares padronizadas frequentemente não respondem às necessidades dos alunos com deficiência, comprometendo a equidade na aprendizagem (UNESCO, 2017).

A deficiência intelectual pode afetar a compreensão de normas sociais, a autonomia e a aprendizagem sendo frequentemente associada a maiores níveis de rejeição (Nordström, 2011). A deficiência motora pode limitar a mobilidade e a interação física com o ambiente e os colegas, influenciando a participação em atividades como por exemplo o intervalo (Spencer-Cavaliere & Watkinson, 2010). Ainda, a deficiência visual e/ou auditiva impõe desafios na comunicação e na perceção do ambiente escolar, exigindo adaptações pedagógicas (WHO, 2011). As perturbações da comunicação podem gerar estigmatização e impacto na autoestima e na aceitação pelos pares (Berchiatti et al., 2020).

Sentir-se incluído está interligado à capacidade de participar nas interações sociais, nas brincadeiras e de ser reconhecido pelos pares como um membro legítimo do grupo (Koster et al., 2009). Isto é, participar nas brincadeiras, especialmente as menos estruturadas como o intervalo, pode ser particularmente desafiador para crianças com

deficiência, tornando-se assim um ambiente mais propício à exclusão (Spencer-Cavaliere & Watkinson, 2010). Diversos estudos destacam a importância das relações com os pares na participação e na inclusão (Schoop-Kasteler & Muller, 2020; Wolfensberger, 2000). O apoio, a diversão e o incentivo à participação parecem estar intrinsecamente ligados aos amigos, representando uma componente crucial no sentimento de aceitação, pertença e valor para crianças e jovens com deficiência (Schoop-Kasteler & Muller 2020; Wolfensberger, 2000; Bossaert et al., 2013).

2.2. A inclusão de pessoas com deficiência nas escolas portuguesas

O sentido da inclusão é a diversidade, considerando múltiplas dimensões e espaços educativos. A inclusão amplia-se para além da sala de aula. É necessário que todos se sintam verdadeiramente integrados na comunidade escolar e sejam reconhecidos como membros ativos dessa comunidade (Ainscow, 2016). Deste modo, a educação inclusiva define-se como um processo que visa encontrar formas eficazes de responder à diversidade e identificar e remover barreiras à presença, participação e aprendizagem (Azorín, 2018).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) defende que o princípio fundamental da escola inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente das dificuldades ou diferenças que possam ter. Este documento estabeleceu os princípios orientadores das políticas inclusivas no mundo inteiro, promovendo assim uma visão de escola para todos, centrada na equidade e na justiça social. O princípio da inclusão sustenta que as diferenças devem ser reconhecidas e valorizadas como parte natural da experiência educativa, e não como obstáculos à aprendizagem (UNESCO, 1994).

Sanches e Teodoro (2006) identificam cinco características fundamentais para manter as escolas inclusivas, tais como: representar a comunidade como um todo; ter membros abertos, positivos e variados; não selecionar, excluir ou rejeitar; não ter barreiras e; praticar a democracia e a equidade educacional. O objetivo da inclusão não é eliminar as diferenças entre os alunos, mas sim criar um ambiente onde cada criança seja reconhecida e valorizada. Assim, a escola torna-se num espaço onde as características individuais de cada aluno são respeitadas e valorizadas, promovendo uma comunidade educativa inclusiva e acolhedora que reconhece a diversidade como uma força (Rodrigues et al., 2022).

Em Portugal, a expansão da escolaridade obrigatória até ao 12º ano e a integração de todas as crianças e jovens em escolas regulares foram acompanhadas pela implementação de políticas de educação inclusiva, especialmente com a entrada em vigor do Decreto de Lei n.º 54/2018. Contudo, a prática revela a persistência de desafios estruturais e formativos. Um estudo de Alves et al. (2020), que contou com cerca de 800 professores portugueses, revelou que 39% dos docentes se sentem pouco preparados para trabalhar em ambientes inclusivos e 27% indicam necessidade de formação específica sobre como incluir e trabalhar com crianças e jovens com deficiência. Além disso, os diretores das escolas apontam que a qualidade da educação na sua instituição tem sido afetada pela escassez de professores com competências para ensinar alunos com necessidades adicionais de suporte (Carvalho, 2022). Verificou-se ainda que, embora os alunos com deficiência ou necessidades adicionais de suporte estejam formalmente integrados em turmas regulares, muitas vezes continuam a ser excluídos das dinâmicas de participação plena, o que contraria os princípios da educação inclusiva e evidencia a distância entre política e prática (Alves et al., 2020).

Alguns dados evidenciam progressos em termos de inclusão nas escolas portuguesas, nomeadamente na remoção de barreiras arquitetónicas, o que melhorou o acesso físico às escolas (ODDH, 2025). Além disso, as taxas de abandono escolar precoce¹ diminuíram. Por exemplo, após a implementação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão (Decreto-lei n.º 54/2018), observou-se um aumento na participação e na permanência de alunos com deficiências nas escolas regulares (ODDH, 2025). Isso demonstra como a eliminação de barreiras físicas pode criar um ambiente mais inclusivo e propício ao sucesso académico de todos os estudantes, independentemente das suas condições físicas. Ainda assim, em 2022, a taxa de abandono escolar precoce entre os alunos com deficiência foi de 21,4%, em contraste com 5,9% entre os alunos sem deficiência (ODDH, 2025). Esta percentagem tem vindo a melhorar para ambos os grupos, porém a redução foi mais acentuada entre os estudantes sem deficiência comparativamente aos estudantes com deficiência (Campos et al., 2020). Em 2024, a taxa global de abandono escolar precoce em Portugal desceu para cerca de 9,5%, posicionando o país entre os que mais reduziram este indicador na União Europeia

¹ A definição da União Europeia de abandono escolar precoce refere-se à população com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos que possui apenas o nível mínimo do ensino secundário ou um nível inferior e que não frequenta qualquer estabelecimento de ensino nem segue nenhuma formação (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2017).

(Eurostat, 2024). No entanto, esta melhoria global não reflete a realidade dos estudantes com deficiência, que continuam a enfrentar obstáculos significativos no percurso escolar. Neste seguimento, em 2022 a taxa de abandono escolar precoce entre os alunos com deficiência foi de 21,4%, em contraste com 5,9% entre os alunos sem deficiência (ODDH, 2025).

Contudo, a inclusão não se limita à disponibilização de tecnologias ou recursos pedagógicos especializados. Esta exige uma mudança de paradigma por parte de todos os agentes educativos, professores, auxiliares, alunos e famílias. É necessário promover uma cultura escolar empática, colaborativa e centrada na valorização das diferenças, criando assim um clima emocionalmente seguro para a aprendizagem (Mitchell & Sutherland, 2020). Quando a escola adota práticas baseadas na empatia e na cooperação, contribui para o desenvolvimento de relações interpessoais positivas, fundamentais para o bem-estar e o sucesso educativo de estudantes com e sem deficiência (Booth & Ainscow, 2011; Florian & Black-Hawkins, 2011).

2.3. Estatuto social e relações entre os pares com e sem deficiência

As relações interpessoais no contexto escolar influenciam diretamente o bem-estar, o rendimento académico e o desenvolvimento socioemocional dos alunos com deficiência (Andrade & Fukuda, 2016). Quando os colegas estabelecem vínculos positivos com estes alunos, observa-se não só uma melhoria nas competências sociais, mas também uma redução de sintomas de ansiedade e de stress (García-Bacete et al., 2014). A aceitação pelo grupo de pares revela-se essencial, já que está associada a um desempenho escolar mais elevado (Andrei et al., 2015), maior autorregulação emocional e comportamental (Berchiatti et al., 2020), bem como a um aumento significativo da autoestima (Adriaenssens et al., 2015). Neste sentido, a atitude dos colegas sem deficiência constitui um dos pilares para o sucesso de qualquer processo de inclusão (Golda et al., 2022).

Blinde e McCallister (1998) fornecem *insights* iniciais sobre os desafios de exclusão enfrentados por alunos com deficiência física, assumindo papéis periféricos e emoções como desconforto, raiva e tristeza. Embora este estudo continue relevante, investigações mais atuais aprofundam estas questões, destacando fatores contextuais e intervenções propostas. Posto isto, Asbjornslett e Hemmingsson (2008) constatarem que a participação significativa ocorre quando os alunos estão fisicamente inseridos em atividades comuns e recebem apoio adequado. Por sua vez, Raghavendra et al. (2011) identificaram que

crianças com deficiências físicas ou de comunicação têm redes sociais mais restritas, com menos amigos próximos e interações limitadas, apesar de manterem prazer nas atividades em que participam. Abordagens pedagógicas como por exemplo programas de *Experiential Learning*, aplicados em contextos de inclusão, parecem contribuir para um aumento de empatia, colaboração e respeito mútuo entre os alunos (Wozencroft et al., 2015).

Alguns autores (e.g., Carter et al., 2010; Rillotta et al., 2012) têm estudado a relação com os pares de pessoas com deficiência e o grau de aceitação e participação. Os autores apontam que o contato direto e positivo é crucial para a promoção de atitudes inclusivas entre os alunos. As crianças que têm experiências positivas de interação e colaboração com colegas com deficiência tendem a desenvolver atitudes mais favoráveis em relação à inclusão. Além disso, características individuais, como idade e experiência prévia com pessoas com deficiência, influenciam as atitudes das crianças. Por exemplo, crianças mais velhas e aquelas que já tiveram contato prévio com pessoas com deficiência tendem a apresentar atitudes mais positivas e maior disposição para interagir e incluir colegas com deficiência em atividades escolares e sociais (Carter et al., 2010; Rillotta, et al., 2012).

As atitudes dos colegas sem deficiência variam consoante o tipo de deficiência apresentada, sendo geralmente mais negativas, levando a maior rejeição, face à deficiência intelectual, em comparação com deficiências motoras, sensoriais ou de aprendizagem (Gamboa et al., 2021). Segundo Nordström (2011), crianças com deficiências intelectuais frequentemente enfrentam padrões de interação diferentes relativamente aos seus pares sem deficiência. Essas interações são frequentemente caracterizadas por um padrão vertical e subordinado, onde a criança com deficiência entra na interação numa posição dependente e subordinada. Este padrão é influenciado pelas diferenças funcionais que dificultam a compreensão das regras e rotinas sociais, tornando a comunicação abstrata (Nordström, 2011). As próprias crianças relatam interações limitadas com os pares com deficiência e dificuldades crescentes em manter amizades ao longo do tempo, sobretudo em contextos informais como o desporto (Nordström, 2011).

Estudantes com perturbações da comunicação, como por exemplo a gaguez, enfrentam desafios mais específicos (Berchiatti et al., 2020). Estes tendem a ter níveis mais baixos de autoestima, aceitação social e capacidade de criar laços de amizade. A menor frequência de episódios de gaguez estava associada a uma percepção mais positiva de aceitação social por parte dos pares. Os alunos com este diagnóstico tendem a ser alvo

de imitações, insultos ou evitamento, o que contribui para a sua exclusão social (Berchiatti et al., 2020).

A ausência de adaptações adequadas ou estratégias de mediação entre pares pode levar ao isolamento destes alunos. Embora nem sempre alvo de rejeição explícita, os estudantes com deficiência são frequentemente deixados de fora de conversas ou dinâmicas grupais (Raghavendra et al., 2011).

Para aprofundar a compreensão das relações entre pares em contextos inclusivos, vários estudos têm recorrido a métodos sociométricos que analisam empiricamente a aceitação e rejeição social de alunos com deficiência. Por exemplo, estudos sociométricos recentes reforçam que alunos com necessidades de apoio tendem a sofrer maior rejeição e apresentam desempenho académico inferior (Martín-Antón et al., 2024). Pinto e colaboradores (2019) verificaram que os alunos com necessidades de apoio recebem menos nomeações positivas e participam em menos interações sociais significativas. Estes autores concluem que a frequência e a qualidade do contacto interpessoal são fatores preditores da aceitação social. Do mesmo modo, Avramidis et al. (2002) salientam que, apesar de alguma melhoria em contextos mais colaborativos, os dados sociométricos continuam a evidenciar padrões de rejeição que justificam uma análise atenta e interligada com dados qualitativos. Assim, a sociometria revela-se uma ferramenta essencial no estudo da inclusão, especialmente quando complementada com métodos qualitativos que permitem compreender os significados das escolhas e rejeições entre os pares.

3. Método

O presente estudo tem como objetivo principal explorar as atitudes de rejeição e/ou aceitação dos estudantes em relação aos pares com e sem deficiência. Para tal, foram inquiridos alunos que beneficiam de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão no contexto escolar. Os objetivos específicos são os seguintes:

- 1) Analisar os padrões de aceitação e rejeição social entre alunos com e sem medidas de apoio à aprendizagem, a partir da análise sociométrica e das entrevistas semi-estruturadas.
- 2) Conhecer as perceções dos alunos sobre a inclusão dos colegas com medidas de apoio à aprendizagem, com base nas entrevistas semi-estruturadas.
- 3) Identificar barreiras e facilitadores à participação plena na vida escolar, a partir da triangulação dos dados quantitativos e qualitativos.

- 4) Descrever o estatuto social e as relações interpessoais dos alunos com medidas de apoio à aprendizagem, com base na triangulação entre os dados sociométricos e as entrevistas semi-estruturadas.

Adotou-se uma abordagem mista tendo em vista uma compreensão mais completa do fenómeno em estudo (Creswell, 2014). As abordagens de cariz quantitativo fornecem dados objetivos e mensuráveis, enquanto os métodos qualitativos exploram experiências e significados subjacentes. Ao unir essas abordagens, podemos analisar padrões gerais e obter *insights* mais profundos sobre as perceções e contextos sociais envolvidos (Tashakkori, 2010). Esta combinação permite-nos uma investigação mais holística e significativa do tema em estudo. O questionário sociométrico permite identificar padrões de interação e relações sociais entre os estudantes, fornecendo dados sobre rejeição e/ou aceitação no grupo de pares. As entrevistas semi-estruturadas visam aprofundar a compreensão das perceções e experiências dos estudantes, contribuindo para uma análise mais detalhada e contextualizada dos fatores que influenciam as suas atitudes.

3.1. Participantes

A amostra do presente estudo foi constituída por 95 estudantes do 2.º ciclo do ensino básico de um Agrupamento de Escolas do norte de Portugal, provenientes de diferentes turmas do 5.º e 6.º anos de escolaridade. A distribuição por sexo revelou uma ligeira predominância do sexo masculino, com 51 alunos (53,7%), e 44 do sexo feminino (46,3%). No que se refere à escolaridade, 32 alunos frequentavam o 5.º ano e 63 alunos o 6.º ano. As idades dos participantes variaram entre os 9 e os 13 anos, sendo a maioria dos alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos, o que corresponde à faixa etária típica do 2.º ciclo do sistema educativo português.

No âmbito das políticas educativas inclusivas consagradas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, procedeu-se à análise da distribuição dos alunos em função das medidas de apoio à inclusão que beneficiavam. Os dados recolhidos revelam que a grande maioria da amostra (n=78; 82,1%) não se encontrava abrangida por medidas seletivas, nem adicionais. Em contrapartida, 17 alunos (17,9%) beneficiavam de medidas específicas de apoio. Concretamente, 7 alunos (7,4%) encontravam-se abrangidos por medidas ao abrigo do Artigo 18.º, correspondentes a adaptações no processo de avaliação, e 5 alunos (5,3%) beneficiavam de medidas seletivas, dirigidas a estudantes com dificuldades persistentes na aprendizagem e na participação, exigindo intervenções mais direcionadas. Ainda,

verificou-se que 3 alunos (3,2%) beneficiavam de medidas adicionais, que pressupõem alterações substanciais na organização do processo de ensino e aprendizagem, nos métodos pedagógicos e na utilização de recursos específicos. Finalmente, foi identificado um caso (1,1%) de um aluno sinalizado com uma medida de apoio ao abrigo do Artigo 18.º, mas cuja situação se encontrava em fase de transição para medidas seletivas, refletindo a flexibilidade e progressividade preconizadas pelo enquadramento legal.

As medidas atribuídas aos alunos com base no contexto legal português, foram consideradas como critério operacional para a identificação dos alunos com necessidades educativas específicas. Esta opção metodológica permite analisar a relação entre os diferentes tipos de medidas de suporte e os níveis de aceitação social, participação e relacionamento interpessoal na turma. Assim, ao invés de recorrer a categorias clínicas ou diagnósticas, nem sempre identificadas, opta-se por uma abordagem alinhada com os princípios da educação inclusiva, centrada nas respostas educativas efetivamente implementadas.

3.2. Instrumentos

3.2.1. Teste sociométrico

O teste sociométrico, desenvolvido inicialmente por Northway e Weld (1974), constitui uma ferramenta essencial para analisar as dinâmicas sociais dentro de um grupo específico. Este permite-nos perceber as relações sociais existentes dentro de um determinado grupo. A construção do estatuto sociométrico dos pares tem sido amplamente estudada durante a infância e adolescência, especialmente utilizando o método da nomeação de pares (Poulin & Dishion, 2008), tal como usado aqui. Estas técnicas têm sido usadas, por exemplo, para examinar os resultados sociais da inclusão, como é exemplo trabalhos que procuram explorar o estatuto social de alunos com deficiência, que ocupam várias posições sociais nos seus contextos (Avramidis et al., 2002).

Assim, este teste proposto por Northway e Weld (1976), foi adaptado à realidade do estudo, e consistiu na escolha ou rejeição, por parte de alunos, de três pares em três situações diferentes. O teste sociométrico (Anexo 1) é constituído por seis perguntas que compreendem escolhas por ordem decrescente de classificação (preferência e rejeição) que os alunos faziam em relação aos seus colegas da turma. As seis perguntas que constituíram o teste, três de eleição positiva, e três de eleição negativa foram: (1) Nomear

três colegas que escolhiam e rejeitavam para fazer um trabalho de grupo; (2) Nomear três colegas que escolhiam e rejeitavam para brincar no intervalo; (3) Nomear três colegas que convidavam ou rejeitavam para a sua festa de anos.

3.2.2. Entrevista semi-estruturada

Optou-se pela realização de entrevistas semi-estruturadas tendo em vista explorar a visão dos estudantes e compreender as suas perspetivas, daqueles com deficiência e sem deficiência, contribuindo para um estudo mais completo e significativo sobre a inclusão escolar (Batista et al., 2017).

As entrevistas foram realizadas com base num guião (Anexo 2) construído para o efeito, que inclui 4 blocos temáticos: (1) Experiências pessoais, (2) Desafios enfrentados, (3) Relação interpessoais e (4) Atitudes de aceitação e rejeição entre pares. O primeiro bloco procurou captar a vivência escolar dos alunos e as suas interações no dia-a-dia. Um exemplo de questão incluída foi: *"Na tua turma, tens colegas com algum tipo de dificuldade? Como interages com esses colegas?"*. No segundo bloco, exploraram-se as dificuldades sentidas no acesso e na participação em diferentes momentos da vida escolar, sendo colocada, por exemplo, a seguinte pergunta: *"Alguma vez viste um colega que não conseguiu participar numa atividade por causa de alguma dificuldade?"*. No terceiro bloco, focado nas relações interpessoais, abordou-se o envolvimento dos alunos com os colegas, utilizando perguntas como: *"Achas que ter amigos e ser bem aceite pelos colegas ajuda os alunos a aprenderem melhor e a sentirem-se bem na escola?"*. Por fim, o quarto bloco visou explorar as atitudes de aceitação ou rejeição entre pares, incluindo questões como: *"Já viste algum colega a ser rejeitado ou tratado de forma diferente por ter uma deficiência ou algum tipo de dificuldade? Como te sentes em relação a isso?"*.

Foram elaboradas duas versões do guião, uma para alunos com medidas de apoio e outra para os alunos sem medidas, com linguagem adaptada, mas mantendo as dimensões temáticas. As entrevistas foram realizadas num ambiente informal, após explicação do objetivo e garantia de confidencialidade, respeitando os princípios éticos da investigação com menores.

3.3. Procedimentos de recolha e análise de dados

A seleção da amostra foi realizada por conveniência, tendo em conta a facilidade de acesso e a disponibilidade da instituição escolar em colaborar com a investigação.

Assim sendo, após a construção dos instrumentos de recolha de dados, procedeu-se à sua aplicação, respeitando e salvaguardando a confidencialidade das respostas. Para a realização da recolha de dados no Agrupamento de Escolas previamente definido, foi solicitada autorização à direção da instituição, além da anuência do professor responsável pela sala onde foram realizadas a aplicação do teste sociométrico e das entrevistas semi-estruturadas. A confidencialidade dos dados obtidos e o anonimato dos participantes foram rigorosamente mantidos. Antes das entrevistas e da aplicação do teste sociométrico, os participantes e os seus encarregados de educação foram convidados a assinar um consentimento informado, garantindo-lhes o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento ou de optar por não responder a qualquer pergunta que considerem inconveniente.

Para analisar e perceber as interações sociais entre estudantes com e sem medidas de apoio foi utilizado o questionário sociométrico, ao qual um total de 57 alunos de cinco turmas responderam, pertencentes a cinco turmas do 2º ciclo: duas turmas do 5º ano e três turmas do 6º ano. Num primeiro momento, os estudantes foram informados acerca do tema e objetivo do estudo. A aplicação dos questionários ocorreu durante o período de aulas em turma, em momentos disponibilizados pelos diretores de turma.

O questionário sociométrico foi tratado de forma quantitativa, para avaliar os índices de rejeição/aceitação dos estudantes bem como os índices de coesão social. Relativamente à cotação dos testes sociométricos, cada escolha recebe uma pontuação: 3 pontos para a primeira opção, 2 pontos para a segunda e 1 ponto para a terceira, utilizando os sinais + para preferências e - para rejeições. Com base nessas respostas, foram calculados os índices de estatuto social (ISS), estatuto preferencial (ISP) e coesão grupal. Foram criadas matrizes sociométricas e sociogramas a partir dos dados. Na matriz sociométrica registaram-se as preferências e as rejeições. A partir dela, foram calculados os indicadores estatísticos e construídos os sociogramas.

Adicionalmente, foram realizadas entrevista com 10 alunos das cinco turmas. Para tal, foi solicitada permissão para a gravação do áudio exclusivamente para facilitar a transcrição, com a garantia de que as gravações não serão divulgadas sob nenhuma circunstância. As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas individualmente com cada aluno, num espaço reservado, na respetiva escola. Por outro lado, as entrevistas foram devidamente registadas e posteriormente transcritas para análise. De seguida, foi feita a sua codificação através da análise temática com auxílio ao programa NVIVO 14. Esta codificação permitiu organizar as entrevistas de modo a identificar as temáticas que

surgiram com mais frequência durante as entrevistas, permitindo também comparar com mais facilidade as respostas de todos os participantes.

Para efeitos de análise e apresentação dos dados, foi atribuído um código a cada participante através de iniciais pseudonimizadas, compostas por uma combinação de letras e números, seguindo a ordem das turmas envolvidas, por exemplo 1 (BA) e assim sucessivamente. Esta codificação respeita os princípios éticos e deontológicos da investigação científica, particularmente no que diz respeito à proteção de dados sensíveis e à salvaguarda da identidade dos menores envolvidos. No caso dos alunos que beneficiam de medidas de apoio à aprendizagem, nomeadamente medidas seletivas (MS) e adicionais (MA) no âmbito da educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018), foram utilizadas as seguintes designações, para garantir a sua distinção durante a análise das entrevistas, sem comprometer o anonimato: 1 (CC) – MA, Turma 1 (5º ano); 2 (LP) – MS, Turma 2 (5º ano); 3 (SG) – MS, Turma 3 (6º ano); 4 (CS) – MS, Turma 4 (6º ano); 5 (JS) – MS, Turma 5 (6º ano). Importa salientar que a presença destas medidas constitui uma dimensão relevante para a análise e compreensão das dinâmicas de aceitação e rejeição entre pares, sendo este aspeto congruente com os objetivos da dissertação.

4. Resultados

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos a partir da análise triangulada dos dois instrumentos de recolha de dados previamente utilizados. Os dados quantitativos resultam da aplicação do teste sociométrico, analisado com base nos Índices de Estatuto Social (IES), de Estatuto Preferencial e de coesão grupal, e representados em tabelas, matrizes sociométricas e sociogramas. Os dados qualitativos foram recolhidos através de entrevistas semi-estruturadas realizadas com os alunos com e sem medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em quatro blocos temáticos: (1) Experiências pessoais, (2) Desafios enfrentados, (3) Relação interpessoais e (4) Atitudes de aceitação e rejeição entre pares.

A apresentação dos resultados segue uma estrutura alinhada com os objetivos do estudo: inicialmente são descritos os padrões de aceitação e rejeição social entre os alunos com e sem medidas de apoio à aprendizagem, com base na análise. De seguida, são exploradas as perceções dos alunos sobre a inclusão escolar, com base nas entrevistas semi-estruturadas. Por fim, procede-se à triangulação dos dados quantitativos e

qualitativos, permitindo uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas de inclusão nas turmas analisadas.

4.1. Padrões de aceitação e rejeição social entre alunos com e sem medidas de apoio à aprendizagem

Para analisar a aceitação e a rejeição social intra-turma realizou-se um teste sociométrico, onde se exploraram as preferências e rejeições entre os pares em três situações específicas (realização de trabalhos de grupo, brincadeiras no recreio e festa de anos). A partir daqui foram elaboradas matrizes sociométricas, onde se listaram os participantes e as respetivas preferências e rejeições (Tabela 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29). Com base nos dados das matrizes sociométricas calcularam-se os índices de estatuto social e de estatuto preferencial (Tabela 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 30) e elaboraram-se os sociogramas de escolhas e rejeições recíprocas (Figura 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15). Ao longo da análise sociométrica, serão integrados excertos das entrevistas semi-estruturadas, com o intuito de aprofundar a compreensão dos dados e contribuir para uma análise mais contextualizada e interpretativa dos resultados.

As matrizes sociométricas (Tabelas 1, 3 e 5), os índices de estatuto social e preferencial (Tabelas 2, 4 e 6) e os sociogramas representativos das escolhas e rejeições recíprocas (Figuras 1, 2 e 3) permitem identificar as dinâmicas de aceitação e rejeição social entre os alunos da Turma 1, em três contextos distintos: trabalho de grupo, intervalo e festa de anos. A partir dos índices de estatuto social (IES), observou-se que os alunos mais escolhidos para os trabalhos de grupo foram 1 (BA) e 2 (BC), com IES de 0,82 e 0,73, respetivamente. No contexto do intervalo, destacou-se 9 (GM), com IES de 0,64, sendo igualmente valorizado na festa de anos (IES = 0,45). Estes dados sugerem um núcleo de alunos com posição central nas interações de pares, tanto em contextos académicos como lúdicos. No que respeita ao estatuto preferencial (IEP), os alunos mais frequentemente rejeitados foram 3 (CC), sendo que esta beneficia de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, 7 (EB) e 11 (LT), com valores negativos nos três contextos. Este resultado sugere uma posição periférica da aluna na rede social da turma, corroborada pela sua entrevista, na qual afirma: *"Sinto assim tipo que eu não quero gostar e fico mais sozinha e fico tanto sozinha e triste"* (CC, Turma 1). Apesar de referir que é incluída pelos colegas, demonstra sentimentos de isolamento que coincidem com os

dados sociométricos, *“Eles dizem assim, olha, anda brincar connosco, ou anda fazer o trabalho de grupo connosco”* (CC., turma 1).

As escolhas e rejeições recíprocas, visíveis nos sociogramas, revelam que existem mais escolhas mútuas do que rejeições mútuas, de forma geral na turma 1 (Figura 1, 2 e 3). Este padrão é especialmente notório no contexto do trabalho de grupo e festa de anos, podendo indicar estabilidade nas competências de cooperação. O índice de coesão grupal foi de 0,08 no contexto de trabalho de grupo, 0,03 no intervalo e 9,20 na festa de anos. Estes valores sugerem uma coesão global reduzida nas interações escolares, mas um aumento expressivo da coesão em contextos sociais mais informais e afetivos, como as festas de aniversário, podendo indicar uma abertura relacional mais espontânea fora do espaço letivo.

Tabela 1*Matriz sociométrica relativa ao trabalho de grupo na turma 1.*

	1 (BA)	2 (BC)	3 (CC)	(EM)*	5 (ES)	6 (EA)*	7 (EB)	8 (FG)	9 (GM)	10 (JB)	11 (LT)*	12 (LO)*	13 (LP)	14 (LC)	15 (RA)	16 (SS)
1 (BA)		±3	-1						±2	±1				-3		-2
2 (BC)	±1						-1		±2	±3			-3		-2	
3 (CC)	±2	-2			±3		-1						±1			-3
4 (EM)																
5 (ES)	±1					-3	-2	±2				-1		±3		
6 (EA)																
7 (EB)	±1	±2	-1					±3			-3					-2
8 (FG)		±3	-1		±1	-3	-2			±2						
9 (GM)	±1	±2	-1				-3					-2		±3		
10 (JB)	±1	±2	-1				-3		±3				-2			
11 (LT)																
12 (LO)																
13 (LP)	±1	±2					-3			±3	-2					-1
14 (LC)	±3	±1		-1	±2						-3					-2
15 (RA)	±1	±2	-1		-2				±3			-3				
16 (SS)			-2					±3	±2	±1		-3				-1

*crianças pertencentes à turma, mas ausentes ou sem autorização parental no dia da recolha

Tabela 2

Índices de estatuto social e de preferência relativa ao trabalho de grupo na turma 1

	1 (BA)	2 (BC)	3 (CC)	4 (EM)	5 (ES)	6 (EA)	7 (EB)	8 (FG)	9 (GM)	10 (JB)	11 (LT)	12 (LO)	13 (LP)	14 (LC)	15 (RA)	16 (SS)
IES	9/11	8/11	0/11	0/11	3/11	0/11	0/11	3/11	5/11	5/11	0/11	0/11	1/11	2/11	0/11	0/11
	0,82	0,73	0	0	0,27	0	0	0,27	0,45	0,45	0	0	0,09	0,18	0	0
IEP	9/11	7/11	-7/11	-1/11	-2/11	-2/11	-7/11	3/11	5/11	5/11	-3/11	-4/11	-1/11	1/11	-5/11	-2/11
	0	0,64	-0,64	-0,09	-0,18	-0,18	-0,64	0,27	0,45	0,45	-0,27	-0,36	-0,09	-0,09	-0,45	-0,18

Figura 1

Sociograma – escolhas e rejeições recíprocas em relação ao trabalho de grupo na turma 1

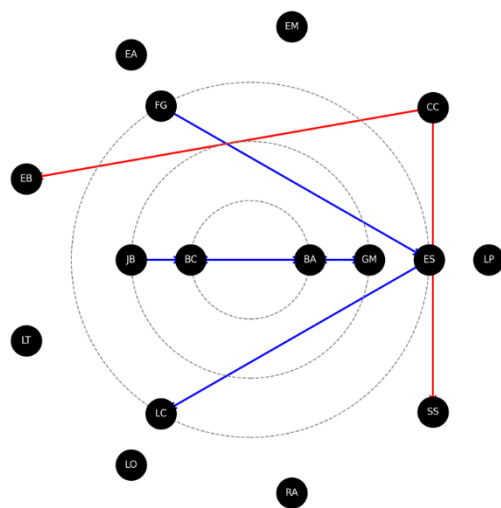


Tabela 3*Matriz sociométrica relativa ao intervalo na turma 1*

	1 (BA)	2 (BC)	3 (CC)	4 (EM)*	5 (ES)	6 (EA)*	7 (EB)	8 (FG)	9 (GM)	10 (JB)	11 (LT)*	12 (LO)*	13 (LP)	14 (LC)	15 (RA)	16 (SS)
1 (BA)		±3	-1						±2	±1				-3		-2
2 (BC)	±3			-3				±2	±1		-2				-1	
3 (CC)		-2				±1	±3					±2	-3	-1		
4 (EM)																
5 (ES)						-3	-2	±1	±2			-1		±3		
6 (EA)																
7 (EB)	±1		-1			±3								±2	-3	-2
8 (FG)				-2					±2			±3	-1		-3	±1
9 (GM)	±1	±2	-1			-3	-2								±3	
10 (JB)	±1	±2	-1			-2			±3				-3			
11 (LT)																
12 (LO)																
13 (LP)	±3						-3			±2	-1				-2	±1
14 (LC)		±3		-2	±1			±2				-1			-3	
15 (RA)			-2	±1		-3			±3		±2					-1
16 (SS)		-2	-3						±3	±1			±2		-1	

*crianças pertencentes à turma, mas ausentes ou sem autorização parental no dia da recolha.

Tabela 4

Índices de estatuto social e de preferência relativa ao intervalo na turma 1

	1 (BA)	2 (BC)	3 (CC)	4 (EM)	5 (ES)	6 (EA)	7 (EB)	8 (FG)	9 (GM)	10 (JB)	11 (LT)	12 (LO)	13 (LP)	14 (LC)	15 (RA)	16 (SS)
IES	5/11	4/11	0/11	1/11	1/11	2/11	1/11	3/11	7/11	3/11	1/11	2/11	1/11	2/11	1/11	2/11
	0.45	0.36	0	0.09	0.09	0.18	0.09	0.27	0.64	0.27	0.09	0.18	0.09	0.18	0.09	0.18
IEP	5/11	2/11	-6/11	-2/11	1/11	2/11	-2/11	3/11	7/11	3/11	-1/11	-1/11	-1/11	2/11	-5/11	-1/11
	0.45	0.18	-0.55	-0.18	0.09	0.18	-0.18	0.27	0.64	0.27	-0.09	-0.09	-0.09	0.18	-0.45	0.09

Figura 2

Sociograma – escolhas e rejeições recíprocas em relação ao intervalo na turma 1

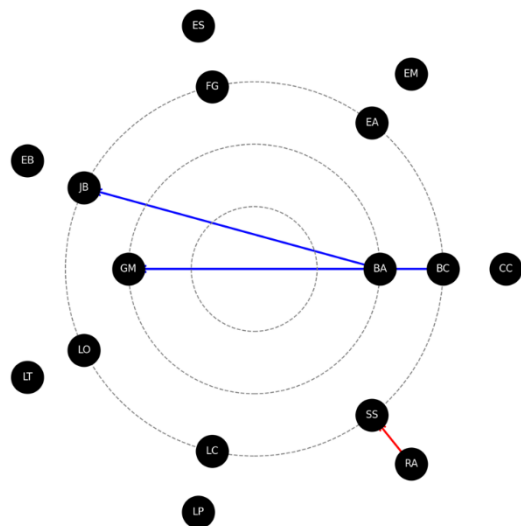


Tabela 5

Matriz sociométrica relativa à festa de anos na turma 1

	1 (BA)	2 (BC)	3 (CC)	4 (EM)*	5 (ES)	6 (EA)*	7 (EB)	8 (FG)	9 (GM)	10 (JB)	11 (LT)*	12 (LO)*	13 (LP)	14 (LC)	15 (RA)	16 (SS)	
1 (BA)		±2	-1			-2			±3	±1							-3
2 (BC)	±2						-3		±1	±3		-1					-2
3 (CC)						±1	-3	-2		±2		-1		±3			
4 (EM)																	
5 (ES)	±1						-3	-2	±2			-1		±3			
6 (EA)																	
7 (EB)	±1		-1	-2								±3		±2		-3	
8 (FG)	±2		-1		±1							±3				-3	
9 (GM)	±3	±2				-1	-3					-2				±1	
10 (JB)	±1	±2		-3					±3								-1
11 (LT)																	
12 (LO)																	
13 (LP)	±2			-3						±1	-1			±3		-2	
14 (LC)		±2		-3			±3				-1					-2	±1
15 (RA)			-1	±3			-2		±1		±2	-3					
16 (SS)			-1						±3	±1		-3	±2			-2	

*crianças pertencentes à turma, mas ausentes ou sem autorização parental no dia da recolha

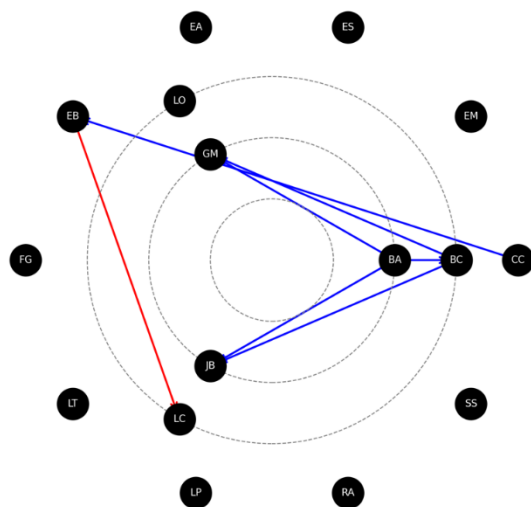
Tabela 6

Índices de estatuto social e de preferência relativa à festa de anos na turma 1

	1 (BA)	2 (BC)	3 (CC)	4 (EM)	5 (ES)	6 (EA)	7 (EB)	8 (FG)	9 (GM)	10 (JB)	11 (LT)	12 (LO)	13 (LP)	14 (LC)	15 (RA)	16 (SS)
IES	7/11	4/11	0/11	1/11	1/11	1/11	1/11	1/11	5/11	5/11	1/11	2/11	1/11	4/11	1/11	1/11
	0.64	0.36	0	0.09	0.09	0.09	0.09	0.09	0.45	0.45	0.09	0.18	0.09	0.36	0.09	0.09
IEP	7/11	4/11	-5/11	-3/11	0/11	-2/11	-4/11	0/11	5/11	5/11	-3/11	-4/11	1/11	4/11	-6/11	1/11
	0.64	0.36	-0.45	-0.27	0.09	-0.18	-0.36	0	0.45	0.45	-0.27	0.36	0.09	0.36	0.54	0.09

Figura 3

Sociograma – escolhas e rejeições recíprocas em relação à festa de anos na turma 1



As matrizes sociométricas (Tabelas 7, 9 e 11), os índices de estatuto social e preferencial (Tabelas 8, 10 e 12) e os sociogramas representativos das escolhas e rejeições recíprocas (Figuras 4, 5 e 6) permitem identificar padrões de aceitação e rejeição social entre os alunos da Turma 2, nos três contextos analisados. No que respeita aos índices de estatuto social (IES), verificou-se que os alunos 8 (MM), 1 (AM), 4 (ID) e 6 (LC) apresentam valores elevados e consistentes nos diferentes contextos, sendo regularmente escolhidos pelos colegas.

Por outro lado, a aluna 5 (LP), com medidas do artigo 18º ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, registou IES baixos nos três contextos: 0,11 no trabalho de grupo, 0,11 no intervalo e 0,22 na festa de anos. Quanto ao seu estatuto preferencial (IEP), este foi negativo tanto no intervalo (-0,33) como na festa de anos (-0,33), sendo ligeiramente mais positivo no trabalho de grupo (0,22). Este padrão sugere que, embora a aluna seja pontualmente incluída em tarefas académicas, tende a ser rejeitada em momentos mais informais, como o recreio ou festas de anos.

A exclusão social subtil manifestada no caso de 5 (LP) revela-se não apenas através de interações visivelmente assimétricas, mas também pelo conteúdo de seu próprio discurso, que denuncia uma vivência de desconforto, ainda que suavizada por uma tentativa de normalização. *“Algumas pessoas chamam-me nomes na brincadeira, porque eu também chamo... É tipo isso (adjetivos desadequados), porque eu acho que eles depois dizem que é brincadeira e eu acho fixe por causa disso.”* Aqui, percebe-se um processo de normalização da agressividade relacional, muitas vezes característico da exclusão subtil. Ao relativizar os insultos recebidos com o argumento de que "também chama" e que "é brincadeira", 5 (LP) parece tentar legitimar uma forma de interação que, embora hostil em conteúdo (como o uso de "adjetivos desadequados"), é apresentada como socialmente aceitável e até positiva. Essa racionalização pode refletir uma estratégia de defesa ou de adaptação a um ambiente onde o afeto e a aceitação se misturam com dinâmicas de micro-agressões.

No que diz respeito às escolhas e rejeições recíprocas, os sociogramas revelam um padrão misto, sendo o contexto das festas de aniversário aquele onde se registam tanto mais escolhas mútuas como mais rejeições, em comparação com o intervalo e o trabalho de grupo. Esta concentração de interações pode indicar que as festas de aniversário são um contexto social mais sensível, onde as competências de cooperação se manifestam de forma mais evidente, mas também onde a exclusão se torna mais visível. Os índices de

coesão grupal nesta turma revelam níveis globalmente baixos: 0,02 no contexto de trabalho de grupo, 0,07 no intervalo e 0,11 nas festas de aniversário. Estes valores indicam uma coesão relacional reduzida, com uma ligeira melhoria em contextos mais afetivos como as festas de aniversário. A estrutura relacional da turma parece organizada em núcleos de integração parcial, coexistindo com situações de isolamento, particularmente entre alunos abrangidos por medidas educativas.

Tabela 7

Matriz sociométrica relativa ao trabalho de grupo na turma 2

	1 (AM)*	2 (CP)	3 (CC)*	4 (ID)*	5 (LP)	6 (LC)	7 (LB)	8 (MM)	9 (ML)	10 (MV)	11 (PM)*	12 (RP)*	13 (RD)	14 (SG)*	15 (SV)	16 (TM)
1 (AM)																
2 (CP)				±3	-3	±1	±1	±2	-1			-2				
3 (CC)																
4 (ID)																
5 (LP)		-2		±1		±2	-3	±3 -1					±1			
6 (LC)		±1 -2		±3			±1	±2	-2			-1				
7 (LB)		±2				±1		±3 -3	-1							-2
8 (MM)		±1	-3			±2	±3		-1							-2
9 (ML)	±1			-1	-2					±2		±3	±1		-3	
10 (MV)	±1		-2					-1	±3			±2	±1			-3
11 (PM)																
12 (RP)																
13 (RD)	±1			-1	-2					±1	±2	±3		-3		
14 (SG)																
15 (SV)				±1	±2			±3	-2			-1	-3			
16 (TM)	±1							-3	±3 -1	±2				-2		

*crianças pertencentes à turma, mas ausentes ou sem autorização parental no dia da recolha.

Tabela 8

Índices de estatuto social e de preferência relativa ao trabalho de grupo na turma 2

	1 (AM)	2 (CP)	3 (CC)	4 (ID)	5 (LP)	6 (LC)	7 (LB)	8 (MM)	9 (ML)	10 (MV)	11 (PM)	12 (RP)	13 (RD)	14 (SG)	15 (SV)	16 (TM)
IES	4/9	3/9	0/11	4/9	1/9	4/9	3/9	5/9	2/9	3/9	1/9	3/9	3/9	0/9	0/9	0/9
	0.44	0.33	0	0.44	0.11	0.44	0.33	0.56	0.22	0.33	0.11	0.33	0.33	0	0	0
IEP	4/9	1/9	-2/11	2/9	-2/9	4/9	2/9	1/9	-4/9	3/9	1/9	0/9	2/9	-2/9	-1/9	-3/9
	0.44	0.33	0.18	0.22	0.22	0.44	0.22	0.11	-0,44	0.33	0.11	0.33	0.22	-0.22	-0.11	-0.33

Figura 4

Sociograma – escolhas e rejeições recíprocas em relação ao trabalho de grupo na turma 2

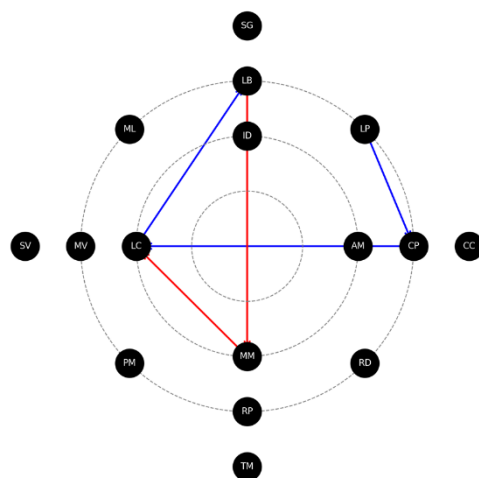


Tabela 9

Matriz sociométrica relativa ao intervalo na turma 2

	1 (AM)*	2 (CP)	3 (CC)*	4 (ID)*	5 (LP)	6 (LC)	7 (LB)	8 (MM)	9 (ML)	10 (MV)	11 (PM)*	12 (RP)*	13 (RD)	14 (SG)*	15 (SV)	16 (TM)
1 (AM)																
2 (CP)				±3	-1	±1	±1	±2	-1							-1
3 (CC)																
4 (ID)																
5 (LP)		-3		±1			-2	±3	-1						±2	
6 (LC)		±1	-3	±3			±1	±2	-2			-1				
7 (LB)		±2			-2	±1		±3	-1	-3						
8 (MM)	±1		-1			±2	±3					-3				-2
9 (ML)	±1			-1	-2					±2	±3		±1	-3		
10 (MV)	±1		-3					-2	±3			±2	±1			-1
11 (PM)																
12 (RP)																
13 (RD)	±1			-1	-2					±2		±3				-3
14 (SG)																
15 (SV)				±1	±2			±3			-2	-1	-3			
16 (TM)	±1							-1	-2	±2		±3	±1	-3		

*crianças pertencentes à turma, mas ausentes ou sem autorização parental no dia da recolha

Tabela 10

Índices de estatuto social e de preferência relativa ao intervalo da turma 2

	1 (AM)	2 (CP)	3 (CC)	4 (ID)	5 (LP)	6 (LC)	7 (LB)	8 (MM)	9 (ML)	10 (MV)	11 (PM)	12 (RP)	13 (RD)	14 (SG)	15 (SV)	16 (TM)
IES	5/9	2/9	0/9	4/9	1/9	3/9	3/9	5/9	1/9	3/9	1/9	3/9	3/9	0/9	1/9	0/9
	0.56	0.22	0	0.44	0.11	0.33	0.33	0.56	0.11	0.33	0.11	0.33	0.33	0	0.11	0
IEP	5/9	0/9	-2/9	2/9	-3/9	3/9	2/9	0/9	-2/9	3/9	1/9	3/9	2/9	-2/9	1/9	-3/9
	0.56	0	-0.22	0.22	-0.33	0.33	0.22	0	-0.22	0.33	0.11	0.33	0.22	-0.22	0.11	0.33

Figura 5

Sociograma – escolhas e rejeições recíprocas em relação ao intervalo na turma 2

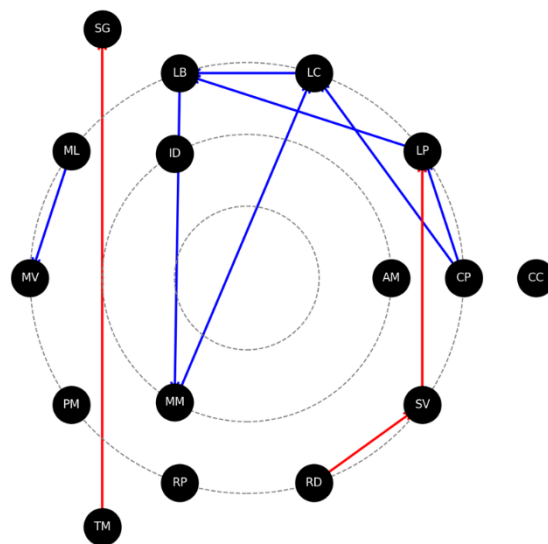


Tabela 11

Matriz sociométrica relativa à festa de anos na turma 2

	1 (AM)*	2 (CP)	3 (CC)*	4 (ID)*	5 (LP)	6 (LC)	7 (LB)	8 (MM)	9 (ML)	10 (MV)	11 (PM)*	12 (RP)*	13 (RD)	14 (SG)*	15 (SV)	16 (TM)
1 (AM)																
2 (CP)					-3	±1	±2	±3				-1				-2
3 (CC)																
4 (ID)																
5 (LP)	-2			±1		±3					-3	-1			±2	
6 (LC)	-2	±1 -3					±2	±3				-1				
7 (LB)		±1			±3 -2	±2		-1	-3							
8 (MM)			-2	±3		±1			-1						±2	-3
9 (ML)				-1	-2					±3	±1		±2		-3	
10 (MV)	±1		-1		-3			-2	±3		±2		±1			
11 (PM)																
12 (RP)																
13 (RD)	±1			-3	-1				±2	±1	±3					-2
14 (SG)																
15 (SV)				±1	±2				-2		-3	-1				
16 (TM)	±1							-3	±3 -1	±2			±1	-2		

*crianças pertencentes à turma, mas ausentes ou sem autorização parental no dia da recolha

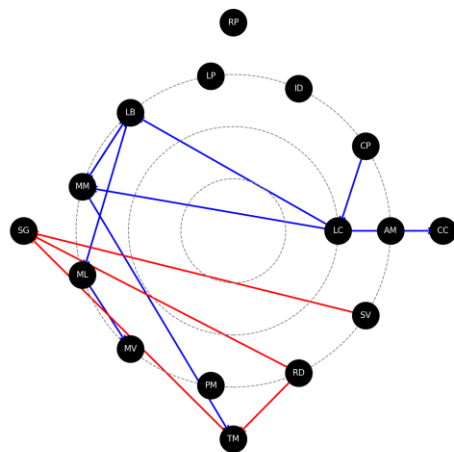
Tabela 12

Índices de estatuto social e de preferência relativa à festa de anos na turma 2

	1 (AM)	2 (CP)	3 (CC)	4 (ID)	5 (LP)	6 (LC)	7 (LB)	8 (MM)	9 (ML)	10 (MV)	11 (PM)	12 (RP)	13 (RD)	14 (SG)	15 (SV)	16 (TM)
IES	3/9	2/9	0/9	3/9	2/9	4/9	2/9	2/9	3/9	3/9	3/9	0/9	3/9	0/9	2/9	0/9
	0.33	0.22	0	0.33	0.22	0.44	0.22	0.22	0.33	0.33	0.33	0	0.33	0	0.22	0
IEP	1/9	1/9	-2/9	1/9	-3/9	4/9	2/9	-1/9	-1/9	3/9	1/9	-4/9	3/9	-1/9	2/9	-2/9
	0.11	0.11	-0.22	0.11	-0.33	0.44	0.22	-0.11	-0.11	0.33	0.11	-0.44	0.33	-0.11	0.22	-0.22

Figura 6

Sociograma – escolhas e rejeições recíprocas em relação à festa de anos na turma 2



A análise dos dados sociométricos da Turma 3, sustentada pelas matrizes (Tabelas 13, 15 e 17), pelos índices de estatuto social e preferencial (Tabelas 14, 16 e 18) e pelos sociogramas correspondentes (Figuras 7, 8 e 9), revela dinâmicas complexas de aceitação e rejeição social em três contextos distintos.

Os alunos com IES mais elevados ao longo dos três contextos foram 12 (ML), 19 (SM) e 5 (GA), com destaque para 12 (ML) que obteve um IES de 0,75 no trabalho de grupo, e (SM) com 0,50 no intervalo e na festa de anos. Estes alunos parecem ocupar posições centrais na rede social da turma, sendo os preferidos tanto em contextos acadêmicos como lúdicos.

O aluno 20 (SG), beneficiário de medidas de apoio à aprendizagem, apresenta IES mais baixos nos três contextos: 0,08 no trabalho de grupo, 0,09 no intervalo e 0,08 na festa de anos. O seu estatuto preferencial (IEP) também se mantém próximo de zero ou em valores negativos ligeiros, com -0,25 no trabalho de grupo, 0,17 no intervalo e 0 na festa de anos. Apesar desta posição periférica nos dados quantitativos, o discurso do aluno nas entrevistas reflete uma percepção positiva da sua inclusão: "*Eles escolhem-me*", "*sinto-me bem e feliz*" e, à pergunta "*participas em tudo?*", responde "*Sim, sim.*" (SG, Turma 3). Esta divergência entre os dados objetivos e a percepção subjetiva poderá indicar uma inclusão formal, pontual e não necessariamente traduzida em vínculos afetivos fortes.

Já a aluna 6 (ID), sem medidas, fornece um testemunho que ajuda a compreender os critérios de rejeição manifestados pelos colegas. Justifica a exclusão de certos alunos com base em comportamentos avaliados negativamente, como "*não sabe brincar*" ou "*é preguiçoso*". Estas categorias morais atribuídas às atitudes dos pares revelam representações sociais que podem reforçar atitudes de rejeição e fragilizar processos de inclusão.

As escolhas e rejeições recíprocas, representadas nos sociogramas, mostram um padrão com predominância de rejeições mútuas nos contextos escolares (trabalho de grupo e recreio), porém passo que no trabalho de grupo há um equilíbrio maior entre interações positivas e negativas. Esta variação pode sugerir que a estrutura relacional da turma é mais funcional em contextos organizados, como o trabalho escolar, mas tende à exclusão em ambientes mais livres.

Quanto à coesão grupal, os valores observados foram de 0,02 no trabalho de grupo, 0,04 no intervalo e 0,01 na festa de anos. Estes dados revelam uma coesão fraca no geral, com maior dispersão relacional nos momentos informais, como as festas de aniversário. A combinação entre os dados quantitativos e os testemunhos dos alunos aponta para uma

realidade onde a inclusão pode ser pontual e superficial, especialmente no caso de alunos com medidas, que, apesar de afirmarem sentir-se bem, mantêm uma posição periférica nos grupos de pares.

Tabela 13

Matriz sociométrica relativa ao trabalho de grupo na turma 3

	1 (AS)*	2 (DF)*	3 (EF)	4 (FB)	5 (GA)	6 (ID)	7 (IR)	8 (KS)*	9 (LR)	10 (LG)	11 (MP)	12 (ML)*	13 (RA)	14 (RC)*	15 (RR)	16 (RQ)	17 (RN)*	18 (RF)*	19 (SM)*	20 (SG)	21 (VO)		
1 (AS)																							
2 (DF)																							
3 (EF)	-3	-1				±2	±1				±3							-2					
4 (FB)		-2									-3	±1				±2			±3			-1	
5 (GA)		-2		±2								±1							±3	-3	-1		
6 (ID)		-1					±1					±2							±3	-2	-3		
7 (IR)	-3	-1				±1						±3						-2	±2				
8 (KS)																							
9 (LR)			-2	±2								±1				±3	-3	-1					
10 (LG)			-2		±1		±3					±2					-3					-1	
11 (MP)		-1	±1	-2			±3									±2			-3				
12 (ML)																							
13 (RA)		-1				±2						±1						-2		±3	-3		
14 (RC)																							
15 (RR)			-3					±3		-2								±1		±2	-1		
16 (RQ)				±1								±3	-1	-2					-3	±2			
17 (RN)																							
18 (RF)																							
19 (SM)																							
20 (SG)			-2						±1	-1	±2							±3				-3	
21 (VO)								±3			-2		±2					±1			-1		

*crianças pertencentes à turma, mas ausentes ou sem autorização parental no dia da recolha

Tabela 14

Índices de estatuto social e de preferência relativa ao trabalho de grupo na turma 3

	1 (AS)	2 (DF)	3 (EF)	4 (FB)	5 (GA)	6 (ID)	7 (IR)	8 (KS)	9 (LR)	10 (LG)	11 (MP)	12 (ML)	13 (RA)	14 (RC)	15 (RR)	16 (RQ)	17 (RN)	18 (RF)	19 (SM)	20 (SG)	21 (VO)
IES	0/12	0/12	1/12	3/12	0/12	4/12	3/12	2/12	2/12	0/12	1/12	9/12	1/12	0/12	0/12	3/12	0/12	3/12	6/12	1/12	0/12
	0	0	0.08	0.25	0	0.33	0.25	0.17	0.17	0	0.08	0.75	0.08	0	0	0.25	0	0.25	0.5	0.08	0
IEP	-2/12	-7/12	3/12	2/12	0/12	4/12	3/12	2/12	2/12	0/12	-3/12	9/12	0/12	-1/12	0/12	3/12	-3/12	-1/12	5/12	-3/12	-6/12
	-0.17	-0.58	0.25	0.17	0	0.33	0.25	0.17	0.17	0	-0.25	0.75	0	-0.08	0	0.25	-0.25	-0.08	0.42	-0.25	-0.5

Figura 7

Sociograma – escolhas e rejeições recíprocas em relação ao trabalho de grupo na turma 3

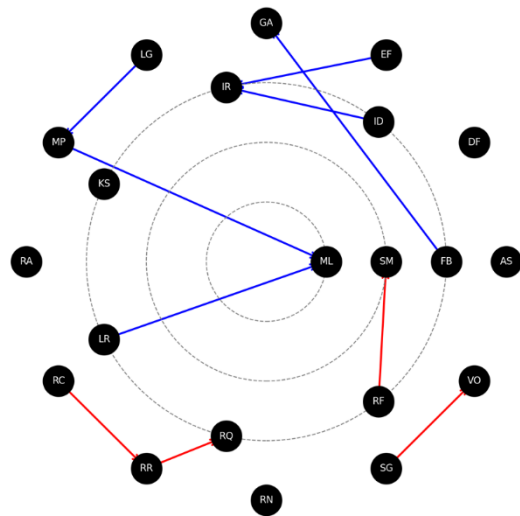


Tabela 15

Matriz sociométrica relativa ao intervalo na turma 3

	1 (AS)*	2 (DF)*	3 (EF)	4 (FB)	5 (GA)	6 (ID)	7 (IR)	8 (KS)*	9 (LR)	10 (LG)	11 (MP)	12 (ML)*	13 (RA)	14 (RC)*	15 (RR)	16 (RQ)	17 (RN)*	18 (RF)*	19 (SM)*	20 (SG)	21 (VO)		
1 (AS)																							
2 (DF)																							
3 (EF)						±1	±2				±3			-3									
4 (FB)												±1					±3						
5 (GA)																							
6 (ID)							±1					±2											
7 (IR)																							
8 (KS)																							
9 (LR)																							
10 (LG)																							
11 (MP)																							
12 (ML)																							
13 (RA)																							
14 (RC)																							
15 (RR)																							
16 (RQ)																							
17 (RN)																							
18 (RF)																							
19 (SM)																							
20 (SG)																							
21 (VO)																							

*crianças pertencentes à turma, mas ausentes ou sem autorização parental no dia da recolha

Tabela 16

Índices de estatuto social e de preferência relativa ao intervalo na turma 3

	1 (AS)	2 (DF)	3 (EF)	4 (FB)	5 (GA)	6 (ID)	7 (IR)	8 (KS)	9 (LR)	10 (LG)	11 (MP)	12 (ML)	13 (RA)	14 (RC)	15 (RR)	16 (RQ)	17 (RN)	18 (RF)	19 (SM)	20 (SG)	21 (VO)
IES	0/12	1/12	2/12	3/12	1/12	2/12	2/12	2/12	2/12	0/12	2/12	8/12	1/12	0/12	0/12	0/12	1/12	4/12	6/12	1/12	1/12
	0	0.09	0.17	0.25	0.09	0.17	0.17	0.17	0.17	0	0.17	0.67	0.08	0	0	0	0.08	0.33	0.5	0.09	0.09
IEP	-1/12	-3/12	-3/12	2/12	1/12	2/12	1/12	2/12	1/12	0/12	-2/12	8/12	0/12	-2/12	-1/12	0/12	1/12	-2/12	6/12	2/12	-5/12
	-0.08	-0.25	-0.25	0.17	0.09	0.17	0.09	0.17	0.17	0	-0.17	0.67	0	-0.17	-0.17	0	0.08	0.33	0.5	0.17	0.42

Figura 8

Sociograma – escolhas e rejeições recíprocas em relação ao intervalo na turma 3

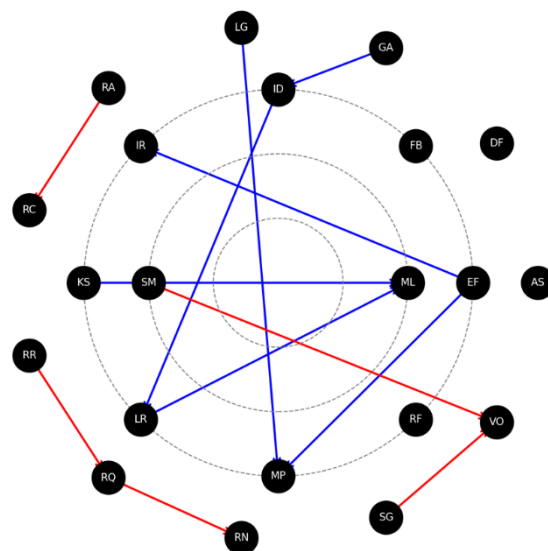


Tabela 17

Matriz sociométrica relativa à festa de anos na turma 3

	1 (AS)*	2 (DF)*	3 (EF)	4 (FB)	5 (GA)	6 (ID)	7 (IR)	8 (KS)*	9 (LR)	10 (LG)	11 (MP)	12 (ML)*	13 (RA)	14 (RC)*	15 (RR)	16 (RQ)	17 (RN)*	18 (RF)*	19 (SM)*	20 (SG)	21 (VO)		
1 (AS)																							
2 (DF)																							
3 (EF)	-2	-1				±1	±2		-3		±3												
4 (FB)		-1	-2									±3				±1				±2		-3	
5 (GA)			-3	±3								-2	±1							-1	±2		
6 (ID)	-3						±1													-2	±3		-1
7 (IR)	-3	-1				±1														-2	±2		
8 (KS)																							
9 (LR)			-2									-1	±1			±3				-2		±2	
10 (LG)		±2	-3			±3		±1				-2											-1
11 (MP)		-1				±2	±1															-3	±3
12 (ML)																							
13 (RA)		-2		±2						±1													-1
14 (RC)																							
15 (RR)			-1						±3		-3									±1		±2	-2
16 (RQ)				±1							-2	±3									±2	-1	-3
17 (RN)																							
18 (RF)																							
19 (SM)																							
20 (SG)	±2		-3						±3		-2	±1											-1
21 (VO)								±1					±3					±2					

*crianças pertencentes à turma, mas ausentes ou sem autorização parental no dia da recolha

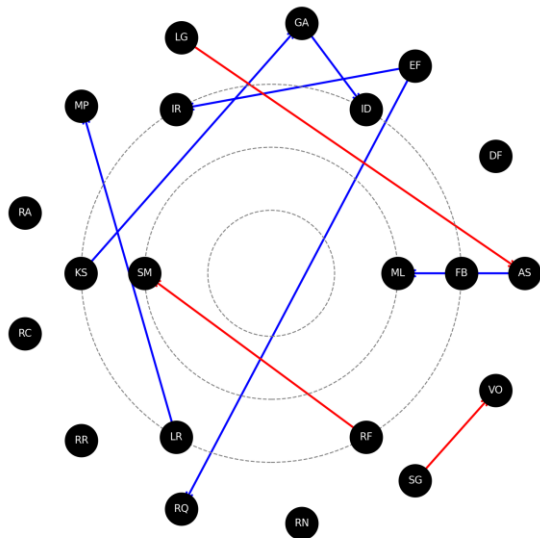
Tabela 18

Índices de estatuto social e de preferência relativa à festa de anos na turma 3

	1 (AS)	2 (DF)	3 (EF)	4 (FB)	5 (GA)	6 (ID)	7 (IR)	8 (KS)	9 (LR)	10 (LG)	11 (MP)	12 (ML)	13 (RA)	14 (RC)	15 (RR)	16 (RQ)	17 (RN)	18 (RF)	19 (SM)	20 (SG)	21 (VO)
IES	1/12 0.08	1/12 0.08	0/12 0	3/12 0.25	0/12 0	4/12 0.33	3/12 0.25	2/12 0.17	2/12 0.17	1/12 0.09	1/12 0.08	7/12 0.58	1/12 0.08	0/12 0	1/12 0.08	1/12 0.08	0/12 0	2/12 0.17	7/12 0.58	1/12 0.08	1/12 0.08
IEP	-2/11 -0.18	-4/12 0.33	-6/12 -0.5	3/12 0.25	0/12 0	4/12 0.33	3/12 0.25	2/12 0.17	1/12 0.08	1/12 0.08	-5/12 -0.42	7/12 0.58	1/12 0.08	-1/12 -0.08	1/12 0.08	1/12 0.08	-2/12 -0.17	-1/12 -0.08	6/12 0.5	0/12 0	-6/12 -0.5

Figura 9

Sociograma – escolhas e rejeições recíprocas em relação à festa de anos na turma 3



A análise dos dados sociométricos da Turma 4, sustentada pelas matrizes (Tabelas 19, 21 e 23), pelos índices de estatuto social e preferencial (Tabelas 20, 22 e 24) e pelos sociogramas correspondentes (Figuras 10, 11 e 12) revela dinâmicas complexas de aceitação e rejeição social em três contextos distintos.

Na Turma 4, a aluna 4 (CS), abrangida por medidas seletivas, evidencia um padrão de baixa aceitação e alguma rejeição nos dados sociométricos, com IES entre 0 e 0.18 e IEP entre 0 e 0.27 nos três contextos analisados. Ainda que o seu perfil seja marcado por rejeição em várias interações, este é ligeiramente mais atenuado quando comparado com outros alunos com medidas, como 8 (FM) ou 10 (HC), cujos IEP são consistentemente negativos. À semelhança do que sucede com (CC), da Turma 1, a posição objetiva de marginalidade relacional da aluna (CS) não se reflete diretamente no seu discurso: esta não manifesta verbalmente sentimentos de exclusão, podendo sugerir uma perceção subjetiva de bem-estar, ou mesmo uma estratégia adaptativa de normalização da rejeição. Esta discrepância será analisada em maior detalhe na secção de triangulação (4.3).

Os alunos 13 (LS) e 14 (MC) destacaram-se pelos elevados índices de estatuto social (IES = 0,55) e preferência (IEP = 0,55), indicando uma posição central e preferida.

Os índices de coesão grupal da Turma 4 foram baixos, com valores de 0,03 no trabalho de grupo, 0,01 no intervalo e 0,04 na festa de anos, refletindo uma coesão relacional limitada. Nos sociogramas (Figuras 10, 11 e 12) observam-se 10 escolhas mútuas e 5 rejeições mútuas, o que indica um padrão de maior reciprocidade positiva, ainda que as rejeições também estejam presentes, sobretudo nos contextos informais, como a intervalo.

Tabela 19

Matriz sociométrica relativa ao trabalho de grupo na turma 4

	1 (AS)	2 (AC)*	3 (AM)	4 (CS)	5 (DB)*	6 (ES)*	7 (EP)	8 (FM)*	9 (FC)	10 (HC)*	11 (LN)*	12 (LC)	13 (LS)	14 (MC)	15 (MNC)*	16 (MM)*	17 (MLM)	18 (NC)*	19 (RD)	20 (SD)	21 (MS)	
1 (AS)				-3				-2	±3		-1	±1									±2	
2 (AC)																						
3 (AM)										-2	-1		±2	±1	-3							±3
4 (CS)					-3					-2		-1	±1	±2		±3						
5 (DB)																						
6 (ES)																						
7 (EP)		±2													±1		±3	-2				
8 (FM)																						
9 (FC)	±2																					
10 (HC)																						
11 (LN)																						
12 (LC)	±1			-2																		±2
13 (LS)		±3																				
14 (MC)																						
15 (MNC)																						
16 (MM)																						
17 (MLM)																						
18 (NC)																						
19 (RD)																						
20 (SD)	±3			-1																		
21 (MS)			±3																			

*crianças pertencentes à turma, mas ausentes ou sem autorização parental no dia da recolha.

Tabela 21

Matriz sociométrica relativa ao intervalo na turma 4

	1 (AS)	2 (AC)*	3 (AM)	4 (CS)	5 (DB)*	6 (ES)*	7 (EP)	8 (FM)*	9 (FC)	10 (HC)*	11 (LN)*	12 (LC)	13 (LS)	14 (MC)	15 (MNC)*	16 (MM)*	17 (MLM)	18 (NC)*	19 (RD)	20 (SD)	21 (MS)	
1 (AS)				-3				-2	±3		-1	±1									±2	
2 (AC)																						
3 (AM)		±1						-2			-1		±2		±3				-3			
4 (CS)		±2	±3							-1		-2	±1									-3
5 (DB)																						
6 (ES)																						
7 (EP)		±2								-1	-3				±1				-2	±3		
8 (FM)																						
9 (FC)	±2							-3			-1					-2				±3	±1	
10 (HC)																						
11 (LN)																						
12 (LC)	±2			-2					±3		-1									-3		±1
13 (LS)		±1	±3	±2																		
14 (MC)								-1		-3												
15 (MNC)																						
16 (MM)								-2		-3				±1	±2			±3		-1		
17 (MLM)		-3		±3																		
18 (NC)																						
19 (RD)																						
20 (SD)	±2	-3		-1			-2		±1			±3										
21 (MS)										-2	-3		±2	±3		±1			-1			

Tabela 22

Índices de estatuto social e de preferência relativa ao intervalo da turma 4

	1 (AS)	2 (AC)	3 (AM)	4 (CS)	5 (DB)	6 (ES)	7 (EP)	8 (FM)	9 (FC)	10 (HC)	11 (LN)	12 (LC)	13 (LS)	14 (MC)	15 (MNC)	16 (MM)	17 (MLM)	18 (NC)	19 (RD)	20 (SD)	21 (MS)
IES	3/11 0.27	4/11 0.36	2/11 0.18	2/11 0.18	0/11 9	0/11 0	0/11 0	0/11 0	3/11 0.27	0/11 0	0/11 0	2/11 0.18	4/11 0.36	3/11 0.37	4/11 0.36	2/11 0.18	2/11 0.18	0/11 0	3/11 0.27	2/11 0.18	0/11 0
IEP	3/11 0.27	2/11 0.18	2/11 0.18	1/11 0.09	0/11 0	0/11 0	0/11 0	-5/11 -0.45	3/11 0.27	-6/11 -0.56	-6/11 -0.56	1/11 0.09	4/11 0.36	3/11 0.37	4/11 0.36	1/11 0.09	2/11 0.18	-8/11 -0.73	3/11 0.27	1/11 0.09	0/11 0

Figura 11

Sociograma – escolhas e rejeições recíprocas em relação ao intervalo na turma 4

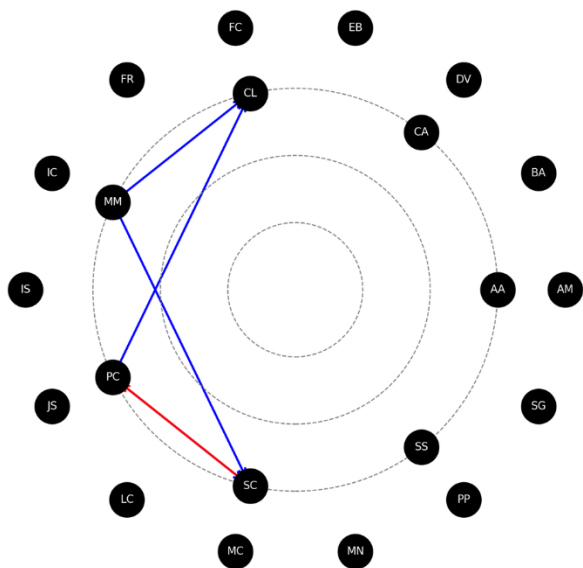


Tabela 23

Matriz sociométrica relativa à festa de anos na turma 4

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
	(AS)	(AC)*	(AM)	(CS)	(DB)*	(ES)*	(EP)	(FM)*	(FC)	(HC)*	(LN)*	(LC)	(LS)	(MC)	(MNC)*	(MM)*	(MLM)	(NC)*	(RD)	(SD)	(MS)	
1 (AS)				-3				-2	±3		-1	±1									±2	
2 (AC)																						
3 (AM)		±1						-1		-2			±2	±3							-3	
4 (CS)		±1	±3									-2	±2									-1
5 (DB)																						
6 (ES)																						
7 (EP)		±2	±3								-2				±1				-1		-3	
8 (FM)																						
9 (FC)	±2							-2			-3								-1	±3	±1	
10 (HC)																						
11 (LN)																						
12 (LC)	±1							-2	±3		-1										-3	±2
13 (LS)		±1		±2																		
14 (MC)								-2		-3			±3				±1	±2	-1			
15 (MNC)																						
16 (MM)								-3			-2		±3	±1	±2						-1	
17 (MLM)		-3		±3							-2		±2	±1								
18 (NC)																						
19 (RD)																						
20 (SD)	±2			-2					±1		-3	±3								-1		
21 (MS)			±3							-2	-3		±1				±2	-1				

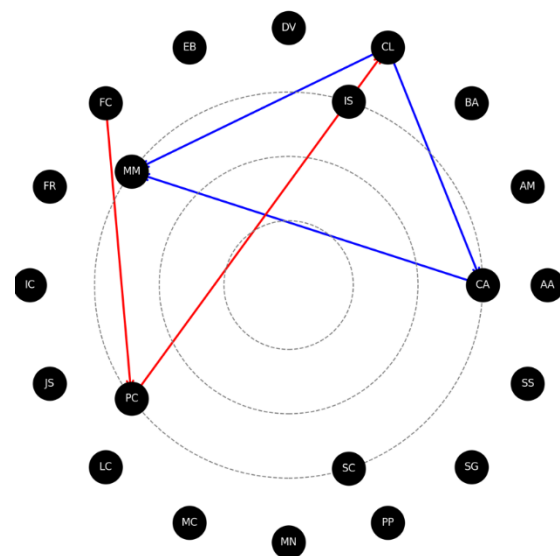
Tabela 24

Índices de estatuto social e de preferência relativa à festa de ano na turma 4

	1 (AS)	2 (AC)	3 (AM)	4 (CS)	5 (DB)	6 (ES)	7 (EP)	8 (FM)	9 (FC)	10 (HC)	11 (LN)	12 (LC)	13 (LS)	14 (MC)	15 (MNC)	16 (MM)	17 (MLM)	18 (NC)	19 (RD)	20 (SD)	21 (MS)
IES	3/11 0.27	4/11 0.36	3/11 0.27	2/11 0.18	0/11 0	0/11 0	0/11 0	0/11 0	3/11 0.27	0/11 0	0/11 0	2/11 0.18	6/11 0.55	4/11 0.36	2/11 0.18	1/11 0.09	2/11 0.18	0/11 0	2/11 0.18	2/11 0.18	0/11 0
IEP	3/11 0.27	3/11 0.27	3/11 0.27	0/11 0	0/11 0	0/11 0	0/11 0	-6/11 -0.55	3/11 0.27	-4/11 -0.36	-7/11 -0.66	1/11 0.09	6/11 0.55	4/11 0.36	2/11 0.18	1/11 0.09	2/11 0.18	-8/11 -0.73	1/11 0.09	0/11 0	0/11 0

Figura 12

Sociograma – escolhas e rejeições recíprocas em relação à festa de anos na turma



A análise dos dados sociométricos da Turma 5, sustentada pelas matrizes (Tabelas 25, 27 e 29), pelos índices de estatuto social e preferencial (Tabelas 26, 28 e 30) e pelos sociogramas correspondentes (Figuras 13, 14 e 15) revela dinâmicas complexas de aceitação e rejeição social em três contextos distintos: trabalho de grupo, intervalo e festa de anos.

O aluno 8 (JS), diagnosticado com dislexia e disortografia, expressa-se de forma positiva, afirmando: “*participo*”, “*tenho muitos amigos*” e “*sou bem tratado*”. Contudo, os dados sociométricos indicam que mantém um perfil discreto de aceitação, com índices de estatuto social e preferencial baixos (IES e IEP em torno de 0,1) em todos os contextos.

O aluno 4 (FN), sem medidas de apoio, reconhece que a inclusão pode ser afetada pelas características da deficiência, afirmando: “*se for uma deficiência muito grave [...] pode atrapalhar no rendimento escolar*”. Este discurso sugere a existência de representações que influenciam as dinâmicas de aceitação, mesmo na ausência de rejeição explícita.

Os sociogramas (Figuras 13, 14 e 15) revelam padrões de escolha e rejeição que confirmam uma aceitação moderada, sem rejeições marcantes aos alunos com medidas. Verifica-se principalmente a ausência de rejeições mútuas no âmbito do trabalho de grupo e intervalo. A coesão grupal, com valores situados entre 0,05 e 0,09 nos diversos contextos analisados, indica uma integração social parcial, sugerindo que, embora existam vínculos entre pares, estes são limitados e relativamente pouco densos. As ligeiras variações observadas entre contextos apontam para uma estabilidade moderada nas relações sociais dentro da turma.

Tabela 25

Matriz sociométrica relativa ao trabalho de grupo na turma 5

	1 (AN)*	2 (CL)*	3 (ES)*	4 (FN)	5 (GG)	6 (GS)*	7 (GB)*	8 (JS)	9 (LR)*	10 (LF)	11 (LP)	12 (LC)*	13 (MO)*	14 (MM)	15 (MRM)*	16 (MR)	17 (MA)	18 (PV)	19 (SB)*	20 (SC)	21 (YM)		
1 (AN)																							
2 (CL)																							
3 (ES)																							
4 (FN)	-1				+2		+1											+3		-2			
5 (GG)	-3			+2			+1									-2		+3		-1			
6 (GS)																							
7 (GB)																							
8 (JS)	-1				+2	+1												+3		-2			
9 (LR)																							
10 (LF)	-2					+1		+2	-1										+3				
11 (LP)		-3					-2		-1									+3					
12 (LC)																							
13 (MO)																							
14 (MM)	-3								-1	+1			+3		+2						-2		
15 (MRM)																							
16 (MR)	-2								-1						+1		+3				-3	+2	
17 (MA)									-1	+3			+1	+2							-2		
18 (PV)	-3			+1	+3		+2		-2												-1		
19 (SB)																							
20 (SC)	-2		+3			+1			+2	-1		-3											
21 (YM)							-1				+2			+1	+3			-2			-3		

*crianças pertencentes à turma, mas ausentes ou sem autorização parental no dia da recolha.

Tabela 26

Índices de estatuto social e de preferência relativa ao trabalho de grupo na turma 5

	1 (AN)	2 (CL)	3 (ES)	4 (FN)	5 (GG)	6 (GS)	7 (GB)	8 (JS)	9 (LR)	10 (LF)	11 (LP)	12 (LC)	13 (MO)	14 (MM)	15 (MRM)	16 (MR)	17 (MA)	18 (PV)	19 (SB)	20 (SC)	21 (YM)
IES	0/10	0/10	1/10	2/10	3/10	3/10	3/10	1/10	1/10	0/10	3/10	0/10	3/10	3/10	3/10	0/10	2/10	3/10	1/10	0/10	1/10
	0	0	0.1	0.2	0,3	0.3	0.3	0.1	0.1	0	0.3	0	0.3	0.3	0.3	0	0.2	0.3	0.1	0	0.1
IEP	-8/11	-1/10	0/10	2/10	3/10	3/10	1/10	1/10	-6/10	-1/10	3/10	-1/10	3/10	3/10	3/10	-1/10	2/10	2/10	0/10	-8/10	0/10
	-0.8	-0.1	0	0.2	0.3	0.3	0,1	0.1	-0,6	-0,1	0.3	-0.1	0.3	0.3	0.3	-0.1	0.2	0.2	0	-0.8	0

Figura 13

Sociograma – escolhas e rejeições recíprocas em relação ao trabalho de grupo na turma 5

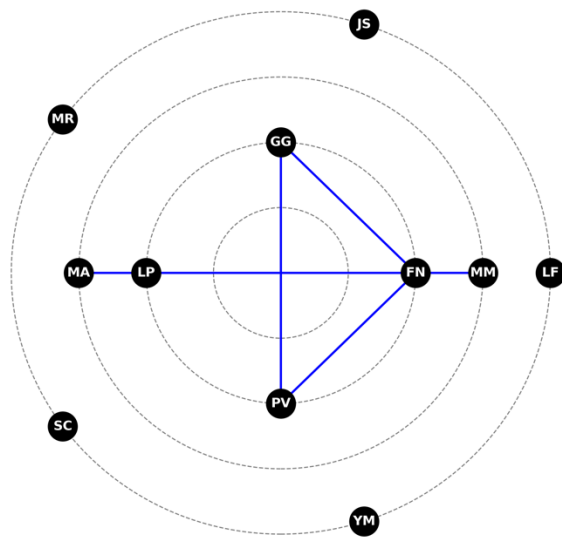


Tabela 27

Matriz sociométrica relativa ao intervalo na turma 5

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21		
	(AN)*	(CL)*	(ES)*	(FN)	(GG)	(GS)*	(GB)*	(JS)	(LR)*	(LF)	(LP)	(LC)*	(MO)*	(MM)	(MRM)*	(MR)	(MA)	(PV)	(SB)*	(SC)	(YM)		
1 (AN)																							
2 (CL)																							
3 (ES)																							
4 (FN)					±2		±1											±3-		-1			
5 (GG)	-3			±2			±1									-2		±3		-1			
6 (GS)																							
7 (GB)																							
8 (JS)	-1			±2	±1													±3		-2			
9 (LR)																							
10 (LF)	-2					+2		+1	-1			+3											
11 (LP)		-2					-3		-1				+1		+2								+3
12 (LC)																							
13 (MO)																							
14 (MM)									-2		±2	-3	±1		±3								-1
15 (MRM)																							
16 (MR)	-3								-2						+1		+2					-1	+3
17 (MA)							-3		-2		+1			+2								-1	+3
18 (PV)				±2	±3		±1									-2						-1	-3
19 (SB)																							
20 (SC)	-3						-2		+2	-1						+1							+3
21 (YM)	-1						-3				+1		+2	+3								-2	

*crianças pertencentes à turma, mas ausentes ou sem autorização parental no dia da recolha

Tabela 28

Índices de estatuto social e de preferência relativa ao intervalo na turma 5

	1 (AN)	2 (CL)	3 (ES)	4 (FN)	5 (GG)	6 (GS)	7 (GB)	8 (JS)	9 (LR)	10 (LF)	11 (LP)	12 (LC)	13 (MO)	14 (MM)	15 (MRM)	16 (MR)	17 (MA)	18 (PV)	19 (SB)	20 (SC)	21 (YM)
IES	0/10	0/10	0/10	3/10	3/10	1/10	3/10	1/10	1/10	0/10	3/10	1/10	3/10	2/10	3/10	1/10	1/10	3/10	0/10	0/10	4/10
	0	0	0	0.3	0.3	0.1	0.3	0.1	0.1	0	0.3	0.1	0.3	0.2	0.3	0.1	0.1	0.3	0	0	0.4
IEP	-6/10	-1/10	0/10	3/10	3/10	1/10	-1/10	1/10	-4/10	-1/10	3/10	0/10	3/10	2/10	3/10	-2/10	1/10	3/10	0/10	-8/10	3/10
	-0.6	-0.1	0	0.3	0.3	0.1	-0.1	0.1	-0.4	-0.1	0.3	0	0.3	0.2	0.3	-0.2	0.1	0.3	0	-0.8	0.3

Figura 14

Sociograma – escolhas e rejeições recíprocas em relação ao intervalo na turma 5

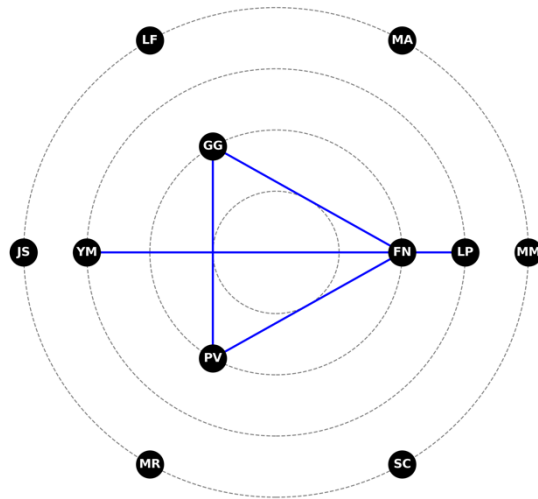


Tabela 29

Matriz sociométrica relativa à festa de anos na turma 5

	1 (AN)*	2 (CL)*	3 (ES)*	4 (FN)	5 (GG)	6 (GS)*	7 (GB)*	8 (JS)	9 (LR)*	10 (LF)	11 (LP)	12 (LC)*	13 (MO)*	14 (MM)	15 (MRM)*	16 (MR)	17 (MA)	18 (PV)	19 (SB)*	20 (SC)	21 (YM)		
1 (AN)																							
2 (CL)																							
3 (ES)																							
4 (FN)	-1				±2		±1											±3		-2			
5 (GG)	-3			±1			±3									-2		±2		-1			
6 (GS)																							
7 (GB)																							
8 (JS)	-1			±2	±1				-2									±3					
9 (LR)																							
10 (LF)						+1		+2	-1												+3		
11 (LP)		-3					-2		-1														
12 (LC)																							
13 (MO)																							
14 (MM)									-1		±1	-2	±2										-3
15 (MRM)																							
16 (MR)	-1		+3		-3			+2	-2														
17 (MA)									-1		±2											-2	±3
18 (PV)				±2	±3		±1											-2					
19 (SB)																							
20 (SC)						±1	-1	-3		±2								±3		-2			
21 (YM)	-1								-2		+1	-3		+3				+2					

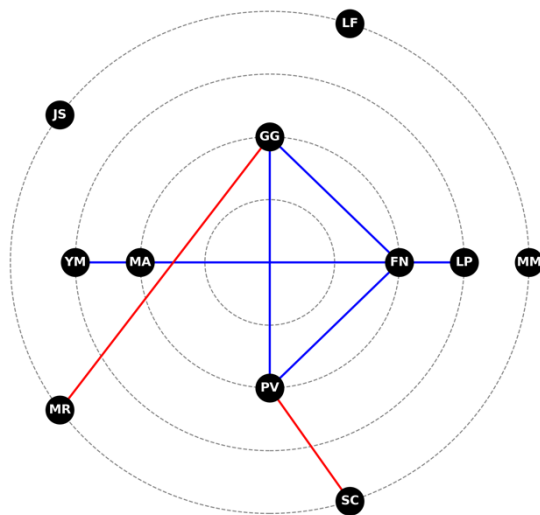
Tabela 30

Índices de estatuto social e de preferência relativa à festa de anos na turma 5

	1 (AN)	2 (CL)	3 (ES)	4 (FN)	5 (GG)	6 (GS)	7 (GB)	8 (JS)	9 (LR)	10 (LF)	11 (LP)	12 (LC)	13 (MO)	14 (MM)	15 (MRM)	16 (MR)	17 (MA)	18 (PV)	19 (SB)	20 (SC)	21 (YM)
IES	0/10	0/10	1/10	3/10	3/10	2/10	3/10	2/10	0/10	1/10	3/10	0/10	2/10	0/10	4/10	1/10	2/10	3/10	1/10	0/10	1/10
	0	0	0.1	0.3	0.3	0.2	0.3	0.2	0	0.1	0.3	0	0.2	0	0.4	0.1	0.2	0.3	0.1	0	0.1
IEP	-5/11	1/10	1/10	3/10	2/10	2/10	1/10	1/10	7/10	1/10	3/10	-2/10	2/10	0/10	4/10	-2/10	2/10	2/10	1/10	5/10	0/10
	-0.5	-0.1	0.1	0.3	0.2	0.2	0.1	0.1	-0.7	0.1	0.3	-0.2	0.2	0	0.4	-0.2	0.2	0.2	0.1	-0.5	0

Figura 15

Sociograma – escolhas e rejeições recíprocas em relação à festa de anos na turma



4.2. Percepções dos alunos sobre a inclusão dos colegas com medidas de apoio à aprendizagem

A análise das entrevistas semi-estruturadas, codificadas no NVivo, permitiu identificar múltiplas percepções dos alunos sobre a inclusão de colegas com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Os discursos foram organizados em domínios e categorias emergentes da análise (Tabela 31), em conformidade com os objetivos da investigação. As categorias foram organizadas em quatro domínios principais que correspondem às dimensões centrais da investigação: (1) percepções sobre a convivência entre alunos com e sem medidas, (2) atitudes de aceitação e rejeição, (3) sentimentos e experiências associados à inclusão e exclusão, e (4) percepções sobre a eficácia das medidas e apoios existentes. Adicionalmente, incluem-se duas dimensões transversais, relações interpessoais e percepção das próprias dificuldades, que atravessam os discursos dos alunos e contribuem para uma compreensão mais densa da inclusão escolar vivida. A identificação do número de unidades de análise por subcategoria reflete a frequência com que cada tema surgiu nas entrevistas, funcionando como indicador da sua relevância no discurso dos participantes.

Tabela 31*Categorias e subcategorias emergentes da análise das entrevistas*

Domínio	Categoria	Subcategoria	N (Unidades de Análise)	
Percepções dos alunos sobre a inclusão dos colegas com medidas de apoio à aprendizagem	Visão sobre convivência	Percepção positiva da convivência	6	
		Valorização da inclusão como princípio normativo	8	
	Atitudes de aceitação e rejeição	Indicadores de pertença subjetiva	6	
		Justificativas para rejeição (comportamento e desempenho)	8	
		Sentimentos de rejeição (tristeza, zangado)	23	
		Inclusão em atividades formais e informais	11	
	Sentimentos e experiências associados à inclusão e exclusão	Empatia e comportamentos protetores	Exemplos de empatia e cuidado	6
		Sentimentos negativos	Solidão, tristeza, desconforto	5
			Consciência do impacto da rejeição	8
		Avaliação positiva dos apoios	Episódios de exclusão, conflitos, agressões	10
Apoio de professores e auxiliares			10	
Relações interpessoais		Exemplos de solidariedade e cooperação	Sugestões para apoios diferenciados	12
	Ajuda e interação positiva		7	
	Indicadores de distanciamento e dificuldades	Dificuldades de interação e afastamento	2	
	Relações conflituosas e micro-agressões	Provocações, exclusões simbólicas	8	

Barreiras e facilitadores à participação	Barreiras físicas, cognitivas e sociais	Dificuldades físicas e cognitivas	12
		Falta de apoio dos pares / exclusão por motivos de saúde	15

4.2.1. Visão sobre a convivência entre alunos com e sem medidas

A maioria dos alunos, tanto com como sem medidas, expressou uma percepção positiva quanto à convivência mista na mesma sala. (SC) da turma 1, aluno com medidas, afirmou: *"Todos, todos. [...] é uma turma, pronto"*. Ainda, L, turma 2. sem medidas, defendeu que *"toda a gente tem que estudar na mesma sala"*. Estas posições mostram uma valorização da inclusão como princípio normativo, mesmo quando os dados sociométricos indicam práticas relacionais de exclusão, como por exemplo a rejeição recorrente de alguns alunos com medidas adicionais de suporte, evidenciada pelas escolhas negativas e sentimentos de isolamento manifestados nas entrevistas *"Fico mais sozinha e fico tanto sozinha e triste"*, (CC, turma 1). Esta contradição entre a valorização normativa da inclusão e as práticas relacionais efetivas aponta para a complexidade das dinâmicas sociais intra-turma, onde a aceitação explícita nem sempre se traduz em relações interpessoais recíprocas e de qualidade. Simultaneamente, surgem indicadores de pertença subjetiva: *"Sim. Ehhm, eu queria ir para outra escola, mas vi que aqui tenho mais amigos, então não quis ir."* (L, turma 2); *"Fico feliz porque são todos bem tratados."* (M, turma 4).

4.2.2. Atitudes de aceitação e rejeição

Os discursos dos alunos sem medidas revelam atitudes de cariz comportamental como determinantes para a rejeição. I. da turma 3, justificou a exclusão de colegas com: *"não sabem brincar"* ou *"não fazem nada nos trabalhos"*. F. da turma 5 referiu: *"Desde que eles sejam bons comigo e tenham respeito por mim, eu também tenho por eles"*. Tais critérios mostram que a aceitação está frequentemente condicionada ao desempenho percebido e não necessariamente à empatia ou solidariedade.

Alguns alunos verbalizaram diretamente sentimentos associados à rejeição: *"Fico triste... e mais ou menos zangada."* (CC, turma 1); *"Eu sentir-me-ia triste se não me incluíssem."* (CC, turma 4); *"Se me excluíssem... Sentia-me mal."* (J, turma 5). Estes testemunhos evidenciam a dimensão emocional da exclusão e o impacto que tem na percepção de pertença. São indicadores fundamentais para compreender como a inclusão vai além da presença física na sala de aula, exigindo vínculos afetivos e reconhecimento interpessoal.

Apesar das dificuldades reportadas, muitos alunos relataram situações de inclusão em atividades escolares formais e informais. CC. (turma 1) afirma: *"Eles dizem assim, olha, anda brincar connosco, ou anda fazer o trabalho de grupo connosco."* L. (turma 2) reforça: *"Costumam incluir-me nas atividades aqui na escola, nos trabalhos de grupo."*

4.2.3. Empatia e comportamentos protetores

Em contraste com os episódios de rejeição, surgem também exemplos de empatia e cuidado. M. (turma 4) expressa preocupação com a exclusão de um colega: *“Senti-me triste porque todos gostam de participar no Corta-mato e ele não podia.”* L (turma 1) recorda um gesto solidário: *“Eu fui à beira dela dizer-lhe para ela ignorar e disse-lhe que o desenho estava bonito.”* Estes exemplos demonstram que há alunos com sensibilidade para a vulnerabilidade dos colegas, sendo capazes de adotar comportamentos protetores. Estes gestos, ainda que pontuais, devem ser valorizados e promovidos.

4.2.4. Sentimentos e experiências associados à inclusão e exclusão

Os alunos com medidas relataram sentimentos de tristeza ou desconforto, mesmo quando incluídos formalmente. C., turma 1 referiu: *“Fico mais sozinha e fico tanto sozinha e triste”*. J., da turma 5 relatou: *“Ficava mal. [...] sentia-me mal”*, caso fosse excluído. Por outro lado, muitos alunos demonstraram consciência de que a rejeição pode afetar o bem-estar e o rendimento dos colegas. F., da turma 5 afirmou: *“Vai sentir-se tipo constrangido [...] vai atrapalhar no seu rendimento escolar.”*

Ainda, diversos alunos descreveram episódios de exclusão, conflitos e agressões verbais ou físicas que dificultam a participação ativa e o bem-estar emocional. C. (turma 1) refere: *“A Leonor da minha turma não para de chatear-me, sempre a bater-me e a empurrar-me.”* J (turma 5) acrescenta: *“Estavam-me sempre a chamar nomes.”* Estas vivências são indiciadoras de climas relacionais frágeis, onde a pertença ao grupo está ameaçada.

A exclusão social é apontada de forma explícita por vários alunos. L (turma 1) relata que *“as meninas criaram um grupo sem ela (C.), a falar mal dela”*, acrescentando que *“a B. deu chupas a todas as amigas menos a C.”*. Estes comportamentos de exclusão subtil interferem profundamente na autoestima e no sentimento de pertença dos alunos.

4.2.5. Perceções sobre a eficácia das medidas e apoios existentes

Os alunos revelam, de forma geral, uma avaliação positiva do apoio prestado pelos professores e auxiliares. S, da turma 3 disse: *“Já me ajudam muito”*; J. da turma 5 reforça: *“Todos me ajudam. As auxiliares também, de outra forma, mas ajudam”*. Estas perceções

sugerem que os adultos da escola desempenham um papel protetor e facilitador, embora as barreiras relacionais entre pares persistam, tais como demonstrado anteriormente.

Apesar da valorização da inclusão, alguns alunos revelam que os colegas com medidas poderiam beneficiar de apoios diferenciados: “*Acho melhor fora, com uma professora própria para isso.*” (R, turma 2); “*Eu acho que aprender à parte, porque as professoras, para ficar com eles, têm de ter um pouquinho mais de calma.*” (F, turma 5). Estes testemunhos revelam tensões entre o ideal de inclusão e a perceção de eficácia pedagógica.

4.2.6. Relações interpessoais

As entrevistas revelam uma dualidade nas relações interpessoais. Por um lado, há exemplos de solidariedade e cooperação: “*Falo, falo. E pronto, ajudo-os.*” (I, turma 3); “*Tento sempre ajudar. Por exemplo, a C., sento-me à beira dela e tento sempre ajudar no que ela precisa.*” (L, turma 1). Por outro lado, surgem indicadores de distanciamento, frequentemente justificados pelas dificuldades de interação ou comportamentos dos colegas com deficiência: “*Temos um menino... ele tem tipo autismo. Nós chegamos à beira dele e ele começa a bater.*” (J, turma 5).

Em várias turmas, os alunos relataram relações instáveis ou conflituosas com os colegas, que se manifestam em episódios de provocação, agressão ou exclusão simbólica. C. (turma 1) afirma: “*A L. da minha turma, não para de chatear-me, sempre a bater-me e a empurrar-me.*” Já I. (turma 3) refere: “*O Davi não sabe brincar, não faz nada nos trabalhos e trata mal muita gente.*” Estes comportamentos, muitas vezes naturalizados pelas crianças como “brincadeiras”, são formas de micro-agressão que prejudicam as dinâmicas de grupo e dificultam a construção de relações positivas, como também foi observado nos sociogramas.

4.3. Barreiras e facilitadores à participação efetiva na vida escolar

Com base na codificação temática realizada com o apoio do software NVivo, foi possível organizar evidenciar fatores promotores ou impeditivos da participação plena dos alunos. Esta secção triangula esses dados com os resultados sociométricos previamente apresentados, revelando como as dinâmicas relacionais, as perceções e as práticas escolares interferem no envolvimento dos alunos com e sem medidas de apoio. As barreiras identificadas dividem-se entre limitações físicas, dificuldades cognitivas e obstáculos sociais. Estas dificultam o acesso dos alunos a atividades comuns e

comprometem a sua autonomia e autoestima. C. (turma 4) refere: “*Eu não sei ler e escrever muito bem, mas se for em fala ou em jogo sim*”, revelando a sua maior confiança em contextos orais e lúdicos. Já M. (turma 4) menciona um episódio de exclusão, porém de outro aluno, por motivos de saúde: “*O D. não pôde participar no corta-mato porque tem problemas... acho que é no coração.*” Estas barreiras são, muitas vezes, ampliadas pela ausência de apoio sistemático dos pares, como explica L. (turma 2): “*Na turma que eu estava, não me ajudavam muito, só algumas meninas.*” A análise sociométrica corrobora esta percepção, revelando níveis baixos de integração dos alunos com medidas, com IES e IEP reduzidos ou negativos em diversos contextos, nomeadamente no intervalo e nas festas de aniversário. Algumas crianças com medidas de apoio relataram sentir-se incluídas e reconhecidas pelos colegas, apesar de ocuparem posições periféricas nas redes sociométricas. SG. (turma 3), por exemplo, afirmou: “*Eles escolhem-me*”, “*sinto-me bem e feliz*”, e quando questionado sobre a participação nas atividades e se era efetivamente escolhido, respondeu com um tom mais triste: “*Sim, sim.*” Esta percepção subjetiva de bem-estar contrasta com os seus valores sociométricos mais baixos, evidenciando uma possível discrepância entre inclusão emocional e inclusão efetiva. Na turma 1, a aluna CC., abrangida por medidas adicionais, referiu momentos de integração pontual: “*Eles dizem assim, olha, anda brincar connosco, ou anda fazer o trabalho de grupo connosco*”, apesar de também expressar sentimentos de isolamento: “*Fico tanto sozinha e triste.*” Esta coexistência de experiências reforça a importância das microdinâmicas de convite e envolvimento como facilitadores do sentimento de pertença.

No entanto, também emergiram facilitadores à participação, ainda que de forma mais subtil, tanto nas entrevistas como na análise sociométrica. A análise sociométrica evidenciou ainda que alguns contextos parecem favorecer mais a inclusão. Por exemplo, os alunos com medidas apresentaram melhores índices de aceitação em contextos mais estruturados, como o trabalho de grupo. A aluna LP (turma 2), apesar de registar rejeições em situações informais como o recreio (IEP = -0,33), apresentou valores ligeiramente positivos no trabalho de grupo (IEP = 0,22), sugerindo que a natureza estruturada e cooperativa dessas tarefas pode facilitar o envolvimento de alunos com dificuldades.

Adicionalmente, no caso da turma 1, por exemplo, a coesão grupal na festa de anos atingiu 9,20, contrastando com os valores reduzidos de 0,08 e 0,03 nos restantes contextos. Este dado sugere que ambientes informais e afetivos, como celebrações e momentos sociais, podem funcionar como facilitadores de ligação entre os pares, mesmo entre aqueles com menos integração no contexto escolar.

Assim, os dados permitem concluir que, apesar das barreiras à participação efetiva de alunos com medidas de apoio, existem fatores contextuais, relacionais e emocionais que promovem a inclusão parcial ou momentânea.

4.4. Descrição do estatuto social e as relações interpessoais dos alunos com medidas de apoio à aprendizagem

Esta secção centra-se na caracterização individual do estatuto social e das relações interpessoais dos alunos com medidas de apoio à aprendizagem, com base na triangulação entre os dados sociométricos e os testemunhos recolhidos nas entrevistas. Foram considerados os casos de C. (turma 1), L. (turma 2), S. (turma 3), C. (turma 4) e J. (turma 5). De forma geral, os dados sociométricos indicam que estes alunos ocupam posições periféricas nas redes de relações, com IES e IEP reduzidos, sobretudo nos contextos informais (recreio e festas). No entanto, os seus testemunhos revelam vivências subjetivas diversas, que nem sempre coincidem com a sua posição objetiva no grupo.

No caso da aluna C. (turma 1), os valores sociométricos apontam para uma rejeição significativa, particularmente no intervalo (IEP = -0,55). Esta tendência é também reforçada pelo seu discurso na entrevista: *“Fico tanto sozinha e triste”*. Ainda assim, menciona alguns episódios de inclusão espontânea: *“Eles dizem assim, olha, anda brincar connosco”*, o que indica que, embora ocupando uma posição marginal, é ocasionalmente integrada.

A aluna L. (turma 2) apresenta um perfil ambíguo: é pontualmente incluída em contextos estruturados, como o trabalho de grupo (IEP = 0,22), mas rejeitada em momentos informais. A sua tentativa de normalizar comportamentos agressivos dos colegas, como por exemplo, *“Eles dizem que é brincadeira (chamar nomes feios) e eu acho fixe”*, revela uma adaptação emocional a um ambiente relacional ambivalente.

O caso de S. (turma 3) destaca-se pela discrepância entre os dados e a perceção. Apesar dos baixos valores sociométricos (IES = 0,08), afirma sentir-se aceite: *“Eles escolhem-me”*, *“sinto-me bem e feliz”*. Esta divergência pode refletir uma inclusão formal ou simbólica, não necessariamente acompanhada de vínculos afetivos sólidos.

C. (turma 4) revela sensibilidade ao tema da inclusão: *“Eu sentir-me-ia triste se não me incluíssem”*. Ainda que os dados sociométricos não a posicionem entre os mais rejeitados, não há evidências claras de integração afetiva ou preferências recíprocas.

J. (turma 5), por sua vez, apresenta um discurso positivo e integrador: *“Todos me ajudam. As auxiliares também, de outra forma, mas ajudam.”* Apesar disso, os índices

sociométricos mantêm-se baixos, o que levanta a hipótese de uma aceitação funcional, mas não necessariamente relacional.

A análise conjunta destes casos confirma que os alunos com medidas de apoio tendem a ser menos escolhidos pelos pares, especialmente em contextos informais. Contudo, destaca-se a variabilidade das percepções individuais, sugerindo que a inclusão deve ser compreendida para além dos números, envolvendo aspetos subjetivos, contextuais e afetivos.

5. Discussão

O presente estudo pretendeu explorar as atitudes de aceitação e rejeição entre pares no contexto do 2.º ciclo, analisando a posição social dos alunos com medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, bem como as suas percepções subjetivas e as dos colegas sem medidas. Foram utilizados dados provenientes da análise sociométrica e das entrevistas semi-estruturadas, cuja triangulação permite refletir criticamente sobre os processos de inclusão nas escolas portuguesas.

Referente ao objetivo de investigação, sobre identificar padrões de aceitação e rejeição entre os alunos com e sem medidas, os dados revelam, de forma consistente, que os alunos com medidas de apoio tendem a ocupar posições periféricas nas redes de relações sociais das suas turmas, o que se traduz em baixos Índices de Estatuto Social (IES) e Índices de Estatuto Preferencial (IEP). Esta tendência manifesta-se com particular intensidade nos contextos informais da vida escolar, nomeadamente o intervalo e as festas de anos, onde a mediação adulta é menos presente e as escolhas entre pares são mais espontâneas. Estes resultados estão alinhados com a literatura que aponta para a vulnerabilidade acrescida dos alunos com necessidades educativas específicas, sobretudo em contextos sociais não estruturados (Avramidis et al., 2002; Bossaert et al., 2013; Martín Antón et al., 2024).

A análise qualitativa reforça esta evidência: alunas como [CC] (Turma 1) expressam sentimentos explícitos de tristeza e solidão “*fico tanto sozinha e triste*”, em consonância com o seu estatuto sociométrico nulo. Esta convergência entre dados objetivos e subjetivos sugere uma percepção clara, por parte da própria aluna, da sua posição marginal no grupo. Tal como defendem Crochík et al. (2013), a rejeição pelos pares tem um impacto negativo significativo no bem-estar psicológico e na autoestima, comprometendo o sentimento de pertença escolar. Por outro lado, o caso de [SG] (Turma

3) revela uma situação distinta, marcada por uma dissonância entre os dados sociométricos (IES baixos) e o discurso autorelatado, “*sinto-me bem e feliz*”, “*participo em tudo*”. Esta divergência pode ser compreendida à luz dos contributos de de Boer, Pijl e Minnaert (2012), que sublinham a diferença entre inclusão formal, ou seja, participação em atividades e inclusão relacional e afetiva (sentimento de pertença e aceitação). A participação física, por si só, não é indicativa de vínculos sociais significativos, podendo ocultar formas subtis de isolamento.

Outro aspeto relevante prende-se com as justificações dadas por alunos sem medidas para rejeitar os colegas com medidas. Frequentemente, as escolhas são fundamentadas em características comportamentais atribuídas a esses colegas, “*não sabem brincar*”, “*tratam mal os outros*”. Estas explicações revelam representações sociais estereotipadas e funcionam como mecanismos de racionalização da exclusão, desresponsabilizando o grupo e atribuindo a causa da rejeição ao “défice do outro”. Esta perspetiva encontra-se em consonância com os estudos de Gamboa et al. (2021), e indica uma falta de cultura relacional inclusiva, sendo reforçada por práticas escolares que nem sempre promovem o contacto estruturado e empático entre pares (Rillotta et al., 2012).

Ao nível das perceções dos próprios alunos com medidas, observa-se a adoção de estratégias de coping. O discurso de (LP) (Turma 2) exemplifica essa ambivalência: ao afirmar que os insultos dos colegas “*são na brincadeira*” e que ela também “*chama nomes*”, a aluna parece adotar uma narrativa de normalização da agressão relacional. Esta forma de interpretação pode funcionar como uma estratégia de adaptação, permitindo-lhe manter uma perceção de pertença, apesar da exclusão. Tal fenómeno é identificado na literatura como minimização da hostilidade e está descrito por Nordström (2011) e Berchiatti et al. (2020) como uma forma de ajustamento psicológico em contextos de exclusão subtil.

No conjunto das turmas analisadas, o trabalho de grupo surge como o contexto com índices mais elevados de aceitação dos alunos com medidas, o que confirma a importância da estrutura e da mediação docente na promoção de interações positivas. Este dado está em consonância com os contributos de Johnson et al. (2014), que destacam a aprendizagem cooperativa como uma estratégia pedagógica eficaz para fomentar a aceitação entre pares e reduzir atitudes discriminatórias. No entanto, mesmo neste contexto, persistem situações de rejeição ou ausência de nomeações, revelando que a inclusão exige mais do que a organização formal de grupos, isto é, requer intencionalidade pedagógica e consciência crítica das dinâmicas de exclusão. A triangulação entre os dados

sociométricos e as entrevistas permite compreender que a inclusão escolar continua a ser parcial e, por vezes, ilusória. Embora os alunos com medidas estejam fisicamente presentes nas atividades e turmas regulares, essa presença nem sempre se traduz em inclusão afetiva, relacional ou emocionalmente significativa, como é notório através da análise sociométrica onde os contextos informais, como o recreio e as festas de aniversário são alvo de mais rejeição. Como sublinham Florian e Black-Hawkins (2011), a verdadeira inclusão implica transformações nas disposições relacionais e nas práticas quotidianas, ultrapassando a mera adaptação curricular.

Relativamente à coesão grupal, observou-se alguma variabilidade entre turmas. Embora os índices globais tenham sido baixos, registaram-se níveis ligeiramente superiores em contextos mais afetivos, como as festas de anos. Este dado sugere que a afetividade e o reconhecimento mútuo podem funcionar como vetores importantes na construção de um ambiente relacional mais inclusivo. No entanto, essa abertura não foi uniformemente estendida aos alunos com medidas, revelando que a exclusão continua a ser seletiva e persistente, mesmo em contextos mais descontraídos.

Os resultados obtidos parecem sinalizar a relação entre a presença de medidas educativas, aqui a traduzir as necessidades educativas, e um menor grau de aceitação pelos pares, especialmente em contextos informais. A integração relacional permanece um desafio central para a escola inclusiva, o que evidencia a necessidade de intervenções pedagógicas mais intencionais, bem como de políticas escolares que não se limitem à adaptação curricular, mas que promovam mudanças culturais profundas na forma como a diferença é percebida e vivida entre os pares.

6. Conclusão

O presente estudo procurou compreender as dinâmicas de aceitação e rejeição social de alunos com e sem deficiência e/ou medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão no contexto do 2.º ciclo do ensino básico em Portugal, através de uma abordagem mista que conjugou a análise sociométrica com entrevistas semi-estruturadas. A investigação centrou-se em quatro objetivos principais, que permitiram identificar padrões de aceitação e/ou rejeição, perceções dos alunos, barreiras e facilitadores da inclusão, bem como a descrição do estatuto social e as relações interpessoais dos alunos com medidas de apoio à aprendizagem.

Os resultados revelaram que os alunos com medidas de apoio educativo tendem a ocupar posições periféricas nas redes sociais das suas turmas, evidenciando baixos níveis de aceitação e altos níveis de rejeição, sobretudo nos contextos mais informais e espontâneos, como o intervalo e a festa de anos. Este padrão de exclusão relacional confirma aquilo que a literatura tem amplamente documentado: a presença física na escola não equivale a uma verdadeira inclusão social e afetiva (de Boer, Pijl & Minnaert, 2012; Pinto et al., 2019).

As entrevistas deram voz às perceções dos alunos, permitindo identificar tensões entre as experiências subjetivas de alguns alunos com medidas, que se sentem incluídos, porém observa-se uma realidade diferente captada pelos dados sociométricos. Esta discrepância reforça a necessidade de considerar as dimensões emocionais e simbólicas da inclusão, indo além de indicadores normativos ou administrativos. Além disso, os resultados sugerem que as medidas educativas previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, embora importantes do ponto de vista pedagógico, não estão a ser acompanhadas de estratégias eficazes de mediação social e emocional. A inclusão continua, muitas vezes, a ser vista como uma responsabilidade técnica dos profissionais, descurando-se a necessidade de promover uma cultura de empatia e de pertença dentro das turmas (Florian & Black-Hawkins, 2011; Booth & Ainscow, 2011).

Face a dados obtidos, esta dissertação sublinha a importância de reforçar as práticas inclusivas com ações pedagógicas intencionais que promovam o contacto positivo entre pares, a cooperação e o reconhecimento mútuo. Estratégias como a aprendizagem cooperativa, a educação para a diversidade e o desenvolvimento de competências socioemocionais podem desempenhar um papel central na transformação das relações entre os alunos e na redução dos fenómenos de rejeição (Johnson et al., 2014; Carter et al., 2010).

7. Limitações do estudo e sugestões para o futuro

Entre as limitações deste estudo, destaca-se, em primeiro lugar, a reduzida dimensão da amostra, bem como a sua delimitação geográfica a um único agrupamento escolar situado no norte de Portugal, o que restringe a possibilidade de generalização dos resultados obtidos. Adicionalmente, a análise sociométrica, apesar da sua relevância metodológica e da robustez, baseou-se em dados autorrelatados, os quais podem estar sujeitos a enviesamentos de natureza social ou emocional, comprometendo, em certa medida, a objetividade da informação recolhida. Acresce ainda que o número reduzido

de entrevistas realizadas, embora suficiente para identificar padrões de discurso relevantes, não permite alcançar uma saturação temática plena, o que limita a profundidade interpretativa dos dados qualitativos.

Face a estas limitações, sugere-se que investigações futuras considerem o aumento da amostra a outras regiões do país e a diferentes ciclos de ensino, nomeadamente o ensino secundário, de modo a captar uma maior diversidade de contextos e experiências, assim como um discurso mais crítico neste âmbito. Recomenda-se também a realização de estudos longitudinais que permitam acompanhar a evolução das relações entre pares ao longo do tempo, bem como a inclusão de múltiplas perspetivas, nomeadamente de docentes, famílias e assistentes operacionais, de forma a enriquecer e aprofundar a compreensão do fenómeno da inclusão escolar. Finalmente, destaca-se o potencial de estudos que testem e avaliem o impacto de intervenções pedagógicas específicas, como a aprendizagem cooperativa ou os programas de tutoria entre pares, nas dinâmicas sociométricas e na promoção de relações interpessoais mais inclusivas.

Referências bibliográficas

- Adriaensens, S., Beyers, W., & Struyf, E. (2015). Impact of stuttering severity on adolescents' domain-specific and general self-esteem through cognitive and emotional mediating processes. *Journal of Communication Disorders*, *58*, 43–57. DOI: 10.1016/j.jcomdis.2015.10.003
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2017). *Abandono escolar precoce e alunos com deficiência e/ou necessidades educativas especiais: relatório síntese final*. (G. Squires, ed.). Odense, Dinamarca
- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, *51*, 143–155.
- Alves, I., Campos Pinto, P., & Pinto, T. J. (2020). *Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. Prospects*, *49*(3–4), 281–296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- Andrade, M. D. M. C., & Fukuda, C. C. (2016). School Inclusion of People With Physical Disabilities: The Role of Social Interactions. *Interpersona*, *10* (supp1), 22–33.
- Andrei, F., Mancini, G., Mazzoni, E., Russo, P. M., & Baldaro, B. (2015). Social status and its link with personality dimensions, trait emotional intelligence, and scholastic achievement in children and early adolescents. *Learning and Individual Differences*, *42*, 97e105.
- Asbjornslett, M., & Hemmingsson, H. (2008). Participation at school as experienced by teenagers with physical disabilities. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, *15*(3), 153–161. <https://doi.org/10.1080/11038120802022045>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, *17*(2), 129-147.

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2002). A systematic review of the effectiveness of peer-mediated interventions in supporting the social and emotional adjustment of students with disabilities in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 401-419.
- Azorín, C. (2018). The journey towards inclusion: Exploring the response of teachers to the challenge of diversity in schools. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 39-58.
- Barnes, C., & Mercer, G. (2010). Exploring disability: Polity.
- Batista, E. C., de Matos, L. A. L., & Nascimento, A. B. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 11(3), 23-38.
- Batista, M. M. (2023). Desafios da Educação Inclusiva. *Instituto Politécnico de Coimbra. Escola Superior de Educação, Núcleo de Investigação em Educação, Formação e Intervenção*. https://www.esec.pt/wp-content/uploads/2023/07/E-Book_Desafios_educacao_inclusiva-23_06.pdf
- Berchiatti, M., Badenes-Ribera, L., Ferrer, A., Longobardi, C., & Gastaldi, F. G. M. (2020). School adjustment in children who stutter: The quality of the student-teacher relationship, peer relationships, and children's academic and behavioral competence. *Children and Youth Services Review*, 116, 105226.
- Blinde, E.M., & McCallister, S.G. (1998). Listening to the voices of students with physical disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(6), 64-68.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). *Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education*. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464>

- Campos Pinto, P., Neca, P., Jiménez, M. A., & Bento, S. (2020). Pessoas com Deficiência em Portugal: Indicadores de Direitos Humanos 2020. Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, *ISCSP – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas*.
- Carter, E. W., Sisco, L. G., Chung, Y. C., & Stanton-Chapman, T. L. (2010). Peer interactions of students with intellectual disabilities and/or autism: A map of the intervention literature. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 35(3-4), 63-79.
- Carvalho, J. M. S., Delgado, P., Diogo, V., Martins, P., & Romão, P. (2022). *As perspetivas dos diretores sobre o modelo de gestão das escolas portuguesas*. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (23), 1–29. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.11109>
- Correia, L. de M. (2010). *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Crochík, J. L., Freller, C. C., Dias, M. Á. D. L., Feffermann, M., Nascimento, R. B. D., & Casco, R. (2013). Educação inclusiva: escolha e rejeição entre alunos. *Psicologia & Sociedade*, 25, 174-184.
- de Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379–392. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>
- Decreto-Lei nº 54/2018. Diário da República, 1ª série, nº 54/2018, de 1 de março de 2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>.
- Direção-Geral da Educação. (2022). *Gestão da educação inclusiva* (Relatório). Ministério da

Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/gestao_da_educacao_inclusiva_2022.pdf

Eurostat (2024). *Early leavers from education and training – statistics explained*. <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/>

Ferreira, M., & Reis-Jorge, J. (2022). Implementation of the legal framework for inclusive education in Portugal (Decree-Law 54/2018) – A qualitative assessment by primary and secondary school teachers. *Journal of Pedagogy*, 13(2), 55-76.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

Gamboa, P., Freire, S., Anica, A., João Mogarro, M., Fátima Moreira, M., & Vaz da Silva, F. (2021). Correlates of rejection by the peer group: a study comparing students with and without SEN. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 381-401.

García Bacete, F. J., Marande Perrin, G., Schneider, B. H., & Blanchard, C. (2014). Effects of school on the well-being of children and adolescents. In *Handbook of child well-being* (pp. 1251-1305). Springer, Dordrecht.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2014). *Cooperation in the classroom* (9th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>

Loreman, T. (2017). Pedagogy for inclusive education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.148>

Martín-Antón, L. J., Molinero-González, P., Carbonero-Martín, M. Á., Arteaga-Cedeño, W.L., & Rodríguez-Sáez, J.L. (2024). *Peer Rejection and Academic Performance in Early Childhood: The Mediating Role of Special Educational*

Needs of Spanish Students. Education Sciences, 14(8), 897. <https://doi.org/10.3390/educsci14080897>

Meza Villares, E. F., Velasco Suárez, G. A., Balladares Troya, M. P. D. R., Pastuña Aguilar, M. B., & Pesántez Espinoza, D. M. (2023). Educación Inclusiva: Revisión de prácticas y políticas para una integración exitosa de estudiantes con discapacidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1498-1515. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5416

Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.

Nordström, I. (2011). Inclusion and participation in peer relations. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13(1), 71-87.

Northway, M. L., & Weld, C. M. (1976). A sociometric study of the interactions of severely handicapped and nonhandicapped preschool children. *The Journal of Special Education*, 10(4), 427-438.

Northway, M.L. & Weld, H. (1974). *Sociometry and the cultural order*. New York: Greenwood Press. ok

Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243–265. <https://doi.org/10.1080/1034912022000007270>

Observatório da Deficiência e Direitos Humanos. (ODDH) (2025). *Pessoas com deficiência em Portugal: Indicadores de direitos humanos 2024* (8.ª ed.). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa. <https://oddh.iscsp.ulisboa.pt>

Oliver, M. (2018). *Understanding disability: From theory to practice*. Bloomsbury publishing.

Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2017). *Intervenção psicológica junto de pessoas com deficiência*.

https://recursos.ordemdopsicologos.pt/files/artigos/intervencao_psicologica_pessoas_com_deficiencia.pdf

- Organização das Nações Unidas (ONU). (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities.
- Pinto, C., Baines, E., & Bakopoulou, I. (2019). The peer relations of pupils with special educational needs in mainstream primary schools: The importance of meaningful contact and interaction with peers. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 818-837.
- Poulin, F., & Dishion, T. J. (2008). Methodological issues in the use of peer sociometric nominations with middle school youth. *Social development*, 17(4), 908-921. DOI: [10.1111/j.1467-9507.2008.00473.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00473.x)
- Raghavendra, P., Virgo, R., Olsson, C., Connell, T., & Lane, A. E. (2011). Activity participation of children with complex communication needs, physical disabilities and typically-developing peers. *Developmental Neurorehabilitation*, 14(3), 145-155.. <https://doi.org/10.3109/17518423.2011.568994>
- Rillotta, F., Nettelbeck, T., & Woods, K. (2012). Examining attitudes toward inclusive education: A study of the factors influencing contact children's attitudes towards peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(1), 57-75. Mudar para abaixo
- Rodrigues, D., Azevedo, H., Fonseca, H., Alves, I., Prata, M. & Carvalho, M. (2022). Percursos de Educação Inclusiva: Um guia para a reflexão das Escolas. *Ministério da Educação*.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de educação*, 8(8).
- Schoop-Kasteler, N., & Müller, C. M. (2020). Peer relationships of students with intellectual disabilities in special needs classrooms—a systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(2), 130-145.

- Spencer-Cavaliere, N., & Watkinson, E. J. (2010). Inclusion understood from the perspectives of children with disability. *Adapted physical activity quarterly*, 27(4), 275-293.
- Tashakkori, A. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Sage.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileNa
me=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- UNESCO. (2017). A Guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris: UNESCO. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>
- Wolfensberger, W. (2000). A brief overview of social role valorization. *Mental Retardation*, 38, 105–123.
- World Health Organization. (2011). *World report on disability*. WHO Press. [https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/70670/WHO_NMH_VIP_11.01_en
g.pdf?sequence=1](https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/70670/WHO_NMH_VIP_11.01_eng.pdf?sequence=1)
- Wozencroft, A. J., Pate, J. R., & Griffiths, H. K. (2015). Experiential learning and its impact on students' attitudes toward youth with disabilities. *Journal of Experiential Education*, 38(2), 129-143.

Anexos

Anexo 1

Teste sociométrico

Nome: _____ N° _____ Ano _____ Idade _____

Responde às perguntas que se seguem, referindo sempre o nome de três colegas da tua turma (por ordem de preferência). Pensa bem e procura ser verdadeiro nas escolhas que fazes. Obrigada pela tua colaboração.

1. Imagina que o professor pede para fazer um trabalho de grupo. Quais seriam os três colegas da turma que escolherias para trabalhar contigo?

1º _____

2º _____

3º _____

2. Dos teus colegas de turma, quais são aqueles com quem mais gostarias de brincar nos intervalos?

1º _____

2º _____

3º _____

3. Imagina que no dia do teu aniversário vais fazer uma festa de anos em tua casa. Da tua turma, quais os colegas que convidavas?

1º _____

2º _____

3º _____

4. Imagina que o professor pede para fazer um trabalho de grupo. Quais seriam os três colegas da turma que não escolherias para trabalhar contigo?

1º _____

2º _____

3º _____

5. Dos teus colegas de turma, quais são aqueles com quem menos gostarias de brincar nos intervalos?

1º _____

2º _____

3º _____

6. Da tua turma, quem não convidarias para a tua festa de aniversário?

1º _____

2º _____

3º _____

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 2

Guião de entrevista aos alunos com e sem medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão

Bloco Temático	Objetivos Específicos	Questões
Relação entre o entrevistador/entrevistado	<p>Criar um clima de empatia com o entrevistado;</p> <p>Explicar o objetivo da entrevista;</p> <p>Solicitar a colaboração do aluno;</p> <p>Informar que não existem respostas certas e erradas;</p> <p>Assegurar o anonimato.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Olá! Tudo bem contigo?• Vou fazer algumas perguntas para entender melhor como é a relação entre os alunos da tua escola, principalmente com os colegas que possam ter dificuldades ou algum tipo de deficiência. Posso contar com a tua ajuda?• Ter em atenção que alguns dos entrevistados são os alunos com dificuldades/deficiência, pelo que a pergunta acima deve ser dita de outro modo.• Não há respostas certas nem erradas. O que disseres vai ficar entre nós, ok?
Padrões de interação social	<p>Determinar os padrões de interação social entre estudantes com medidas e seus pares no ambiente escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Na tua turma ou noutras turmas, tens colegas com dificuldades ou algum tipo de deficiência?• E tu? Sentes alguma dificuldade?• Como é que interagés com esses colegas na escola? Brincas ou falas com eles?• Vocês fazem atividades em conjunto, como trabalhos de grupo ou jogos?

Atitudes em relação à inclusão	Explorar as atitudes dos estudantes em relação à inclusão de colegas com medidas, identificando fatores que contribuem para a aceitação ou rejeição.	<ul style="list-style-type: none"> • Quando há atividades, achas que todos participam da mesma maneira? • Explorar as respostas no questionário sociodemográfico, pedindo que explique as respostas dadas. • Achas importante que todos os alunos estudem juntos, mesmo que alguns tenham alguma dificuldade? • Como te sentes quando estás perto de um colega com dificuldades ou com algum tipo de deficiência? • Já viste algum colega a ser rejeitado ou tratado de forma diferente por ter uma deficiência? Como te sentiste em relação a isso? • O que achas que ajudaria para que todos sejam mais amigos uns dos outros?
Barreiras físicas e sociais	Analisar as barreiras físicas e sociais enfrentadas pelos estudantes com medidas e o seu impacto na participação nas atividades académicas e sociais.	<ul style="list-style-type: none"> • Na escola, achas que todos conseguem usar os mesmos espaços, como o refeitório ou o recreio? Porquê? • Tens colegas que precisam de alguma ajuda extra para participar das atividades? • Alguma vez viste um colega que não conseguiu participar numa atividade por causa de alguma dificuldade?
Impacto das atitudes na vida social e académica	Compreender como as atitudes de aceitação ou rejeição impactam a vida social e académica dos estudantes com medidas.	<ul style="list-style-type: none"> • Achas que ter amigos e ser bem aceite pelos colegas ajuda os alunos a aprenderem melhor e a se sentirem bem na escola? • E se um colega é rejeitado ou não tem amigos, como achas que ele se sente? Achas que isso afeta a forma como ele aprende?

Sugestão de aspetos facilitadores de inclusão	Conhecer a opinião sobre as dificuldades e sugestões para facilitar a inclusão de alunos com medidas.	<ul style="list-style-type: none"> • Se todos fossem mais aceites pelos colegas, achas que isso faria diferença na vida dos alunos com deficiência? • O que achas que os colegas podem fazer para ajudar alunos que têm alguma deficiência a sentirem-se mais incluídos? • E os professores/auxiliares, o que poderiam fazer? • Na tua opinião, o que devia haver na escola para que esses alunos se sentissem ainda melhor?
Expectativas para o futuro dos alunos com medidas	Conhecer expectativas de futuro profissional e pessoal dos alunos com medidas.	<ul style="list-style-type: none"> • Achas que um colega com deficiência pode ter uma profissão quando for mais velho? • Achas que ele poderia casar e ter uma família? • Como imaginas que será a vida de um colega com deficiência daqui a 15 anos?
Agradecimento	Agradecer a colaboração e encerrar a entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> • Muito obrigado pela tua ajuda e pelas tuas respostas! • Há mais alguma coisa que gostarias de acrescentar? • Agradeço muito a tua colaboração!

Nota: Se o estudante tiver dificuldade / deficiência, adaptou-se as questões para a experiência do próprio. Ainda, refere-se a estudantes com deficiência/dificuldades os alunos com medidas – linguagem adaptada ao longo das entrevistas.