

Instituto Superior de Psicologia Aplicada



RELAÇÕES DE AMIZADE EM CRIANÇAS COM INCAPACIDADE
INSERIDAS EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR INCLUSIVO

Ana Marta Afonso Vaz Rendeiro
Nº13422

Orientador de Dissertação: Cecília Aguiar
Coordenador de Seminário de Dissertação: Glória Ramalho

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Aplicada
Especialidade em Psicologia Educacional

2009

Dissertação de Mestrado realizada sob orientação de Cecília Aguiar, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o Despacho da DGES, n.º 19673/2006 publicado no Diário da República 2ª série de 26 de Setembro de 2006.

Agradecimentos

Muito obrigada à Professora Doutora Cecília Aguiar. Pela disponibilidade e pela preciosa ajuda ao longo de todo o trabalho. Pelas sugestões e comentários sempre cuidadosamente explicados. Por me ter ajudado a compreender o significado e a importância de um estudo empírico e por me ter feito crescer do ponto de vista académico.

O meu muito obrigado à Professora Doutora Glória Ramalho que incansavelmente me ajudou ao longo do ano, tornando o Seminário de Dissertação um momento rico de aprendizagem e partilha.

Obrigada ao meu pai, à minha mãe e à Rita por terem sempre acompanhado de perto o meu crescimento, académico e pessoal ao longo destes anos e, particularmente, neste ano de tanto trabalho e exigência, sem eles tudo aquilo que produzi não teria sido possível.

Ao Pedro pelo companheirismo, amizade e força em todas as horas de trabalho, mesmo quando achávamos que não íamos conseguir. Obrigada pelos melhores momentos porque são eles que me motivam para o trabalho.

À Leonor, pela amiga que é e pelas palavras de descontração nos momentos de maior stress.

Resumo

Os benefícios da inclusão de crianças com incapacidades em contextos pré-escolares, ao nível do desenvolvimento social, têm merecido interesse por parte dos investigadores. No entanto, verificam-se ainda lacunas no que respeita às relações de amizade entre crianças com estas características e os seus pares sem incapacidades (Buysse, 1993). Deste modo, neste estudo pretendeu-se averiguar (a) se as crianças com incapacidades formam relações de amizade recíprocas no contexto de jardim-de-infância, (b) quais as características desses amigos, ao nível do género, etnia/raça e idade, (c) se existe concordância entre o número de amigos das crianças com incapacidades identificados com base em dados sociométricos e o número de amigos especiais identificados pela educadora do grupo e (d) se existe relação entre o grau de incapacidade das crianças e o número de amizades que estabelecem. O estudo contou com a participação de 41 crianças com incapacidades, inseridas em contextos pré-escolares.

De acordo com os resultados obtidos, (a) não existem diferenças entre o número médio de amizades formado pelas crianças com incapacidades e os seus pares com desenvolvimento típico; (b) não existem diferenças estatisticamente significativas no que respeita ao género, etnia e idade dos amigos recíprocos destas crianças; (c) existe uma concordância entre o número de amigos recíprocos das crianças com incapacidades e os amigos especiais destas crianças identificados pela educadora e (d) não existe uma associação entre o número de amizades recíprocas das crianças e o grau de severidade da sua incapacidade.

Palavras-chave: amizade, incapacidade, inclusão, pré-escolar.

Abstract

The benefits (in terms of social development) of including children with disabilities in preschool contexts have deserved major interest in terms of research.

However, various gaps still exist in respect to friendship relations between these children and other children without disabilities (Buysse, 1993). In this sense, throughout this study we tried to investigate: (a) if children with disabilities have mutual friendship relations in the preschool context; (b) the characteristics of these friends in terms of gender, race, and age; (c) the relation between how many friends children with disabilities have (friendships defined on a sociometric data basis) and how many special friends are identified by the regular teacher; (d) the possible relation between the degree of the disability revealed by the children and the number of friendships they make.

Our research was made with the participation of 41 children with disabilities attending a preschool context.

In accordance with the results, our conclusions are: (a) there is no difference between the average number of mutual friendships made by children with disabilities and their peers with typical development; (b) in terms of mutual friends, there is no statistically relevant difference in relation to gender, race, or age; (c) there are no differences between the number of mutual friends of children with disabilities and the number of special friends identified by the regular teacher; (d) there is no relation between the number of mutual friendships and the degree of the disability.

Key words: friendship, disability, inclusion, preschool.

Índice

Índice	VI
I. Introdução	1
II. O Desenvolvimento Social da Criança	4
1. O Papel das Interações no Desenvolvimento Social da Criança	4
1.1. Níveis de Complexidade nas Interações entre Crianças	6
1.2. O Estatuto Social da Criança: Aceitação/Rejeição	8
III. As Relações de Amizade na Criança	11
1. Amizade	11
1.1. Qualidade da Amizade	12
2. A Criança em Idade Pré-escolar	15
2.1. A Influência do Género na Formação de Amizades na criança em idade pré-escolar	18
2.2. A Influência da Etnia/Raça na Formação de Amizades na criança em idade pré-escolar	19
IV. Relações de Amizade na Criança com Incapacidades	21
V. O Papel da Inclusão da Criança com Incapacidades no Desenvolvimento das Competências Sociais	27
VI. Enquadramento, Objectivos e Hipóteses	30
VII. Método	33
1. Participantes	33
1.1. Instituições	33
1.2. Salas	34
1.3. Educadoras	35
1.4. Crianças com Incapacidades	35
1.5. Crianças com Desenvolvimento Típico	35
2. Medidas	36

2.1.	Procedimento Sociométrico.....	36
2.2.	Questionário dirigido às educadoras de ensino regular	36
2.3.	Índex de Incapacidades	37
3.	Procedimento.....	40
3.1.	Recolha de Dados	40
3.1.1.	Procedimento Sociométrico.....	40
3.1.2.	Questionário dirigido à educadora do ensino regular	41
3.1.3.	Índex de Capacidades	41
3.2.	Análise de Dados	41
VIII.	Resultados.....	43
1.	Número médio de amizades das crianças com incapacidades	43
2.	Características dos amigos das crianças com incapacidades	44
2.1.	Género.....	44
2.2.	Etnia/Raça.....	45
2.3.	Idade.....	45
3.	Opinião das Educadoras do Ensino Regular relativamente aos amigos especiais das crianças com incapacidades	46
4.	Grau de Severidade das crianças com incapacidade	47
IX.	Discussão.....	49
1.	Amizades Recíprocas das Crianças com Incapacidades	49
2.	Características dos Amigos das Crianças com Incapacidades	51
2.1.	Género.....	51
2.2.	Etnia/Raça.....	51
2.3.	Idade.....	52
3.	Opinião das Educadoras do Ensino Regular relativamente aos amigos especiais das crianças com incapacidades	53
4.	Grau de Severidade das Crianças com incapacidades.....	54
5.	Limitações e mais-valias	55
6.	Considerações Finais.....	57

X. Referências60

XI. Anexos64

Anexo A: Caracterização dos Participantes65

Anexo B: Características Psicométricas e de Distribuição dos Dados71

Anexo C: Número médio de amigos das crianças com incapacidades73

Anexo D: Características dos Amigos das Crianças com Incapacidades77

Anexo E: Opinião das Educadoras do Ensino Regular relativamente aos amigos especiais das crianças com incapacidades81

Anexo F: Grau de Severidade das crianças com incapacidade83

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

I. Introdução

Com o reforço do papel activo da mulher no mundo do trabalho, as crianças integram cada vez mais cedo e em maior número de horas as creches e jardins-de-infância, pelo que nas sociedades contemporâneas as relações entre pares surgem desde tenra idade (Ladd & Coleman, 1993).

As experiências entre pares podem ser entendidas, segundo Rubin, Bukowski e Parker (2006), em níveis sucessivos de complexidade social: interações, relações e grupos. As interações com outras crianças variam na sua forma e função de acordo com as características das crianças, do contexto em que estas se encontram e das solicitações sociais a que estão sujeitas. As relações entre pares são, por um lado, influenciadas pelas experiências sociais passadas e, por outro, precursoras das relações futuras. Destas, faz parte a amizade que a criança estabelece com os seus pares. Por fim, os grupos constituem redes de relações entre os pares, que se caracterizam pela partilha de regras, comportamentos, interesses, pela hierarquia e grande coesão existente entre os indivíduos.

A amizade consiste numa relação em que uma pessoa sente afecto por outra e vice-versa, baseando-se no suporte emocional, na lealdade, na confiança, na intimidade e no divertimento que uma proporciona à outra (Hartup & Stevens, 1997). Durante a infância, as crianças mostram preferência por uns pares em detrimento de outros, estando este fenómeno subjacente à similaridade existente entre as crianças, ao nível da idade, género e comportamentos. Apesar da amizade no período pré-escolar ser caracterizada, principalmente, pela preferência por um par nas brincadeiras, as crianças neste período começam a demonstrar uma maior interacção social bem como uma maior complexidade nas brincadeiras, mostrando-se cooperantes e manifestando comportamentos sociais maioritariamente positivos (Rubin et al., 2006). As relações de amizade nas crianças em idade pré-escolar promovem maior competência social, diminuem a rejeição entre pares, nomeadamente na interacção dentro dos grupos, e ainda, facilitam a aquisição de competências sociais adequadas, pelo que existe uma estreita relação entre a competência social da criança e o facto de esta ter amigos (Hartup & Stevens, 1997; Howes, 1988).

No entanto, no caso específico das crianças com incapacidades, nem sempre o desenvolvimento social e a construção de relações de amizade se processa desta forma. Nos estudos acerca das interações sociais destas crianças com os seus pares sem incapacidades encontraram-se problemas respeitantes à competência social e ao relacionamento com os pares que derivam, muitas vezes, da sua dificuldade no processamento da informação social e da regulação das emoções, requeridas neste domínio (Guralnick, Neville, Hammond & Connor, 2007). Ainda que a amizade das crianças com incapacidades em idade pré-escolar seja um campo que tem merecido escassa atenção por parte dos investigadores, os estudos nesta área referem que, apesar da influência positiva que a educação inclusiva tem no desenvolvimento social das crianças com incapacidades (na medida em que estas, tal como os seus pares com desenvolvimento típico, estabelecem relações sociais), estas continuam a constituir um grupo de risco, formando menos amigos e tendo um maior risco de rejeição por parte dos seus pares (Buisse, Goldman & Skinner, 2002; Guralnick, 1999).

Com base nos estudos acima citados e atendendo à lacuna que parece existir quanto à investigação nesta área, o presente estudo teve como principais objectivos averiguar: (a) se as crianças com incapacidades formam relações de amizade recíprocas no contexto de jardim-de-infância, (b) quais as características desses amigos, ao nível do género, etnia/raça e idade, (c) se existe concordância entre o número de amigos das crianças com incapacidades identificado com base em dados nomeações e avaliações sociométricas positivas e o número de amigos especiais das mesmas identificados pela educadora do grupo e (d) se existe relação entre o grau de incapacidade das crianças e o número de amizades que estabelecem.

Sendo assim, no primeiro capítulo procede-se ao enquadramento teórico do tema, abordando os principais aspectos do desenvolvimento social da criança, enfatizando o relacionamento entre pares. Em seguida, apresentam-se as investigações mais relevantes acerca do constructo da amizade nas crianças em idade pré-escolar, seguindo-se uma revisão da literatura que abarca estas relações no âmbito das crianças com incapacidades e, por fim, uma secção dedicada aos efeitos da inclusão no desenvolvimento das competências sociais nas crianças com incapacidades. De acordo com o enquadramento teórico exposto, apresentam-se no segundo capítulo os objectivos, as hipóteses e as questões de investigação formuladas com base nos pressupostos teóricos. Posteriormente é apresentado o método, do

qual fazem parte: (a) a caracterização dos participantes, (b) as medidas utilizadas na recolha de dados e (c) o procedimento, onde se descreve a recolha e a análise dos dados. Em seguida, são apresentados os principais resultados obtidos, através de análises descritivas e dos testes estatísticos utilizados para confirmar ou infirmar as hipóteses formuladas.

Com base nos resultados obtidos e nas hipóteses inicialmente colocadas são discutidas as principais considerações que daí decorrem, à luz da literatura já existente. Por fim, procurou-se identificar as principais limitações e mais-valias, bem como as sugestões para futuras investigações no âmbito das relações de amizade em crianças com incapacidades inseridas em contextos pré-escolares.

II. O Desenvolvimento Social da Criança

1. O Papel das Interações no Desenvolvimento Social da Criança

A interação entre crianças e o seu papel no desenvolvimento infantil constitui um tema que já vem sendo abordado desde o início do século XIX. Freud e os seus discípulos, desde cedo, referiram nas suas teorias a importância das interações entre os seres humanos no seu desenvolvimento enquanto pessoa (Hartup, 1989; Ladd, 1999). Também Piaget veio revolucionar a história do desenvolvimento social, atribuindo um papel determinante às interações entre pares no desenvolvimento de processos cognitivos do ser humano, sendo que a interação entre a criança e o meio constitui o núcleo de todo este processo (Rubin et al, 2006). É com Vygotsky que as interações sociais ganham maior destaque, constituindo-se estas como o motor do desenvolvimento humano. Sullivan (1953, cit. por Newcomb & Bagwell, 1995; Rubin et al., 2006) veio reconhecer a importância da amizade e das relações entre pares no desenvolvimento adaptativo. É a partir desta noção, e em conjunto com os trabalhos realizados na área da cognição e da psicologia comparativa, que surgem as primeiras investigações acerca das relações de amizade, a sua origem na infância e o seu significado desenvolvimental. Mas é no modelo ecológico do desenvolvimento humano que o papel activo da criança, que influencia e é influenciada pelos diferentes contextos que a rodeiam, ao longo da vida, através de um fenómeno contínuo e dinâmico, surge como o motor do seu desenvolvimento, através das trocas recíprocas constantes (Bronfenbrenner, 1974, 2001).

As experiências vividas no contexto de relações próximas, ou seja, com pessoas que estão mais perto da criança, conduzem ao sucesso da relação desta com o mundo social, permitindo-lhe a aquisição de competências como a linguagem e proporcionando o conhecimento de si própria e do mundo. Por isso mesmo, as relações de amizade, uma vez que implicam a interação continuada e durante longos períodos de tempo, influenciam estas aquisições (Hartup, 1989).

As interações sociais afectam o desenvolvimento da criança a dois níveis diferentes. Logo no primeiro ano de vida do bebé surgem as interações verticais, no decurso das quais a

criança interage com indivíduos que apresentam um conhecimento e estatuto social superiores ao seu. Na sua maioria, estes são representados pelos pais/prestadores de cuidados (Hartup, 1989). Em norma, estas interacções têm como função proporcionar à criança sentimentos de protecção e segurança, para que esta possa adquirir competências sociais básicas para se relacionar com os outros e com o mundo à sua volta. As interacções horizontais, por seu lado, aparecem na maioria das culturas por volta dos três anos de idade, constituindo-se como interacções entre crianças com o mesmo estatuto social, marcadas pela reciprocidade e pela igualdade. É através destas que as crianças, com base nas competências adquiridas através das interacções verticais, vão desenvolver as suas competências sociais, estabelecendo relações de complexidade, que envolvem cooperação mas também competição, em diferentes níveis de aproximação em relação aos seus pares (Hartup, 1989).

Tal como para Hartup (1989), também para Ladd (1999) o primeiro agente de socialização da criança é a família. Para este autor, a família exerce a sua influência a dois níveis distintos. As influências directas dizem respeito à influência dos pais nas relações que as crianças constituem com os seus pares e dependem, segundo estudos de Parke e Ladd (1992, cit. por Ladd, 1999), das características das famílias e da idade das crianças, uma vez que, por exemplo, a participação das mães nas brincadeiras entre pares constitui uma ponte para o desenvolvimento de competências sociais nas crianças mais novas; por outro lado, em crianças mais velhas, este tipo de comportamento pode conduzir a défices no desenvolvimento social e pode mesmo levar à rejeição. Em relação às influências indirectas, dizem respeito às características da relação pai-filho que vão moldar as bases da competência social das crianças. No mesmo estudo de Parke e Ladd (1992, cit. por Ladd, 1999), crianças com uma relação segura com o seu prestador de cuidados, comparadas com as que eram marcadamente inseguras, mostraram-se mais capazes de manter interacções afectuosas, positivas e cooperativas, aquando da relação com os seus pares.

No entanto, não só as interacções sociais moldam as características das crianças mas também as características individuais influenciam a atitude perante outra criança ou grupo. Segundo Ladd (1999), alguns estudos, que datam da década de 70 e 80 do século passado, revelaram que comportamentos disruptivos e anti-sociais aumentam a dificuldade de aceitação entre os pares ou podem mesmo conduzir à rejeição. Por seu lado, os comportamentos pró-sociais conduzem as crianças ao sucesso no relacionamento com os seus pares, à aceitação dentro dos grupos e à formação de amizades. Ainda segundo Ladd (1999),

num outro estudo que data dos anos 80 do século XX, os investigadores treinaram crianças com baixos níveis de aceitação social para interagirem com outras através de competências identificadas como estando correlacionadas com a aceitação entre pares. Ao comparar estas crianças com as que não receberam este treino, os investigadores concluíram que apenas as primeiras obtiveram ganhos nas interacções, tendo sido aceites no grupo de pares. As competências sociais constituem um conjunto de comportamentos que permitem à criança a aceitação entre pares, a formação de amigos e outros tipos de interacções positivas. Pelo contrário, o défice destes comportamentos conduz a interacções negativas, à rejeição por parte dos seus pares e, por vezes, até mesmo à agressão (Ladd, 1999).

1.1. Níveis de Complexidade nas Interações entre Crianças

As interacções entre as crianças podem acontecer a 4 níveis distintos: individual, interacção, relação e grupos. No entanto, os processos que se desenvolvem num determinado nível são influenciados pelos processos que ocorrem nos restantes níveis (Rubin et al., 2006).

A forma mais simples de troca de experiências entre pares é a interacção. Esta refere-se às trocas sociais, durante um período de tempo relativamente curto, entre dois indivíduos. Os comportamentos são complementares, sendo considerados interacções quando se verifica um envolvimento mútuo. O termo interacção está reservado aos comportamentos diádicos nos quais as acções dos participantes são interdependentes, na medida em que o comportamento de um é resposta e, ao mesmo tempo, estímulo para o comportamento do outro (Rubin et al., 2006).

As relações correspondem a um segundo nível de complexidade nas interacções entre as crianças. Referem-se aos significados, às expectativas e às emoções que derivam de uma série de interacções sucessivas entre dois indivíduos que se relacionam. Dadas estas características, a natureza e o curso que estas interacções seguem são normalmente influenciados pelo passado destas relações, bem como pelas expectativas em relação às interacções futuras. Sendo assim, o grau de proximidade das relações é determinado por características como a frequência e o grau de influência que um indivíduo tem sobre o outro, a diversidade de comportamentos manifestados e a sua influência e o tempo de duração dessa mesma relação (Rubin et al., 2006).

Em alternativa, as relações podem ser definidas tendo em conta outros factores, tais como as emoções experimentadas pelos intervenientes ou o grau de compromisso que estas implicam. Por fim, as relações diádicas são normalmente formadas dentro de uma cultura, o que implica a partilha de expectativas, actividades, padrões de comunicação, organizações e modos de relação (Rubin et al., 2006).

Um dos tipos de relações diádicas que tem merecido especial atenção por parte dos investigadores é a amizade. A amizade é um constructo que se define pelas suas características bastante peculiares. Em primeiro lugar, pressupõe a existência de reciprocidade, ou seja, a amizade deve ser bidireccional, partir de ambos os sujeitos que constituem a díade. Os métodos utilizados para estudar esta dimensão devem permitir apurar se ambos os intervenientes estão envolvidos na relação de amizade ou se, pelo contrário, esta passa apenas por um deles. Este constructo define-se não só pela reciprocidade do envolvimento mas também pela reciprocidade de afectos. Mais do que partilhar interesses e objectivos comuns, os amigos devem partilhar afectos semelhantes, sendo esta a base de qualquer relação de amizade.

Em segundo lugar, a amizade deve ser voluntária e não obrigada ou imposta pelos outros: deve partir da vontade própria dos sujeitos implicados na díade (Rubin et al., 2006). Por fim, as amizades devem ser entendidas no contexto em que ocorrem e tendo em conta as competências básicas adquiridas pelas crianças. As relações com os prestadores de cuidados, irmãos e outros pares, irão constituir o modelo das relações futuras. As concepções e os afectos associados a estas primeiras relações são interiorizados e conduzem a que a criança, por um lado, forme expectativas sobre como são ou como devem ser as relações exteriores à família e, por outro, a que esses comportamentos interpessoais reflectam a interiorização dos referidos modelos (Belsky & Cassidy, 1995, cit. por Rubin et al., 2006). Deste modo, a qualidade das relações que a criança estabelece com as figuras mais próximas de si vai influenciar as características das relações que irá formar com os pares ao longo da sua vida.

Um grupo constitui um conjunto de indivíduos que têm entre si um determinado grau de influência recíproca. Os grupos podem-se formar de modo espontâneo ou por influência de factores externos como, por exemplo, grupos de alunos que frequentam a mesma turma numa escola (Rubin et al., 2006). Hinde (1979, cit. por Rubin et al., 2006) sugere que um grupo é a estrutura que resulta da partilha e das características implícitas nas relações e nas interações

entre uma população de crianças. Os grupos são caracterizados por: (a) coesão, ou seja, pelo grau de implicação e de união dos indivíduos no grupo, (b) hierarquia, na medida em que cada elemento do grupo assume um papel distinto dentro deste, (c) homogeneidade, uma vez que entre os elementos do grupo existe um consenso face a determinadas ideias, tais como as atitudes perante a escola e, uma igualdade de características, nomeadamente no que se refere à idade, sexo e raça e (d) normas, isto é, todos os grupos são regidos por determinadas normas, que os distinguem dos restantes grupos existentes e os tornam únicos no meio de tantos outros.

1.2. O Estatuto Social da Criança: Aceitação/Rejeição

Existe um grau de concordância entre diversos autores (Ladd, 1999; Ladd & Coleman, 1993; Howes, 1988; Parker & Asher, 1993) no que respeita à relação existente entre a aceitação pelo grupo de pares ou estatuto e o desenvolvimento social das crianças.

É importante distinguir alguns conceitos que se podem intersectar. Ladd (1988, cit. por Ladd & Coleman, 1993) refere que se podem observar dois tipos de interações entre pares nas crianças em idade pré-escolar: por um lado, a amizade que contempla uma relação diádica caracterizada por determinadas propriedades, tais como a reciprocidade e a igualdade. Por outro, a aceitação entre pares, que se define como o grau de aceitação de uma criança pelos membros do seu grupo social, ou seja, em que medida gostam ou não gostam dela.

No estudo de Parker e Asher (1993) sobre a amizade e a sua qualidade, com base numa amostra de 881 crianças, os autores concluíram que o facto de uma criança ser aceite pelo seu grupo de pares, não significa que esta tenha amigos, pois um terço das crianças caracterizadas como tendo uma elevada aceitação entre os seus pares, não obtiveram uma nomeação positiva por parte daqueles que elas, por sua vez, nomearam como seus melhores amigos. Por outro lado, os mesmos autores observaram, num outro estudo (Asher & Parker, 1989), que crianças classificadas como rejeitadas tinham, pelo menos, um melhor amigo, nomeado reciprocamente através do procedimento sociométrico.

Em relação ao grupo, as crianças podem ser mais ou menos aceites pelos seus pares. Nos estudos respeitantes a este tema, através da sociometria, os investigadores classificaram

as crianças como populares, rejeitadas, negligenciadas, controversas e médias (Rubin et al., 2006). As crianças classificadas como populares são aquelas que apresentam altos valores de aceitação e baixos valores de rejeição; as crianças rejeitadas têm baixos valores de aceitação e altos de rejeição; as crianças negligenciadas têm baixos valores tanto de aceitação como de rejeição; as classificadas como controversas apresentam altos valores tanto de rejeição como de aceitação e, por fim, as crianças classificadas como médias apresentam valores médios para ambas as categorias (Rubin et al., 2006).

Os diferentes tipos de classificação em relação ao grupo de pares estão associados a atitudes e comportamentos diferenciados nas crianças. As crianças populares são normalmente caracterizadas por atitudes cooperativas e comportamentos pró-sociais, ao contrário das crianças rejeitadas que apresentam comportamentos agressivos e disruptivos. No entanto, outros estudos mostram que a questão não é assim tão linear (Ladd, Price, & Hart, 1988). Cassidy e Asher (1992) concluíram que as crianças identificadas como populares e as identificadas como médias, não diferiam em termos de sentimentos de solidão, pelo que se pode sugerir que à semelhança das crianças classificadas como médias, também as crianças classificadas como populares experimentam este tipo de sentimentos. No estudo já citado, realizado por Ladd et al. (1988), em que os autores tinham como objectivo principal explorar as relações entre o comportamento das crianças em relação aos seus pares e o seu estatuto dentro do grupo, numa amostra de 28 crianças em idade pré-escolar, ficou evidenciado que os comportamentos sociais das crianças contribuíam para o seu estatuto dentro do grupo. As primeiras impressões do grupo de pares, geralmente durante a primeira semana de frequência no jardim-de-infância, em relação a determinada criança, influenciaram o seu comportamento futuro em relação a esta. Crianças com comportamentos pró-sociais, tais como a cooperação nas brincadeiras, conduziram os seus pares a atitudes positivas, o que facilitava a sua aceitação pelo grupo, ao contrário de crianças com comportamentos agressivos, que não eram capazes de desenvolver comportamentos estáveis durante as interacções.

O estatuto de uma criança dentro de um grupo pode acompanhá-la ao longo do seu crescimento (Howes & Phillipsen, 1998; Ladd & Coleman, 1993). No estudo levado a cabo por Ladd e Price (1987, cit. por Ladd & Coleman, 1993), os resultados demonstraram que crianças com comportamentos de natureza pró-social, apresentando um largo espectro de

amizades no período pré-escolar, tenderam a fazer mais amizades à entrada para a escola primária, ao contrário daquelas cujos comportamentos são manifestamente agressivos ou anti-sociais, que foram muitas vezes rejeitadas. Também Howes e Phillipsen (1998), no seu estudo sobre a continuidade dos comportamentos sociais ao longo do desenvolvimento das crianças (entre o primeiro ano de vida e os 9 anos), concluíram que a construção de interações complexas, nomeadamente o jogo, é determinante durante as primeiras interações das crianças com os seus pares. As interações complexas das crianças durante a infância podem ser preditoras das diferenças individuais nos comportamentos agressivos no período da pré-adolescência. Deste modo, o facto de as crianças, desde cedo, experimentarem interações complexas a diferentes níveis, permite-lhes desenvolver aptidões sociais que vão ser favoráveis ao seu relacionamento com os pares ao longo da vida. Do mesmo modo, as crianças que desde pequenas (idade pré-escolar) demonstram comportamentos agressivos, tendem a manifestá-los também em idade escolar.

Segundo Cassidy e Asher (1992), as crianças rejeitadas pelo seu grupo de pares caracterizavam-se como crianças sozinhas, sem amigos. Tal permite afirmar que mesmo as crianças mais pequenas são capazes de identificar as suas dificuldades ao nível das relações sociais. No entanto, estas crianças tendem a ser mais agressivas, por um lado, mas mais tímidas por outro.

Concluindo, o estatuto de uma criança dentro do seu grupo de pares determina a qualidade das suas interações com os membros desse grupo e a sua participação nas brincadeiras (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997) mas, por outro lado, o seu estatuto é determinado pela forma como esta se sente em relação ao grupo de pares e como os elementos deste olham para ela (Asher, 1983). Sendo assim, o estatuto de uma criança em relação ao seu grupo é, ao mesmo tempo, causa e consequência do seu comportamento social.

III. As Relações de Amizade na Criança

1. Amizade

A amizade é importante ao longo de todo o processo de desenvolvimento, uma vez que promove o bem-estar das crianças, dos adolescentes mas também dos adultos (Hartup & Stevens, 1997, 1999). Sendo assim, os pais mostram-se preocupados se os seus filhos não têm amigos, os adolescentes ansiosos e preocupados quando perdem os seus e os adultos esforçam-se por manter as suas amizades e até estabelecer outras ao longo da vida (Hartup & Stevens, 1999).

A amizade é um tipo de relação social bastante subjectivo e tem inerente à sua definição uma relação diádica, ou seja, contempla duas pessoas (Hartup, 1983; Ladd & Coleman, 1993; Rubin et al., 2006). As crianças podem estabelecer relações afectivas e de confiança com um largo grupo de pessoas, no entanto, as amizades constituem interacções específicas (Hartup, 1983), caracterizadas, como já referido, pela reciprocidade, lealdade, cooperação e proximidade (Dunn, 2004; Hartup, 1989; Hartup & Stevens, 1997; Newcomb & Bagwell, 1995).

A reciprocidade representa a escolha por parte das duas crianças intervenientes que, de livre vontade, se envolvem na interacção. No entanto, esta, por si só, é insuficiente para presumir ou sustentar uma relação de amizade (Rubin et al., 2006). A reciprocidade e a mutualidade das amizades entre crianças em idade pré-escolar, que interagem por um período de, pelo menos, um ano consecutivo, promovem maior competência social, diminuem a rejeição entre pares, nomeadamente na interacção dentro dos grupos e ainda facilitam a aquisição de competências sociais adequadas (Howes, 1988).

Haselager, Hartup, Lieshout e Riksen-Walraven (1998), com base num estudo realizado com crianças de 11 anos, através das nomeações feitas por parte dos pares da mesma turma e tendo em conta critérios como comportamentos pró-sociais, comportamentos

anti-sociais, timidez e/ou dependência e aceitação/rejeição social, concluíram que existe maior correspondência entre amigos do que entre não-amigos.

A análise da literatura acerca das relações de amizade entre crianças, elaborada por Newcomb e Bagwell (1995), demonstrou que as díades formadas por crianças amigas apresentam uma actividade social mais intensa, mais capacidade e maior intenção de resolver os conflitos, maior sucesso na resolução das tarefas propostas e que as suas relações são dotadas de maior afecto, quando comparadas com as crianças não-amigas.

1.1. Qualidade da Amizade

As amizades não são todas iguais, umas são caracterizadas pela proximidade e pelo suporte social, outras pelo conflito e pela disputa; alguns amigos interagem em actividades diversas, outros preferem partilhar os mesmos interesses; uns mantêm-se estáveis ao longo do tempo, outros não. Deste modo, a qualidade da amizade refere-se à forma como as suas características se adaptam a cada indivíduo, de forma a proporcionar-lhe o bem-estar de que necessita para o seu desenvolvimento (Hartup & Stevens, 1999).

Segundo Rubin et al. (2006), a qualidade da amizade pode ser analisada através de entrevistas e de questionários, aplicados às crianças, que traduzem as características da amizade mais valorizadas por estas. Podem ser considerados três tipos de características: a função da amizade (companheirismo, suporte, intimidade, etc.), o conflito/desacordo e as propriedades afectivas deste tipo de relação.

Sendo assim, as amizades tanto podem exercer um efeito positivo como negativo (Hartup, 2004; Hartup & Stevens, 1999) no desenvolvimento. Estudos realizados com crianças mais velhas, principalmente adolescentes, revelam que as amizades podem ser um factor de risco, promovendo comportamentos socialmente desadequados, como o abuso de substâncias, dependendo da identidade e do tipo de interacções que se geram entre os amigos (Dishion, Andrews, & Crosby, 1995; Dishion, Capaldi, Spracklen, & Li, 1995; cit. por Seban, 2003). As amizades negativas podem também constituir modelos incorrectos de amizade, transmitir informação perigosa, valores desajustados, competências (emocionais e/ou cognitivas) pouco apropriadas, o que constitui uma fonte de preocupação, principalmente no

período da adolescência, quando os jovens estão mais vulneráveis ao mundo que os rodeia e os amigos representam um papel determinante, mais do que os próprios pais.

No entanto, muitos trabalhos sobre a amizade, principalmente no que respeita aos primeiros anos de vida, optam por focar o seu lado positivo, salientando os benefícios de ter amigos (Hartup & Stevens, 1999; Sebanc, 2003). Mais do que ter apenas a oportunidade de brincar com outras crianças, os amigos são, para Hartup (1992, cit. por Sebanc, 2003), uma vantagem a nível social. Isto porque (a) constituem um contexto para a aprendizagem de diversas competências; (b) possibilitam a aprendizagem acerca de si próprio, dos outros e do mundo; (c) permitem a utilização de recursos emocionais e cognitivos, necessários durante as interações normais ou em situações de *stress*; e (d) ainda permitem à criança criar modelos de amizade para as suas relações futuras. No entanto, não se pode esquecer a sua função de oferecer bem-estar à criança e o seu papel determinante na adaptação escolar. No que respeita ao bem-estar, as crianças mostram menos angústia e tendem a envolver-se mais em actividades do tipo exploratório, quando acompanhadas de um amigo ou de uma pessoa pertencente ao seu grupo de relações (Ladd & Coleman, 1993).

A estabilidade da amizade pode ser também tida em conta no que respeita à sua qualidade. Ter amigos, deixar de os ter, a capacidade para os substituir, o *stress* perante esta situação, são variáveis que vão influenciar o bem-estar das crianças, mesmo as mais novas, como as em idade pré-escolar.

No seu estudo longitudinal (ao longo de 3 anos) com crianças em idade pré-escolar, Howes (1988) concluiu que as crianças tendem a manter as suas amigas ao longo do tempo, sempre que possível. Estes resultados foram influenciados pelo facto de as crianças estarem no jardim-de-infância a tempo inteiro e de serem incentivadas pelas Educadoras a manterem estas relações. Muitas das crianças deste estudo mantiveram as suas relações de amizade ao longo de mais de 3 anos. No entanto, as crianças que perderam amigos, colocaram outros no seu lugar, revelando que as crianças que têm aptidões sociais para formar uma amizade, têm também capacidade para formar outras.

As amigas contribuem para o desenvolvimento das competências sociais. Doyle, Connolly e Rivest (1980, cit. por Ladd & Coleman, 1993) concluíram que as crianças eram

mais activas do ponto de vista social (procuravam mais outros pares) e também mais competentes (envolvendo-se em actividades mais complexas) quando estavam na presença de pares que lhes eram familiares do que quando estavam na presença de pares não familiares. Newcomb e Bagwell (1995) demonstraram que crianças que têm amigos apresentam maiores competências sociais do que as que não os têm, tais como sociabilidade, cooperação, altruísmo, autoconfiança e menor sentimento de solidão.

O conflito é uma característica das amizades. Pode-se pensar que a falta de concordância entre duas crianças e a divergência de opiniões poderá conduzir à ruptura da amizade; no entanto, é possível olhar não só para o conflito em si mesmo mas também para as estratégias utilizadas na sua resolução e o que daí resulta.

Num estudo levado a cabo por Rose e Asher (1999), numa amostra de 696 crianças do 4º e 5º ano, as autoras evidenciaram a importância da forma como as crianças solucionam os conflitos normais que surgem nas relações com os seus pares e os desacordos mais graves, que não são considerados normais. Os resultados deste estudo indicaram que as respostas às situações de conflito de interesses por parte das crianças constituem um dos mais relevantes aspectos do ajustamento em relação à formação de relações de amizade e, deste modo, um importante factor no desenvolvimento das competências sociais, na medida em que os objectivos e as estratégias utilizadas na resolução do conflito vão ser úteis à criança nas relações de amizade futuras e na resolução de outros conflitos com que se deparam.

Com base numa amostra de 132 crianças em idade escolar, controlada em laboratório, Hartup et al. (1993) observaram que os conflitos eram mais frequentes entre crianças que se consideravam amigas do que entre aquelas que apenas se conheciam, uma vez que as suas motivações para interagir eram maiores e os seus constrangimentos menores. Os conflitos existentes entre amigos eram mais complexos em relação aos existentes entre não-amigos, na medida em que implicavam um maior tempo de conversação e de elaboração de estratégias, visto que os seus argumentos eram apresentados de forma mais suave e menos impulsiva.

A mesma autora (1988), num estudo realizado em contexto natural, encontrou resultados semelhantes em crianças com idade pré-escolar (3-5 anos): as crianças caracterizadas como amigas resolviam o conflito de forma diferente das não-amigas, com

menos agressividade e maior negociação, mostrando uma maior igualdade entre si. As crianças não-amigas tinham como objectivo da resolução do conflito, ganhar e manterem-se firmes na sua opinião, enquanto as crianças amigas tinham como objectivo negociá-lo e solucioná-lo. Embora com resoluções diferentes, estes conflitos começam, na sua maioria, da mesma forma. Depois do conflito, as crianças consideradas amigas tinham maior facilidade em voltar a interagir do que as crianças não-amigas.

2. A Criança em Idade Pré-escolar

As interacções entre pares aumentam de forma significativa entre os 2 e os 5 anos, tornando-se também mais complexas (Rubin et al., 2006). Parten (1932, cit. por Rubin et al., 2006) sugeriu seis categorias de participação social ordenadas por grau de complexidade: (1) comportamento desocupado, (2) jogo isolado, (3) comportamento de observação, (4) jogo paralelo, (5) jogo associativo e (6) jogo cooperativo. A autora concluiu que a partir dos 2 anos, as crianças aumentavam a quantidade de tempo despendido em jogo associativo e cooperativo e diminuía a quantidade de tempo despendido nos restantes tipos de actividades.

Num estudo realizado por Lougee et al. (1977, cit. por Hartup, 1983), os autores concluíram que as interacções sociais em situações diádicas ocorrem com maior frequência aos 5 anos do que aos 3 anos. Do mesmo modo, num outro estudo realizado por Leuba (1933, cit. por Hartup, 1983), ficou claro que as crianças com 4 anos aumentam o seu desempenho quando interagem com outra criança; já as crianças com 3 anos diminuem-no devido à distração provocada pelo seu par e as crianças com 2 anos não são influenciadas por esta variável, o que permite concluir que, em idade pré-escolar, a participação nas actividades por parte das crianças mais velhas é beneficiada pela presença dos seus pares, promovendo a competição e a rivalidade na resolução das tarefas propostas.

Tal facto deve-se, segundo Hartup (1983), à menor frequência de comportamentos como chorar, discutir, etc., à medida que a idade aumenta. Por outro lado, aumentam os comportamentos sociais de jogo e as trocas verbais. Num estudo levado a cabo por Blurton Jones (1972, cit. por Hartup 1983), as crianças mais velhas interagem mais através da

linguagem, brincavam mais com outras crianças e sorriam mais umas para as outras, do que as crianças mais novas que apresentavam comportamentos menos eficazes do ponto de vista social (e.g., choravam, observavam as outras crianças e não partilhavam os seus brinquedos).

No que respeita às brincadeiras paralelas ou às brincadeiras solitárias, por parte das crianças mais novas, estas não têm de ser, segundo Rubin et al. (2006), necessariamente vistas como uma desadequação do comportamento social, pois podem constituir instrumentos bastante úteis para o desenvolvimento de competências sociais, uma vez que as crianças, através da observação dos seus pares, desenvolvem comportamentos sociais mais complexos.

Ao longo do desenvolvimento as crianças em idade pré-escolar adquirem uma maior intersubjectividade, pelo que têm maior capacidade para se colocarem no papel do seu par e para terem em conta o seu ponto de vista, o que promove interacções socialmente adequadas, dando espaço para que a outra criança expresse também as suas ideias, para partilharem regras intrínsecas às brincadeiras (Rubin et al., 2006).

Embora as crianças possam interagir com muitos dos seus pares, apenas alguns são considerados amigos (Hartup, 1983). O seu comportamento para com os amigos difere do adoptado com todas as outras pessoas que lhes são familiares (Rubin et al., 2006).

A entrada para o ensino pré-escolar é, muitas vezes, a primeira oportunidade de as crianças estabelecerem relações de amizade próximas (Dunn, 2004). Ter amigos em idade pré-escolar é, normalmente, associado a comportamentos sociais positivos: tanto rapazes como raparigas com amigos são melhor aceites e manifestam mais comportamentos pró-sociais e menos rejeição por parte dos seus pares do que crianças sem amigos (Seban, 2003). As crianças com amizades recíprocas tendem a iniciar e a colaborar mais em todos os tipos de interacções do que as crianças sem amigos (Vaughn, Colvin, Azria, Caya, & Krzysik, 2001).

Seban (2003) apresenta 4 características da amizade no período pré-escolar, mencionadas pelas educadoras das crianças: suporte, conflito, simetria, exclusividade/intimidade. A autora concluiu, através da análise das características mencionadas, que o suporte está positivamente correlacionado com comportamentos pró-sociais nesta faixa etária. Se estes comportamentos se mantiverem estáveis, as experiências

sociais das crianças vão constituir uma vantagem social no seu desenvolvimento. O conflito, por seu lado, está positivamente correlacionado com a agressão e com a rejeição entre pares. Já a exclusividade/intimidade está correlacionada de forma positiva com a agressão e de forma negativa com a aceitação entre pares, sendo que esta tende a ser uma característica negativa da amizade, uma vez que ter mais do que um amigo é considerado positivo. Uma vez que as amizades no período pré-escolar têm características bastante semelhantes entre si, não se verificou nenhuma correlação entre a simetria e os comportamentos pró-sociais.

Mas estas não são as únicas características deste tipo de interacção. Dunn (2004) refere que a cooperação é uma das bases da formação das amizades nas crianças em idade pré-escolar. À medida que a criança entra na idade pré-escolar, vai adquirindo novas competências, deixando de se centrar tanto nos objectos e voltando a sua atenção para os que a rodeiam. Começa a interagir com os outros e a envolver-se em brincadeiras que exploram um campo mais abstracto, como o jogo dramático. Este tipo de interacção permite à criança cooperar com os seus amigos, discutir ideias diferentes, dando o seu contributo para a brincadeira, estando os dois intervenientes a colaborar para um objectivo comum.

No estudo elaborado por Werebe e Baudonniere (1988), os autores procuraram perceber o carácter das interacções entre díades de amigos em idade pré-escolar e definir as suas características específicas, através de um procedimento em que as crianças eram agrupadas em díades e observadas, sem se aperceberem; mais tarde, entrava uma terceira criança. As interacções foram avaliadas em dez categorias com base na manipulação de objectos. A partir destas foram definidos seis índices: manipular e apropriar-se dos objectos, competição para obter os objectos, partilhar/dar os objectos ao outro, aproximação física, frequência de verbalizações, expressões de satisfação.

Os resultados demonstraram que as interacções entre os dois elementos diferem das interacções com o terceiro elemento. Em termos de quantidade, os comportamentos face ao outro são mais frequentes entre as duas crianças do que em relação ao terceiro elemento, uma vez que este, ao longo da sessão, se vai tornando cada vez mais isolado. A terceira criança nem sempre tem um papel passivo, tentando chamar a atenção dos seus pares, geralmente do mais velho, através de comportamentos pró-sociais, como organização de jogos, verbalizações, etc., o que demonstra que as atitudes pró-sociais representam, para as crianças desta faixa etária, uma vantagem na aceitação por parte dos seus pares.

A capacidade de comunicar através da verbalização é uma competência que emerge em grande parte durante a idade pré-escolar e que se vai desenvolvendo nos anos que se seguem (Hartup, 1983; Howes, 1988). No estudo de Chisholm e Pitcairn (1998), os autores observaram que os amigos estabeleciam mais trocas verbais do que os não-amigos, em idade pré-escolar. Do mesmo modo, Mueller (1972, cit. por Hartup, 1983) também se ocupou das trocas verbais entre crianças desta faixa etária, constatando que as crianças mais velhas (5 anos) tendiam a utilizar mais a linguagem verbal, quando comparadas com crianças mais novas (3 anos). Para Hartup (1983) as crianças, ao longo da idade pré-escolar, tendem a abandonar comportamentos sociais mais imaturos ou ineficazes e a recorrer mais frequentemente a outros mais adequados.

2.1. A Influência do Género na Formação de Amizades na criança em idade pré-escolar

Parece bastante aceite a ideia de que homens e mulheres apresentam padrões de comunicação muito diferentes e, logo, apresentam também relações de amizade com características diversas. É comum, no mundo ocidental, as mulheres estabelecerem mais relações de proximidade do que os homens e valorizarem em maior grau este tipo de relações (Dunn, 2004). Estes padrões existem também nas amizades entre crianças? As crianças de todas as idades estabelecem mais relações, dos diferentes tipos, com crianças do mesmo género do que com crianças do género oposto (Hartup, 1983).

Segundo Dunn (2004), nos contextos pré-escolares existe uma grande segregação de géneros, sendo provável que a maioria das relações de amizade entre crianças desta faixa etária seja entre crianças do mesmo género. Do mesmo modo, no estudo de Vaughn et al. (2001), os autores verificaram que, na maioria das vezes, as amizades recíprocas eram constituídas por díades do mesmo género. A intenção face ao estabelecimento de interações e as trocas visuais com pares do género oposto é, ligeira mas não significativamente, superior nas crianças mais novas, o que permite afirmar que a segregação entre géneros pode aumentar com a idade, estando as crianças em idade pré-escolar mais disponíveis para formarem interações mistas. Do mesmo modo, no estudo sociométrico elaborado por Hayden-Thomson, Rubin e Hymel (1987), apesar de as crianças, de uma forma geral, receberem menos nomeações por parte de amigos do género oposto do que do mesmo género, ao

compararem esta variável ao longo do tempo, os autores observaram que as nomeações mistas diminuem com a idade.

Para além da frequência das interações, existem diferenças face aos comportamentos adoptados pelas crianças de ambos os géneros, que resultam em diferenças nas características da amizade entre os pares (Hartup, 1983; Vaughn et al., 2001). No que respeita à estabilidade das amizades, o estudo de Vaughn et al. (2000) demonstra que as relações de amizade mais estáveis são preferidas pelas raparigas, enquanto que para os rapazes não são tão relevantes. Tanto os rapazes como as raparigas referem que o suporte das relações com os seus colegas de turma influencia o seu desenvolvimento e ajustamento escolar (Ladd et al., 1996). A característica da amizade, cooperação entre amigos, é quatro vezes superior em crianças do mesmo género do que em crianças de géneros opostos (Serbin et al., 1977, cit. por Hartup, 1983). No estudo de Vaughn et al. (2001), os autores observaram que, em relação à categoria “intenção de estabelecer interações positivas”, as díades que constituíam amizades recíprocas mistas, apresentavam pontuações mais baixas quando comparadas com díades compostas por pares do mesmo género.

2.2. A Influência da Etnia/Raça na Formação de Amizades na criança em idade pré-escolar

Tal como para a variável género, também para a variável etnia/raça existem diferenças no que respeita às relações de amizade entre crianças em idade pré-escolar (Asher, Olden, & Gottman, 1974; Hartup, 1983), sendo que surgem bastante cedo no desenvolvimento da criança (Asher et al., 1974). Crianças com 3 anos de idade têm já a noção de diferenciação étnica, tendo também capacidade para discriminar crianças da sua etnia das restantes (Clark & Clark, 1949; Durrett & Davy, 1970; Hraba & Grant, 1971, cit. por Asher et al., 1974).

No entanto, as diferenças existentes entre géneros nas crianças desta faixa etária são mais significativas do que as existentes entre crianças de etnias diferentes, embora estas últimas existam (Hartup, 1983). No estudo realizado por Abel e Sahinkaya (1962), os autores concluíram, numa amostra de crianças com quatro e 5 anos, que a preferência por pares da mesma etnia só começa a ser significativa nas crianças de 5 anos. Em relação às diferenças

entre géneros e etnias, nesta amostra, apenas os rapazes demonstraram preferência por amigos da mesma etnia.

Segundo Hartup (1983), estas diferenças estão presentes e são estudadas, na maioria das vezes, através de procedimentos sociométricos. As nomeações positivas de amizade, entre crianças em idade pré-escolar, dizem respeito, na maioria das vezes, a díades da mesma etnia e não a díades de etnias diferentes. Embora em menor número, as díades de etnias diferentes ocorrem com maior frequência em crianças de idade pré-escolar, diminuindo à medida que as crianças crescem (Aboud, Mendelson, & Purdy, 2003; Hartup, 1983).

No estudo de Aboud et al. (2003), os autores concluíram que as crianças apresentavam mais amizades recíprocas nas díades constituídas por indivíduos da mesma etnia e que, ao longo do tempo, as poucas díades constituídas por elementos de etnias diferentes tinham tendência a desagregar-se. No mesmo estudo, os autores constataram que as amizades entre crianças da mesma etnia não diferem das amizades entre crianças de etnias diferentes (Aboud et al., 2003), pelo que se pode afirmar que a ideia de que as crianças de etnias diferentes partilham interesses e motivações distintos, não passa de um estereótipo (Killen, Lee-Kim, McGlothlin, & Strangor, 2002).

IV. Relações de Amizade na Criança com Incapacidades

Crescer com uma incapacidade pode afastar a criança dos seus pares (Gordon et al., 2005). O impacto da incapacidade nas relações sociais é um tema que vem sendo estudado há já vários anos; no entanto, nos estudos que focam a formação das amizades nas crianças em idade pré-escolar, existe ainda uma grande lacuna (Gordon et al., 2005; Guralnick, Gotman, & Hammond, 1996).

A idade pré-escolar constitui um período de grande e rápido desenvolvimento no domínio das relações entre pares nas crianças com um desenvolvimento típico (Guralnick, Hammond, Connor & Neville, 2006). Importa agora compreender o desenvolvimento das competências sociais e, particularmente, das relações de amizade que se formam nas crianças com incapacidades.

Buysse, Nabors, Skinner, Keyes e Graham (1997) estudaram as preferências de brincadeira de crianças em idade pré-escolar, concluindo que as crianças com incapacidades recebem, geralmente, menos nomeações por parte dos seus pares com um desenvolvimento típico. No mesmo estudo, através das nomeações feitas pelos professores, os autores encontraram uma percentagem de 50% para a não reciprocidade nas díades em que um dos elementos era uma criança com incapacidades, contrapondo com uma percentagem de 21% de não reciprocidade para as díades em que ambas as crianças apresentavam um desenvolvimento típico. No entanto, através das nomeações feitas pelas crianças, estes valores eram aproximadamente equivalentes entre si. Os autores verificaram que as proporções mais baixas de reciprocidade se verificaram nas díades em que ambas as crianças apresentavam incapacidades. Apesar de as crianças com incapacidades serem capazes de formar amizades, estas têm um maior risco de desenvolver interações negativas com os seus pares.

Do mesmo modo, Nabors (1997), no seu estudo sobre as relações sociais de crianças em idade pré-escolar, inseridas em contextos inclusivos, verificou que as crianças com um desenvolvimento típico brincavam mais com crianças também elas com um desenvolvimento típico do que com os seus pares com incapacidades, ainda que a natureza cooperativa destas brincadeiras fosse a mesma nos dois grupos de crianças.

A propósito da natureza das interacções, no estudo de Hestenes e Carroll (2000), tanto as crianças com incapacidades como as crianças com um desenvolvimento típico passavam a maior parte do tempo envolvidas em actividades de motricidade global (e.g., correr, saltar, nadar), sendo que passaram menos tempo em actividades sensoriais (e.g., que envolvem areia, água, etc.). Os dois grupos de crianças despenderam um tempo semelhante em actividades motoras finas (e.g., desenhar, pintar, utilizar o computador) e no jogo dramático (e.g., casinha das bonecas, pequenos teatros). As crianças com incapacidades participaram em todos os tipos de actividades existentes na sala, ainda que a níveis diferentes das restantes crianças. No entanto, as crianças com um desenvolvimento típico passaram 50% do seu tempo em actividades cooperativas e as crianças com incapacidades passaram uma proporção de tempo semelhante (cerca de 30%), tanto em actividades cooperativas como em actividades solitárias, sendo que as crianças com incapacidades mostram uma tendência para passarem mais tempo sozinhas. O estudo revelou ainda que as crianças com um desenvolvimento típico escolheram mais vezes (57,6%) os seus pares sem incapacidades para interagirem do que os com incapacidades (14,3%). Para as autoras, as crianças que escolheram os seus pares com incapacidades tinham bons níveis de compreensão em relação à competência social dos seus pares e uma boa capacidade de entenderem a diferença e apenas estas são capazes de interagir em contextos inclusivos.

As atitudes das crianças com desenvolvimento típico face aos seus pares com incapacidades são determinantes no processo de formação de amizades. Dyson (2005) estudou as concepções de incapacidade por parte destas crianças e concluiu que uma proporção substancial (mais de metade) de crianças com um desenvolvimento típico tinha algumas definições deste conceito e era capaz de as articular entre si. Por exemplo, as crianças consideravam que uma incapacidade consistia numa diferença ao nível físico ou numa falta de adaptação para interagir durante uma brincadeira, bem como na utilização de um equipamento técnico, como seja uma cadeira de rodas. As crianças inseridas em contextos inclusivos, segundo este estudo, desenvolviam atitudes positivas face aos seus pares com incapacidades, uma vez que, para além de terem oportunidade de compreender a natureza destas incapacidades, podiam também estabelecer interacções prolongadas com estas crianças, permitindo a formação de amizades. As atitudes positivas desenvolvidas por estas crianças baseavam-se em dois tipos de critérios: por um lado, a competência social e funcional das

crianças com incapacidades e, por outro, as próprias capacidades de interacção social, tais como os comportamentos pró-sociais e a reciprocidade em relação aos seus pares com incapacidades. Apesar das atitudes positivas desenvolvidas em relação às crianças com incapacidades, apenas metade das crianças sem incapacidades da amostra revelou que as crianças com incapacidades faziam parte das suas amizades.

Num outro estudo, da mesma natureza, levado a cabo por Roberts e Smith (1999), as crianças com um desenvolvimento típico não percebiam os comportamentos sociais, nomeadamente os que respeitavam à amizade, das crianças com incapacidades físicas de forma natural, apesar de desenvolverem, também elas, atitudes positivas face a este grupo. As crianças apenas interagiam com este grupo se os seus comportamentos de amizade não exigissem competências diferentes daquelas a que estavam habituadas, tais como brincar com uma criança em cadeira de rodas ou a simples associação da incapacidade física a uma incapacidade cognitiva. Deste modo, 47% das crianças com desenvolvimento típico revelou que não interagiam, de todo, com os seus pares com incapacidades.

No entanto, o facto de as crianças com incapacidades serem escolhidas nas interacções não significa necessariamente que formem amizades. Uma nomeação recíproca de amizade entre uma criança com incapacidade e uma criança com um desenvolvimento típico, tende a ser mais vantajosa do que uma simples preferência de interacção (Hall & McGregor, 2000). O facto de uma criança com incapacidade ter, pelo menos, um amigo representa uma vantagem a nível social, uma vez que melhora a auto-percepção da criança bem como a percepção dos seus pares (Vaughn, Elbaun, & Boardman, 2001). Ainda assim, o facto de uma criança com desenvolvimento típico preferir brincar com uma criança com incapacidade, juntamente com o tempo despendido nas interacções e as suas nomeações mútuas, pode conduzir a uma relação de amizade recíproca (Hall & McGregor, 2000).

Em relação às dificuldades das crianças com incapacidades nas suas interacções, estas prendem-se com a regulação emocional nas relações interpessoais, nomeadamente com o ajustamento dos comportamentos aos seus objectivos sociais, o que, consequentemente, pode provocar o isolamento (Guralnick, 2006) ou uma maior rejeição por parte das crianças com desenvolvimento típico (Odom, Li, Sandall, Zercher, Marquart, & Brown, 2006).

No estudo de Guralnick e Groom (1987), no qual os autores estudaram as interações entre crianças com desenvolvimento típico de 3 e 4 anos e os seus pares com incapacidades ligeiras de quatro anos, estes últimos participaram em mais comportamentos solitários do que as crianças dos dois grupos sem incapacidades, mostrando serem as que menos interagem do ponto de vista social, por um lado, devido a esta dificuldade no processamento da informação social e, por outro, devido às suas limitações ao nível da linguagem. Apesar dos resultados obtidos, os investigadores concluíram que, no início das interações, os comportamentos sociais das crianças com incapacidades mentais ligeiras, eram correspondidos de forma positiva, pelo que, à medida que as crianças com um desenvolvimento típico se iam apercebendo das incapacidades dos seus pares e que as exigências sociais aumentavam, a sua participação nas interações diminuía.

Kemp e Carter (2002) afirmam que, apesar de as crianças com incapacidades passarem menos de metade do tempo em interação do que os seus pares com desenvolvimento típico, tal não significa que sejam necessariamente rejeitadas. Estas crianças apresentam uma boa aceitação social por parte dos seus pares, embora, no que respeita às amizades recíprocas, estas existam em menor número. No entanto, Hall e McGregor (2000) levaram a cabo um estudo longitudinal, no qual seguiram o desenvolvimento social de três rapazes com diferentes tipos de incapacidade, desde a idade pré-escolar. Neste estudo, todos os rapazes estabeleciam interações sociais com os seus pares a diferentes níveis; ainda assim, ao longo dos anos, o seu estatuto social foi sendo alterado. Como receberam menos nomeações positivas no procedimento sociométrico, permaneceram mais tempo em brincadeiras solitárias e menos tempo em actividades de grupo, nem todas as crianças consideradas mostraram ter estabelecido amizades com os seus pares com desenvolvimento típico, sendo que as amizades verificadas foram motivadas pela partilha de interesses ou pela simples noção de inter-ajuda.

No estudo de Guralnick e Groom (1987), as crianças com desenvolvimento típico de 4 anos demonstraram ter uma competência social mais elevada, durante as interações, em relação tanto aos seus pares com desenvolvimento típico de 3 anos como aos com incapacidades ligeiras de 4 anos, apresentando não só maiores níveis de interação nas brincadeiras mas também uma frequência elevada de comportamentos positivos face aos seus pares. O grupo das crianças com incapacidades ligeiras era, por norma, o menos interactivo do

ponto de vista social, brincando menos em grupo e mostrando menos respostas socialmente positivas.

Num outro estudo dos mesmos autores (1988), numa primeira fase em que as amizades eram definidas com base nas nomeações positivas mas não necessariamente na reciprocidade, a maioria das crianças com um desenvolvimento típico de 3 e 4 anos e as crianças com incapacidades de 4 anos demonstraram ter uma preferência por um par específico. No entanto, quando o critério para identificar as amizades se tornou mais específico (i.e., caracterizado pela reciprocidade), emergiram diferenças mais acentuadas entre os grupos. Metade das crianças com desenvolvimento típico de 4 anos continuaram a estabelecer amigos pelo critério da reciprocidade, no entanto o mesmo não aconteceu com as crianças de 3 anos e com as crianças com incapacidades ligeiras de 4 anos. As crianças com um desenvolvimento normal de 3 anos mostraram um grande interesse em interagir com os seus pares mais velhos, também eles com um desenvolvimento típico, embora estes tenham tendência a agrupar-se por idade cronológica, o que reflecte um conjunto de nomeações unilaterais. Também as crianças de 4 anos com incapacidades ligeiras demonstraram preferência pelos pares da sua idade cronológica e não pelos que têm um nível de desenvolvimento correspondente ao seu. Tanto através do critério unilateral como do critério de reciprocidade, as crianças com um desenvolvimento típico, dos dois grupos, tenderam a identificar como amigos os seus pares também eles sem incapacidades em detrimento dos pares com incapacidades ligeiras.

Este estudo permitiu avaliar os resultados obtidos através dos critérios, unilateral e recíproco, na identificação das amizades em idade pré-escolar. O critério unilateral era baseado na análise de factores relativos, tais como a posse de brinquedos preferidos e o critério recíproco era baseado no significado social dos comportamentos, tais como a participação social nas actividades e a avaliação positiva da participação nas interacções, tornando-se assim um critério mais estável.

Para Diamond, Le Furgy e Blass (1992), tanto o género como a incapacidade são factores determinantes na formulação das cognições e dos afectos das crianças em relação aos seus pares. No estudo dos autores, as crianças de 3 anos não utilizaram nenhum destes dois critérios para identificar os pares com que mais gostavam de brincar, ao contrário das crianças de 4 anos que já os utilizaram. Estas crianças mostraram uma preferência pelos pares do mesmo género e sem incapacidades, tanto nas avaliações sociométricas como nas nomeações

das amigadas, mantendo-as estáveis ao longo do tempo, demonstrando deste modo um “esquema de normalidade” em relação a si próprias. Tal facto pode ser explicado, segundo os autores, pelo facto de as crianças com incapacidades apresentarem limitações físicas ou cognitivas na interacção, em brincadeiras de natureza cooperativa ou mais abstracta, com os seus pares sem incapacidades. Ainda assim, a nomeação das amigadas por parte das crianças em idade pré-escolar parece não ser significativamente influenciada pelo factor incapacidade, tanto nos 4 como nos 3 anos, sendo que, neste último grupo, esta relação é ainda menos clara, uma vez que as crianças de 3 anos não são ainda capazes de discriminar uma incapacidade.

No estudo de Hall e McGregor (2000), os autores concluíram que nenhum dos três rapazes, nas suas nomeações sociométricas, utilizou a característica “mesmo género” para nomear os seus pares, sendo que a maioria estabelecia interacções com raparigas, o que, por um lado, se pode explicar pelas competências sociais características das crianças com incapacidades e, por outro, pelo maior grau de aceitação das raparigas em relação às crianças com incapacidades.

Nabors (1997) refere que os rapazes, tanto nos contextos inclusivos como nos contextos em que apenas existem crianças com um desenvolvimento típico, estão mais disponíveis para estabelecerem brincadeiras de natureza cooperativa, quando comparados com as raparigas, uma vez que estas oferecem mais resistência às actividades de grupo. No entanto, no estudo de Buysse et al. (1997), embora os resultados não fossem significativos, as autoras verificaram uma tendência para que os rapazes com incapacidades recebessem menos nomeações por parte dos seus pares, ainda que, nas díades em que uma ou ambas as crianças apresentavam incapacidades, existia uma proporção semelhante de díades do mesmo género e de géneros diferentes.

No estudo de Buysse et al. (1997), as autoras não encontraram uma relação entre a etnia/raça e a preferência por um determinado par nas brincadeiras das crianças. No entanto, Nabors (1997) observou que as crianças com desenvolvimento típico afro-americanas estavam envolvidas em mais interacções de natureza cooperativa com os seus pares com incapacidades, em contextos inclusivos, do que as crianças caucasianas, pelo que a autora conclui que as crianças de raça afro-americana apresentam uma melhor aceitação em relação aos seus pares com incapacidades do que as crianças caucasianas.

V. O Papel da Inclusão da Criança com Incapacidades no Desenvolvimento das Competências Sociais

Inclusão tem sido um constructo que, ao longo dos anos, tem merecido uma crescente atenção, não só por parte dos investigadores que se dedicam a esta área mas também por parte da sociedade nacional e internacional. É durante o século XX que a inclusão começa a traçar o seu caminho, em 1921 com a Declaração dos Direitos da Criança, em 1948 com a Declaração dos Direitos do Homem e mais tarde, em 1990 com a conferência de Jontiem, na Tailândia, onde foram traçadas as primeiras linhas de uma “Educação para Todos” (Morgado, 2003). Mas, é em 1994 com a Declaração de Salamanca (Conferência de Salamanca – World Conference on Special Needs Education: Access and Quality), que o princípio de inclusão nas escolas ganha os seus contornos, perspectivando: *“que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade”* (Morgado, 2003).

Em Portugal, o Decreto-Lei 3/2008 assegura que todas as crianças em idade pré-escolar com incapacidades possam frequentar os mesmos estabelecimentos de ensino do que os seus pares com desenvolvimento típico, sendo que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Organização do Ano Lectivo 2008/2009 – Relatório Nacional). Da mesma fonte, das 30 407 crianças que frequentam o ensino pré-escolar, 616 estão identificadas como portadoras de uma incapacidade, sendo que destas 558 beneficiam de apoio de educação especial.

Segundo Odom (2000), os critérios que permitem definir o termo inclusão têm sofrido múltiplas alterações ao longo dos últimos 20 anos: para uns autores, a inclusão define-se pela presença de crianças com incapacidades nas mesmas salas de aula e durante os mesmos períodos de tempo que os seus pares com desenvolvimento típico; para outros, deveria existir uma determinada proporção de alunos com e sem incapacidades dentro da sala (e.g., um terço dos alunos com incapacidades). A inclusão ocorre quando a criança com incapacidades tem oportunidade para aprender, interagir e formar relações com os seus pares com

desenvolvimento típico. Tal implica que estes partilhem o mesmo espaço físico a maior parte do dia, criando oportunidades para participar em actividades e partilhar as rotinas diárias uns dos outros, não envolvendo este critério apenas a presença física da criança com incapacidades. Esta definição de inclusão para além dos contextos educativos deve sempre ter em conta a criança e o seu contexto familiar.

Brown, Odom, Li e Zercher (1999) estudaram os comportamentos de crianças com e sem incapacidades em contextos inclusivos, concluindo que: (a) as actividades propostas eram semelhantes para os dois grupos de crianças, (b) as crianças com incapacidades eram inseridas em tantas actividades como os seus pares com um desenvolvimento típico e (c) ambos os grupos participavam em actividades propostas tanto pelos adultos como pelas crianças, bem como mostravam comportamentos sociais e não-sociais, embora as crianças com desenvolvimento típico mostrassem maior frequência de comportamentos sociais entre elas, ao contrário das crianças com incapacidades que recebiam mais suporte por parte dos adultos.

Estes resultados demonstraram que as crianças com incapacidades estão incluídas do ponto de vista físico, estando no mesmo contexto e participando em actividades semelhantes às dos seus pares com desenvolvimento típico. No entanto, esta é apenas uma faceta da inclusão, sendo necessário incluir a criança com incapacidades a todos os níveis, nomeadamente ao nível social.

Segundo Freeman e Kasari (1998, cit. por Gordon et al., 2005), as crianças inseridas em contextos inclusivos necessitam de tempo para construir as suas relações sociais. Uma vez que estas crianças não estão todo o tempo nas salas de aula regulares, dado que se deslocam algumas vezes por semana às terapias de que necessitam, têm menos tempo para estabelecer relações, quando comparadas com os seus pares com desenvolvimento típico. É necessário assegurar que existem condições e tempo suficiente para que estas crianças possam estabelecer as suas relações de amizade, tal como os seus pares sem incapacidades.

Para Kemp e Carter (2002), as crianças que desde cedo estão inseridas em contextos inclusivos, desenvolvem mais e melhores aptidões sociais, sendo que estarão melhor preparadas para enfrentar a integração social quando entrarem na fase da escolaridade. É pertinente referir que as práticas inclusivas beneficiam tanto as crianças com incapacidades como os seus pares com desenvolvimento típico, nomeadamente no que respeita às aptidões sociais (Kemp & Carter). No entanto, do ponto de vista da investigação destas práticas, nem

sempre se verifica um consenso. Numa investigação comparativa dos benefícios da inclusão de crianças com incapacidades, Lindsay (2007) constatou que os resultados dos diversos estudos existentes foram inconclusivos, na medida em que não existem parâmetros definidos para se proceder a uma avaliação consistente e coerente dos efeitos das práticas inclusivas no desenvolvimento das crianças com incapacidades. Por outro lado, o autor refere ainda que através dos estudos existentes não é possível afirmar que a educação inclusiva ao nível do pré-escolar seja, de facto, mais benéfica para as crianças com incapacidades.

Buysse, Bailey e Donald (1994) estudaram as diferentes características das crianças em contextos especializados e em contextos inclusivos. De uma forma geral, as crianças inseridas em contextos inclusivos apresentavam, na sua maioria, um grau de incapacidade ligeiro, o que demonstra que tanto os pais como os profissionais acreditam que estes contextos são menos benéficos para crianças com incapacidades médias ou severas, tendo estas crianças mais oportunidades de desenvolvimento em contextos especializados. As diferenças no desenvolvimento das crianças em relação à sua idade cronológica tendem a ser mais significativas nos contextos especializados do que nos contextos inclusivos, sendo que estas tendem a aumentar ao longo da idade.

Concluindo, as práticas educativas devem não só ter em conta a integração da criança nas salas de aula regulares mas também as necessidades individuais de cada criança e as prioridades e objectivos das suas famílias, de modo a perceber quais as características dos contextos educativos existentes que melhor se adequam a cada criança. Cada vez mais, existe um trabalho conjunto de pais, professores, políticos e comunidade local, para que a maioria das crianças com incapacidades possa beneficiar das características dos contextos inclusivos (Odom, 2000).

VI. Enquadramento, Objectivos e Hipóteses

Objectivo Geral:

Este estudo pretendeu determinar em que medida as crianças com incapacidades formavam relações recíprocas de amizade em jardins-de-infância públicos do Distrito de Lisboa.

A partir deste objectivo geral colocaram-se algumas questões que pareceram pertinentes:

Questões de Investigação:

As crianças com incapacidades estabelecem amizades recíprocas em contexto de Jardim-de-infância? Quais as características dos seus amigos?

Existe concordância entre o número de amizades recíprocas das crianças com incapacidades, identificadas através do procedimento sociométrico, e o número de amigos especiais destas crianças identificados pela Educadora?

O grau de severidade da incapacidade das crianças influencia o número de amizades por elas formadas?

Hipóteses:

Depois de uma reflexão sobre a Revisão da Literatura feita no âmbito das relações sociais entre crianças com incapacidades e os seus pares, em contextos inclusivos, e nomeadamente das relações recíprocas de amizade, pareceu pertinente colocar as seguintes hipóteses:

1) As crianças com incapacidades têm um número médio de amizades recíprocas inferior às restantes crianças do grupo, avaliado em função do número de nomeações e avaliações positivas recíprocas.

Muitos estudos referem que as crianças com incapacidades, em idade pré-escolar, formam menos relações de amizade recíprocas quando comparadas com os seus pares com desenvolvimento típico (Guralnick et al., 1996; Buysse et al., 1997), estabelecendo ainda assim um número semelhante quando se trata de relações unilaterais. No que diz respeito às preferências das crianças, quando é necessário escolher um par para brincar, os estudos também demonstram que as crianças com incapacidade são escolhidas menos vezes (Nabors, 1997; Hestenes & Carroll, 2000). No entanto, embora as crianças com desenvolvimento típico possam ter um número de amizades recíprocas superior, tal não significa que as crianças com incapacidade não formem amizades recíprocas (Hall & McGregor, 2000).

2) As amizades recíprocas das crianças com incapacidades são estabelecidas, maioritariamente, com crianças do mesmo género e da mesma etnia mas de idade inferior às destas crianças.

As crianças em idade pré-escolar preferem, de uma forma geral, formar relações de amizade com crianças do mesmo género que o seu (Dunn, 2004; Vaughn et al., 2001). O mesmo acontece nas crianças com incapacidade que mostram uma preferência pelos pares de género correspondente ao seu (Diamond, Le Furgy & Blass, 1992).

Através de procedimentos sociométricos, as nomeações positivas de amizade, entre crianças em idade pré-escolar, dizem respeito, na maioria das vezes, a díades da mesma etnia e não a díades de etnias diferentes. Ainda que em menor número, as amizades entre crianças de etnias diferentes, ocorrem com maior frequência em crianças de idade pré-escolar, diminuindo à medida que as crianças crescem (Aboud et al., 2003; Hartup, 1983).

Para Guralnick e Groom (1988), as crianças com incapacidades e as crianças mais novas, ou seja, de 3 anos têm tendência a nomear os seus pares mais velhos. No entanto, estas nomeações são apenas unilaterais, uma vez que, quando se recorre ao critério da reciprocidade, verifica-se que as crianças mais velhas, ou seja, de 4 anos preferem os pares da mesma idade cronológica e com desenvolvimento típico. Também para Hestenes e Carroll (2000), em comparação com as crianças com desenvolvimento típico mais velhas, as crianças com desenvolvimento típico mais novas escolhem mais vezes crianças com incapacidades para interagir nas suas brincadeiras.

3) Existe uma concordância elevada entre o número de crianças identificadas pela Educadora como amigo(s) especial(ais) das crianças com incapacidades e o número de

amizades recíprocas dessas crianças identificadas através das nomeações/avaliações positivas mútuas.

A concordância entre os dois grupos (crianças com incapacidades e educadoras) foi já evidenciada em estudos que se referem à formação de amizades em crianças de idade pré-escolar, nomeadamente no que respeita ao consenso entre a opinião das educadoras e os resultados de medidas de desenvolvimento social (Buysse et al., 2002).

4) O grau de incapacidade das crianças influencia a formação de relações de amizade recíprocas, sendo que quanto menos severa for a incapacidade, maior será o número médio de amizades formadas.

Apesar de o grau de severidade da incapacidade de uma criança parecer não ter influência na formação das amizades (Buysse et al., 2002), podendo tal dever-se ao facto de as crianças, no período pré-escolar, não terem capacidade para discriminar entre ter ou não ter uma incapacidade (Diamond et al., 1992), outros autores (Dyson, 2005) referem que as crianças desde muito cedo formam conceptualizações acerca das incapacidades das outras crianças e são capazes de as articular entre si.

Buysse, Bailey e Donald, 1994 referem que as crianças com incapacidades severas têm menos oportunidades de relação do que as crianças com incapacidades médias ou ligeiras, quando inseridas em contextos inclusivos.

VII. Método

1. Participantes

1.1. Instituições

Todas as instituições que participaram neste estudo eram frequentadas por crianças com incapacidades e, por esse motivo, foram designadas como contextos pré-escolares inclusivos. Foram incluídas todas as crianças que estavam ao abrigo do Decreto-Lei 319/91 e/ou do Despacho-Conjunto 891/99.

Numa primeira fase foi pedida autorização à Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DREL) para contactar as escolas deste distrito. Em segundo lugar, procedeu-se à legalização da base de dados através de um pedido de autorização junto da Comissão Nacional de Protecção de Dados (Autorização nº 1370/2007). Por fim, foi também necessário pedir autorização à Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Obtidas as autorizações, foi constituída uma listagem de todos os agrupamentos de escolas do distrito de Lisboa, com base na informação disponível no *site* da DREL. Através da aplicação de uma listagem de números aleatórios, seleccionaram-se 50 agrupamentos. Foram enviadas cartas aos Conselhos Executivos destes agrupamentos, com os objectivos gerais do estudo e a solicitar autorização para contactar os profissionais de educação especial envolvidos no processo de inclusão de crianças com incapacidades e os pais dessas crianças. Foi ainda enviado um formulário a pedir informações relativamente às salas de jardim-de-infância que iriam incluir crianças com incapacidades durante o ano lectivo de 2007/08 bem como algumas informações acerca dessas crianças. Os agrupamentos que não responderam a esta solicitação por carta, foram posteriormente contactados telefonicamente com o objectivo de esclarecer dúvidas acerca dos objectivos do estudo e averiguar o seu interesse no mesmo.

Uma vez que não se obtiveram respostas suficientes, foram aleatoriamente seleccionados mais 50 agrupamentos (tendo sido contactados 100 agrupamentos de um total de 145 agrupamentos). Do total dos 100 agrupamentos, 30 manifestaram disponibilidade para participar no estudo, sendo que todos os jardins-de-infância, assinalados como contextos pré-

escolares inclusivos pelos agrupamentos, foram contactados telefonicamente para solicitação de uma reunião em que se apelava à presença dos educadores do ensino regular responsáveis pelas salas pré-escolares inclusivas, dos educadores do ensino especial que apoiavam estas crianças e do elemento responsável pela coordenação de cada jardim-de-infância. Na referida reunião, cada um dos profissionais presentes recebeu uma carta de consentimento informado, com os principais objectivos do estudo, bem como uma carta de consentimento informado destinada às famílias, tanto das crianças com incapacidades como das restantes crianças, uma vez que para o procedimento sociométrico era necessário fotografar pelo menos metade das crianças do grupo. Foram fornecidas todas as informações solicitadas pelos profissionais presentes na reunião.

A selecção foi aleatória ao nível dos agrupamentos mas, dentro de cada agrupamento, foram incluídas todas as crianças com incapacidades cujos pais e educadores aceitaram participar e em que, pelo menos, metade das famílias das restantes crianças do grupo consentiu a sua participação.

Embora este estudo se insira num Projecto intitulado *Qualidade da participação social de crianças com incapacidades em contextos pré-escolares inclusivos*, financiado pela FCT através de uma bolsa de pós-doutoramento (BPD/26383/2006), serão seguidamente caracterizados os participantes específicos deste estudo.

1.2. Salas

Do presente estudo apenas fizeram parte as salas que incluíam crianças com incapacidades capazes de responder ao procedimento sociométrico. Sendo assim, participaram 31 salas de educação pré-escolar do distrito de Lisboa, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Os grupos eram maioritariamente heterogéneos (93.5%), sendo que apenas 6.5% das educadoras das salas mencionaram ter um grupo em que todas as crianças tinham 5 anos. No ano lectivo de 2007/2008 faziam parte destas salas entre uma e três crianças com incapacidades: 51.6% das salas tinham apenas uma criança com incapacidades, 35.5% das salas tinham duas crianças com estas características e 12.9% das salas tinham três crianças identificadas como tendo incapacidades. O número total de crianças do grupo variava entre 16 e 25 crianças ($M= 20.74$, $SD= 2.16$).

1.3. Educadoras

No presente estudo participaram 31 educadoras do ensino regular, uma por cada sala. O total das educadoras era do género feminino e as suas idades variavam entre 31 e 59 anos ($M= 47.35$, $SD= 6.86$). Destas, 3 (10.3%) tinham um nível de habilitações literárias correspondente ao bacharelato, 24 (82.8%) à licenciatura, uma (3.4%) tinha o complemento de formação e outra (3.4%) tinha o mestrado (para 29 casos válidos). O número de anos de experiência em educação pré-escolar das educadoras do ensino regular variava entre 3 e 33 ($M= 22.81$, $SD= 7.17$) enquanto que o número de anos de experiência em salas de educação pré-escolar inclusivas variava entre 1 e 32 ($M= 12.07$, $SD= 9.22$).

1.4. Crianças com Incapacidades

No presente estudo participaram 41 crianças com incapacidades de ambos os géneros, sendo que 26.8% das crianças eram do género feminino, ou seja um total de 11 crianças da amostra, e 73.2% do género masculino, 30 crianças no total da amostra. A criança mais nova tinha uma idade cronológica correspondente a 59.9 meses e a mais velha correspondente a 83.9 meses ($M= 66.77$, $SD= 7.55$). Das 41 crianças com incapacidades, 38 eram de raça/etnia caucasiana (92.7%) e apenas 3 crianças tinham origem africana (7.3%). No que respeita às incapacidades das crianças, as educadoras do ensino regular identificaram 7 com perturbação do espectro do autismo (17.9%), 14 com um atraso global do desenvolvimento (35.9%), 5 com paralisia cerebral (12.8%), 4 com hiperactividade (10.3%) e 3 com incapacidade física (7.7%). Foram ainda assinalados 2 casos de crianças com perturbação da comunicação e da linguagem, perturbação da comunicação com alteração do comportamento e perturbação da comunicação e relação, que correspondem, cada um a 5.1% da amostra. As educadoras identificaram um caso de Trissomia 21 (2.6%) e um com dificuldades de aprendizagem.

1.5. Crianças com Desenvolvimento Típico

As crianças com desenvolvimento típico que integravam as 31 salas de educação pré-escolar inclusivas perfizeram um total de 603 crianças. As crianças tinham idades compreendidas entre 47.1 e 72.2 meses ($M= 61.9$; $SD= 6.3$) e 47.3% eram do género feminino

e 52.7% eram do género masculino. Do total das crianças, 369 responderam ao procedimento sociométrico de forma válida, sendo que a média da taxa de participação no total de salas foi 62%.

2. Medidas

Para responder aos objectivos propostos no início deste trabalho e tendo em conta a amostra seleccionada utilizaram-se na recolha de dados as seguintes medidas: (a) o Procedimento Sociométrico, (b) um Questionário dirigido às educadoras de ensino regular e (c) o Índice de Capacidades (Simeonsson & Bailey, 1991)

2.1. Procedimento Sociométrico

O procedimento sociométrico foi realizado por todas as crianças de todas as salas que participaram no estudo. A tarefa consistia em duas fases, uma primeira em que as crianças nomeavam os 3 pares com quem mais gostavam de brincar e uma segunda fase em que atribuíam avaliações positivas (3) ou negativas (1) a todas as crianças da sua sala. Para este estudo, foram considerados amigos recíprocos das crianças com incapacidades todas as crianças que receberam simultaneamente nomeações e avaliações positivas por parte dos pares com incapacidades e que retribuíram essas mesmas nomeações e avaliações, também elas de forma positiva. Não foram incluídas na amostra as crianças que demonstraram não querer participar no estudo, que não tinham autorização da família para o fazer, que não conseguiram responder ao procedimento sociométrico de forma válida, seja por não compreenderem a tarefa ou apenas parte desta e ainda as crianças que no dia da aplicação não estavam presentes. Uma vez que o critério de amizade utilizado exigia que as nomeações e avaliações positivas fossem recíprocas, 29 crianças com incapacidades das salas participantes não integraram a amostra devido à ausência de resposta dos pares a que atribuíram nomeações e avaliações positivas, por qualquer uma das razões acima referidas.

2.2. Questionário dirigido às educadoras de ensino regular

O questionário dirigido a cada educadora responsável pelo grupo onde se inseria a(s) criança(s) com incapacidades permitiu recolher informação acerca não só da própria

educadora, para uma caracterização mais completa da amostra, como também do grupo e da criança-alvo.

Numa primeira parte, a educadora preencheu uma secção respeitante às suas próprias características, sendo estas: o género, a idade, o nível de habilitações literárias, o número de anos de experiência em salas de educação pré-escolar e o número de anos de experiência em salas de educação pré-escolar inclusivas. Posteriormente preencheu os dados relativos ao grupo, mencionando o número de alunos, as respectivas idades e género. No preenchimento dos dados específicos da criança-alvo foi solicitado à educadora que referisse a data de nascimento, o género e o tipo de incapacidade de cada um. A educadora preencheu ainda o Índice de Capacidades (Simeonsson & Bailey, 1991) que a seguir se apresenta. Do questionário fez ainda parte uma pergunta em que a educadora mencionou quais os amigos especiais da criança-alvo.

2.3. Índice de Incapacidades

O instrumento que aqui se descreve é uma tradução do *ABILITIES INDEX* elaborado por Simeonsson e Bailey (1991) com o objectivo de definir o nível de incapacidade das crianças. Segundo Grande e Bairrão (2007), este instrumento permite avaliar as características das crianças através de um intervalo capacidade-incapacidade. Das principais características deste instrumento, Simeonsson, Bailey, Smith e Buysse (s.d.) enfatizam as seguintes: (a) é constituído por nove dimensões – ver quadro 1 - [audição, comportamento/competências sociais, função intelectual, membros (mãos, braços e pernas), comunicação, tonicidade, integridade da saúde física, visão e estado estrutural]; (b) para cada dimensão a funcionalidade é avaliada numa escala ordinal de sucessiva complexidade que varia entre 1 e 6 (1= *normal*, 2= *suspeita de dificuldade*, 3= *dificuldade ligeira*, 4= *dificuldade moderada*, 5= *dificuldade severa* e 6= *dificuldade extrema*); (c) estes níveis estão caracterizados em termos funcionais e não técnicos, de modo a facilitar a sua classificação por parte dos educadores, pais ou outros prestadores de cuidados; (d) a classificação pode ser baseada no conhecimento clínico, contemplando a observação, o conhecimento prévio da criança e/ou outras informações específicas; (e) a classificação reflecte padrões de incapacidade-capacidade relativos ao invés de padrões absolutos; (f) a classificação permite traçar um perfil holístico das diferenças intra-individuais da criança; (g) o padrão resultante enfatiza não só as

capacidades como também as incapacidades significativas, o que permite uma intervenção mais individualizada e (h) o perfil de funcionalidade minimiza a categorização das incapacidades e os possíveis rótulos que daí resultam.

Ainda segundo Simeonsson et al. (s.d.), o preenchimento do Índice de Capacidades pode ser feito tanto por pais como por educadores ou outros técnicos, existindo uma elevada concordância entre estes sujeitos quanto ao funcionamento das crianças e uma fácil compreensão por partes destes em relação ao seu preenchimento, pelo que do ponto de vista métrico este parece ser um instrumento com elevada validade.

Com base no resultado obtido em cada uma das dimensões do Índice de Capacidades pode-se calcular um resultado final, multiplicando-se a classificação obtida em cada uma das 9 dimensões pela respectiva ponderação (Audição= 1.8; Competências Sociais= 1.4; Comportamento Inadequado= 1.7; Função Intelectual= 2.0; Membros (mãos)= 1.5; Membros (braços)= 1.4; Membros (pernas)= 1.6; Compreensão= 1.2; Expressão= 1.0; Tonicidade (hipertonia)= 1.5; Tonicidade (hipotonia)= 1.4; Saúde geral= 1.5; Visão= 1.7. O somatório dos valores obtidos deve apenas ser utilizado para fins de investigação (Daley, Simeonsson, & Carlson, 2006, cit. por Grande & Bairrão, 2007).

Para além do grau de funcionalidade, em termos métricos, que é possível obter através do somatório das dimensões do Índice de Capacidades, os autores definem ainda uma categorização desta variável. Deste modo, as seguintes categorias podem ser definidas, segundo Simeonsson e Bailey (1991) perfil normal de capacidades (resultado global entre 29 e 57), suspeita de dificuldade (resultado global entre 58 e 86), dificuldade ligeira (resultado global entre 87 e 115), dificuldade moderada (resultado global entre 116 e 144), dificuldade severa (resultado global entre 145 e 173) e, por fim, resultados iguais ou superiores a 174 correspondem a uma dificuldade profunda. A consistência interna dos dados obtidos através do Índice de Capacidades foi elevada ($\alpha = .89$). Para uma análise mais detalhada das características psicométricas desta escala é possível consultar o Anexo B.

Quadro 1: Definição das áreas do Índice de Capacidades (ABILITIES)

Dimensões	Definição
(A) Audição	Capacidade da criança para ouvir, nas actividades do dia-a-dia. A avaliação é realizada para cada ouvido separadamente (audição da criança sem prótese auditiva). Uma pontuação de 6 (surdez profunda) significa que a criança não ouve.
(B) Comportamento e Competências Sociais	Nesta área cota-se separadamente as competências sociais e os comportamentos inadequados ou invulgares. As competências sociais dizem respeito à capacidade da criança para se relacionar com os outros de forma adequada. Comportamentos inadequados podem incluir ser agressivo, gritar, abanar as mãos, auto-agredir-se, etc.
(I) Função Intelectual	Esta cotação indica a capacidade da criança para pensar e racionalizar. O avaliador deve reflectir sobre a forma como a criança resolve problemas e brinca com os brinquedos.
(L) Membros	Capacidade da criança para usar as suas mãos, braços e pernas nas actividades da vida diária.
(I) Comunicação Intencional	São atribuídas duas pontuações separadas, para a capacidade da criança para compreender e comunicar com os outros. Esta pontuação inclui tentativas de comunicação utilizando outras formas para além da fala (gestos, sinais e gravuras). O avaliador deve reflectir sobre a capacidade da criança para compreender e comunicar com os outros.
(T) Tonicidade	Normal significa que os músculos nem são muito “presos” nem muito “soltos”. Se o tónus de uma criança não parece normal, o avaliador deve indicar o grau de hipertonía (músculos presos) ou hipotonía (músculos soltos). Devem ser atribuídas as duas pontuações pois há crianças em que a hipertonía se combina com hipotonía em diferentes partes do corpo ou varia entre uma e outra.
(I) Integridade da Saúde Física	Avaliar o estado geral da saúde da criança. Normal significa que a criança tem os problemas de saúde típicos da sua idade. Se existir um problema de saúde deve ser indicado qual é o grau de restrição que ele causa nas actividades normais. Problemas de saúde podem incluir convulsões, diabetes, distrofia muscular, cancro, etc.
(E) Olhos (visão)	Capacidade da criança para ver nas actividades diárias. Deverá pontuar-se separadamente o olho direito e o esquerdo (sem óculos). Uma pontuação de 6 significa que a criança não vê.
(S) Estado Estrutural	Normal significa que não há diferenças associadas à forma ou à estrutura das partes corporais. Diferenças na forma incluem condições como fenda palatina, pé boto; diferenças na estrutura incluem curvatura anormal da coluna e deformações nos braços ou pernas. A pontuação deve indicar de que forma estas diferenças interferem com o modo como a criança se move.

(Simeonsson & Bailey, 1991)

3. Procedimento

3.1. Recolha de Dados

3.1.1. Procedimento Sociométrico

Antes da aplicação do procedimento sociométrico informou-se a educadora de que se iria realizar um jogo, fora da sala, com cada criança individualmente. Como as crianças participantes eram muito novas, recorreu-se a fotografias para o processo das nomeações/avaliações. Apenas foram fotografadas as crianças que tinham autorização da família para participar no estudo. Para facilitar a identificação de cada criança, foi escrito no verso da fotografia o código correspondente. Para o processo das nomeações, dispuseram-se aleatoriamente as fotografias de todas as crianças do grupo e pediu-se à criança que dissesse o nome de cada um dos seus pares, para a certificação de que os reconhecia na totalidade. De seguida, pediu-se à criança que escolhesse o(a) menino(a) com quem mais gostava de brincar, assinalando-se com um sinal (+) na folha de registo as nomeações positivas. Este procedimento foi repetido até se obter um conjunto de 3 nomeações positivas.

No caso das avaliações positivas, mostraram-se às crianças 3 caixas com os símbolos ☺, ☹ e ☺ bem visíveis e pediu-se para explicarem o que significava cada um. Para avaliar estas competências foi realizado o procedimento com recurso a fotografias de diferentes alimentos, explicando-se que na caixa com o símbolo ☺ se colocavam as coisas de que se gostava muito e assim sucessivamente. Compreendida a tarefa, as crianças eram convidadas a participar na realização das avaliações, em que a investigadora lhe perguntava, para cada fotografia da criança da sala, em que caixa a queria colocar, de acordo com a sua preferência de brincadeira. Quando todas as fotografias das crianças estavam colocadas numa das 3 caixas de cartão, a tarefa estava terminada e pedia-se à criança que chamasse outro dos seus pares para participar. As avaliações das crianças foram registadas com valores de 1 a 3, em que 1 correspondia às crianças que estavam na caixa com o símbolo ☺, 2 correspondia às crianças da caixa com o símbolo ☹ e, por fim, 3 era atribuído às crianças que estavam na caixa com o símbolo ☺.

O número de amizades recíprocas de cada criança com incapacidades foi conseguido com o cruzamento das nomeações e avaliações positivas que estas atribuíram aos seus pares e as que esses mesmos pares lhes retribuíram de forma, também ela, positiva.

3.1.2. Questionário dirigido à educadora do ensino regular

O questionário foi entregue às educadoras que o preencheram de forma autónoma e o devolveram posteriormente.

3.1.3. Índex de Capacidades

O Índex de Capacidades estava inserido no questionário entregue às educadoras de cada sala que preencheram de forma autónoma este instrumento.

3.2. **Análise de Dados**

A análise de dados da presente investigação foi elaborada com recurso ao programa de análise estatística *SPSS (Statistical Package for the Social Science)*.

Numa primeira fase, realizaram-se as estatísticas descritivas para uma melhor caracterização dos participantes deste estudo, recorrendo-se ao cálculo das médias e respectivos desvios-padrão sempre que se tratava de variáveis intervalares/métricas.

Posteriormente, para verificar se o número médio de amizades recíprocas das crianças com incapacidades era inferior ao número médio das amizades das crianças com desenvolvimento típico elaborou-se um quadro, uma vez que se optou por agrupar os dados em duas variáveis nominais (ter um número médio de amizades superior ou igual ao das crianças com um desenvolvimento típico ou ter um número médio de amizades inferior ao destas crianças), com o objectivo de uma exploração mais rica dos resultados obtidos. Posteriormente e para uma análise estatística mais precisa, utilizou-se o teste de Mann-Whitney para a comparação de medianas dos 2 grupos, uma vez que a variável número de amigos não segue uma distribuição normal e a dimensão da amostra é considerada pequena.

Com o objectivo de compreender as características dos amigos recíprocos dessas crianças, utilizou-se o teste do Qui-quadrado para testar as proporções do género e da etnia.

No que respeita à variável idade, transformaram-se os dados numa escala nominal, definindo como parâmetros: idade superior, inferior ou igual à dos amigos recíprocos das crianças com incapacidades, tornando deste modo possível a aplicação do teste do Qui-quadrado.

O mesmo teste foi utilizado na análise da concordância entre o número de amigos especiais das crianças com incapacidades identificados pela educadora e o número de amigos recíprocos destas crianças identificados através do procedimento sociométrico, na medida em que se pretendeu verificar se estas duas populações diferiam quanto ao número de amigos identificados.

Por fim, com o objectivo de verificar a influência da severidade da incapacidade das crianças na formação de amizades, utilizaram-se dois tipos de análise. Em primeiro lugar, uma análise da correlação entre o grau de severidade, representado numa escala métrica, e o número de amizades recíprocas estabelecidas pelas crianças com incapacidades através do cálculo do coeficiente de correlação *rho* de Spearman, uma vez que a variável número de amigos não apresenta uma distribuição normal. Para uma análise do significado das correlações aqui encontradas foi tido em conta o critério definido por Cohen (1992) em que um *r* compreendido entre .10 e .29 é considerado como uma associação fraca, um *r* entre .30 e .49 corresponde a uma associação moderada e um *r* igual ou superior a .50 é tido como uma associação forte. Numa segunda análise, utilizou-se uma variável ordinal decorrente da variável quantitativa acima mencionada. Esta variável está organizada em categorias de severidade, pelo que se pretendeu testar as diferenças de médias nas diferentes categorias. Para tal, utilizou-se o teste de Mann-Whitney, uma vez que a variável “número de amigos recíprocos” não segue os pressupostos da normalidade (segundo o teste de Kolmogorov-Smirnov) nem se verifica a homogeneidade entre as variâncias dos dois grupos (segundo o teste de Levene).

VIII. Resultados

1. Número médio de amizades das crianças com incapacidades

Para analisar os resultados correspondentes à primeira hipótese do estudo optou-se por verificar as diferenças existentes entre a média de amizades das crianças com incapacidades e a das crianças com desenvolvimento típico ao nível de cada sala.

Sendo assim, elaborou-se um quadro (ver Anexo C) que inclui as médias e desvios-padrão do número de amizades recíprocas das crianças com desenvolvimento típico, em cada grupo e o número de amizades recíprocas da criança com incapacidades ou, no caso de se tratar de mais de uma criança por grupo, a respectiva média. Foram assinalados os casos que se afastam do intervalo considerado ou seja, $[(M + DP)$ e $(M - DP)]$, obtendo-se, para um total de 31 salas, 5 casos (16.1%) em que a média das amizades recíprocas das crianças com incapacidades é superior à médias das restantes crianças da sala, 8 casos (25.8%) em que este valor é inferior e 18 casos (58.1%) em que se situa dentro do valor da média das crianças com desenvolvimento típico do grupo.

Pelo facto de a hipótese pressupor que as crianças com incapacidades têm um número de amizades recíprocas inferior ao dos seus pares com desenvolvimento típico, agruparam-se os casos em que a diferença do número de amizades está dentro da média ou é superior a esta, perfazendo um total de 23 casos (74.2%) em que tal acontece. Apesar da manifesta elevada magnitude da proporção de crianças com incapacidades com um número de amizades recíprocas dentro ou acima da média das crianças sem incapacidades, recorreu-se ao Teste Mann-Whitney para determinar a diferença entre o número de amizades recíprocas das crianças com incapacidades e o número de amizades recíprocas dos seus pares com desenvolvimento típico, uma vez que a variável número de amizades recíprocas não segue uma distribuição normal, como comprovado pelo teste de Kolmogorov-Smirnov.

Os resultados obtidos ($U= 10.0$, $W= 16.0$, $p= .23$), indicam que o número de amizades recíprocas das crianças com incapacidades não é significativamente diferente do número de amizades recíprocas das crianças com desenvolvimento típico que frequentam as mesmas salas, não se confirmando a hipótese inicialmente formulada.

De referir, por fim, que tanto as crianças com incapacidades como os seus pares sem incapacidades apresentam, por vezes, um número de amizades recíprocas correspondente a 0, sendo que das 31 crianças consideradas na amostra, 22 (53.7%) apresentam este valor e dos 369 pares com desenvolvimento típico, 134 (36.3%) também o fazem.

2. Características dos amigos das crianças com incapacidades

Com o objectivo de compreender quais as características dos amigos recíprocos das crianças com incapacidades, foram seleccionadas, de acordo com a literatura já citada, algumas variáveis pertinentes, como o género, a etnia e a idade (ver Anexo D).

2.1. Género

As 19 crianças que estabelecem relações de amizade recíprocas com os seus pares fazem-no 27 vezes, ou seja, algumas crianças estabelecem apenas uma relação de amizade, outras duas e no máximo estabelecem três relações de amizade recíprocas, visto ser este o número máximo de amizades recíprocas obtido através do procedimento sociométrico. Das 27 relações de amizade recíproca, 5 são estabelecidas entre crianças do género feminino, 17 são estabelecidas entre pares do género masculino; no entanto, 5 das relações desta natureza são formadas entre crianças do género masculino e feminino. Na sua totalidade, 22 (81.5%) das relações de amizade das crianças são estabelecidas com pares do mesmo género e apenas 5 (18.5%) são estabelecidas entre pares de género diferente. Parece ainda relevante para a análise dos dados referir que das 27 relações de amizade recíprocas que as crianças estabelecem, 22 são constituídas por um par do género masculino, pelo que a probabilidade de crianças deste género serem escolhidas como amigos recíprocos é, à partida, superior.

Para a variável género, optou-se por utilizar o teste do Qui-Quadrado para testar as proporções do género, procedendo assim à análise inferencial dos dados já apresentados. Para um valor de $\chi^2(1) = 5.8$, $p = .016$, pode-se afirmar que, do ponto de vista estatístico, a proporção de crianças que estabelece relações de amizade recíprocas com pares do mesmo género que o seu não é significativamente diferente da proporção de crianças que estabelece essas relações com pares de género diferente do seu.

2.2. Etnia/Raça

Para proceder à análise da característica etnia, agruparam-se os dados numa variável nominal, sendo que se constituíram dois grupos, o grupo dos amigos recíprocos com a mesma etnia que o seu amigo com incapacidades e o grupo dos amigos recíprocos que apresentavam uma etnia diferente à do seu amigo com incapacidades.

No conjunto das 27 relações de amizade recíprocas das crianças com incapacidades, 20 referem-se a díades com a mesma etnia e 7 referem-se a díades com uma etnia diferente. Deste modo, pode-se afirmar que pela análise descritiva dos dados, as crianças com incapacidades formam na maioria das vezes relações de amizade recíprocas com pares de etnia igual à sua. No entanto, é de referir que a média da percentagem de crianças caucasianas por sala é de 83.7%, pelo que a probabilidade das crianças com incapacidades, na sua maioria de etnia/raça caucasiana (81.5%), estabelecerem relações de amizade recíprocas com crianças da mesma etnia já era, à partida, superior.

Posteriormente procedeu-se à análise estatística inferencial destes dados, através do teste do Qui-quadrado. Pretendeu-se saber o nível de associação entre os valores reais, já descritos para esta variável, e os valores esperados, sendo que estes representam uma distribuição dos dados mais concentrada na igualdade da etnia entre as crianças com incapacidades e os seus amigos recíprocos.

Para um valor de Qui-quadrado $\chi^2(1) = 2.9$, $p = .071$, pode-se afirmar que do ponto de vista estatístico a proporção de crianças que estabelece relações de amizade recíprocas com pares da mesma etnia que a sua não é significativamente diferente da proporção de crianças que estabelece essas relações com pares de etnia diferente da sua.

2.3. Idade

De acordo com a hipótese que se refere à idade dos amigos recíprocos das crianças com incapacidades, estes têm idade inferior às destas crianças. Com base neste objectivo, foi construído um quadro (ver Anexo D) onde, para cada criança-alvo, se encontra a sua idade, a idade da primeira criança com quem estabelecem uma amizade recíproca e a idade da segunda criança com quem também estabelecem este tipo de relação, bem como a diferença entre as duas, pelo que estes dados mostram se a idade da criança-alvo é superior, inferior ou igual à

idade do seu amigo recíproco. Foi considerada idade igual uma diferença de idades entre as crianças igual ou inferior a 6 meses. Para um total de 27 relações de amizade, 6 são estabelecidas com crianças com desenvolvimento típico de idade inferior (22.22%), 14 são formadas com crianças de idade superior (51.85%) e 7 são formadas (25.93%) com crianças da mesma idade.

De acordo com a hipótese n.º 2, esperava-se que a idade das crianças com incapacidades fosse significativamente superior à idade dos seus amigos recíprocos. Para uma análise inferencial destes resultados recorreu-se ao teste do Qui-quadrado. De acordo com os resultados obtidos [$\chi^2(2) = 1.9, p = .38$], não existem diferenças estatisticamente significativas entre a proporção de crianças que estabelece relações de amizade recíprocas com pares de idade superior, a proporção de crianças que estabelece relações de amizade recíproca com pares de idade inferior e a proporção de crianças que estabelecem relações de amizade recíproca com crianças de idade igual à sua, não se verificando, deste modo, diferenças entre as proporções dos três grupos.

3. Opinião das Educadoras do Ensino Regular relativamente aos amigos especiais das crianças com incapacidades

Para a averiguação da concordância entre o número de amigos recíprocos das crianças com incapacidades, obtido através das nomeações e avaliações positivas mútuas, e o número de amigos especiais destas crianças indicados pela Educadora do ensino regular, obteve-se um total de 40 respostas das educadoras que responderam à pergunta acerca das 41 crianças com incapacidades: “Quais os amigos especiais desta criança?”. Destas, 31 respostas das educadoras corresponderam ao mesmo número de amigos identificado pelas crianças através do procedimento sociométrico e apenas 9 das respostas das educadoras corresponderam a um número de amigos especiais diferente.

Com o objectivo de verificar se os valores reais obtidos vão de encontro aos valores esperados, recorreu-se ao teste do Qui-quadrado e obteve-se um valor de $\chi^2(1) = 6.5; p = .01$, pelo que a proporção de educadoras que demonstra ter concordância com o número de amigos recíprocos das crianças com incapacidades, determinado em função de critérios sociométricos, é significativamente diferente da proporção de educadoras que não revela essa concordância.

Os resultados do teste do Qui-quadrado vêm confirmar o que já estava explícito na análise descritiva supracitada (ver Anexo E), concluindo-se então que existe uma concordância elevada entre o número de crianças identificadas pela educadora como amigos especiais das crianças com incapacidades e o número de amizades recíprocas dessas crianças, identificado através das nomeações e avaliações positivas mútuas.

4. Grau de Severidade das crianças com incapacidade

Com o intuito de compreender a relação entre a severidade da incapacidade das crianças e o número de amizades recíprocas formadas pelas mesmas, optou-se por analisar, por um lado o grau de severidade, medido numa escala métrica e, por outro lado, a categoria de severidade em que as crianças se incluem, sendo que estas categorias são formadas através da categorização da variável grau de severidade. O recurso a estas duas variáveis prende-se com o facto de se conseguir, deste modo, uma análise mais rica e mais completa (ver Anexo F).

Sendo assim, para verificar se à medida que o grau de severidade da incapacidade das crianças aumenta, o seu número de amizades recíprocas diminui, optou-se pela medida de associação não paramétrica, *rho* de Spearman uma vez que, segundo o Teste de Kolmogorov-Smirnov, nenhuma das duas variáveis segue os pressupostos da normalidade. O valor obtido ($r = -.021$) indica a inexistência de uma associação entre as duas variáveis.

Posteriormente, com o objectivo de verificar se existem diferenças entre as médias do número de amigos recíprocos das crianças com incapacidades em função das diferentes categorias de severidade recorreu-se ao Teste não-paramétrico de Mann-Whitney, uma vez que já se tinha verificado que a variável número de amigos recíprocos não segue os pressupostos da normalidade. Para o efeito, as crianças foram agrupadas em duas categorias, as que estavam classificadas como tendo um grau de funcionalidade *normal*, foram incluídas na categoria “sem restrições funcionais” e as crianças classificadas com um grau de funcionalidade *suspeita de incapacidade* ou *incapacidade ligeira* foram incluídas na categoria “funcionamento com restrições”. A necessidade de se agruparem estas duas últimas categorias prendeu-se com o facto de apenas uma criança estar classificada com um grau de funcionamento *incapacidade ligeira*.

A média do número de amizades recíprocas da categoria “sem restrições funcionais” corresponde a .71 e a média do número de amizades recíprocas das crianças que se incluem na categoria “funcionamento com restrições” é igual a .67. Através da análise inferencial destes dados, verificou-se que as diferenças não foram estatisticamente significativas ($U= 115.5$, $W= 193.5$, $p= .358$).

IX. Discussão

Nesta secção, apresentam-se as principais hipóteses explicativas dos resultados obtidos, de acordo com o enquadramento teórico exposto no início do trabalho.

1. Amizades Recíprocas das Crianças com Incapacidades

No que respeita à hipótese de que as crianças com incapacidades têm um número médio de amizades recíprocas inferior ao dos seus pares com desenvolvimento típico, os resultados obtidos não vieram confirmar, do ponto de vista estatístico, esta asserção. Os resultados aqui encontrados não vão ao encontro da maioria dos estudos acerca das relações de amizade nas crianças com incapacidades, segundo os quais este grupo de crianças apresenta, na maioria das vezes, um número de amizades recíprocas inferior ao dos seus pares com desenvolvimento típico. Ainda assim, algumas hipóteses explicativas poderão ser apresentadas como causas destes resultados.

Buysse et al. (2002) apontam para que, em contextos inclusivos, não existam diferenças estatisticamente significativas entre o número de amizades formado pelos dois grupos de crianças. Os benefícios dos contextos inclusivos para o desenvolvimento das competências sociais e para a aceitação das crianças com incapacidades (Buysse et al., 2002; Kemp & Carter, 2002; Odom, 2000) são mais-valias, na medida em que estes contextos podem favorecer a aceitação social e minimizar os efeitos de rejeição por parte das crianças com desenvolvimento típico. Nos contextos inclusivos, as crianças apresentam uma maior capacidade para entenderem a diferença, estando mais aptas para estabelecerem relações de amizade com crianças com incapacidades e a simples exposição física das crianças com incapacidades a estes contextos é já uma vantagem ao nível do desenvolvimento social (Buysse & Bailey, 1993; Hestenes & Carroll, 2000).

Ainda que Dyson (2005) tenha estudado as concepções de incapacidade por parte das crianças com desenvolvimento típico em idade pré-escolar e concluído que uma proporção substancial de crianças tem algumas definições deste conceito e é capaz de as articular entre si, Diamond et al. (1992) e Hestenes e Carroll (2000) sugerem que as crianças mais novas desta faixa etária ainda não têm capacidade para discriminar entre ter ou não ter incapacidades

ou mesmo para utilizarem esta característica para seleccionar os seus amigos, daí que as diferenças entre as médias das amizades nos dois grupos do presente estudo não sejam significativamente diferentes.

Embora os equipamentos técnicos que as crianças com incapacidades muitas vezes utilizam, como uma cadeira de rodas ou um andarilho, possam representar uma barreira à sua interacção social, limitando as trocas sociais com os seus pares (Dyson, 2005), podem, por outro lado, desenvolver um sentimento de protecção e dever social em cuidar das crianças com incapacidades, podendo este sentimento resultar em relações de amizade recíproca, principalmente no que respeita às crianças com desenvolvimento típico do género feminino, mais sensibilizadas para estas questões (Hall & McGregor, 2000).

Por outro lado, é de salientar que muitas das crianças com desenvolvimento típico apresentam um número de amizades recíprocas correspondente a 0 (36.3%), bem como a maioria das crianças com incapacidades (53.3%). Sendo assim, o facto de as crianças com incapacidades terem um número médio de amigos que não difere, de forma estatisticamente significativa, do das crianças com desenvolvimento típico poderá significar que ambos os grupos apresentam défices ao nível da formação de amizades, não tendo amizades recíprocas, com uma frequência considerável, o que pode conduzir a dificuldades ao nível do desenvolvimento social, afectando a auto-percepção das crianças bem como a forma como os seus pares percebem as suas competências sociais (Vaughn et al., 2001).

No entanto, a qualidade das competências sociais das crianças com e sem incapacidades pode não ser suficiente para justificar estes resultados. De acordo com Erdley, Nangle e Gold (1998), os resultados obtidos através do procedimento sociométrico dependem, em grande parte, da operacionalização do constructo de amizade, na medida em que a definição de amizade assente nas nomeações positivas mútuas torna-se um método bastante restritivo, ao contrário da utilização das avaliações, que permitem uma definição menos restrita deste conceito e espelham uma maior concordância com a realidade observada. Daí que a utilização simultânea das nomeações e das avaliações positivas mútuas se tenha tornado num método demasiado restrito para crianças em idade pré-escolar, o que explica o excesso de casos em que o número de amizades recíprocas corresponde a 0.

De salientar, por fim, que alguns autores (Coie, Dodge & Coppotelli, cit. por Buysse et al., 1997; Ladd & Coleman, 1993) questionam a adequação da utilização de procedimentos sociométricos em crianças abaixo dos 5 anos de idade. No entanto, outros autores (Dorval & Begin, cit. por Buysse et al., 1997) demonstraram níveis aceitáveis de estabilidade quando

compararam os valores de teste-reteste em crianças com desenvolvimento típico. Uma vez que da amostra considerada fazem parte crianças com desenvolvimento típico e crianças com incapacidades, pode ter resultado em que as respostas destas últimas não tenham tido a consistência e a exactidão que se pretendia, devido ao rigor, já explicado, exigido ao longo do procedimento sociométrico.

2. Características dos Amigos das Crianças com Incapacidades

2.1. Género

Apesar de os contextos pré-escolares se caracterizarem, de uma forma geral, por uma segregação de géneros, no que respeita à formação de amizades (Dunn, 2004; Diamond et al., 1992) e de as crianças com desenvolvimento típico terem uma predisposição para se utilizarem a si próprias como “parâmetro de normalidade” (Dyson, 2005), os resultados obtidos na presente investigação apontam para que não existam diferenças estatisticamente significativas relativamente ao género dos amigos recíprocos das crianças com incapacidades.

Estes resultados podem ser explicados pelo facto de as crianças com incapacidades não utilizarem, de forma tão peremptória, o parâmetro do género na formação das suas amizades, seja pelas suas preferências de brincadeira ou pela representatividade dos seus papéis, enquanto masculino ou feminino. No entanto, esta justificação apenas é plausível para as crianças com incapacidades, não se aplicando aos seus pares com desenvolvimento típico (Buisse et al., 1997).

Na amostra considerada, a percentagem de crianças do género masculino é superior à percentagem de crianças do género feminino, sendo que as crianças com incapacidades têm uma probabilidade maior de escolher como amigos recíprocos crianças do género masculino, mesmo sendo crianças com incapacidades do género feminino.

2.2. Etnia/Raça

No que respeita à etnia dos pares com quem as crianças com incapacidades estabelecem relações de amizade recíprocas, não se verificou qualquer tendência para

estabelecer relações desta natureza com os pares da mesma etnia, o que vai ao encontro dos resultados obtidos por Aboud et al. (2003) para crianças com desenvolvimento típico. Tais resultados podem ser explicados pelo facto de as crianças em idade pré-escolar, principalmente as mais novas, ainda demonstrarem algumas dificuldades ao nível da discriminação das diferentes etnias/raças (Abel & Sahinkaya, 1962). No entanto, estes resultados não são consensuais, uma vez que para Clark e Clark (1949), Durrett e Davy (1970) e Hraba e Grant (1971) (cit. por Asher et al., 1974) crianças com 3 anos de idade têm já a noção de diferenciação étnica, tendo também capacidade para discriminar crianças da sua etnia das restantes. Pode-se ainda apresentar outra explicação, na medida em que, para Killen, Lee-Kim, McGlothlin e Strangor (2002), a ideia de que as crianças de etnias diferentes partilham interesses e motivações distintos não passa de um estereótipo. Partindo de uma cultura multiétnica, como a que se nos apresenta no mundo ocidental, as segregações de etnias estão a desaparecer, cultivando-se cada vez mais uma educação para todos e uma escola de múltiplas cores, onde a aceitação e a partilha devem imperar.

Neste estudo, a maioria das crianças, com e sem incapacidades, tinham a mesma origem (i.e., caucasiana) e, por isso, a probabilidade de ocorrerem relações de amizade recíprocas em que as duas crianças são de etnia/raça caucasiana seria, à partida, mais elevada.

2.3. Idade

Segundo Guralnick (1999) e Guralnick e Groom (1988), apesar de as crianças com incapacidades mostrarem preferência por pares de idade cronológica correspondente à sua, as crianças com desenvolvimento típico escolhem para as suas interações, por norma, crianças com um nível de desenvolvimento semelhante, em detrimento da idade cronológica. Uma vez que, no presente estudo, se utilizou o critério da reciprocidade para caracterizar as relações de amizade, pode-se recorrer a tal asserção para justificar o facto de as crianças com incapacidades não formarem amizades com crianças de idade inferior à sua. As crianças assinaladas como tendo incapacidades podem não apresentar défices cognitivos e o seu nível de desenvolvimento pode não se afastar vincadamente da média das restantes crianças. Assim, podem ser escolhidas pelos seus pares com desenvolvimento típico e da mesma idade cronológica para as suas amizades.

No período pré-escolar, as relações de amizade definem-se ainda pela partilha de objectos e pelo interesse nas mesmas brincadeiras (Rubin et al., 2006), pelo que se pode

especular que, nesta fase, as crianças atendem mais a estas características de partilha e cooperação nas tarefas do que à idade cronológica propriamente dita, facto que pode explicar os resultados aqui encontrados.

Note-se ainda que, em Portugal, as crianças de 5 anos têm prioridade na matrícula em contextos pré-escolares públicos. Este facto pode explicar que a média de idades das crianças das salas participantes seja relativamente elevada, aumentando a possibilidade de as crianças com incapacidades se relacionarem com crianças mais velhas (ou da mesma idade). Apesar de não sustentada pelos dados aqui apresentados, esta parece ser uma ideia interessante do ponto de vista explicativo, ainda que meramente especulativa.

3. Opinião das Educadoras do Ensino Regular relativamente aos amigos especiais das crianças com incapacidades

Os resultados obtidos vieram confirmar a hipótese de que existe concordância entre o número de amizades recíprocas das crianças com incapacidades, identificado através do procedimento sociométrico, e o número de amigos especiais destas crianças identificado pela educadora do grupo. Apesar da escassez de estudos sobre a amizade em idade pré-escolar, que visam este tema em particular, algumas hipóteses explicativas podem ser aqui levantadas. Por um lado, a concordância entre estes dois grupos (i.e., crianças com incapacidades e educadoras) foi já evidenciada no estudo que se refere à formação de amizades em crianças de idade pré-escolar, nomeadamente no que respeita ao consenso entre a opinião das educadoras e os resultados de medidas de desenvolvimento social (Buisse et al., 2002).

Por outro lado, pode-se especular que o facto de as crianças passarem, nos dias de hoje, uma grande parte do seu dia nos jardins-de-infância faz com que as educadoras tenham uma percepção bastante completa sobre as suas características e competências. Podemos ainda levantar a hipótese de que muitas destas relações de amizade são incentivadas pela própria educadora, no sentido de proteger e integrar a criança com incapacidades, tendo, deste modo, a educadora um papel activo na construção das relações de amizade destas crianças e podendo-se assim explicar esta concordância.

Em relação aos casos em que não existe concordância entre os dois grupos, ainda que em muito menor número, e sendo esta diferença estatisticamente significativa, podem ser explicados pela divergência de critérios utilizados pelas crianças e pelas educadoras na

definição do constructo da amizade (Buysse et al., 1997) e também pelo facto de o procedimento sociométrico ser aplicado ao nível do grupo de cada sala e a questão colocada à educadora não especificar qual o contexto a considerar para os amigos especiais das crianças com incapacidades, sendo que quando estes amigos pertenciam à globalidade do jardim-de-infância não podiam ser comparados com os amigos recíprocos, identificados pelo procedimento sociométrico.

Ainda assim, apesar dos resultados obtidos, é necessário relativizar esta concordância, na medida em que apenas se utilizou como critério a concordância em relação ao número de amizades identificado tanto pelas educadoras como pelas crianças e não o critério de identidade dos amigos especiais das crianças com incapacidades.

4. Grau de Severidade das Crianças com incapacidades

O pressuposto de que quanto mais severa for a incapacidade de uma criança em idade pré-escolar, menor será o seu número de amizades recíprocas formado em contextos inclusivos, não foi confirmado pelos dados recolhidos no presente trabalho, quer pela variável métrica quer pela categorização da mesma. Os resultados apresentados podem ser explicados por diversos factores: por um lado, e como já foi referido anteriormente, pelos benefícios da inclusão destas crianças em contextos pré-escolares (Brown et al., 1999), na medida em que favorecem o seu desenvolvimento social e a aceitação por parte dos seus pares com desenvolvimento típico, promovendo interações positivas entre estes dois grupos (Buysse & Bailey, 1993). Podemos, deste modo, especular que as crianças com incapacidades estão incluídas de forma completa e não apenas fisicamente, ainda que os dados da presente investigação não nos permitam sustentar esta conclusão.

Por outro lado, é ainda possível que a opinião das professoras no que respeita ao grau de severidade destas crianças tenha sido influenciada por um certo grau de optimismo, uma vez que as crianças se encontram distribuídas pelas três categorias menos severas da escala de (in)capacidades. No entanto, esta asserção é meramente especulativa, uma vez que também se poderá equacionar que crianças com graus de severidade mais acentuados não frequentam as salas de ensino pré-escolar inclusivo, na medida em que os prestadores de cuidados destas crianças podem ainda não acreditar nas mais-valias destes contextos no desenvolvimento das suas crianças (Buysse et al., 1994).

As crianças com incapacidades que, muitas vezes, não são fisicamente visíveis podem ser vistas pelos seus pares como não apresentando nenhuma incapacidade, como é o caso, por exemplo, dos problemas de comportamento (Odom et al., 2006). Estas crianças acabam por ser excluídas pelos seus pares devido à sua incapacidade e ao seu défice ao nível das interacções sociais, ainda que a severidade da sua incapacidade possa ser ligeira quando classificada nas dimensões do perfil de (in)capacidades.

O facto de as crianças classificadas como não tendo restrições funcionais não apresentarem diferenças estatisticamente significativas em relação aos seus pares com um funcionamento com restrições poderá dever-se à existência de uma cultura de pares protectora e caracterizada por um elevado dever de cuidado das crianças com desenvolvimento típico em relação aos seus pares com incapacidades. Este sentimento, apesar da sua aparente mais-valia para as crianças com incapacidades, pode esconder uma dependência que se gera entre as crianças, podendo destituir das relações de amizade entre as crianças a sua característica de horizontalidade (Aguar, Moiteiro, & Pimentel, no prelo). No entanto, os dados disponíveis acerca das crianças participantes não permitem sustentar esta fundamentação, sendo meramente uma especulação com objectivos explicativos.

5. Limitações e mais-valias

Depois de discutidos os principais resultados obtidos nesta investigação, parece pertinente salientar algumas limitações, principalmente a nível metodológico, bem como as mais-valias que os resultados possam trazer à prática da educação de infância em contextos inclusivos. Em primeiro lugar, é de referir que o facto de o estudo integrar um Projecto intitulado *Qualidade da participação social de crianças com incapacidades em contextos pré-escolares inclusivos*, financiado pela FCT, no qual participaram diversas investigadoras, não possibilitou à investigadora estar presente no processo da recolha de dados, pelo que alguma da informação, mais subtil, que apenas estava acessível através da observação no local, não foi contemplada nesta análise. No entanto, este facto permitiu lançar um novo olhar sobre os dados já trabalhados pela equipa.

A amostra pode não ser representativa, ainda que se tenha contactado a totalidade dos jardins-de-infância inclusivos da rede pública do Distrito de Lisboa, indicados pelos

conselhos executivos dos agrupamentos de escolas que concordaram em participar no estudo. Note-se ainda que algumas crianças com incapacidades não conseguiram responder ao procedimento sociométrico, devido a limitações ao nível cognitivo ou ao nível da comunicação, não sendo incluídas na amostra final. Assim, sugere-se que, em estudos futuros, a informação relativa às relações de amizade, seja recolhida através de uma multiplicidade de métodos, como sejam os relatos de pais, irmãos e crianças da sala ou registos de observação nos diferentes contextos de vida das crianças.

Alguns autores questionam a estabilidade dos resultados obtidos através de procedimentos sociométricos em crianças com menos de 5 anos (Coie, Dodge & Coppotelli, cit. por Buysse et al., 1997; Ladd & Coleman, 1993) e ainda o facto de a utilização em simultâneo de avaliações e nomeações positivas recíprocas, para definir o constructo de amizade, ser um método demasiado restritivo, podendo limitar as escolhas de crianças desta faixa etária. Assim, sugere-se que, em futuras investigações, se recorra apenas a um dos critérios para definir o mesmo constructo. Ainda no que concerne ao procedimento sociométrico é de referir que o facto de algumas crianças, com e sem incapacidades, terem faltado nos dias da aplicação condicionou o processo de operacionalização do constructo, uma vez que não foi possível verificar a reciprocidade dessas amizades, ainda que tal pudesse existir.

Neste estudo, o Perfil de incapacidades das crianças-alvo baseou-se apenas nas informações fornecidas pela educadora do ensino regular, facto que pode ter enviesado os resultados. Sugere-se assim que este instrumento possa ser preenchido por outros intervenientes, tal como os pais ou outros técnicos que acompanhem a criança e, analisado em simultâneo, na medida em que possa vir a acrescentar informação pertinente à investigação. No entanto, existem já alguns estudos que comprovam a concordância das respostas a este instrumento entre pais, professores e outros técnicos (Bailey, Simeonsson, Buysse & Smith, 1993).

A análise dos dados em função do grau de severidade da incapacidade das crianças parece ser uma informação bastante importante. No entanto, seria enriquecida com a análise do número de amizades em função do tipo de incapacidade de cada criança. As características desta amostra limitaram as possibilidades de análise em função do tipo de incapacidade, na

medida em que a cada categoria de incapacidade correspondia um número muito reduzido de crianças.

Apesar das limitações acima apresentadas, a presente investigação deixa um importante contributo para a compreensão da formação das amizades das crianças em contextos pré-escolares inclusivos. Deixa ainda o desafio aos profissionais, que diariamente lidam com estas crianças, de continuarem o seu trabalho no sentido de proporcionarem uma inclusão não só do ponto de vista físico mas também social, promovendo a competência e a aceitação social destas crianças, beneficiando assim a formação das suas relações de amizade.

6. Considerações Finais

As relações sociais têm um papel determinante no desenvolvimento do ser humano ao longo da vida (Hartup & Stevens, 1999). Destas pode-se salientar a importância da amizade, caracterizada pela reciprocidade do envolvimento e dos afectos entre as pessoas (Rubin et al., 2006). As relações de amizade têm origem numa idade muito precoce, começando a ganhar forma nas relações entre o bebé e o seu prestador de cuidados. Estas aprendizagens precoces vão acompanhar e moldar as relações da criança ao longo de toda a sua vida (Rubin et al., 2006).

A amizade nas crianças em idade pré-escolar traz inúmeros benefícios, nomeadamente, promover uma maior competência social, diminuir a rejeição entre pares, mais precisamente na interacção dentro dos grupos, e ainda, facilitar a aquisição de competências sociais adequadas (Howes, 1988). Deste modo, é imprescindível proporcionar às crianças contextos de desenvolvimento social positivos, para que estas possam desenvolver as suas capacidades de argumentação, de relação, de resolução de conflitos e afectos positivos, tornando-se seres humanos socialmente competentes.

É nesta linha de pensamento que surge a necessidade de “olhar” para as crianças com incapacidades, uma vez que as suas características específicas as podem afastar do relacionamento com os seus pares (Gordon et al., 2005). De uma forma geral, os estudos já realizados (Guralnick et al., 1996; Buysse et al., 1997), ainda que escassos no domínio das

amizades, revelam que as crianças com incapacidades estabelecem relações de amizade em menor número do que os seus pares com desenvolvimento típico.

Os resultados do presente trabalho vieram infirmar os estudos acima citados, na medida em que se demonstrou que as crianças com incapacidades formam um número de relações de amizades recíprocas que não difere de forma estatisticamente significativa do dos seus pares com desenvolvimento típico, permitindo-nos acreditar que esta é uma realidade que está a mudar e que o desenvolvimento das competências sociais das crianças com incapacidades está a ser cada vez mais trabalhado nas escolas de hoje em dia.

As características dos amigos recíprocos das crianças com incapacidades não revelaram diferenças estatisticamente significativas em relação aos três domínios considerados, género, etnia/raça e idade.

O facto de as educadoras convergirem na nomeação dos amigos especiais destas crianças em relação às amizades recíprocas formadas, pode sugerir que, por um lado, estas amizades são estáveis e observadas facilmente no contexto de jardim-de-infância e que, por outro lado, a educadora está envolvida no processo educativo da criança com incapacidades, conhecendo os seus amigos especiais.

No processo de inclusão, muitas vezes nem todas as crianças com incapacidades têm as mesmas oportunidades, variando estas de acordo com o grau de severidade dessa mesma incapacidade. Muitas vezes acontece que as crianças com incapacidades severas, por receio dos seus prestadores de cuidados, não estão inseridas em contextos pré-escolares inclusivos (Buisse, Bailey & Donald, 1994), pelo que no presente estudo as crianças apenas preencheram as categorias de severidade, “normal” e “suspeita de incapacidade”. Mesmo assim, as diferenças entre as médias do número de amizades recíprocas entre as diferentes categorias não revelaram diferenças estatisticamente significativas. Note-se que, neste estudo, foram incluídas apenas crianças com incapacidades cujo perfil de funcionamento lhes permitia participar nas entrevistas sociométricas, excluindo-se, desta forma, crianças com incapacidades severas cujo perfil de competências era mais contrastante com o das restantes crianças da sala.

Não obstante os resultados obtidos na presente investigação é fulcral que todos os intervenientes no processo educativo das crianças com incapacidades, sejam eles técnicos,

professores ou família, continuem a trabalhar no sentido de otimizar a qualidade dos contextos inclusivos e, desse modo, beneficiar o desenvolvimento das crianças com incapacidades, nomeadamente no que respeita à formação das suas amizades.

X. Referências

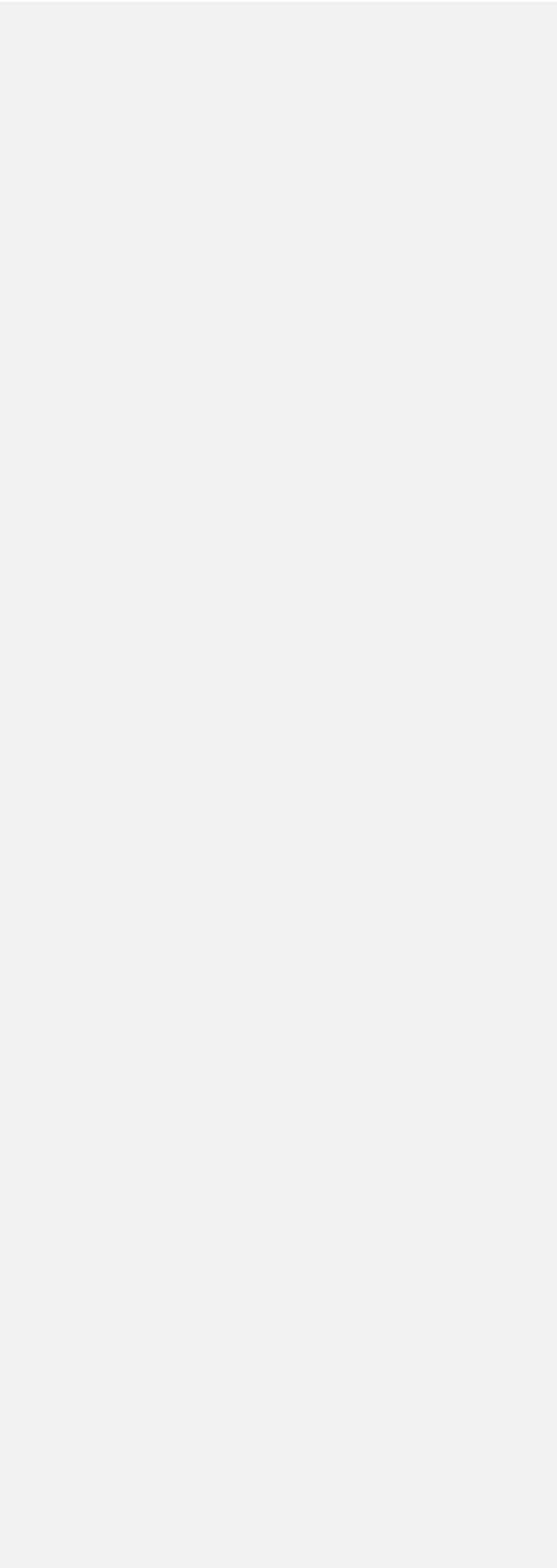
- Abel, H., & Sahinkaya, R. (1962). Emergence of sex and race friendship preferences. *Child Development, 33*, 939-943.
- Aboud, F., Mendelson, M., & Purdy, K. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development, 27*(2), 165-173.
- Aguiar, C., Moiteiro, A. R., & Pimentel, J. (no prelo). *Classroom quality and social acceptance of preschoolers with disabilities. Infants and Young Children.*
- Asher, S. R. (1983). Social competence and peer status: recent advances and future directions. *Child Development, 54*, 1427-1434.
- Asher, S., & Parker, J. (1989). Significance of peer relationships problems in childhood. In R. Weissber; B. Schneider; G. Ahili; J. Nadel (Eds.). *Social Competence in Developmental Perspective.* (pp. 5-23). New York, NY, US: Academic/Plenum Publishers.
- Bailey, D., Simeonsson, R., Buysse, V., & Smith, T. (1993). Reliability of an index of child characteristics. *Developmental Medicine and Child Neurology, 35*(9), 806-815.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development, 45*, 1-5.
- Bronfenbrenner, U. (2001). Human development, bioecological theory of. In N.J. Smelser and P.B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (Vol. 10, pp. 6963-6970). New York: Elsevier.
- Brown, B., Odom, W., Li, S., & Zercher, C. (1999). Ecobehavioral assessment in early childhood programs: A portrait of preschool inclusion. *Journal of Special Education, 33*(3), 138-153
- Buysse, V. (1993). Friendships of preschoolers with disabilities in community-based child care settings. *Journal of Early Intervention, 17*(4), 380-395.
- Buysse, V., & Bailey, D. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: a review of comparative studies. *The Journal of Special Education, 26*(4), 434-461.
- Buysse, V., Bailey, D., Smith, T., & Simeonsson, R. (1994). The relationship between child characteristics and placement in specialized versus inclusive early childhood programs. *Topics in Early Childhood Special Education, 14* (4), 419-435.
- Buysse, V., Nabors, L., Skinner, D., & Keyes, L. (1997). Playmate preferences and perceptions of individual differences among typically developing preschoolers. *Early Child Development and Care, 131*, 1-18.
- Buysse, V., Goldman, B., & Skinner, M. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Council for Exceptional Children, 68*(4), 503-517.
- Cassidy, J., & Asher, S. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development, 63*, 350-365.
- Chisholm, V., & Pitcairn, T. (1998). The communication of differential relationships in preschool children: preference and social theme. *Social Development, 7*(2), 164-180.

- Cohen, J. (1992). Quantitative methods in Psychology: A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Diamond, K., Le Furgy, W., & Blass, S. (1992). Attitudes of preschool children toward their peers with disabilities: A year-long investigation in integrated classrooms. *Journal of Genetic Psychology*, 154(2), 215-221.
- D'Oliveira, T. (2007). *Teses e dissertações: recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos* (2ª ed.). Lisboa: Editora RH.
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. U.S.A: Blackwell Publishing.
- Dyson, L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25 (2), 95-105.
- Erdley, C., Nangle, D., & Gold, J. (1998). Operationalizing the construct of friendship among children: a psychometric comparison of sociometric-based definitional methodologies. *Social Development*, 7(1), 62-71.
- Gordon, P., Feldman, D., & Chiriboga, J. (2005). Helping children with disabilities develop and maintain friendships. *Teacher Education and Special Education*, 28 (1), 1-9.
- Grande, C. & Bairrão, J. (2007, Fevereiro). *O envolvimento de crianças com Necessidades Educativas Especiais em contexto de creche e de jardim-de-infância*. Comunicação apresentada no I Congresso Internacional de Intervenção com Crianças, Jovens e Famílias, Braga, Portugal.
- Guralnick, M.J. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22(1), 70-86.
- Guralnick, M.J. (2006). Peer relationships and the mental health of young children with intellectual delays. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(1), 49-56.
- Guralnick, M.J. & Groom, J.M. (1987). The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgroups. *Child Development*, 58, 1556-1572.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1988). Friendship of preschool children in mainstreamed playgroups. *Developmental Psychology*, 24(4), 595-604.
- Guralnick, M. J., Gottman, J., & Hammond, M. (1996). Effects of social setting on the friendship formation of young children differing in developmental status. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 625-651.
- Guralnick, M., Hammond, M., Connor, R., & Neville, B. (2006). Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays. *Child Development*, 77(2), 312-324.
- Guralnick, M., Neville, B., Hammond, M., & Connor, R. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 64-79.
- Hall, L., & McGregor, J. (2000). A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school. *The Journal of Special Education*, 34(3), 114-126.
- Hartup, W. (1983). Peer relationships. In P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (Ed.). *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development*. (pp. 103-196). U.S.A.: John Wiley & Sons

- Hartup, W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2), 120-126.
- Hartup, W., French, D., Laursen, B., Johnston, M., & Ogawa, J. (1993). Conflict and friendship relations in middle childhood: behavior in a closed-field situation. *Child Development*, 64, 445-454.
- Hartup, W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121(3), 355-370.
- Hartup, W., & Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the life span. *Current Directions in Psychological Science*, 8(3), 76-79.
- Hartup, W. (2004). Os companheiros deles: amigos e o seu significado desenvolvimental. In A. Slater, & D. Muir (Eds.). *Psicologia do Desenvolvimento*. (pp. 539-561). Lisboa: Instituto Piaget.
- Haselager, G., Hartup, W., van Lieshout, C., & Risken-Walraven, M. (1998). Similarities between friends and nonfriends in middle childhood. *Child Development*, 69 (4), 1198-1208.
- Hayden-Thomson, L., Rubin, K., & Hymel, S. (1987). Sex preferences in sociometric choices. *Developmental Psychology*, 23(4), 558-562.
- Hestenes, L., & Carroll, D. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 229-246.
- Howes, C. (1988). Influences of variations in experience with peers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(1), 52-67.
- Howes, C., & Matheson, C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961-974.
- Howes, C., & Phillipsen, L. (1998). Continuity in children's relations with peers. *Social Development*, 7(3), 340-349.
- Kemp, C., & Carter, M. (2002). The social skills and social status of mainstreamed students with intellectual disabilities. *Educational Psychology*, 22(4), 391-411.
- Killen, M., Lee-Kim, J., McGlothlin, H., & Strangor, C. (2002). How children and adolescents evaluate gender and racial exclusion. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 67(4), vii.
- Ladd, G. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Reviews of Psychology*, 50, 333-359.
- Ladd, G., Price, J., & Hart, C. (1988). Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. *Child Development*, 59(4), 986-992.
- Ladd, G., & Coleman, C. (1993). Young children's peer relationships: forms, features, and functions. In B. Spodek (Ed.). *Handbook of Research on the education of young Children*. (pp. 57-76). New York: Macmillan Publishing Company.
- Ladd, G., Kochenderfer, B., & Coleman, C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.
- Ladd, G., Kochenderfer, B., & Coleman, C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68(6), 1181-1197.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística – com utilização do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

- Nabors, L. (1997). Social interactions among preschool children in inclusive child care centers. *Applied Developmental Science, 1*(4), 162-167.
- Newcomb, A., & Bagwell, C. (1995). Children's friendship relations: A Meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 117*(2), 306-347.
- Odom, S.L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(1), 220-227.
- Odom, S.L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J.M., Sandall, S., & Brown, W.H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 807-823.
- Parker, J., & Asher, S. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology, 29*(4), 611-621.
- Roberts, C., & Smith, P. (1999). Attitudes and behavior of children toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 46*(1), 35-50.
- Rose, A., & Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology, 35*(1), 69-79.
- Rubin, K.H., Bukowski, W.M., & Parker, J.G. (2006). Peer interactions, relationships and groups. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional and personality development* (6th ed., pp. 571-645). New York: Wiley.
- Sebanc, A. (2003). The friendship features of preschool children: links with prosocial behavior and aggression. *Social Development, 12* (2), 249-268.
- Simeonsson, R. J. & Bailey, D. B. (1991). *ABILITIES Index*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Development Center, University of North Carolina.
- Skinner, M., Buysse, V., & Bailey, D. (2004). Effects of age and developmental status of partners on play of preschoolers with disabilities. *Journal of Early Intervention, 26*(3), 194-203.
- Vaughn, B., Azria, M., Caya, L., Newell, W., Krzysik, L., Bost, K., & Kazura, K. (2000). Friendship and social competence in a sample of preschool children attending Head Start. *Developmental Psychology, 36* (3), 326-338.
- Vaughn, B., Colvin, T., Azria, M., Caya, L., & Krzysik, L. (2001). Dyadic analyses of friendship in a sample of preschool-age children attending Head Start: Correspondence between measures and implications for social competence. *Child Development, 72* (3), 862-878.
- Vaughn, S., Elbaum, B., & Boardman, A. (2001). The social functioning of students with learning disabilities: implications for inclusion. *Exceptionality, 9*(1&2), 47-65.
- Werebe, M., & Baudonniere, P. (1988). Friendship among preschool children. *International Journal of Behavioral Development, 11*(3), 291-304.

XI. Anexos



Anexo A: Caracterização dos Participantes

Dados de caracterização das salas

Estatísticas Descritivas

	Tipo de grupo da sala	Número total de crianças do grupo (indicadas pelo educador do ensino regular)	Número total de crianças com incapacidades diagnosticadas (indicadas pelo educador do ensino regular)
N Valid	31	31	31
Missing	69	69	69

	Número total de crianças do grupo (indicadas pelo educador do ensino regular)	Número total de crianças com incapacidades diagnosticadas (indicadas pelo educador do ensino regular)
N Valid	31	31
Missing	69	69
Mean	20,74	1,61
Std. Deviation	2,160	,715
Minimum	16	1
Maximum	25	3

Tipo de grupo da sala

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5 anos	2	2,0	6,5	6,5
	Misto/heterogéneo	29	29,0	93,5	100,0
	Total	31	31,0	100,0	
Missing	System	69	69,0		
	Total	100	100,0		

Número total de crianças do grupo (indicadas pelo educador do ensino regular)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	16	1	1,0	3,2	3,2
	19	3	3,0	9,7	12,9
	20	20	20,0	64,5	77,4
	22	1	1,0	3,2	80,6
	23	1	1,0	3,2	83,9
	25	5	5,0	16,1	100,0
	Total	31	31,0	100,0	
Missing	System	69	69,0		
	Total	100	100,0		

Número total de crianças com incapacidades diagnosticadas, por sala (indicadas pelo educador do ensino regular)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	16	16,0	51,6	51,6
	2	11	11,0	35,5	87,1
	3	4	4,0	12,9	100,0
	Total	31	31,0	100,0	
Missing	System	69	69,0		
	Total	100	100,0		

Dados de Caracterização das Educadoras

Estatísticas Descritivas

		Gênero do educador do ensino regular	Idade do educador do ensino regular	Habilitações acadêmicas do educador do ensino regular (rever categorias)	Anos de experiência em educação pré-escolar do educador do ensino regular	Anos de experiência em salas de educação pré-escolar inclusivas do educador do ensino regular
N	Valid	31	31	29	30	28
	Missing	69	69	71	70	72

		Idade do educador do ensino regular	Anos de experiência em educação pré-escolar do educador do ensino regular	Anos de experiência em salas de educação pré-escolar inclusivas do educador do ensino regular
N	Valid	31	30	28
	Missing	69	70	72
	Mean	47,35	22,808	12,071
	Std. Deviation	6,858	7,1678	9,2253
	Minimum	31	3,0	1,0
	Maximum	59	33,0	32,0

Gênero do educador do ensino regular

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	31	31,0	100,0	100,0
Missing	System	69	69,0		
	Total	100	100,0		

Habilitações académicas do educador do ensino regular

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bacharelato	3	3,0	10,3	10,3
	Licenciatura	24	24,0	82,8	93,1
	Complemento de formação	1	1,0	3,4	96,6
	Mestrado	1	1,0	3,4	100,0
	Total	29	29,0	100,0	
Missing	System	71	71,0		
	Total	100	100,0		

Dados de Caracterização das Crianças com Incapacidades**Estatísticas Descritivas**

		Género da criança-alvo	Idade cronológica da criança-alvo (meses)	Etnia da criança-alvo	Tipo de incapacidade da criança-alvo (indicado pelo educador do ensino regular)
N	Valid	41	41	41	41
	Missing	56	56	56	59

Género da criança-alvo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	11	11,3	26,8	26,8
	Masculino	30	30,9	73,2	100,0
	Total	41	42,3	100,0	
Missing	System	56	57,7		
	Total	97	100,0		

Idade Cronológica da Criança-alvo (meses)

		Idade cronológica da criança-alvo (meses)
N	Valid	41
	Missing	56
	Mean	67,768
	Median	68,100
	Std. Deviation	7,5549
	Minimum	50,9
	Maximum	83,9

Etnia da criança-alvo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Caucasiano	38	38,0	92,7	92,7
	Origem africana	3	3,0	7,3	100,0
	Total	41	41,0	100,0	
Missing	System	59	59,0		
	Total	100	100,0		

Tipo de incapacidade da criança-alvo (indicado pelo educador do ensino regular)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Perturbação do espectro do autismo	7	7,0	17,1	17,1	
	Trissomia 21	1	1,0	2,4	19,5	
	Atraso Global de Desenvolvimento	14	14,0	34,1	53,7	
	Paralisia cerebral	5	5,0	12,2	65,9	
	Comunicação/Linguagem	2	2,0	4,9	70,7	
	Perturbação da comunicação e relação	2	2,0	4,9	75,6	
	Perturbação da comunicação com alteração de comportamento	2	2,0	4,9	80,5	
	Dificuldades de aprendizagem	1	1,0	2,4	82,9	
	Hiperactividade	4	4,0	9,8	92,7	
	Incapacidade física	3	3,0	7,3	100,0	
	Total	41	41,0	100,0		
	Missing	System	59	59,0		
		Total	100	100,0		

Caracterização das crianças com desenvolvimento típico**Estatísticas Descritivas**

		% meninas	% meninos	Média de idades das crianças da sala	Crianças que participaram	Total de Crianças
N	Valid	31	31	31	369	603
	Missing	0	0	0	0	0

		% meninas	% meninos	Média de idades das crianças da sala
N	Valid	31	31	31
	Missing	0	0	0
	Mean	47,27	52,73	61,981
	Std. Deviation	11,287	11,287	6,2840
	Minimum	19	26	47,1
	Maximum	74	81	72,2

Índice de participação das crianças sem incapacidade

		Índice de participação
N	Valid	31
	Missing	0
	Mean	62
	Std. Deviation	
	Minimum	14
	Maximum	89

Anexo B: Características Psicométricas e de Distribuição dos Dados

Consistência interna da escala

Abilities	
Cronbach's Alpha	N of Items
,885	19

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Abilities_Educadores_Audição ouvido esquerdo	22,41	223,172	,189	,887
Abilities_Educadores_Audição ouvido direito	22,41	223,586	,174	,888
Abilities_Educadores_Compentências sociais	20,18	211,223	,398	,883
Abilities_Educadores_Comportamento inapropriado	20,24	218,014	,217	,889
Abilities_Educadores_Pensamento e Raciocínio	20,24	205,185	,440	,882
Abilities_Educadores_Membros_Mão direita	21,86	194,198	,774	,869
Abilities_Educadores_Membros_Mão esquerda	21,87	198,336	,707	,872
Abilities_Educadores_Membros_Braço direito	21,90	195,405	,769	,870
Abilities_Educadores_Membros_Braço esquerdo	21,88	199,034	,692	,873
Abilities_Educadores_Membros_Perna direita	21,80	195,775	,721	,871
Abilities_Educadores_Membros_Perna esquerda	21,84	196,987	,697	,872
Abilities_Educadores_Compreender os outros	20,53	207,642	,394	,884
Abilities_Educadores_Comunicar com os outros	20,01	210,622	,353	,885
Abilities_Educadores_Grau de Hipertonia	22,05	209,729	,510	,879
Abilities_Educadores_Grau de Hipotonia	22,05	216,461	,295	,886
Abilities_Educadores_Saúde geral	22,01	215,744	,332	,884
Abilities_Educadores_Olho esquerdo	21,98	202,609	,677	,874
Abilities_Educadores_Olho direito	22,07	205,897	,605	,876
Abilities_Educadores_Forma e estrutura do corpo	22,12	206,595	,572	,877

Anexo C: Número médio de amizades das crianças com incapacidades

Estadísticas Descriptivas

N	Valid	31
	Missing	0

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Média inferior	8	25,8	25,8	25,8
	Média superior	5	16,1	16,1	41,9
	Dentro da média	18	58,1	58,1	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Número amigos recíprocos das crianças com incapacidades

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	0	22	22,7	53,7	53,7
	1	11	11,3	26,8	80,5
	2	7	7,2	17,1	97,6
	3	1	1,0	2,4	100,0
	Total	41	42,3	100,0	
Missing	System	56	57,7		
	Total	97	100,0		

Número amigos recíprocos das crianças sem incapacidades

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	0	134	36,3	36,3	36,3
	1	122	33,1	33,1	69,4
	2	80	21,7	21,7	91,1
	3	33	8,9	8,9	100,0
	Total	369	100,0	100,0	

Teste Mann-Whitney

	μ amigos crianças sem incapacidades
Mann-Whitney U	10,000
Wilcoxon W	16,000
Z	-,851
Asymp. Sig. (2-tailed)	,395
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,469 ^a
Exact Sig. (2-tailed)	,451
Exact Sig. (1-tailed)	,227
Point Probability	,035

a. Not corrected for ties.

Média do número de amizades recíprocas das crianças de cada sala

Sala	<i>M</i> amigos crianças s/inc.	<i>DP</i> amigos crianças s/inc.	n° amigos crianças c/inc.	<i>M</i> amigos crianças c/inc.	<i>M-<i>DP</i></i>	<i>M+<i>DP</i></i>	Resultado nr. amigos crianças c/ inc.
1	1.6	1.174	1		0.426	2.774	=
2	0.53	0.743	1		-0.213	1.273	=
3	1.1	1.119	0		-0.019	2.219	=
4	0.06	0.25	1		-0.19	0.31	>
5	0.92	0.9		1	0.02	1.82	=
6	0.87	0.743		0.5	0.127	1.613	=
7	0.87	1.06	0		-0.19	1.93	=
8	0.63	0.619		0	0.011	1.249	<
9	1.06	1.11	0		-0.05	2.17	=
10	1.2	1.229	0		-0.029	2.429	=
11	1.55	1.128	1		0.422	2.678	=
12	0.93	1.033		1	-0.103	1.963	=
13	0.33	0.816	2		-0.486	1.146	>
14	1	1	0		0	2	=
15	1	1	1		0	2	=
16	1	0.632	2		0.368	1.632	>
17	0.33	0.577	0		-0.247	0.907	=
18	0.64	0.674	0		-0.034	1.314	=
19	1.09	0.944	0		0.146	2.034	<
20	1.43	0.938	0		0.492	2.368	<
21	1	0.775	2		0.225	1.775	>
22	1.36	1.082	1		0.278	2.442	=
23	1.13	0.991	0		0.139	2.121	<
24	1.36	0.924	1		0.436	2.284	=
25	1.53	0.943	0		0.587	2.473	<
26	1.64	1.027		1	0.613	2.667	=
27	1.08	0.862		0	0.218	1.942	<
28	0.91	0.701		1.5	0.209	1.611	=
29	1	1	3		0	2	>
30	1	0.949	0		0.051	1.949	<
31	1.67	1.003		0.33	0.667	2.673	<

Anexo D: Características dos Amigos das Crianças com Incapacidades

Género

		Género amigo recíproco	
		Feminino	Masculino
Género criança-alvo	Feminino	5	0
	Masculino	5	17

Estatísticas Descritivas

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mesmo género	22	81,5	81,5
	Género diferente	5	18,5	100
Total		27	100,0	100

Teste do Qui-quadrado

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,853 ^a	1	,016		
Continuity Correction ^b	4,534	1	,033		
Likelihood Ratio	6,005	1	,014		
Fisher's Exact Test				,021	,016
Linear-by-Linear Association	5,743	1	,017		
N of Valid Cases	53				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,83.

Etnia

		Etnia amigo recíproco		
		Caucasiana	Origem africana	Brasileira
Etnia criança-alvo	Caucasiana	18	2	2
	Origem africana	3	2	0

Estatísticas Descritivas

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mesma etnia	20	74,1	74,1
	Etnia diferente	7	25,9	100
	Total	27	100,0	100

Teste do Qui-quadrado

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,925 ^a	1	,087		
Continuity Correction ^b	2,031	1	,154		
Likelihood Ratio	2,960	1	,085		
Fisher's Exact Test				,153	,077
Linear-by-Linear Association	2,869	1	,090		
N of Valid Cases	52				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,00.

b. Computed only for a 2x2 table

Idade

Estatísticas Descritivas

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Idade inferior à do amigo recíproco	6	22,22	22,2
Idade superior à do amigo recíproco	14	51,85	74,05
Idade igual à do amigo recíproco	7	25,93	100
Total	27	100,0	100

Teste do Qui-quadrado

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,937 ^a	2	,380
Likelihood Ratio	1,950	2	,377
Linear-by-Linear Association	1,706	1	,191
N of Valid Cases	54		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,50.

Idade da criança-alvo em relação à idade dos amigos recíprocos

Criança-alvo	Idade criança-alvo	Idade amigo recíproco 1	Idade superior, inferior ou igual à do amigo recíproco 1	Idade amigo recíproco 2	Idade superior, inferior ou igual à do amigo recíproco 2
1	73,9	65,6	1		
2	73,8	67,6	1		
3	58,3				
4	55				
5	55,6				
6	67,9	55,6	1	51,4	1
7	75,1	58,5	1		
8	63,8				
9	72,6	55,4	1		
10	57,5				
11	71,2				
12	65,9				
13	62,8				
14	71,1				
15	76,7	61	1		
16	68,6				
17	83,9	70	1	64,5	1
18	54,4	62,2	0	47,7	1
19	70,1				
20	79,2	67,4	1		
21	68,5	67,6	2	64,2	2
22	67,3				
23	68,4				
24	59,4				
25	62,7				
26	62,9	57,3	2	45,2	1
27	67,5	73	2		
28	77,1				
29	74,1	63,3	1		
30	66,6				
31	81,8				
32	70,3	74,6	2	69,9	2
33	77,7				
34	71,3				
35	50,9	69,4	0	71,1	0
36	66,4	68,9	2		
37	64,2	77,7	0	75	0
38	62,3				
39	64,7	58,3	1		
40	68,1				
41	68,9				

Anexo E: Opinião das Educadoras do Ensino Regular relativamente aos amigos especiais das crianças com incapacidades

Estatísticas Descritivas

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid			
Mesmo nr. de amigos	31	77,5	77,5
Nr. diferente de amigos	9	22,5	100
Total	40	100,0	100

Teste do Qui-quadrado

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,545 ^a	1	,011		
Continuity Correction ^b	5,409	1	,020		
Likelihood Ratio	6,670	1	,010		
Fisher's Exact Test				,019	,010
Linear-by-Linear Association	6,463	1	,011		
N of Valid Cases	80				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,50.

b. Computed only for a 2x2 table

Anexo F: Grau de Severidade das crianças com incapacidade

Grau de Severidade

Teste da Normalidade

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Número amigos (nomeações + avaliações positivas recíprocas)	,310	33	,000	,774	33	,000
Grau de severidade (Abilities - relato da educadora ensino regular)	,148	33	,066	,903	33	,006

a. Lilliefors Significance Correction

Correlações

		Número amigos (nomeações + avaliações positivas recíprocas)
Spearman's rho	Número amigos (nomeações + avaliações positivas recíprocas) Correlation Coefficient	1,000
	Sig. (1-tailed)	.
	N	41
Grau de severidade (Abilities - relato da educadora ensino regular)	Correlation Coefficient	-,021
	Sig. (1-tailed)	,454
	N	33

Categorias de Severidade

Teste de Mann-Whitney

Ranks				
	Categorias de severidade	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Número de amigos (nomeações + avaliações positivas recíprocas)	Sem restrições funcionais	21	17,50	367,50
	Funcionamento com restrições	12	16,13	193,50
	Total	33		

Test Statistics^b

	Número amigos (nomeações + avaliações positivas recíprocas)
Mann-Whitney U	115,500
Wilcoxon W	193,500
Z	-,431
Asymp. Sig. (2-tailed)	,667
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,699 ^a
Exact Sig. (2-tailed)	,713
Exact Sig. (1-tailed)	,358
Point Probability	,033

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Categorias de severidade

Média do Número de amigos para as diferentes categorias			
Severidade	Mean	N	Std. Deviation
Sem restrições funcionais	,71	21	,784
Funcionamento com restrições	,67	12	,985
Total	,70	33	,847