JOSÉ LUIZ GERMANO MARTINS

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Formação de Grupamentos Afetivos, Intelectuais e Recreativos entre Deficiente Mental Incluído em Escola Regular e seus Grupos de Pares

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

PUC – SÃO PAULO

2007

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

JOSÉ LUIZ GERMANO MARTINS

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Formação de Grupamentos Afetivos, Intelectuais e Recreativos entre Deficiente Mental Incluído em Escola Regular e seus Grupos de Pares

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno

COMISSÃO JULGADORA

_____

_____

_____

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo investigar como ocorrem as interações entre o aluno deficiente mental incluído em escola regular e os demais colegas de classe, buscando verificar as manifestações de rejeição e de aceitação do primeiro e de verificar se esses níveis de rejeição e aceitação sofrem alteração entre uma escola que tenha um projeto definido de inclusão escolar e outra que não tenha. Partiu-se do princípio de que os processos de inclusão trazem à tona novas questões que merecem ser investigadas e que a deficiência mental, como marca negativa do sujeito, interfere nas relações sociais, mas que estas tendem a diminuir em escola com projeto definido de inclusão escolar. Nesse sentido, formulamos duas hipóteses: 1) que os índices de rejeição dos alunos com deficiência mental são altos, especialmente no quesito estudos, dada as suas dificuldades de aprendizagem; 2) a existência de um projeto político-pedagógico explícito de inclusão escolar favorece as relações interpessoais entre o aluno deficiente mental e seus pares. No intuito de se obter uma visão mais abrangente das relações entre os alunos e respostas aos questionamentos que movem o estudo a ser realizado, o instrumento básico adotado para a coleta de dados foi o teste sociométrico, porque possui grande capacidade para ressaltar os espaços múltiplos do processo social de forma mais viva e espontânea e por seu caráter de versatilidade e universalidade. A pesquisa foi realizada em duas escolas distintas (em uma delas em classe de 2ª série e, na outra, de 4ª), sendo que uma delas possui projeto político pedagógico voltado à inclusão e a outra não, com o intuito de verificar quais as possíveis repercussões desse fato nas relações estabelecidas entre os alunos estudados. Com relação às interações entre os alunos normais e o aluno com deficiência mental, pode-se constatar que, se é verdade que existem prejuízos em todos os quesitos estudados, ou seja, afetividade, brincadeiras e estudos, eles se manifestam de maneira diferente, pois enquanto em uma escola o aluno deficiente praticamente "não existe" para seus colegas, na outra, os índices de rejeição do aluno "deficiente" não são os mais elevados da classe, situando-se dentro de parâmetros esperados apontados pela literatura especializada (Moreno, Bastin). Quanto ao maior índice de prejuízos quando se trata na área de estudos, pela provável maior dificuldade dos alunos incluídos em aprender, a hipótese não se confirmou, posto que os alunos não foram os mais rejeitados das classes, bem como, para cada um deles, o número de rejeições nesse quesito não foi superior aos dos demais quesitos. Finalmente, a hipótese de que um projeto político-pedagógico sobre inclusão escolar deveria favorecer as relações sociais entre o aluno deficiente e seus pares não se confirmou, já que nos pareceu que nesta última, o aluno foi tratado muito mais como um colega como tantos outros do que na primeira escola.

Palavras-chave: inclusão escolar – interação social – deficiência mental

ABSTRACT

The present study aims at investigating the interaction between mentally impaired students enrolled on regular school courses and their classmates, and identifies evidences of rejection or acceptance behaviors. This work verifies the variation in the levels of acceptance or rejection by comparing two schools, one with an implemented inclusion program and other with no such concern. It is based upon the concept that inclusion processes bring about new questions that require investigation and in the presumption that a mental impairment (as a negative characteristic of a student) brings difficulties to his social relationships which can be reduced by well defined inclusion policies. Two hypotheses are proposed considering this: first, that the rejection levels towards mentally disabled students are high, especially in terms of study matters, due to their learning capability; and second, that the existence of a pedagogic program on school inclusion favors interpersonal relationships between the mentally impaired student and his classmates. Pursuing a broader view of the students' relationships and answers to these questions, the main data collection tool was the sociometric test. It has been chosen due to its competency for denoting multiple aspects of the social processes in a more vivid and spontaneous manner, and for its versatility and universality. The research was conducted with students of the second grade of one school and with students of the fourth grade of a different one. It verifies the effects of a pedagogic program on school inclusion, present in only one of the two schools, in the relationships established by the disabled students. Considering the interaction between regular students and disabled ones, it was found that penalty truly existed in all fields surveyed, named affectivity, playing and study. But differences were observed as the rejection levels towards the disabled student were not the highest in one school meanwhile the presence of the disabled student was not even noticed in the other. This was expected and had been registered before in the literature (Moreno, Bastin). The hypothesis of highest disadvantage in terms of study, probably due to learning deficiencies of the impaired students, has not been verified as they have not been the most reject students. Similarly, their rejection levels in terms of study were not above their average regarding the other topics of the survey. Finally, there has been no confirmation regarding the hypothesis of social relationships benefits for the disabled student in a school with a pedagogic program on school inclusion. In fact, the study pointed that regular students seemed to consider the disabled student more like a classmate than in the school with the inclusion policy.

Key words: school inclusion – social interaction – mental disability

AGRADECIMENTOS

Agradeço às minhas amigas Cláudia Ramos e Denise Lima Lopes, pelo apoio na produção gráfica deste trabalho, à Suzana Roman e Cleuza Pulice, amigas e diretoras das escolas pesquisadas, a Sandra, minha amiga em tempo integral, à CAPES pela bolsa concedida, aos Profs. Drs. Antonio da Costa Ciampa e Odair Sass pelas sugestões quando do exame de qualificação e ao Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno pela paciência e dedicação.

SUMÁRIO

RESUMO IV
ABSTRACT V
AGRADECIMENTOS VI
SUMÁRIO VII
LISTA DE FIGURAS VIII
LISTA DE TABELAS IX
LISTA DE QUADROS IX
INTRODUÇÃO 1
CAPÍTULO 1 - DEFICIÊNCIA MENTAL E INTERAÇÕES SOCIAIS 6
1. As políticas de inclusão escolar 6
2. Os estudos sobre interações na sala de aula 13
3. As dificuldades de escolarização do deficiente mental 18
4. O espaço social da sala de aula e o aluno deficiente mental 27
5. As instituições escolares: semelhanças e diferenças 29
CAPÍTULO 2 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS 34
1. Procedimentos de Pesquisa 34
1.1. Utilização do sociograma 34
1.2. Caracterização dos alunos incluídos 43
1.3. Caracterização das escolas 48
2. Apresentação dos resultados 55
2.1. Escola “A” 55
2.2. Escola “B” 94
CONSIDERAÇÕES FINAIS 133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS 137
ANEXO A) Matriz Sociométrica da Escola “A” 139
ANEXO B) Matriz Sociométrica da Escola “B” 141
ANEXO C) Tabelas de Primeiras Escolhas 143
ANEXO D) Modelo de Teste Aplicado e Respondido por Aluno 155

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sociograma de Órbitas – Escola A – Preferências de Afetividade 62
Figura 2: Sociograma de Órbitas – Escola A – Rejeições de Afetividade 64
Figura 3: Sociograma de Primeiras Escolhas – Escola A – Preferências de Afetividade ... 67
Figura 4: Sociograma de Primeiras Escolhas – Escola A – Rejeições de Afetividade 69
Figura 5: Sociograma de Órbitas – Escola A – Preferências de Brincadeiras..... 71
Figura 6: Sociograma de Órbitas – Escola A – Rejeições de Brincadeiras..... 73
Figura 7: Sociograma de Primeiras Escolhas – Escola A – Preferências de Brincadeiras.. 76
Figura 8: Sociograma de Primeiras Escolhas – Escola A – Rejeições de Brincadeiras 78
Figura 9: Sociograma de Órbitas – Escola A – Preferências de Estudos 80
Figura 10: Sociograma de Órbitas – Escola A – Rejeições de Estudos 83
Figura 11: Sociograma de Primeiras Escolhas – Escola A – Preferências de Estudos 86
Figura 12: Sociograma de Primeiras Escolhas – Escola A – Rejeições de Estudos..... 89
Figura 13: Sociograma de Órbitas – Escola B – Preferências de Afetividade 101
Figura 14: Sociograma de Órbitas – Escola B – Rejeições de Afetividade 103
Figura 15: Sociograma de Primeiras Escolhas – Escola B – Preferências de Afetividade 106
Figura 16: Sociograma de Primeiras Escolhas – Escola B – Rejeições de Afetividade.... 109
Figura 17: Sociograma de Órbitas – Escola B – Preferências de Brincadeiras..... 111
Figura 18: Sociograma de Órbitas – Escola B – Rejeições de Brincadeiras 113
Figura 19: Sociograma de Primeiras Escolhas – Escola B – Preferências de Brincadeiras 116
Figura 20: Sociograma de Primeiras Escolhas – Escola B – Rejeições de Brincadeiras .. 118
Figura 21: Sociograma de Órbitas – Escola B – Preferências de Estudos 120
Figura 22: Sociograma de Órbitas – Escola B – Rejeições de Estudos..... 122
Figura 23: Sociograma de Primeiras Escolhas – Escola B – Preferências de Estudos..... 125
Figura 24: Sociograma de Primeiras Escolhas – Escola B – Rejeições de Estudos..... 128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – PREFERÊNCIAS DE AFETIVIDADE – ESCOLA A 143
Tabela 2 – PREFERÊNCIAS DE BRINCADEIRAS – ESCOLA A 144
Tabela 3 – PREFERÊNCIAS DE ESTUDOS – ESCOLA A 145
Tabela 4 – REJEIÇÕES DE AFETIVIDADE – ESCOLA A 146
Tabela 5 – REJEIÇÕES DE BRINCADEIRAS – ESCOLA A 147
Tabela 6 – REJEIÇÕES DE ESTUDOS – ESCOLA A 148
Tabela 7 – PREFERÊNCIAS DE AFETIVIDADE – ESCOLA B 149
Tabela 8 – PREFERÊNCIAS DE BRINCADEIRAS – ESCOLA B 150
Tabela 9 – PREFERÊNCIAS DE ESTUDOS – ESCOLA B 151
Tabela 10 – REJEIÇÕES DE AFETIVIDADE – ESCOLA B 152
Tabela 11 – REJEIÇÕES DE BRINCADEIRAS – ESCOLA B 153
Tabela 12 – REJEIÇÕES DE ESTUDOS – ESCOLA B 154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo entre Escolas ‘A’ e ‘B’ 54

INTRODUÇÃO

A idéia de realizar o presente trabalho surgiu inicialmente de uma experiência própria vivida nos anos setenta, mais precisamente entre 1971 e 1979. Estudava numa escola estadual de primeiro grau (hoje, de ensino fundamental), localizada no bairro do Brás, São Paulo, Capital, onde cursei o primeiro grau completo.

Dentro do terreno escolar, havia uma outra construção, anexa à escola regular, onde estudavam crianças deficientes auditivas. Esses alunos chamavam a atenção de todos nós, alunos "normais", pois não podíamos nos aproximar e nem brincar com eles.

A separação entre nós era tanta que o portão de entrada para sua escola anexa era outro que não o nosso. Assim, a instituição escolar tomava todas as providências para que não tivéssemos o mínimo contato com os deficientes, nem na entrada e nem na saída.

Suas aulas eram dadas no prédio anexo, onde o máximo que conseguíamos ver, ao passar por um corredor da escola, eram as salas de aula. Era proibido espiar dentro dessas salas, mas nós, como crianças, e como não há criança que não seja curiosa, sempre dávamos um jeito de olhar, mesmo sob o risco de sermos punidos.

A sala de aula dos deficientes auditivos era nosso objeto de desejo. Era uma sala grande, coberta de carpete vermelho, com uma bancada em semicírculo, onde havia vários microfones. Essa é a imagem que ainda me vem na memória. Como uma sala tão "bonita" dessas não iria despertar o desejo das crianças? Afinal, nossa sala de aula não tinha carpete e nem microfones. Nesse ponto é que paro e penso como é incrível a simplicidade e a pureza do raciocínio das crianças.

Como se isso não bastasse, o pátio do recreio dos deficientes era anexo ao nosso, somente separado por um muro não muito alto. Sem dúvida que nós subíamos uns nas costas dos outros para espiar lá dentro. Ficávamos encantados com a maneira com que se comunicavam e nosso sonho era aprender a conversar também utilizando aqueles gestos, aquela forma de comunicação tão nova e que não dominávamos. Queríamos brincar com eles, mas não podíamos nos "misturar" com aqueles alunos que tinham a mesma idade que nós, impedindo que se tornassem amiguinhos novos em potencial.

Essa experiência ficou gravada na memória em latência durante vários e vários anos, sem que eu nem me desse conta de que ela estava devidamente arquivada e pronta a ser recuperada ao menor *insight*.

Somente muitos anos depois, mais precisamente em 2000, é que fazendo um curso de pós-graduação *lato sensu* na área de educação, é que tomei conhecimento da existência de uma educação inclusiva e do que era integração e inclusão. Até então, o modelo de convivência entre normais e deficientes era aquele que me fora inculcado e que eu tinha como único, ou seja, que os alunos "normais" deveriam estudar juntos e que os demais, se possuíssem qualquer problema que os diferenciasse, deveriam ser segregados, estudando separadamente com seus semelhantes.

Pensando e repensando essas questões, fazendo uma conexão a respeito do que tinha vivenciado e esses conceitos aprendidos, comecei a entender melhor e isso me aguçou a curiosidade para aprender mais a respeito do processo inclusivo.

O assunto teve tão grande poder de mobilização que realizei meu trabalho de conclusão de curso tendo como tema o processo de inclusão de crianças portadoras de Síndrome de Down. Nesse trabalho realizei pesquisa de campo, com observação e questionários aplicados às professoras que davam aulas a crianças portadoras dessa doença em suas salas de aula, em três estabelecimentos de ensino, sendo duas EMEIs (Escola Municipal de Ensino Infantil) e uma escola particular, todos recomendados pela APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcional).

Na época recebi todos os questionários devidamente respondidos pelas professoras das EMEIs, mas não aqueles aplicados na escola particular. Meu intuito na época era, além de verificar a verdadeira aplicabilidade da inclusão, fazer uma comparação, ainda que incipiente, entre o processo de inclusão na escola pública e na escola particular. Com a falta de informações da escola privada, não houve condições do cotejamento pretendido, entretanto, no que tange à questão das dificuldades da educação inclusiva, pôde-se concluir, pela observação e, especialmente, pelas respostas dos questionários, que as professoras se sentem perdidas, sem uma ajuda adequada do poder público para que possam propiciar uma aprendizagem adequada e também a adaptação da criança portadora de necessidades especiais. Excetuando algumas poucas visitas realizadas pelos especialistas da APAE, as professoras se queixavam do excesso de alunos, da falta de uma coordenação pedagógica mais informada, da falta de ajuda psicológica aos alunos e ao seu próprio trabalho pedagógico com essas crianças.

Os resultados, ainda que não completos, somente aumentaram meu interesse a respeito de como se dá realmente a inclusão nas instituições de ensino regular e como se estabelecem os processos sociais que se travam dentro dessas salas de aula.

Durante a procura e leitura de bibliografia especializada, na época da realização do trabalho acima citado e utilizada no mesmo, pude constatar que as preocupações correntes estão voltadas aos princípios e procedimentos que estão sendo utilizados no encaminhamento dessas políticas, os impactos iniciais da inserção de alunos deficientes na sala de ensino regular, o rendimento escolar e as dificuldades escolares.

Minha curiosidade a respeito do assunto me levou a pensar que valeria a pena investigar as relações sociais concretas produzidas entre os alunos considerados normais e o aluno deficiente mental, não no período inicial de sua inserção, mas em momento posterior, quando já houvesse estabilidade, adaptação dos atores e as relações interativas mais firmemente estabelecidas.

Tendo em vista as considerações acima, duas questões nortearam a presente pesquisa:

- As interações sociais entre os alunos considerados normais e alunos deficientes mentais incluídos em classe regular revelam o estigma que esse deficiente carrega?

- As interações sociais de grupos de pares de classe de ensino regular, em suas relações, no tocante a alunos portadores de deficiência mental são semelhantes em duas escolas, uma com um projeto definido de inclusão e a outra não?

Destas duas questões centrais, decorreram três questões:

1) Como o grupo, de acordo com suas preferências ou rejeições pessoais, aceita ou não o(s) indivíduos(s) incluído(s), demonstrando assim os níveis de afinidade pessoal entre os alunos?
2) Qual o grau de aceitação do grupo em relação ao aluno(s) incluído(s), quando se levam em conta atividades não intelectuais, como realização de jogos e/ou brincadeiras, definindo os grupamentos de jogos?
3) Qual a aceitação do grupo, de acordo com suas preferências ou rejeições, quando há a necessidade de realizar tarefas de cunho intelectual, estabelecendo grupamentos de trabalho?

O objetivo deste trabalho foi, então, investigar, por meio dos processos de interação entre grupos de pares, ou seja, a relação aluno-aluno, dentro de uma sala de aula de ensino regular que tivesse um ou mais alunos incluídos, com deficiência mental, as manifestações de rejeição e de aceitação desses sujeitos.

Um segundo objetivo foi o de procurar verificar se a existência de um projeto definido de inclusão exerce influência nessas relações.

Para tanto, levamos em consideração três tipos de interação:

1) de preferência pessoal (contatos mais freqüentes, conversas, "grupinho de amizade")
2) de atividades intelectuais (grupos de estudo e colega com que estuda junto)
3) de jogos e brincadeiras (as preferências e rejeições para este tipo de atividade)

De posse da análise das preferências ou rejeições dos alunos com referência ao aluno incluído, nessas três categorias de relação intragrupal, tornou-se possível obter um resultado global da aceitação ou não do deficiente.

O mapa geral desenhado procurou verificar se existem indícios claros de haver ou não interferência nas relações desenvolvidas entre o aluno incluído e seus pares, uma vez que sua deficiência compromete sua capacidade cognitiva.

A hipótese da investigação foi, então, assim definida: a rejeição de aluno incluído com deficiência mental é uma constante, especialmente no que se refere às preferências pessoais e atividades intelectuais, mas que tendem a se exacerbar na falta de projeto definido de inclusão escolar. e problemas cognitivos em suas relações, sejam elas afetivas, intelectuais ou recreativas.

Como procedimento básico de pesquisa foi utilizado o teste sociométrico (ver detalhamento no capítulo 2).

Para a analise dos dados colhidos, pretendemos utilizar como referencial básico o conceito de *contatos mistos*, tal como apresentados por Goffman (1988).

Desta forma, o presente relatório está subdividido em dois capítulos:

No capítulo 1, DEFICIÊNCIA MENTAL E INTERAÇÃO SOCIAL, procura-se discutir inicialmente as políticas de inclusão escolar que são utilizadas na educação, com ênfase nas políticas nacionais. Lançamos mão também dos estudos mais atualizados a respeito das interações que são estabelecidas nas salas de aula, buscando incorporá-los no presente trabalho, sempre privilegiando como se processam essas relações e de preferência com alunos incluídos. Não podíamos deixar de lado as dificuldades que os deficientes mentais apresentam nos processos de escolarização, discutindo diferentes teorias a respeito da deficiência mental, desde uma abordagem mais clássica (Telford & Saurey) até um enfoque mais moderno (Fierro), que privilegia os comportamentos sociais desses indivíduos e suas repercussões.

Nesse mesmo capítulo ainda mostramos como os problemas na aprendizagem possibilitam a existência de dificuldades de interação, na medida em que o meio social

atribui à primeira, uma marca negativa que pode, assim, influenciar em suas relações sociais. Finalmente, estudamos as semelhanças e diferenças que existem entre as instituições escolares, uma vez que a pesquisa está centrada em alunos e conseqüentemente na escola.

No capítulo 2, APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS, primeiramente, esclarecemos quais são os procedimentos de pesquisa adotados e qual sua importância para o trabalho desenvolvido. Para possibilitar o conhecimento das escolas onde foram realizados os testes, foi necessária a realização da caracterização das duas escolas, para se entender onde as interações sociais se estabelecem e de como essas características influenciam essas relações.

No presente trabalho, foram estudadas as relações entre dois alunos deficientes mentais, um em cada escola e seus pares ditos normais. Tais alunos foram caracterizados, com o mesmo intuito das caracterizações das escolas, ou seja, mostrar qual a história desses alunos, suas dificuldades, sua relação com os outros alunos e com a escola onde estuda. Finalmente, apresentamos os resultados das matrizes sociométricas, dos sociogramas de órbitas e dos sociogramas de primeiras escolhas, elaborados com a análise dos dados obtidos nos dois testes sociométricos aplicados em ambas as escolas. Tanto a matriz sociométrica, quanto os sociogramas de órbitas originaram os sociogramas de reciprocidades de primeiras escolhas, tanto em preferências quanto em rejeições, possibilitando assim a visualização da formação de subgrupos e a análise dessas formações particulares.

CAPÍTULO 1

DEFICIÊNCIA MENTAL E INTERAÇÕES SOCIAIS

1. As políticas de inclusão escolar

A implementação de uma política nacional de inclusão de alunos deficientes no ensino regular, a partir de meados da década de 1990, tem gerado uma série de problemas, dúvidas e inquietações, expressas pelas polêmicas travadas pelos estudiosos.

Sem dúvida a educação inclusiva hoje no Brasil é uma realidade, pelo menos no que se refere à sua efetivação como medida de aplicação da lei. Os sistemas educacionais públicos vêm implementando a inclusão de alunos deficientes nas salas de aula de ensino regular, em todos os níveis de ensino. Entretanto, tal política não garante que essa aplicação esteja sendo feita de forma satisfatória, eficiente e nem alcançando resultados que a coloque como meio para se atingir níveis superiores de qualidade de ensino.

Para tentar esclarecer melhor esse ponto, vale a pena, ainda que rapidamente, verificar como esse movimento se estabelece em nossa sociedade.

Bueno (1999), ao se referir ao conceito de inclusão expresso pela Declaração de Salamanca, considera que ela dá ênfase a mudanças estruturais da escola, *na medida em que proclama a necessidade de modificações estruturais* que respondam efetivamente às *múltiplas diferenças, originárias de condições pessoais, sociais, culturais e políticas, tem como pressuposto que a escola atual não consegue dar conta delas,* e proporcionar para todos os alunos uma educação de boa qualidade, vislumbrando que todas as pessoas são diferentes e, portanto, a educação deve privilegiar tais diferenças e se adaptar a elas. (Bueno, 1999, p. 3).

O mesmo autor, ainda com relação à educação inclusiva, considera que esta não se efetivará apenas para atender a uma exigência legal, não podendo esquecer que, para que ela se concretize, há a necessidade de condições reais que *possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças com necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino* (Bueno, 1999, p.5). Diz que deve ser gradativa, pois há a necessidade de uma adequação dos sistemas de ensino, tanto especial quanto regular, criando condições para que o ensino oferecido seja de qualidade e consiga envolver não somente o aluno incluído, mas todos os demais alunos que acabam participando do processo. A continuidade também é fator importante no que tange uma ampliação

constante dos processos de inclusão, para que não se baseie em dificuldades criadas no decorrer da operacionalização da inclusão. A simples demonstração da existência de uma grande quantidade de alunos incluídos no ensino regular, pouco vale, se não houver *um incremento gradativo, contínuo e consistente, do número de inclusões efetivadas* (Bueno, 1999, p.5).

Como o autor sempre reitera, não há como a inserção do aluno deficiente obter sucesso, se não houver apoio real dos sistemas regulares de ensino, já que existem graves problemas na qualidade do ensino oferecido, tomando-se por base o alto percentual de repetências e de desistência somado aos baixos níveis de aprendizagem.

A respeito do mesmo assunto, Schwartzman (1997) se posiciona afirmando que se a sociedade pretende de fato integrar o indivíduo deficiente deve aceitar que, ao realizar essa integração, tal sujeito terá o direito de acesso aos serviços disponíveis, entre eles freqüentar a escola regular. Essa posição daria ao indivíduo integrado o suporte para viver uma vida produtiva como os demais membros da sociedade. Fazendo uma transposição dessa assertiva para o contexto educacional, fica claro que além de simplesmente freqüentar a escola regular, o sujeito incluído também deve aprender e acompanhar o currículo regular pelo mesmo método pedagógico que se utilizam os alunos normais, ou seja, valendo-se dos mesmos materiais e num ritmo semelhante.

Entretanto este mesmo autor tece outras considerações a esse respeito, quando faz a seguinte pergunta: *a que tipo de integração estamos nos referindo e que tipo de deficiências estão sendo levadas em conta* (Schwarzman, 1997, p. 63). Para ele não há dúvida da possibilidade da integração de indivíduos deficientes com os considerados normais, desde que esse sujeito possua um grau de comprometimento que não seja tão grande, a ponto de promover seu afastamento do grupo de indivíduos normais. O fator de maior preocupação do autor ocorre quando se trata de portadores de deficiências mais severas, acreditando ser sua integração mais discutível, já que haverá a necessidade por parte da escola de proceder a adaptações complexas e particulares ao sujeito. Não se pode esquecer que o deficiente pode apresentar prejuízos que interfiram de alguma forma no seu aprendizado, da mesma forma que existem outros com grau mais leve de comprometimento que conseguem acompanhar o ensino regular, desde que devidamente assessorados pedagogicamente, psicologicamente e na esfera pessoal e com a ajuda de seus familiares.

O autor ressalta que o que se vê hoje em dia, em termos de política pública de inclusão, é a simples colocação de crianças com problemas diversos e nos mais diferentes graus, em classes normais, onde as professoras ficam ao lado desses indivíduos o tempo todo, aplicando tarefas totalmente diferentes que o restante da classe está desenvolvendo, criando um isolamento dentro de um ambiente considerado normal, mas que não apresenta qualquer condição pedagógica favorável ao seu aprendizado e desenvolvimento. Continuando o mesmo raciocínio, afirma o autor:

Da mesma forma, pretender que indivíduos portadores de limitações intelectuais moderadas ou severas possam se beneficiar de um programa, método e material formulado para atender a crianças normais é deixar de levar em consideração que a diferença, do ponto de vista pedagógico, entre indivíduos normais e portadores de retardo mental é mais do que quantitativa, uma vez que estes grupos diversos de crianças utilizam estratégias e necessitam, portanto, de um programa e material didático desenvolvido de forma muito específica para suas necessidades.

> Determinar, por força de lei, que crianças com necessidades especiais sejam absorvidas pelo nosso sistema regular de ensino que não consegue dar conta, atualmente, sequer das crianças ditas normais, é pretender uma solução fácil e ilusória para o problema da educação especial. Os professores do ensino regular não têm sido preparados para a tarefa de lidar com este tipo de criança, e sem este preparo, por melhor que seja o método utilizado pelo professor, as chances de sucesso serão muito limitadas. (Schwartzman, 1997, p. 65).

Schwartzman (1997) vai mais longe e chama a atenção do risco de se colocar na mesma sala de aula de ensino regular crianças com diferenças de aprendizado muito grandes, por poder comprometer o aprendizado de todos os envolvidos. Hoje em dia a escola estaria em condições de lidar com as diferenças de seus alunos, já que nós todos somos diferentes uns dos outros. No entanto, para o autor, não se pode esquecer que quando essas diferenças são muito grandes, poderão ter como conseqüência a marginalização dos membros do grupo que possuem dificuldades no aproveitamento mínimo do que lhe é oferecido. Dessa forma, esforços deverão ser orientados no sentido de proceder à integração na escola regular da maior parte das crianças, porém, uma parte desses indivíduos terá melhores chances de aprender e se desenvolver quando se utilizar de uma situação de aprendizado diferente daquela que o nosso sistema educacional regular está apto a oferecer hoje em dia.

Portanto, pode-se afirmar que, apesar de ser a princípio favorável à inclusão de alunos no ensino regular, Schwartzman (1997) não vê possibilidades de inclusão qualificada, na escola atual, de alunos com limitações cognitivas acentuadas.

No que se refere ainda à inclusão, Mantoan (1997) ensina que tanto nas escolas públicas como nas particulares, onde existam alunos integrados, hoje há a tentativa de exercitar a mobilidade e a consciência cognitiva visando diminuir as diferenças que possuem os alunos deficientes dos demais. Essa mobilidade intelectual difere de um atendimento clínico, já que se trata de uma prática de ensino que privilegia ... a curiosidade, o interesse, a significação do objeto de conhecimento que mobilizam o sujeito a pensar, a descobrir, a criar, para alcançar seus objetivos (Mantoan, 1997, p. 115).

A autora reitera sua posição no sentido que a inserção escolar dos deficientes mentais, poderá contribuir e muito para que o sujeito seja estimulado a se comportar ativamente quando problemas em seu meio social lhe são apresentados:

> A execução de propostas de educação escolar inclusiva suscita inúmeras questões, referentes à competência dos deficientes mentais, para enfrentar as exigências acadêmicas, especialmente nos sistemas de ensino em que o paradigma vigente dicotomiza o ensino em regular e especial e em que o ultrapassamento dessa subdivisão é dificultado pela falta de capacitação dos professores, para ministrar uma educação de qualidade, comprometida com o desenvolvimento pleno das possibilidades de cada aprendiz. Podemos reunir os problemas suscitados pela inclusão de deficientes mentais num conjunto de respostas pedagógicas que buscamos para desvendar essa competência, porque esses alunos têm o direito de viver desafios para desenvolver suas capacidades e de conquistar autonomia social e intelectual, decidindo, escolhendo, tomando iniciativas, em função de suas necessidades e motivações.
>
> A inclusão escolar é incondicional e, portanto, não admite qualquer forma de segregação. Esta opção de inserção tem como meta principal não deixar nenhum aluno no exterior do ensino regular, desde o início da escolarização, e questiona o papel do meio social no processo interativo de produção das incapacidades, porque o deficiente mental tem o direito de se desenvolver como as demais pessoas, em ambientes que não discriminam, mas valorizam as diferenças. (Mantoan, 1997, p. 117).

Nesse sentido, a autora cita como mais um obstáculo à inclusão escolar dos deficientes mentais a forma de adaptação que sofrem as salas de aula a esses alunos, criando o risco de haver sua descaracterização como ambiente escolar, vindo a se tornar um local de atendimento clínico ou terapêutico. Chama a atenção ainda quanto aos problemas das políticas governamentais no que se refere à integração dos alunos com deficiência mental no ensino regular que não facilitam sua efetivação. Os meios utilizados por estas instituições, ao invés de irem ao encontro das políticas de inclusão, acabam por

perpetuar um modelo já existente, onde a manutenção das classes especiais e de recursos para deficientes mentais e seus professores do ensino especial, servem apenas para manter as condições de isolamento dos alunos, só integrando aqueles que não sejam considerados como um grande desafio aos seus meios disponíveis de educação.

A autora afirma que, ao ser realizada a inclusão do aluno com deficiência mental na escola, passa-se a exigir da instituição novos posicionamentos diante dos processos de ensino e de aprendizagem, com a utilização de práticas pedagógicas mais desenvolvidas, mudando inclusive o modo de avaliação dos alunos, como a promoção para séries mais avançadas. A inclusão é uma força motriz que impulsiona os professores a se aprimorarem visando atender melhor ao alunado e as propostas inclusivas, motivando também uma modernização da escola, visando atender às exigências de uma sociedade que não admite preconceitos e discriminações:

> A despeito de todos os fatos referidos, a integração escolar já não é mais uma questão a ser pensada. É hoje uma idéia que se impõe, uma proposta irreversível para os que a compreenderam e a têm colocado em prática. (Mantoan, 2000, p. 70).

Bueno (1993), de sua parte, analisa o processo de inclusão dos alunos deficientes sob três perspectivas diferentes que, apesar de serem interdependentes, devem ser tratadas separadamente. O autor classifica essas perspectivas em três pontos de vista distintos: o ponto de vista político, o ponto de vista educacional e finalmente o ponto de vista pedagógico.

Do ponto de vista político o autor ressalta a importância da Declaração de Salamanca, pois este documento se constitui num marco decisivo às propostas mundiais, demonstrando que não se pode considerar o sistema de ensino como sendo totalmente homogêneo, pois dentro dele se encontra uma grande diversidade de alunos. Salienta ainda que tal documento foi produzido por mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e cinco organizações internacionais, o que o reveste de grande força política e de que é fruto de debates intensos realizados por um grande e diversificado número de pessoas, inclusive com interesses opostos. Ressalta que a Declaração de Salamanca não pode ser considerada como um produto acabado *que indica apenas uma trajetória, mas demanda ser interpretado e ter incorporado os aspectos que responderem à perspectiva política adotada*. (Bueno, 1993, p.2)

Possibilita ainda uma discussão a respeito de para quem ela se dirige, ou seja, as pessoas com necessidades educativas especiais. No Brasil, este termo tem sido usado como

sinônimo de deficiência, dando vazão a uma idéia de que se destina a aqueles necessitados de educação especial. O autor defende sua posição de que tais termos não podem ser confundidos. Embasado na própria Declaração de Salamanca afirma que o termo necessidades educativas especiais abrange a deficiência, mas que não se encontra restrito a ela. Assim, apesar desse documento se voltar especificamente à educação dos deficientes, em nenhum momento ele confunde os dois termos. Agindo dessa forma, a Declaração demonstra a necessidade de uma educação para todos, criando condições para que se *rompa o dualismo existente até hoje entre a educação regular e a educação especial*. Fator importante é não se perder de vista a necessidade de definição de princípios básicos de orientação à inclusão, criando condições para que as escolas incorporem tais princípios e possam adequá-los de acordo com suas necessidades específicas. (Bueno, 1993, p.3)

O autor ressalta um terceiro aspecto político importante da Declaração que é o fato de ser um documento político de largo alcance. Desta forma deve ser entendido como uma meta a ser alcançada e não como um dispositivo legal que deva ser imediatamente posto em prática. Finalizando a questão política, afirma com veemência a necessidade de definição de linhas de ação para por em prática a inclusão dos deficientes no ensino regular, pois se tal não ocorrer, continuará a haver a segregação dos deficientes dentro das escolas.

Do ponto de vista educacional, o autor lembra que a questão da inserção de alunos deficientes no ensino regular não foi levantada pela primeira vez na Declaração de Salamanca. No Brasil, pelo menos desde 1970 já se defendia a integração dos alunos deficientes nas escolas regulares. Se já havia a integração, poder-se-ia pensar então que a inclusão é uma versão modernizada sobre o mesmo tema. Entretanto tal entendimento não procede, pois a integração, como ensina o autor:

> ...Tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida em que centrava toda a sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular, expresso pela afirmação '*sempre que suas condições pessoais permitirem* (...)'. (Bueno, 1993, p.5)

Já no que diz respeito à inclusão, a Declaração se pronuncia a respeito da incorporação das crianças deficientes no ensino regular, mas sem deixar de levar em conta a existência da diversidade entre elas. A Declaração deve ser considerada como um avanço

significativo, ao reconhecer a existência de uma escola real, na qual os governos devem investir tanto politicamente, quanto financeiramente, para a criação de um sistema de ensino mais eficiente, permitindo a inclusão efetiva de todas as crianças, sejam possuidoras de quaisquer que sejam as dificuldades ou diferenças. Além disso, tal documento vai mais longe, quando mostra a necessidade de um aprimoramento dos sistemas educacionais, elemento este essencial à realização do princípio básico de que toda a criança tem direito à educação e a ela deve ser oferecida a oportunidade de aprender. Entretanto, o autor chama a atenção para o fato de a Declaração, ao alcançar diferentes tipos de sociedades, criar a possibilidade de interpretações diferentes e abrir caminho para o estabelecimento de formas diversas para a sua efetivação.

No que se refere à inclusão escolar dos deficientes sob o ponto de vista pedagógico, o autor reitera sua posição, que já foi citada neste mesmo trabalho anteriormente, que para a sua efetivação, ela deva ser realizada de forma gradativa, contínua, sistemática e planejada. Como também já dito, a simples inserção dos alunos deficientes nas salas de aula do ensino regular, quando não houver apoio e assistência, somente pode acabar em fracasso escolar, já que não corresponderá às características específicas desses alunos, tendendo somente a reproduzir os resultados medíocres que se tem obtido, até agora, nas tentativas de sua escolarização. Com a implantação do sistema de promoção automática, *os níveis de rendimento escolar passam a ser fundamentais para que se acompanhe, se ofereça e se avalie os processos pedagógicos desenvolvidos pelas instituições escolares* (Bueno, 1993, p.9).

Ainda sob o ângulo pedagógico, o autor lembra que há resistência dos professores no ensino regular quanto à inserção dos alunos deficientes, pois não se sentem preparados e por terem em suas mentes ainda aquele mesmo modelo homogeneizado que constitui uma das bases para um bom rendimento escolar. Por sua vez, os professores do ensino especial não contribuem com o trabalho pedagógico realizado no ensino regular, pois sua experiência é toda voltada para as dificuldades de seus alunos. Finalizando, o autor deixa claro que somente com um trabalho em conjunto dos professores do ensino regular e do ensino especial é que haverá condições para a criação de um novo processo pedagógico, que ofereça às crianças um ensino de qualidade, e isto é extensivo a todas elas, as chamadas de normais e também às deficientes.

Como se vê, as posições desses três autores nos mostram que há diferentes formas de se encarar os processos de inclusão escolar de alunos deficientes mentais. Entretanto,

esses processos estão em curso por todo o País, razão pela qual os mais diferentes aspectos que possam interferir na qualidade dessa política merecem ser investigados.

Se é fato que todo e qualquer indivíduo deficiente sofre restrições, historicamente construídas, para uma inserção social satisfatória, dependendo do espaço social, essas restrições se modificam. Assim, a inadequação de construções arquitetônicas às características dos variados tipos de deficiência física, restringem o seu acesso a esses espaços, bem como a falta de legenda escrita ou tradução em língua de sinais de telejornais, impede o acesso à informação de indivíduos surdos.

Assim, se a escola é, privilegiadamente, o espaço social das modernas sociedades industriais no qual as novas gerações devem ter acesso ao conhecimento valorizado socialmente, parece evidente que sujeitos com dificuldades/limitações de inteligência se tornem um desafio quando incluídos em classes cujos alunos apresentam condições para se apropriarem desse acervo cultural de forma mais rápida e profunda.

2. Os estudos sobre interações na sala de aula

Os alunos têm sido uma das fontes mais utilizadas para o estudo da escola, tal como indicam Marin, Bueno e Ferreira (2005) que realizaram balanço tendencial das dissertações e teses que tiveram como foco central a escola básica brasileira, defendidas no período de 1981 a 1998, e que verificaram que 24,3% de toda a produção tinham os alunos como campo temático:

> Embora com número sugestivo de pesquisas, o campo temático "alunos", dentro das produções que procuram investigar a escola básica brasileira contemporânea, foi o de terceira menor incidência, o que revela que os professores e os saberes se constituíram em entradas privilegiadas pelos pesquisadores. (Marin, Bueno & Ferreira, 2005, p. 183).

Quando um desses autores restringiu seu trabalho ao campo temático "alunos" (Bueno, 2004), pode verificar que, das 3.498 produções que se voltaram sobre a escola apenas 453 delas tiveram como único foco os estudantes. Dentro desse campo temático denominado de "alunos", verificou-se que apenas 7,7% dos trabalhos tinham como interesse a socialização do espaço escolar e menos ainda, 4,5% se concentravam nas interações relativas à educação especial.

Nos estudos com mais de um campo temático, destaca-se a discrepância entre a produção geral do campo temático, com priorização da relação alunos-saberes, e os da educação especial, dada a maior incidência sobre a escola e os professores e a incidência relativamente menor de estudos que contemplassem a relação alunos-saberes. (Bueno, 2004, p.2977).

Conclui-se, que além de serem poucos os estudos sobre o campo temático "alunos", há pouca incidência de pesquisas que procurem investigar a escola como espaço de interação social dos alunos.

Shimizu & Cordeiro (2004), em seu artigo, tratam das injustiças que ocorrem dentro da escola, durante as interações ali estabelecidas. Utilizam-se da noção de justiça de Piaget e a evolução de seus conceitos que acompanha o desenvolvimento cognitivo e as maneiras pelas quais se estabelecem as interações entre as crianças e entre elas e os adultos. A relação entre crianças colabora para que se desenvolvam formas superiores de justiça retributiva e a formação da justiça distributiva. Piaget mostra a existência de três períodos no desenvolvimento do conceito de justiça nas crianças:

> O primeiro período, que e estende até os sete-oito anos, no qual a justiça está subordinada à autoridade adulta; o segundo período, que varia aproximadamente entre os oito e onze anos, em que a reflexão e juízo moral estão presentes, porém atrasados em relação à justiça moral e autônoma e o terceiro período, por volta dos doze anos, em que a justiça é igualitária e surge um sentimento de equidade.
> Ao examinar as respostas de crianças para a questão "O que é injusto", Piaget (1932/1977) relacionou quatro tipos de respostas que variaram conforme a idade da criança: injustas são condutas contrárias às ordens recebidas pelos adultos, aquilo que é proibido; injustiças são condutas contrárias às regras do jogo; injustiças são condutas contrárias à igualdade, sendo que as duas últimas respostas encontradas em crianças acima dos doze anos, relacionam a injustiça com a sociedade adulta: injustiças econômicas, políticas e sociais. (Shimizu & Cordeiro, 2004, p.1).

Como se pode perceber no texto acima, as próprias crianças têm noção quanto à necessidade de serem justas as relações entre as pessoas, entre elas próprias, à manutenção da igualdade, considerando assim, qualquer tipo de discriminação como uma injustiça cometida com o outro. Desse modo, para as crianças estudadas, o normal é ser dado o mesmo tratamento a todos, não levando em consideração as diferenças que possam ter ou suas características peculiares, pois seriam contrárias à igualdade. Esse ponto permite um olhar sobre os grupos que serão estudados e perceber se esta visão do diferente e as

relações sociais que acarreta são consideradas injustas ou não, pelo estudo das preferências ou rejeições que se apresentarem nos procedimentos de pesquisa e análise.

As autoras afirmam que a justiça no nível convencional é definida como uma adequação às regras e normas sociais e seus acordos. O indivíduo deve subordinar suas necessidades à necessidade do grupo no qual está inserido. Citam ainda diferentes pesquisas que apontam para uma realidade escolar muito diferente de uma comunidade justa. Os resultados da investigação realizada por ambas mostram que os alunos estudados notam a existência de injustiças freqüentes na escola; que os tipos de injustiça variam de acordo com a idade; e que no ensino médio os alunos da escola pública relatam mais casos de injustiça que na escola particular estudada.

Este estudo anteriormente citado mostra que os alunos pesquisados percebem a existência de uma injustiça escolar. Aqui cabe verificar quais são as tensões que são e podem ser estabelecidas na relação eu/outro, como estuda Braga (2004) afirmando que embora exista tensão nessa relação, quando a analisamos nos termos do desenvolvimento da pessoa, muitos autores pressupõem a existência de processos interativos como uma compreensão partilhada entre eu e outro.

Pelo exposto acima, percebe-se que as interações que os alunos estabelecem, não podem ser tranqüilas, homogêneas e vividas de forma simples. Há todo um complexo de relações entre o eu e o outro que reveste as relações de singularidades e ainda mais quando se encontram envolvidas na relação pessoas que têm uma marca significativa.

As interações sociais são também estudadas por Souza (2004), dando uma ênfase às relações professor-aluno, mas que como são situações que aparecem dentro do ambiente escolar, também podem ser estendidas às relações entre os alunos. A autora encontrou no espaço escolar dois grupos distintos referentes à constituição de valores: a primeira são interações que favorecem a construção e/ou manutenção de valores positivos (morais e não morais) ou que não favorecem a construção e/ou manutenção de suas contrapartidas. Elege cinco tipos de interações relativas ao primeiro grupo:

> Interações que se pautam pelo acolhimento e cuidado com o outro; interações que têm em sua base a crença a priori na capacidade do outro; interações em que se investe no que o outro tem de melhor; interações que consideram os valores do outro como ponto de partida para a negociação de significados e sentidos; e interações que têm em sua base a direção, a organização e a clareza nos encaminhamentos. (Souza, 2004, p.13).

Quanto às interações da segunda ordem (não favoráveis), citam aquelas que garantam o espaço para a expressão de idéias e pensamentos; compartilhar perspectivas referenciais comuns; promover o confronto de diversos pontos de vista; investir na criação do diálogo; e enfrentar os conflitos, tendo como características:

> Apatia, indiferença e omissão em relação ao outro; culpabilização do outro, externo ao grupo, pelos problemas que se manifestam no interior da escola; exaltação do "parecer" como conduta aceita e desejável dos atores da escola; e sanção expiatória como forma de lidar com as atitudes inadequadas. (Souza, 2004, p.14).

Todas as interações citadas têm como ponto comum o investimento no diálogo, na palavra do outro e o significado que se atribui à expressão dessa subjetividade. Quando aparecem as interações não favoráveis, as interações produzem nos sujeitos sentimentos indesejáveis como desprezo, humilhação, incompetência, fracasso, levando essas pessoas a se sentirem inferiores, vendo-se negativamente. Esses sentimentos foram encontrados pelas autoras com freqüência, levando a crer que a escola favorece a criação desses valores negativos dentro dos processos de interação, uma vez que são apropriados com freqüência pelas pessoas em relação. Esse fato torna-se mais importante já que decorre da dinâmica da escola em valorizar mais o "parecer" do que o "ser".

O estudo de Souza mostra bem como a tensão que se forma dentro das relações sociais escolares podem influenciar negativamente na constituição dos valores individuais, e como podem contaminar todo o desenvolvimento do sujeito. As interações não favoráveis são então os pontos de partida para a criação de dificuldades nas interações em geral, ficando mais patentes quando, dentro dessas relações, são inseridos alunos com características individuais que são estigmatizadas pelos outros.

Indo por esse mesmo caminho, encontramos Maffezol & Góes (2004), quando investigam o dia-a-dia das relações pessoais e as atividades desenvolvidas por jovens e adultos com deficiência mental. As interações para as autoras são marcadas pela vinculação que os normais fazem entre a subestimação dos deficientes mentais e o caráter de infantilidade que lhes é atribuído. Os grupos sociais possuem certos parâmetros, que são utilizados como pano de fundo de suas experiências, o que vai colocar o deficiente mental (por sua característica infantilizada) à margem dessa configuração, sem deixar espaço para um futuro cheio de perspectivas de realização pessoal, já que não possui as características básicas que os padrões sociais estabelecem. As ações sociais e programas educacionais desenvolvidos têm sido marcados pela visão de impossibilidade e subestimação dos

deficientes, onde são enxergados como não aptos à alfabetização, sua continuidade escolar e o conseqüente preparo para a vida profissional. Dizem as autoras:

> Persistem as dificuldades das instituições de ensino no sentido de reorientarem suas práticas numa linha de promoção das possibilidades dos sujeitos e de atuação com caráter mais prospectivo, não só no que concerne aos conteúdos especificamente acadêmicos, mas também na formação do indivíduo, no sentido de ajudá-los socialmente a crescer, a ocupar espaços de cultura, conforme os diferentes momentos de sua existência. Mesmo quanto à proposta de inclusão escolar, ora em curso, muitos são os desencontros e problemas na implementação de inovações efetivas. (Maffezol & Góes, 2004, p. 2).

Por meio das observações acima, é na vida social que se encontra a compreensão do funcionamento de jovens e adultos deficientes mentais que tendem a demonstrar possuírem poucas capacidades e um padrão de conduta infantilizado. Os resultados obtidos nas pesquisas mostram que às vezes têm uma postura de um jovem-adulto, quando falam de suas reflexões diárias, mas também correspondem a um interlocutor infantil e ingênuo, reafirmando a ação que a sociedade, no sentido de os subestimar, consegue imprimir sobre o sujeito.

Por fim, vale a pena mencionar o trabalho de Batista (2001) que estudou a interação social entre companheiros, focalizando aquelas desenvolvidas entre o aluno com deficiência mental e seus colegas de sala de aula em escolas públicas de Vitória/ES, a partir do ponto de vista das próprias crianças, como parte do processo de inclusão no ensino regular. Utilizou-se do mesmo instrumento que o desta pesquisa, qual seja, o sociograma, sendo aplicados os testes em oitenta alunos, que faziam parte de três classes, em três escolas municipais, tendo cada uma delas um aluno incluído com deficiência mental. Utilizou-se também de registros de situações de interação social, feitos em vídeo. Para a obtenção dos resultados, elaborou seis matrizes sociométricas e relatórios de observação a respeito dos vídeos obtidos, comparando-os, obtendo assim resultados que demonstraram que os alunos deficientes não possuem boa aceitação por parte de seus colegas, não se encontrando integrados no grupo, com um maior índice de rejeição que os demais alunos estudados. O autor ressalta que essa rejeição ficou clara por seu isolamento na hora do intervalo, demonstrando dificuldades em iniciar, manter e finalizar o contato com seus colegas.

Batista (2001), afirma que esses indivíduos encontram-se incluídos fisicamente, mas não social e emocionalmente, salientando a necessidade de se realizarem mudanças na educação, com o intuito de que essas crianças possam ser incluídas no ambiente do ensino regular, propiciando um benefício para todos os envolvidos no processo e inclusão. Chama a atenção ainda para a questão de que não é importante apenas incluir, mas também de como essa inclusão é feita, chamando à prática uma real mudança curricular, a participação dos pais, uma instrumentalização das escolas, *capacitando e apoiando os profissionais que lidam com essas crianças*. (Batista, 2001, p.109).

3. As dificuldades de escolarização do deficiente mental

Para Telford & Sawrey, ser excepcional[1] é ser raro ou incomum. (Telford & Sawrey, 1978, p. 19). Para esses autores as pessoas ditas "normais" se sentem atraídas pelas deficiências, numa mescla de medo e de espanto. Essa curiosidade ocorre em virtude da deficiência ser fruto de algo que desobedece a ordem comum. Os seres humanos conhecidos como normais não causam espanto qualquer à sociedade, pois são vistos como... ocorrências regulares e cotidianas. (Telford & Sawrey, 1978, p. 20) Estes padrões fora do comum promovem, além de uma maior atenção, o aparecimento de movimentos individuais e sociais que vão tentar compreender, prevenir, ajudar e criar melhores condições de vida aos excepcionais.

Para esses autores, duas concepções diferentes se abrem no que se refere aos indivíduos deficientes. Uma delas é qualitativa e os considera como se fizessem parte de uma classe separada, como se não fossem pessoas, criando até determinados ramos separados de algumas ciências para estudar seus comportamentos. Essa tendência tem sido abandonada com o desenvolvimento da ciência, dando preferência à concepção quantitativa.

---

[1] O termo comumente usado para abarcar indivíduos com características pessoais que interferem nos processos de socialização e escolarização (como os deficientes, os superdotados, os portadores de distúrbios de conduta), à época da publicação desta obra era "excepcional". Como nossa pesquisa tem como foco alunos com deficiência mental, a partir daqui utilizaremos somente o termo "deficiente" para designar a população a qual estamos nos referindo.

A concepção quantitativa prega que as diferenças entre os indivíduos normais e não-normais são *apenas diferenças de grau e não de espécie* (Telford & Sawrey, 1978, p. 24), ou seja, vários processos, entre eles o de aprendizagem, são comuns a todas as pessoas, sejam normais ou não. Assim, os processos são os mesmos, o que vai mudar é o grau e a quantidade em alguns atributos, como por exemplo, do que pode ser aprendido. A concepção quantitativa deixa claro que existem componentes normais na "configuração geral" de todas as pessoas não-normais.

Com base nesta segunda concepção, os autores assim classificam a deficiência mental como parte de uma grande área denominada "Desvio Intelectual". A partir de uma média de inteligência (ver grau de intensidade da excepcionalidade), são traçados desvios, tanto para maior quanto para menor. Na parte inferior da escala encontram-se os (...) *retardados mentais, os casos de fronteira e os apáticos ou deprimidos; na parte superior da escala* (...) *os indivíduos bem dotados ou talentosos*. (Telford & Sawrey, 1978, p. 34).

Para Telford & Sawrey (1978) a definição de deficiência mental é aquela utilizada pala Associação Americana para a Deficiência Mental (AADM), que considera esse déficit como sendo um (...) *funcionamento intelectual geral abaixo da média, que se origina durante o período de desenvolvimento e está associado à deterioração do comportamento adaptativo.*" (Heber, 1959, apud Telford & Sawrey, 1978, pg. 227). Logo, para a AAMD o indivíduo será considerado deficiente mental se tiver um funcionamento intelectual abaixo da normalidade, que tenha se originado durante o período de desenvolvimento e propiciar a deterioração do comportamento adaptativo. Ocorre a deterioração do comportamento adaptativo quando o indivíduo não apresenta comportamento similar aos seus pares da mesma idade; quando tem problemas de aprendizagem com desempenho escolar comprometido; e quando não se ajusta em seu meio social, principalmente quando na fase adulta não consegue o ajustamento social e nem o desempenho de uma atividade econômica.

No mesmo sentido, Telford & Sawrey (1978), por meio de pesquisas realizadas, reiteram essa posição a respeito do aparecimento dos sintomas da deficiência mental:

> (...) Poucas crianças abaixo da idade escolar são diagnosticadas como mentalmente retardadas; (...) a porcentagem de indivíduos deficientes aumenta tremendamente durante o período da escolaridade; e (...) Na idade adulta, a porcentagem cai para um nível comparativamente baixo. Parte da grande diferença entre crianças e adultos é atribuída às mais elevadas taxas de mortalidade entre os indivíduos mentalmente subnormais e à maior facilidade de averiguação dos casos enquanto as crianças estão em idade escolar; mas é provável que o principal fator seja o

> menor peso atribuído à facilidade verbal abstrata na situação adulta. (Telford & Sawrey, 1978, pg. 233).

O alto grau de dificuldade de aprendizagem do deficiente mental será um fator que ficará mais evidente na idade escolar, uma vez que fora da escola, sua deficiência se torna menos visível, principalmente utilizando-se critérios sociais e econômicos.

Finalmente, esses autores afirmam que a deficiência mental não é uma doença, mesmo levando em conta que o déficit possa ocasionar várias doenças ou que uma doença tenha sido sua causa. A variedade de motivos que podem causá-la é grande. Os indivíduos que possuem deficiência mental têm uma gama imensa de personalidades e comportamentos, tais como as pessoas ditas normais. Mesmo quando se encontram dentro de agrupamentos de semelhantes, como numa sala de aula especial, não se pode esperar que seus comportamentos sejam iguais, ou seja, novamente há a reprodução do comportamento dos normais, mostrando sua individualidade de comportamentos e diferentes níveis de aprendizado. Apesar dos problemas comuns de socialização por apresentarem comportamentos inadequados, resultantes dos déficits de seu funcionamento intelectual, não se pode querer colocá-los num grupo homogêneo e nem que sejam alvo de uma determinada atenção especial oriunda de uma certa característica, pois os deficientes mentais são tão variáveis e são seres tão individuais quanto aqueles que têm sua inteligência dentro dos padrões normais.

Contrapondo-se a esses autores, Fierro (1995) salienta que as crianças progridem de forma individual, mas apesar dessa particularidade de cada criança e seu desenvolvimento respectivo, existem algumas delas que têm um desenvolvimento mais lento, estando em descompasso com o desenvolvimento evolutivo de seus colegas de mesma idade. Não se trata apenas de um atraso escolar, onde não se adquire as habilidades normais das aprendizagens escolares típicas, mas sim, são processos referentes à personalidade e à inteligência, envolvendo além da capacidade de aprender, uma dificuldade em estabelecer relacionamentos sociais normais. Pode-se nesse caso falar que há um "déficit", já que o progresso e o desenvolvimento da criança, além de se dar de forma irregular e atrasada também apresentam um desenvolvimento deficitário, já que, como diz o autor:

> Elas não só progridem lentamente, atingindo mais tarde e de modo desigual os diferentes níveis evolutivos de aprendizagens e habilidades, que marcam o desenvolvimento considerado normal. ... O 'atraso mental', em sentido estrito,

> envolve, também, uma significativa 'limitação' ou 'deficiência' mental: de aptidões, de capacidade, de inteligência. Trata-se da limitação na capacidade não somente de conhecimentos escolares, mas também de conhecimentos sociais e da vida diária (Fierro, 1995, p. 232).

Fierro (1995) faz uma crítica a psicometria, na medida em que esta considera o QI como sendo algo imutável, perspectiva teórica que vem sendo refutada por programas educacionais de melhoria da inteligência.

Finalizando sua crítica a esse respeito, escreve o autor:

> Seja como for, e à margem de outras críticas – técnicas e ideológicas – que recebeu (Tort, 1974), o dado de um quociente de inteligência, ainda que seja indicativo do nível e capacidade global de uma criança, por sua própria generalidade não contém indicação alguma de interesse educativo ou prático: não diz nada acerca do modo de intervir, psicológica ou pedagogicamente, com a criança em questão (Fierro, 1995, p. 234).

Fierro (1995) não desconsidera por completo os métodos clássicos, como por exemplo, a psicometria, mas, para ele deixaram de ser hegemônicos, e mesmo que não tenham sido abandonados, encontram-se em posição subordinada dentro da concepção cognitiva, que hoje é dominante no que tange a teoria do atraso mental. Tal subordinação se deu já que as teorias clássicas possuem um caráter simplesmente descritivo e não explicativo, pois não se referem aos processos que tornam o sujeito atrasado, não ajudando no sentido de uma intervenção para a melhora dessa deficiência. O atraso atualmente é analisado e explicado como conseqüência de um conjunto analisável de disfunções nos processos cognitivos, em estágios diversos do processamento humano da informação, como por exemplo, a memória, a percepção, a formação de regras, entre outros.

O autor deixa claro que o modelo cognitivo está centrado nos processos e não em meros produtos e resultados, isto é, não está voltado apenas ao resultado de uma tarefa, mas sim ao processo cognitivo e processamento da informação que gera o resultado final:

> De resto, este ponto de vista acerca do atraso não deixa de utilizar a medida e a quantificação, só que ao invés de uma cifra ou valor global, ao estilo do QI ou da idade mental, para a especificação e quantificação de propriedades dos processos cognitivos opera com unidades de análise e de medida de ordem 'molecular', e não 'molar', relativas a segmentos limitados e concretos da seqüência de processamento, unidades muito menores que as da psicometria tradicional da inteligência. Neste ponto, correspondem a um enfoque microanalítico e micrométrico, em relação à perspectiva 'macro', própria da psicometria das aptidões e da inteligência geral (Fierro, 1995, 235/236).

Assim, pode-se afirmar que, apesar de considerar o componente psicométrico e micrométrico, o enfoque cognitivo não recai sobre a medida. Está relacionado às mudanças, aos fatores que determinam o rendimento cognitivo melhor. A investigação que se procede é experimental e focada nas melhoras possíveis, tendo como interesse principal observar as mudanças que se sucedem em determinados momentos do processo cognitivo, como resultado das interferências ou do tratamento do investigador. Entretanto, isso não quer dizer que todas as limitações do processamento de informação que possuem os atrasados mentais sejam capazes de sofrer melhora.

O interesse principal são os déficits de funcionamento, nas disfunções cognitivas precárias ou mesmo ausentes que possuem os indivíduos com atraso, e que possuam alguma chance de serem corrigíveis com a interferência de especialistas. Essas deficiências são:

a) de metacognição (conhecimento a respeito do próprio conhecimento): que possuem os atrasados sobre seus próprios processos cognitivos e em especial da memória. As crianças que possuem atraso mental não parecem estar cientes da gravidade das limitações da memória humana e tem tendência a se superestimar, comparando-se à capacidade de memorização das crianças sem atraso;

b) de processos executores de controle cognitivo: são aqueles processos que regem outros que se dão de forma automatizada. São deficiências associadas àquelas de metacognição, ou seja, não possuem ciência de suas próprias capacidades cognitivas, não conseguindo ter controle sobre os processos, estratégias e planos de controle;

c) de limitações nos processos de transferência ou generalização de certas situações e tarefas a outras, ou seja, o sujeito atrasado retém bem o que aprendeu, desde que a tarefa não se modifique e a situação esteja constante. Se houver modificações nesse conjunto, os resultados serão negativos em tarefas e situações diferentes;

d) de limitações no próprio processo de aprendizagem, principalmente no *manejo flexível e adaptativo do aprender a aprender*. Os sujeitos com atraso não utilizam ou se o fazem utilizam-se de estratégias pobres para obter os melhores resultados das experiências cognitivas e o que dele podem apreender.

Ressalta-se aqui a importância de transcrever o que Fierro (1995) ensina a respeito da pessoa com atraso:

> O atraso mental é um fenômeno de desenvolvimento cognitivo disfuncional e deficitário. Mas, não necessariamente, aparece acompanhado de fenômenos

> comportamentais de personalidade. Em geral, de qualquer forma, conhecemos muito melhor as características cognitivas e o desenvolvimento da inteligência dos atrasados mentais que suas características e desenvolvimento da personalidade. (Fierro, 1995, p. 237)

Um ponto muito importante que aqui deve ser colocado é a posição do autor a respeito do próprio déficit do atrasado mental, já que estamos tratando nesse trabalho das relações estabelecidas entre deficiente mental e seus pares não atrasados, nas interações sociais dentro da sala de aula. Fierro (1995) explica que a limitação da capacidade intelectual, já é uma característica importante da personalidade a ponto de trazer conseqüências diretas na vida social do sujeito com atraso, contribuindo para o aparecimento de outras características que se encontram ligadas à sua deficiência mental, mas que não são a própria deficiência. O elemento da personalidade que mais influencia no aparecimento de outras características é a repetição das experiências de fracasso, que é o responsável por muitos dos processos motivacionais e das estratégias do atraso mental. O sujeito acaba se preocupando mais em evitar o fracasso do que ser vitorioso nas tarefas para as quais se dispõe desenvolver. Como no geral seu desempenho se encontra bem aquém do esperado, formam-se expectativas de êxito muito pequenas, ficando sempre no aguardo de uma situação de fracasso, lutando contra tal situação.

Fierro (1995) dá muita importância ao comportamento social do indivíduo e esclarece também que as crianças atrasadas apresentam déficit também em suas competências sociais, como vemos a seguir:

> Quanto ao comportamento social, antes de mais nada, é evidente que, exatamente por sua deficiência, as crianças com atraso apresentam déficits também em suas competências sociais, em habilidades de relacionamento e de trato interpessoal (Taylor, 1982). Quando estão com colegas não deficientes em uma mesma aula, adotam um comportamento conformista, de tentar agradar e de não rir de ninguém, em uma atitude não estritamente cooperativa, mas, sim, de retração e timidez (Fierro, 1995, p. 239).

Tornam-se relevantes nessa discussão, a respeito de deficiência mental, as contribuições de Vigotski (2001) no que se referem ao conceito de comportamento anormal, deixando claro que o conceito de normal é uma das concepções científicas mais difíceis e indefinidas, pois é muito difícil se identificar quando um comportamento ultrapassa aos limites que se encontram além do campo da normalidade. Entretanto, por vezes, os desvios atingem dimensões quantitativas de tamanho vulto que nos permitem falar em comportamento anormal. Esses comportamentos anormais podem ser passageiros

e provisórios, mas as pessoas podem também desenvolvê-los de forma mais permanente. Dessa forma, o autor classifica os comportamentos anormais em três grupos, como a seguir se transcreve:

> 1) formas breves e casuais (lapsos, omissões, esquecimento, delírio, embriaguez, etc); 2) estados duradouros e estáveis (neuroses, psicoses, algumas formas de doenças mentais); 3) falhas de comportamento constantes e vitalícios.(Vigotski, 2001, p. 380).

Vigotski (1995) afirma que o desenvolvimento das crianças com atraso mental é igual ao desenvolvimento de qualquer outra criança, que possua um outro defeito qualquer, existindo processos que surgem pelo fato de seu organismo e sua personalidade reagirem às dificuldades com que se deparam. Reagem ainda ante sua própria deficiência e em seu processo de desenvolvimento e ao processo de adaptação, formando uma série de funções que os ajudam a compensar, nivelar e substituir as deficiências.

Para ele, para a educação dessas crianças

> (...) É importante conhecer como é seu desenvolvimento, é importante não a deficiência por si mesma, não a insuficiência por si mesma, o defeito, mas somente a reação que se apresenta na personalidade da criança em processo de desenvolvimento, em resposta às dificuldades com que se deparam e que são resultantes desta deficiência. A criança com atraso mental não é formada somente de defeitos, seu organismo se reorganiza como um todo. A personalidade, como um todo, se equilibra, se compensa com os processos de desenvolvimento da criança. (Vigotski, 1995, p. 104).

Ao se referir às deficiências mentais ou psicopatias, o autor chama a atenção para a complexidade da sua educação. Para ele existem três principais grupos de crianças. O primeiro, e aquele que mais nos interessa, abrange as formas de debilidade mental, desde o idiotismo até o retardamento mental. Tais anormalidades estão geralmente relacionadas a alguma deficiência orgânica no sistema nervoso ou a doenças congênitas de secreção interna. Essas crianças *costumam ser lentas em termos de formação de novos reflexos condicionados e, por conseqüência, são antecipadamente limitadas em termos de possibilidade de elaborar um modo de comportamento suficientemente rico, diversificado e complexo.* (Vigotski, 2001, p. 389). Os demais, apenas para mera ilustração, é o grupo das crianças nervosas, epilépticas, histéricas, etc, que representam desvios patológicos em formas de seu comportamento e necessitam antes de tratamento que de educação e o último

grupo é formado pelas crianças denominadas psiconeuróticas, sendo que por esse termo costuma-se subentender uma doença transitória e passageira.

Vigotski (1995), salienta que quando se trata de explicar a natureza do atraso mental, desde o ponto de vista dos resultados existentes, das investigações experimentais e das considerações teóricas já realizadas, é necessário esclarecer as diferenças radicais específicas da personalidade dessa criança com referência à criança normal:

> Resulta que a criança com atraso mental manifesta uma diferenciação da vida psíquica muito menor que a criança normal de idade correspondente. Não somente sua idade intelectual é inferior a da criança normal da mesma idade, mas também geralmente a criança com atraso mental é mais primitiva e infantil. (Vigotski, 1995, p. 211).

Se, para ele, do ponto de vista intelectual a criança deficiente mental lembra uma criança de menor idade,

> Parece muito mais madura no sentido de que tem menos dinamismo e mobilidade de seus sistemas psíquicos e maior dinamismo em sua dureza e fragilidade. Se pelo grau de diferenciação ele lembra uma criança de menor idade, pelas propriedades do material psíquico lembra mais uma criança de maior idade. (Vigotski, 1995, p. 212).

Dentro desta linha de raciocínio, acrescenta e continua:

> Os métodos da educação desse tipo de criança coincidem com os métodos normais, sendo o seu ritmo apenas um pouco atenuado e retardado. Do ponto de vista psicológico, é de suma importância não fechar essas crianças em grupos específicos, mas praticar com elas o convívio com outras crianças da forma mais ampla possível. (Vigotski, 2001, p. 389).

Ainda se atendo ao assunto do convívio entre os deficientes mentais e a demais crianças, Vigotski (1995) afirma que qualquer pessoa compreende que não existe nada mais indesejável que haver uma seleção de acordo com as particularidades negativas do indivíduo. Quando é feita essa seleção, corre-se o risco se separar ou de unir num determinado grupo, crianças que terão pouco em comum no aspecto positivo. Se essa separação fosse feita, as crianças selecionadas formariam um grupo ainda assim heterogêneo, levando-se em conta a composição, a estrutura, a dinâmica, as possibilidades e também as causas que os levaram a este estado.

Vigotski (1995) escreve que a conduta coletiva da criança não é só ativa e exercita as funções psicológicas próprias, mas também é a fonte que propicia o surgimento de uma

forma totalmente nova de conduta. O coletivo é a fonte do desenvolvimento de diversas funções psicológicas, especialmente na criança com atraso mental. O próprio desenvolvimento da linguagem é uma forma coletiva, já que quando a criança domina a linguagem começa a subordinar a si mesmo os processos psíquicos próprios, transformando a linguagem em um meio do pensamento.

Para Vigotski (1995), as leis que regem o desenvolvimento das crianças anormais e normais, em sua base, são as mesmas, e o reconhecimento do que é comum entre as leis do desenvolvimento na esfera normal e patológica é a pedra angular de qualquer estudo comparativo da criança. Deve-se assim, partir das leis gerais do desenvolvimento infantil, estudar suas peculiaridades em relação à criança normal. Deixa claro ainda que é profundamente antipedagógica a regra de acordo com a qual, nós, por conveniência, selecionamos os coletivos homogêneos de crianças com atraso mental. E continua:

> Ao fazer isto não somente vamos contra uma tendência natural no desenvolvimento das crianças, mas também, o que é muito mais importante, ao privar a criança com atraso mental da colaboração coletiva e da relação com as demais crianças que se encontram acima dele, aprofundamos e não atenuamos a causa mais próxima que condiciona a falta de desenvolvimento de suas funções superiores. A criança com atraso mental profundo, abandonada à sua própria sorte, se inclina em direção ao que está mais acima, o idiota, em direção ao imbecil e o imbecil, em direção ao débil mental. Esta diferença de níveis intelectuais é uma condição importante da atividade coletiva. O idiota que se encontra entre os demais idiotas, o imbecil que se encontra entre os demais imbecis, estão privados desta fonte vivificadora do desenvolvimento. (Vigotski, 1995, p. 184).

Ele não descarta a possibilidade da necessidade das crianças, quando possuidoras de níveis profundos de atraso, de serem educadas em escolas especialmente adaptadas para esse fim. Essa escola deve ser a simplificação de um meio social, não esmagando *a mente débil da criança com o volume e a complexidade das relações mas que lhe dê a possibilidade de estabelecer os necessários vínculos condicionados com a lentidão e tranqüilidade* (Vigotski, 2001, p. 390).

O mesmo autor, quando discorre sobre a deficiência mental nas crianças, não elimina sua capacidade de aprendizagem, mas ressalta apenas haver uma velocidade na construção das estruturas cognitivas diferente dos indivíduos normais. Deixa claro que existe também diferença no nível final das operações realizadas.

Como se pôde verificar, estes três autores, apesar de enfocarem a problemática de deficiência mental com perspectivas teóricas diferentes, têm em comum o fato de

reconhecerem que as características dela decorrentes interferem nos processos de aprendizagem e de escolarização.

4. O espaço social da sala de aula e o aluno deficiente mental

Se as características da deficiência mental ocasionam dificuldades de aprendizagem e de escolarização, esta diferença em relação aos alunos normais pode acarretar dificuldades de interações sociais, pois que se constitui em marca negativa em relação às expectativas sociais.

Essa marca que o indivíduo carrega pela vida e que tanto influencia em suas relações sociais é definida por Goffman (1988) como estigma. Ele se refere ao surgimento do termo na Grécia, quando servia para caracterizar sinais corporais que marcavam o sujeito como sendo possuidor de algo *extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava* (Goffman, 1988, p. 11). Na atualidade, o termo é mais utilizado para evidenciar a própria desgraça de seu possuidor do que com referência ao seu corpo.

Goffman (1988) deixa claro o quanto o estigma do indivíduo age como uma marca negativa, influenciando em suas interações com seu grupo, como se depreende do abaixo transcrito:

> Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social (Goffman, 1988, p. 15).

Essa marca faz com que o indivíduo sinta que os outros não o aceitam e que não estão dispostos em tratá-lo como igual. Essa mesma sociedade faz com que o sujeito incorpore padrões que o levam, por inúmeras vezes, a admitir sua inferioridade em relação aos demais. Tal percepção lhe causa vergonha, já que seus atributos característicos são impuros, pois poderia viver sem eles. Nesse mesmo sentido, Goffman (1988) reitera que o indivíduo ao se sentir envergonhado, mesmo por estar inserido em contexto que não deu causa, levando-o a se envergonhar, faz manobras defensivas que se utilizaria se fosse realmente culpado, despertando nele um sentimento de ser a pior pessoa que ele possa imaginar e que os outros sejam capazes de imaginar também.

O estigma que o indivíduo possui está diretamente relacionado à aceitação do grupo no qual está inserido, já que

> Aqueles que têm relações com ele não conseguem lhe dar o respeito e a consideração que os aspectos não contaminados de sua identidade social os haviam levado a prever e que ele havia previsto receber; ele faz eco a essa negativa descobrindo que alguns de seus atributos a garantem (Goffman, 1988, p. 18).

Refere-se ainda o autor a três tipos diferentes de estigmas. Os primeiros são aqueles relativos às deformações físicas. A seguir temos aqueles inerentes ao caráter individual (distúrbios mentais, prisão, vícios, alcoolismo, homossexualismo, etc.). E por último existem os estigmas tribais de raça, nação e religião, que como podem ter caráter hereditário, acabam marcando por vezes, todos os membros de uma família e suas gerações.

Não se pode esquecer que, no presente estudo, estamos tratando de relações entre indivíduos ditos normais e deficientes mentais. O que nos interessa então são aqueles contatos chamados de mistos pelo autor, ou seja, quando os estigmatizados e os normais se encontram numa mesma relação social, compartilhando o mesmo espaço, um na presença do outro, em relação de interação que, tal como Goffman (2004, p. 23) aponta,

> Pode ser definida, em linhas gerais, como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata. Uma interação pode ser definida como toda interação que ocorre em qualquer ocasião, quando, num conjunto de indivíduos, uns se encontram na presença imediata de outros. O termo 'encontro' também seria apropriado (Goffman, 2004, p.23).

Os momentos em que estes sujeitos se encontram, provavelmente, ocasionarão um contato de ambos com as causas e os efeitos do estigma. Nesse sentido esclarece o autor que

> Durante os contatos mistos, é provável que o indivíduo estigmatizado sinta que está 'em exibição', e eleve sua autoconsciência e controle sobre a impressão que está causando a extremos e áreas de conduta que supõe que os demais não alcançam. Ele também pode sentir que o esquema usual que utilizava para a interpretação de acontecimentos diários está enfraquecido. Seus menores atos, ele sente, podem ser avaliados como sinais de capacidades notáveis e extraordinárias nessas circunstâncias (Goffman, 1988, p. 23 e 24).

De modo inverso, qualquer erro que o deficiente cometa, mesmo que para um normal fosse corriqueiro, será atribuído à sua deficiência:

> Ao mesmo tempo, erros menores ou enganos incidentais podem, sente ele, ser interpretados como uma expressão direta de seu atributo diferencial estigmatizado. Ex-pacientes mentais, por exemplo, às vezes receiam uma discussão acalorada com a esposa ou o empregador por medo da interpretação errônea de suas emoções. (Goffman, 1988, p.24).

Assim, os deficientes acabam respondendo às indagações feitas pelos indivíduos normais, no geral, exatamente com as respostas esperadas, reafirmando os estereótipos criados pelos normais com relação às deficiências que possuem.

5. As instituições escolares: semelhanças e diferenças

Os estudos foram realizados levando em conta as relações entre os alunos de uma sala de aula. Essa assertiva não permite uma abordagem completa sem que se leve em consideração a escola como um objeto importante de estudo e diretamente imbricado nessas relações entre os pares.

A pesquisa foi realizada em duas escolas diferentes. Entretanto estas não foram escolhidas ao acaso. Claro que inicialmente se atentou ao fato da existência do aluno incluído dentro das condições pré-estabelecidas no estudo. Mas se buscou também, nessas escolas, a existência de um projeto pedagógico definido, onde haja uma previsão expressa da inclusão e quais os meios para sua efetivação. Desse modo, temos então duas escolas: uma com um projeto pedagógico definido relativo a inclusão e outra não.

Claro que encontramos semelhanças nessas duas escolas, já que são instituições públicas que se organizam de acordo com normas emanadas pelo sistema de ensino, mas o que não se pode esquecer é que a escola não é formada apenas por relações ordenadas e conscientes. Há que se levar em conta também sua existência como grupo social, como nos ensina Cândido (1996):

> ... Ao lado das relações oficialmente previstas (que o Legislador toma em consideração para estabelecer as normas administrativas), há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar. Desse modo, se há uma organização administrativa igual para todas as escolas em determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características devidas à sua sociabilidade própria. (Cândido, 1996, p.108).

O autor deixa assim bem claro que, apesar de todas as semelhanças entre as escolas, semelhanças estas que assim a distinguem de uma gama de outras instituições, estas possuem também suas particularidades relativas aos processos sociais que lhe são próprios e individuais.

Nesse mesmo sentido cabe aqui sempre a apropriação dos conceitos de Waller (1996), que a esse respeito ensina:

> Como um organismo social a escola mostra uma interdependência orgânica de suas partes; não é possível afetar uma parte dela sem afetar o conjunto. Como um organismo social, a escola exibe uma diferenciação de partes e uma especialização de função. O organismo como uma totalidade é nutrido pela comunidade. (Waller, 1996, p. 7).

Waller (1996) ainda conceitua a escola como um sistema fechado de interação social, já que se diferencia do seu meio social, pois é um local onde os professores e os alunos se encontram com o intuito de dar e de receber instrução.

O autor ensina que, para se analisar a escola, é necessário apreender sua realidade total, alheando-a de um caráter simplista de estabelecimento de ensino, enquadrado em legislação pública, passando a vê-la como um organismo vivo, em movimento, com características tão próprias que tornam cada uma delas única. Esse conhecimento só pode ser adquirido mediante uma análise sociológica, como um grupo social, já que sua existência encontra-se na dependência de atividades combinadas de seus membros.

Cândido (1996) reitera essa posição de individualidade da escola quando escreve:

> Mas se um grupo estável, com localização, população, sistema de normas e finalidade, deve forçosamente apresentar uma diferenciação interna, apresentando segmentos dispostos de modo definido. Mais ainda: a sua dinâmica interna dá lugar a formações específicas, mantidas por um sistema de normas e valores também internamente desenvolvidos. (Cândido, 1996, p.109).

Nessa questão das semelhanças e diferenças das escolas, há a necessidade de uma complementação dessa idéia, utilizando-se novamente o apreendido em Waller (1961). Esse autor estabelece que existem características comuns às escolas, que propiciam sua colocação à parte e para serem estudadas como unidades sociais, sendo que uma delas é o *modo característico de interação social da escola, e influenciada por numerosos processos de interação menores* (Waller, 1996, p.8).

O presente trabalho, ao tentar estudar as relações entre os alunos de uma determinada sala de aula, dentro de uma escola, pretende alargar o mero estudo do

desenvolvimento da sociabilidade, dando atenção também às especificidades na socialização dos alunos estudados, preferencialmente as interações ocorridas e os tipos de agrupamentos por eles desenvolvidos, seleção de líderes, mecanismos de exclusão, etc.

Quando se fala na importância de um confrontamento entre duas escolas, uma com projeto pedagógico voltado à inclusão e outro não, estamos nos referindo a aquilo que Waller (1996) chama de "ordem política da escola". É exatamente baseado nas diferenças existentes entre essas duas ordens políticas que se vai procurar verificar de que forma a existência do projeto pedagógico inclusivo influencia na dinâmica das interações sociais existentes entre os alunos estudados.

Canário (1996) ao estudar a escola, escreve sobre a interdependência entre o sistema e o ator, já que juntos estruturam-se e reestruturam-se. As escolas são então ações coletivas entre os atores e o sistema, como escreve o autor:

> É com base nessa relação entre, por um lado, os constrangimentos sistêmicos e, por outro, os comportamentos estratégicos dos actores, que se torna possível encarar as escolas como refractárias a previsões deterministas, sem que isso as transforme em realidades incompreensíveis. (Canário, 1996, p.132). (grifo do autor)

Logo, a maneira como essas configurações serão criadas dentro da escola, ao estarem dependentes da cultura adulta, embasa a idéia de que um projeto pedagógico inclusivo, ou seja, uma norma escolar estabelecida pelos adultos, é absorvida e transformada pelas crianças. Essas relações estabelecidas entre os "atores" e o "sistema" e a maneira como se combinam, permitem compreender as diferenças entre as escolas e serão de grande valia. Mas de que forma essa transformação realmente ocorre? Até onde ela influencia as relações entre os alunos normais e o aluno incluído?

É com base nesta concepção de escola que procuramos cotejar as relações travadas em uma sala de aula, percebendo-se as aceitações e rejeições mútuas do grupo, mas sempre com um foco no aluno deficiente mental que se encontra incluído em sala de aula de ensino regular.

Para tanto selecionou-se duas classes em que os alunos incluídos estivessem em contato com seus colegas de sala já há algum tempo para que os processos de adequação e conhecimento entre eles já estivessem bem estabelecidos e para que se pudesse verificar em que medida o processo inclusivo produziu o estabelecimento de relações mais complexas e heterogêneas.

O grupo de pares que foi estudado para a obtenção dos graus de preferências ou rejeições do aluno incluído, foi aquele que compõe a sala de aula e mantém convivência diária com ele, ou seja, que se encontram na mesma série escolar, sendo que para a apropriação do conceito de grupo de pares foi fundamental a leitura de Parsons (1959).

Segundo o autor, esses grupos possuem características próprias. Uma delas é a flexibilidade de fronteiras, pois algumas crianças são admitidas neste grupo, enquanto outras saem. Outra característica é a segregação que o grupo de pares se utiliza em função do sexo, com o reforço das próprias crianças e mais ainda dos adultos. A partir dessas duas características, Parsons (1959) indica o surgimento de funções psicológicas dessas associações de pares, como podemos observar:

> O grupo de pares pode ser de imediato considerado como um campo no qual se exerce a independência em face do controle dos adultos; não é, portanto, surpreendente que ele seja às vezes o lugar privilegiado de manifestações não somente de sua independência, mas também de sua reprovação em face dos adultos; nesses casos, ele torna-se uma terra fértil na qual o extremismo facilmente se transforma em delinqüência. Mas uma outra de suas funções, muito importante, é a de ser para a criança uma fonte de aprovação e de reconhecimento não adulto. Eles (a aprovação e o reconhecimento) estão fundados em vários critérios 'técnicos' e 'morais' tão difusos quanto aqueles que intervêm na escola. De um lado, o grupo de pares é o lugar onde alguém é bem sucedido ou onde alguém desenvolve certas formas de 'proezas'... De outro lado, isso dá a ocasião de se fazer aceitar pelos pares que o invejam e de ser reconhecido como 'pertencente' ao grupo (Parsons, 1959, p. 298).

Salienta-se que o grupo de pares no qual se focou a pesquisa encontra-se inserido dentro de uma sala de aula e é formado pela equipe de alunos que interagem diariamente, formando as relações sociais dentro da escola, e de forma mais estreita, na própria sala de aula. O termo equipe, nesse caso se adequa perfeitamente, quando usado em conformidade ao pensamento de Goffman (2004), quando diz se tratar de *qualquer grupo de indivíduos que cooperem na encenação de uma rotina particular***.** (Goffman, 2004, p. 78).

E ainda justifica a sua importância como referência para verificação de impressões dos participantes do grupo:

> Quer os membros de uma equipe encenem representações individuais ou encenem representações diferentes que se ajustam num todo, surge a impressão de uma equipe emergente que pode ser convenientemente tratada enquanto tal como um terceiro nível do fato localizado entre a atuação individual, de um modo, e a interação total dos participantes, de outro. Poderíamos mesmo dizer que se nosso interesse especial é o assunto do manejo de impressões, das contingências que surgem na promoção de uma impressão, e das técnicas para satisfazer tais

> contingências, então a equipe e sua representação podem ser as melhores para se tomar como ponto fundamental de referência.(Goffman, 2004, p. 78,79).

Cabe aqui tratarmos daquilo que Goffman (1988) denomina como "contatos mistos". Tais contatos são aqueles travados entre os normais e os estigmatizados numa mesma "situação social", ou seja, quando ambos se encontram fisicamente presentes. Esses contatos, ao serem previstos pelas duas partes, podem fazer aparecer um mecanismo para evitar que ele ocorra, sendo mais comum esse procedimento aos estigmatizados que tentam não expor suas marcas e dessa forma evitar sua visibilidade. Esse auto-isolamento do indivíduo vai predispô-lo a se tornar uma pessoa desconfiada, depressiva, ansiosa e com outros problemas afins.

Entretanto existem situações que esses contatos são necessários, criando um momento muito importante sociologicamente, já que ambos os lados terão que lidar com a presença do estigma e suas causas e efeitos. O indivíduo estigmatizado poderá se sentir inseguro quanto à forma de recepção e por não saber em que categorias ele será inserido pelos normais, e mesmo que esta inserção seja favorável, corre o risco de ser definido em termos de seu estigma, de se transformar na sua própria marca. Dessa maneira, o estigmatizado não consegue identificar o que as pessoas estão pensando dele, levando-o inclusive a uma sensação de estar sendo exibido e *leve sua autoconsciência e controle sobre a impressão que está causando a extremos e áreas de conduta que os demais não alcançam* (Goffman, 1988, p.24). Pode sentir ainda que os esquemas que criou para encarar o mundo em seu dia-a-dia encontram-se enfraquecidos, levando à sensação de que qualquer ato seu pode ser considerado como uma capacidade extraordinária dentro da circunstância na qual se encontra. No mesmo sentido, qualquer erro que cometa pode criar a sensação de que os demais interpretam tal engano como *uma expressão direta de seu atributo diferencial estigmatizado* (Goffman, 1988, p. 24)**.**

CAPÍTULO 2
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1. Procedimentos de Pesquisa

1.1. Utilização do sociograma

Para obter uma visão mais abrangente das relações entre os alunos e respostas aos questionamentos que movem o estudo a ser realizado, o procedimento básico de coleta de dados foi o teste sociométrico, cujo instrumento utilizado foi o sociograma.

A escolha deveu-se inicialmente ao fato de sua grande capacidade para ressaltar os espaços múltiplos do processo social de forma mais viva e espontânea. Em segundo lugar, pretendemos resgatar a utilização desse método tão importante no estudo das relações sociais e mais especificamente no ambiente educacional, já que essa área de atuação não vem aplicando a sociometria já há algum tempo, mesmo que as outras ciências, entre elas a psicologia, continuem se valendo desse método para suas pesquisas.

Moreno (1954) define o teste sociométrico como *um instrumento que estuda as estruturas sociais em função das atrações e repulsas manifestadas no seio do grupo* (apud Alves, 1974, p. 14).

O mesmo autor salienta que quando utilizado nas relações interpessoais os termos a serem usados devem ser *escolha* e *rejeição*, por se adequarem melhor por seu caráter mais rigoroso em relação aos grupos humanos.

Outro fator que leva à preferência pela utilização do teste sociométrico é o seu caráter de *versatilidade e universalidade* (Alves, 1974, p. 15). O teste pode ser aplicado a qualquer grupo social e fornecer informações importantes sobre sua estrutura psicossocial.

Segundo Bastin (1966) este teste fornece:

> Em primeiro lugar, a posição social de cada elemento do grupo. As preferências emitidas repartem-se muito desigualmente entre todos: a maior parte recebe algumas, dois ou três privilegiados monopolizam o restante, outros ficam isolados, sem preferências. Acontece o mesmo com os rejeitados. Na maioria dos casos, uma grande porcentagem de rejeições concentra-se sobre alguns indivíduos, a restante reparte-se sobre um número maior de indivíduos e os outros membros, mais ou menos numerosos conforme o grupo, nada recebem. (Bastin, 1966, p. 18)

E continua:

> O teste sociométrico, não é somente um instrumento de diagnóstico individual; o estudo das relações interpessoais pode ser igualmente frutuoso. Quando o critério das preferências e rejeições tem uma característica mais ou menos afectiva, não é difícil determinar as preferências recíprocas (relações de afinidade: simpatia, amizade) as rejeições recíprocas (relações conflituais: rivalidade, ódio...) e as "relações de indiferença", se nos é permitida a expressão. (Bastin, 1966, p. 19).

Objetivos

Entre os vários dados que o teste pode fornecer, vamos buscar para aplicação concreta na presente pesquisa, a obtenção das seguintes informações:

1. A dinâmica dos grupos, sendo que nesse caso procuraremos verificar as inter-relações também dentro dos subgrupos que se formam na sala de aula.

2. Como se estabelece a estrutura sociométrica do grupo, por meio das escolhas e rejeições do grupo.

3. A posição que o aluno incluído ocupa dentro de seu grupo de pares (popular, isolado, excluído, não-excluído).

4. A posição ocupada pelos demais componentes do grupo (se são populares, isolados, excluídos ou não-excluídos), para verificar se há alunos com um grau maior de popularidade ou exclusão maior que o aluno incluído.

Como nos ensina Alves (1974), os testes sociométricos podem visar dois tipos gerais de dados, sendo que para a presente pesquisa somente nos interessam os *dados relativos à 'projeção' de cada componente do grupo (preferências e rejeições que dirige aos diversos componentes do grupo).* (Alves, 1974, p.16)

A limitação do espaço da sala de aula para a realização das perguntas ocorre, como ensina Alves (1974), em função dos objetivos da testagem e do tipo do grupo que desejamos formar e dos meios que se encontram disponíveis. O mesmo autor afirma que:

> Certos critérios já trazem consigo um limite esboçado. Por exemplo, o critério: 'proximidade em sala de aula', implica necessariamente na limitação dos alunos de uma mesma série... Já se, ao invés do crédito anterior, for aplicado um critério 'de jogo', de 'coabitação', 'de trabalho', etc, o limite da área de escolhas terá que ser precisamente estabelecido. (Alves, 1974, p.31)

A formulação das perguntas seguiu a orientação de Alves (1974), evitando sempre o uso do termo *rejeitar*, substituindo-o por: *menos gostaria*, *não gostaria*, *preferiria menos*, mesmo que isto implique numa linguagem menos elegante. Nas perguntas feitas aos alunos adotamos o termo *menos gostaria* quando nos referíamos às rejeições, adotando assim um dos procedimentos do autor.

Quanto à limitação do número de escolhas feitas por cada aluno, a orientação inicial foi a de que fossem feitas pelo menos três escolhas. Quando da aplicação do teste não houve a orientação para que esse número fosse impositivo, sempre deixando claro que o número sugerido era de pelo menos três escolhas. Segundo Bastin (1966):

> Nos primeiros estudos sociométricos, os autores geralmente impõem a designação dum número limitado de preferências: 2, 3, 5. E, sobretudo por duas razões: uma maior facilidade na discriminação das respostas e uma possibilidade maior de interpretar facilmente os resultados pelo método estatístico. (Bastin, 1966, p.33).

Dessa forma, apesar da recomendação durante a aplicação do teste foi a de serem feitas três escolhas, este número ficou em aberto. Pela análise dos resultados, não encontramos nenhum aluno que tenha escolhido mais que três de seus companheiros, entretanto, alguns deles escolheram dois ou até mesmo apenas um. Finalmente a respeito desse assunto, Bastin (1966) afirma que:

> (...) é preferível, portanto, não limitar o número e preferências e de rejeições e ter em conta os indícios estabelecidos, graças a essa não-limitação. Ao organizarem-se sociogramas colectivos, só se devem considerar, portanto, as 5 primeiras preferências, a fim de se poderem apresentar figuras legíveis. (Bastin, 1966, p.36)

No teste aplicado, a opção foram três escolhas, uma vez que as salas de aula eram da 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental, com alunos com faixa etária entre oito e nove anos. A dificuldade está no fato de que as respostas deveriam conter os nomes de seus escolhidos, ficando claro este fato de forma mais acentuada na 2ª Série, já que os alunos ainda têm muita dificuldade em escrever, o que obrigou a professora e o próprio aplicador a auxiliarem muitas vezes, soletrando o nome do colega escolhido. Assim, três escolhas tornaram o teste mais ágil e menos cansativo para os alunos, fazendo com que respondessem com bastante disposição.

Foi solicitado aos alunos, que houvesse uma ordem de intensidade nas indicações, pois segundo Bastin (1966):

> Numa outra variante do teste sociométrico, pode-se acrescentar: 'Coloquem-nos por ordem de preferência, começando por aquele com quem gostavam mais de se encontrar...' O mesmo para as rejeições: 'Coloquem-nos por ordem, começando por aquele com quem gostavam menos de se encontrar'. Quando não se dá esta instrução, é-se obrigado evidentemente a por todas as preferências em pé de igualdade. Compreende-se facilmente que este processo despreza um elemento importante das relações interpessoais, isto é, o seu diferente grau de intensidade e a possibilidade de as hierarquizar. (Bastin, 1966, p.36)

A aplicação do teste foi efetuada de forma coletiva, com auxílio da professora da classe, envolvendo todas as duas turmas (uma de cada escola) em que se encontram os alunos incluídos.

Perguntas

As perguntas que foram escolhidas para serem feitas aos alunos são todas relativas aos dados de projeção dos alunos, ou seja, as preferências e rejeições que cada um dirige aos diversos componentes do grupo. Este fato deveu-se à necessidade de obtermos respostas que demonstrassem qual a posição que cada aluno possui dentro da sala de aula, enfatizando o aluno incluído, mas sempre levando em conta a importância de todos os membros do grupo. Pode-se assim também visualizar a existência de subgrupos e quais os indivíduos que os compõem. Dessa forma, as perguntas foram feitas com o intuito de obtermos quais as escolhas e rejeições individuais em cada um dos setores que achamos importantes dentro da teia de relações que se estabelecem na sala de aula, ou seja, a afetividade, a recreação e os estudos.

As perguntas feitas aos alunos foram as seguintes:

1) Quais entre seus colegas de classe você preferiria que sentasse junto a você na sala de aula?

Indique três colegas em ordem de preferência, iniciando por aquele que você mais gostaria que sentasse junto a você. A indicação inicial é de escolher três colegas.

2) Quais entre seus colegas de classe você menos gostaria que sentasse perto de você na sala de aula?

Indique três colegas em ordem de preferência, iniciando por aquele que você menos gostaria que sentasse junto a você. A indicação inicial é de três colegas.

3) Quais entre seus colegas de classe você preferiria para brincar?

Indique três colegas em ordem de preferência, iniciando por aquele que você mais gostaria de brincar. A indicação inicial é de três colegas.

4) Quais entre seus colegas de classe você menos gostaria de brincar?

Indique três colegas em ordem de preferência, iniciando por aquele que você menos gostaria de brincar. A indicação inicial é de três colegas..

5) Quais entre seus colegas de classe você preferiria para estudar em dupla?

Indique três colegas em ordem de preferência, iniciando por aquele que você mais gostaria que estudasse com você. A indicação inicial é de três colegas.

6) Quais entre seus colegas de classe você menos gostaria de estudar em dupla?

Indique três colegas em ordem de preferência, iniciando por aquele que você menos gostaria que estudasse com você. A indicação inicial é de três colegas.

As perguntas elaboradas visam atingir os seguintes objetivos:

a) Perguntas 1 e 2: como se tratam de perguntas relacionadas à preferência ou rejeição individual devem demonstrar quais os níveis de afinidade pessoal entre os alunos, principalmente verificando como se enquadra o aluno incluído nas preferências pessoais, estabelecendo os grupamentos afetivos.

b) Perguntas 3 e 4: visam verificar o quanto o prejuízo cognitivo do aluno incluído influencia suas relações sociais, inclusive extra-classe com seus colegas, quando a atividade envolvida não é intelectual, estabelecendo os grupamentos de jogos.

c) Perguntas 5 e 6: têm como objetivo levantar dados para identificar o quanto o prejuízo cognitivo do aluno incluído afeta as relações com seus colegas, quando se envolve numa atividade intelectual, estabelecendo os grupamentos de trabalho.

Material

O material utilizado foi o lápis e um bloco de sete pequenas folhas de papel, grampeadas, onde os alunos responderam às questões propostas.

Na primeira folha o aluno escreveu seu nome completo, idade e a data. A seguir foi solicitado que o aluno dobrasse esta folha para trás das demais. O aplicador tinha em mãos material idêntico para mostrar o procedimento aos alunos. Antes das perguntas serem feitas, foi explicado à sala que ninguém mais leria as respostas à não ser o próprio aplicador do teste, ou seja, nem a professora e nem os colegas seriam informados a respeito de suas escolhas e que assim poderiam ficar bem à vontade para responderem como quisessem. Foi explicado também que, se possível, as escolhas deveriam se limitar a 3, mas que de acordo com a vontade de cada um, poderiam ser mais ou menos que isso. A seguir foram feitas as perguntas e pedido aos alunos que escrevessem a resposta embaixo do número 1. Quando a pergunta número 1 foi respondida foi solicitado aos alunos que dobrassem esta folha por baixo das demais como com a primeira folha. E assim foi feito sucessivamente até que todas as perguntas foram respondidas.

Ao final do teste o aplicador passou por todas as mesas para recolher o material.

No Anexo D encontra-se modelo do teste aplicado e respondido por um dos alunos estudados.

Registro de Dados

Os resultados obtidos nos testes sociométricos possibilitaram a confecção de uma matriz sociométrica que segundo Alves (1974, p. 50) *é um quadro de dupla entrada que serve para a sistematização dos dados colhidos com teste.* O mesmo autor recomenda que sejam usados letras, números ou símbolos para designar os sujeitos. No estudo em questão usamos números, por serem de mais fácil visualização e comparação entre os sociogramas que serão feitos a partir da matriz. Esses números foram distribuídos na sociomatriz na mesma ordem, ou seja, na primeira coluna, de cima para baixo e na linha superior, da esquerda para a direita. Usamos em nossas matrizes, as cores recomendadas por Alves:

> Para simbolizar as escolhas e as rejeições, devemos usar cores diferentes (o que facilita grandemente a leitura) na sociomatriz e de maneira geral em todas as representações gráficas (representação gráfica dos índices, sociogramas individuais e coletivos, etc.).
> Bastin aconselha (...) azul para as escolhas e vermelho para as rejeições, o que nós julgamos mais apropriado. (Alves, 1974, p.51).

Desta forma, a disposição das informações na sociomatriz foi a seguinte (Anexos A e B):

1ª. Coluna Horizontal: iniciais dos tipos de perguntas feitas aos alunos, para identificar as respostas, a saber: A = afetividade (perguntas 1 e 2), B = brincadeiras (perguntas 3 e 4) e E = estudo em dupla (perguntas 5 e 6).

2ª Coluna Horizontal: iniciais dos componentes do grupo escolhidos, incluindo todos os alunos da sala.

As colunas que se seguem são referentes às escolhas dos alunos, marcando na primeira linha e em azul, as suas escolhas e na segunda linha e em vermelho, suas rejeições.

1ª Coluna Vertical: as indicações (+) para as preferências e (-) para as rejeições.

2ª. Coluna Vertical: as iniciais dos alunos que realizaram suas escolhas (somente os presentes no dia da aplicação do teste).

As próximas colunas são referentes às escolhas positivas e negativas quanto às perguntas realizadas.

Para a representação dos índices sociométricos, que se encontram nas últimas linhas horizontais da matriz utilizou-se os símbolos apresentados por A. Byerstedt, citado em Bastin (1966, p.34) e são os seguintes:

1) p (linha): número de preferências recebidas (números grafados em azul na vertical da coluna do sujeito).

p.(linha)val: soma dos algarismos azuis na vertical da coluna do sujeito

2) n(linha): número de rejeições recebidas (números grafados em vermelho na vertical da coluna do sujeito)

n.(linha)val: soma dos números vermelhos na vertical do sujeito.

Ainda usando os símbolos de A. Byerstedt teremos nas últimas linhas verticais da sociomatriz:

3) p: número de preferências emitidas (números grafados em azul na coluna horizontal do sujeito).

4) n: número de rejeições emitidas (números grafados em vermelho na coluna horizontal do sujeito).

Nesta mesma sociomatriz foram registradas as preferências e rejeições de cada um dos alunos com relação aos seus colegas, sendo colocadas com a pontuação referente à hierarquização da escolhas, em conformidade com Bastin (1966) que recomenda a utilização de pontos para cada resposta, dependendo do seu grau de intensidade nas preferências e rejeições. No geral emprega-se a pontuação maior (em nosso caso 3) para a primeira escolha, 2 pontos para a segunda e 1 ponto para a terceira. Este método permite *um exame mais qualitativo dos estatutos sociométricos e uma análise mais profunda dos tipos de reciprocidades e dos tipos de subgrupos.* (Bastin, 1966, p.37).

Desta forma, as preferências e as rejeições dos alunos, ao serem colocados no teste em ordem decrescente de intensidade, receberam pontuação da seguinte forma:

1ª. Escolha (azul/vermelho): 3 pontos

2ª. Escolha (azul/vermelho): 2 pontos

3ª. Escolha (azul/vermelho): 1 ponto.

A sociomatriz possibilitou a elaboração primeiramente dos sociogramas de órbitas, realizados como se segue:

> 1) Traçam-se tantas circunferências quantas forem necessárias da dispersão das notas dos componentes do grupo
> 2) Numera-se em ordem crescente, de fora pra dentro, as diversas circunferências.

> 3) Lança-se nas diversas órbitas os componentes do grupo em função das notas que obtiveram no teste, em relação ao índice em questão. (Alves, 1974, p.111).

Assim, situamos cada aluno e a posição que ocupa, de acordo com o número total de preferências ou rejeições que recebeu. Exemplificando, um aluno que recebeu sete indicações, ocupou a sétima coluna num determinado sociograma de órbitas. No caso das preferências, quanto mais o aluno se encontrar perto do centro, mais aceito pelo grupo, no caso das rejeições, quanto mais no centro, mais rejeitado.

Para Alves (1974) este tipo de sociograma possui a vantagem de permitir o lançamento de vários dados, fornecendo uma visão da evolução dos indivíduos, assim como as transformações estruturais do grupo. Isto ficou claro ao realizarmos um sociograma de órbitas para cada pergunta, permitindo assim que possamos verificar a evolução do indivíduo em cada item analisado. Este sociograma possibilita ainda a verificação do aparecimento de um líder, ou os casos onde talvez haja séria problemática psicossocial (rejeitados e ignorados).

A matriz sociométrica também possibilitou a elaboração das tabelas de primeiras escolhas que se encontram no Anexo, que têm como objetivo demonstrar quais aos alunos, em ordem decrescente, receberam mais escolhas, quantas foram as primeiras escolhas e a pontuação total recebida. Dessa forma, as respostas originaram uma tabela para cada pergunta, estando divididas entre preferências e rejeições, para os itens afetividade, brincadeiras e estudos, tanto para a Escola A quanto para a Escola B.

Tanto a sociomatriz, como os sociogramas de órbitas e as tabelas de primeiras escolhas foram usados como base para a elaboração dos sociogramas de primeiras escolhas, sendo realizado um para cada pergunta feita. De acordo com Bastin (1966), neste tipo de sociograma poderemos verificar que:

> Em primeiro lugar, são as polarizações que saltam aos olhos: entre os populares aparecem núcleos de atração... que formam as articulações dos subgrupos... As situações dos isolados diferenciam-se; orientam-se também para os pólos de atração e seus satélites. (Bastin, 1966, p. 81).

Dessa forma, temos então 12 sociogramas de primeiras escolhas, formados de três círculos concêntricos, ficando no interior do circulo mais interno, os alunos com número de escolhas gerais com limites significativos maiores, ou seja, com grande número de escolhas, no circulo central, os alunos que receberam número de escolhas na quantidade esperada para o grupo e no círculo mais externo aqueles alunos que receberam quantidade

de escolhas consideradas como dentro dos limites significativos menores, ou seja, poucas escolhas.

Cada pequeno círculo ou quadrado lançado nos círculos maiores concêntricos se encontra devidamente numerado, representando um dado aluno, sendo traçadas setas, na direção do colega escolhido. Neste sociograma adotamos a diferenciação de gêneros, uma vez que nas faixas etárias envolvidas na pesquisa, essa variável não pode ser menosprezada, ainda mais quando falamos da formação de subgrupos. Para Bastin (1966), a interpretação dos resultados segundo a formação de subgrupos tem a vantagem de

> ... por em evidência certos fenômenos grupais, tais como a segregação racial ou étnica, clivagens segundo as idades, ou, antes, segundo o desenvolvimento psicológico dos indivíduos, importância de origem geográfica dos membros sobre o seu agrupamento, primeiras cristalizações dos subgrupos segundo os agrupamentos anteriores, etc. (Bastin, 1966, p. 114).

Para possibilitar a análise das formações de subgrupos e da disposição das rejeições de primeiras escolhas, foi realizado um sociograma para cada pergunta, tanto as de escolhas positivas, quanto as de escolhas negativas. Quando se tratam das preferências, podemos visualizar com clareza a formação de subgrupos dentro de cada quesito estudado. No que se refere às rejeições, os sociogramas foram realizados para ilustrar quais são os alunos mais rejeitados e se possuem um grande número de primeiras escolhas, mas como se tratam de rejeições, não caracterizam a formação de subgrupos, já que estes se formam pelas polarizações positivas e não negativas.

Ao final do método sociométrico, realizou-se um relatório, onde se objetiva uma análise geral dos resultados obtidos nos sociogramas.

Para análise dos dados colhidos, utilizamos como referencial básico o conceito de *contatos mistos*, tal como apresentados por Goffman (1988).

Como já foi dito, os estudos foram realizados levando em conta as relações entre os alunos de uma sala de aula. Essa assertiva não permite uma abordagem completa sem que se leve em consideração a escola como um objeto importante de estudo e diretamente imbricado nessas relações entre os pares.

A pesquisa foi realizada em duas escolas diferentes, e teve como critério de seleção a existência, em uma delas, de um projeto pedagógico definido, onde houvesse uma previsão expressa da inclusão e os meios para sua efetivação e outra onde não existisse, no seu projeto político-pedagógico, a definição de uma política de inclusão.

1.2. Caracterização dos alunos incluídos

Foram escolhidos dois alunos, ambos portadores de deficiência mental, com faixa etária próxima e estudando em estabelecimentos de ensino regular, encontrando-se incluídos já há algum tempo nessas escolas e convivendo com seus colegas de sala. Foram escolhidos dois alunos, uma vez que a pesquisa busca verificar quais as diferenças, e se elas existiam, na forma como se processam suas inclusões, já que um se encontrava estudando em uma escola com projeto pedagógico voltado para a inclusão (Escola A) e o outro em estabelecimento que não possuía projeto contemplando a inclusão escolar (Escola B).

O primeiro aluno, chamado de "W"[2], estuda na Escola "A", em uma sala de aula composta de trinta e quatro alunos que freqüentam regularmente as aulas, sendo quinze meninas e dezenove meninos, numa faixa etária média de oito e nove anos.

O segundo aluno, denominado "C"[3], estuda na escola "B", fazendo parte de uma

sala de aula de também trinta e quatro alunos, contando com treze meninas e vinte e um meninos, numa faixa etária média entre dez e doze anos.

W - aluno incluído na Escola "A"

O aluno será de agora em diante denominado de W. Encontra-se matriculado na 2ª. Série do Ensino Fundamental I da escola designada como Escola A.

De acordo com o laudo emitido pelo Lar Escola São Francisco W. tem 09 anos, sendo diagnosticado pela mesma instituição como portador de paralisia cerebral e deficiência mental. Pela observação pode-se constatar que é um garoto branco, pequeno, com tamanho compatível à sua idade, sendo apenas um ano mais velho que seus colegas, levando-se em consideração a faixa etária média dos demais alunos da sala.

Ainda de acordo com o laudo já citado, seguem a seguir as informações consideradas mais relevantes para uma boa caracterização do sujeito:

---

[2] O aluno "W" recebe essa denominação diferenciada de seus outros colegas para que fique mais fácil para o leitor identificá-lo entre seus colegas

[3] O aluno "C" recebe essa denominação diferenciada de seus outros colegas para que fique mais fácil para o leitor identificá-lo entre seus colegas

Dinâmica Familiar: É filho único de um casamento que foi desfeito logo após seu nascimento, ficando sob os cuidados da mãe. O pai acompanha de perto o desenvolvimento do filho e mantém uma boa relação com a mãe, dando equilíbrio ao ambiente familiar, havendo um empenho mútuo em todos os sentidos, visando auxiliar a criança em seu desenvolvimento.

Comunicação: W. fala com rapidez e em tom bem alto. Suas frases são formadas por palavras chave e sempre pronunciadas com clareza, repetindo várias vezes a mesma frase. Consegue acompanhar um diálogo com outros colegas, mas somente por algum tempo, pois logo se cansa, para de prestar a atenção e perde o interesse pelo assunto.

Socialização: Não possui problemas de socialização. Brinca com seus amigos, nunca está sozinho, nem na sala de aula e nem durante o intervalo. Interage normalmente com seus colegas e com as pessoas com as quais convive na escola e compartilha seus pertences. De acordo com informações da direção e da professora, W. não chora com freqüência e quando acontece é sinal que há um problema real. É uma criança dependente de cuidados, mas se defende bem, não criando assim um clima de atenção exagerada por parte dos funcionários da escola.

Resolução de Problemas: De acordo com informações da professora e observação em sala de aula, notam-se problemas de concentração, pois W. não consegue manter a atenção por muito tempo, mas ao mesmo tempo é observador e gosta de saber o nome das pessoas. Quando tem alguma dúvida pergunta à professora, inclusive pede ajuda para a resolução de problemas, como pode ser observado em visita à sala de aula. O laudo da instituição detectou que a criança tem momentos de euforia, principalmente com alguma novidade na escola, mas quando não gosta de algo expressa de pronto seus sentimentos de insatisfação. Possui dificuldades de discriminação de diferenças e semelhanças entre os objetos.

Atitudes Frente à Aprendizagem: No laudo do Lar Escola São Francisco foi detectado paralisia cerebral, o que lhe imputa dificuldades de coordenação motora, mas sempre mostra desejo de aprender. Sua escrita é pré-silábica, consegue reconhecer seu nome quando já está escrito, tem facilidade para relatar fatos e descrever o que está em seu redor.

De acordo com a observação realizada em sala de aula, notou-se que W. é uma criança muito ativa, a professora sempre tem que pedir para ele sentar, pois como não

consegue desenvolver suas atividades com a mesma facilidade de sues colegas, acaba por perturbá-los, chamando sua atenção.

A professora, em conversa mantida antes da autorização para a observação de W., deixou claro que vê poucos progressos em relação ao rendimento escolar e não concorda com o fato dele estar na 2ª série, uma vez que ainda não se encontra alfabetizado. Foi importante essa conversa antes da observação do aluno, primeiramente para conhecer a professora, poder falar a ela o trabalho que estava sendo desenvolvido, obtendo assim sua autorização e ainda para ter uma idéia prévia de como ela vê o aluno incluído. A professora reclama também da falta de apoio pedagógico e se sente totalmente inerte, não sabendo como agir para poder ajudá-lo mais, citando sempre que não pode dar mais atenção a W, pois existem outros trinta e quatro alunos para ensinar e os pais desses alunos para prestar contas do desenvolvimento de seus filhos.

Conclusão: De acordo com a observação feita em sala de aula e no intervalo pode-se observar que W. é uma criança agradável, cativa a todos na escola, não apresenta uma aparência que seja muito atípica de uma criança de sua idade e mantém uma relação sociável com seus colegas e com o pessoal da escola. Em sua dinâmica com os demais alunos de sua sala age com naturalidade, muitas vezes não deixando transparecer sua deficiência, mostrando assim que se encontra inserido socialmente no grupo que participa. Tem a atenção de seus colegas, mas não de forma demasiada, se mantendo muito próximo da normalidade das interações de seu grupo.

Parece, pela observação e relatos da professora, que a inclusão do aluno, em termos de socialização é bem satisfatória, entretanto no campo de aprendizado existem muitas falhas que impossibilitam um melhor desenvolvimento por parte do aluno. Não tem apoio pedagógico algum, não sabe como procurar ajuda e isso causa um grande mal-estar. No entanto esses problemas não se mostram claros na sala de aula, pois W. é tratado pela professora como os demais alunos, recebendo atenção extra somente quando ele solicita ou quando a professora nota suas dificuldades. Seu problema maior com a professora é a disciplina, pois não se mantém quieto e nem atento a nenhuma atividade.

C - aluno incluído na Escola "B"

O aluno em questão receberá a denominação de C. Encontra-se matriculado na 4ª. Série do Ensino Fundamental da escola designada como Escola B.

Em conformidade com o laudo emitido pela APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Paulo, C. tem 12 anos, possuindo diagnóstico clínico pela mesma instituição como portador de deficiência mental. Quando tinha oito meses necessitou de cirurgia neurológica para drenagem de hematoma cerebral. Pela observação pode-se constatar que é um garoto negro, grande, forte, calça sapatos número 43 e é maior do que seria o normal para sua faixa etária, sobressaindo-se mais ainda esse fato por ser mais velho que seus colegas

Ainda de acordo com o laudo já citado, seguem a seguir as informações consideradas mais relevantes para a caracterização do sujeito:

Dinâmica Familiar: Apesar dos problemas enfrentados pela família, C. possui uma mãe muito afetiva e sempre presente às necessidades presentes e aos problemas que seu filho enfrenta. Não há nenhuma menção no laudo de avaliação, de como é o procedimento do pai na dinâmica familiar e nem a própria escola tem essas informações, já que a mãe nunca cita a figura paterna. Assinala como aspecto desfavorável ao desenvolvimento da criança a extrema carência que a família possui.

Comunicação: No mesmo laudo fica claro que C. é uma criança calma, sem transtornos emocionais, mantendo-se sempre atenta ao que se passa em seu redor e atende sempre às solicitações verbais que permeiam seu contato com as pessoas. Tal fato pode ser observado e confirmado pela permanência de observação em sala de aula.

Socialização: Conforme informação dos funcionários C é uma criança sem problemas de socialização com seus colegas. Ele brinca muito com seus amigos, mas briga muito também. No intervalo acompanha seus colegas, mas muitas vezes anda pelo pátio sozinho como se estivesse observando tudo. Não consegue acompanhar muitas das brincadeiras, tendo mais facilidade em se encaixar nas atividades mais agressivas. Segundo sua professora ele é um bom menino, obediente, sempre muito atento e solicito, sendo prejudicado pelos problemas relacionados à sua deficiência, dependendo de alguns cuidados especiais, os quais recebe na medida do possível, pois a sala de aula é grande.

Resolução de Problemas: Em conformidade com o laudo, ele apresenta um quadro clínico de encefalopatia clínica infantil não evolutiva o que ocasiona um atraso no desenvolvimento. Pela observação e pelo relato da professora ficou claro que esse comprometimento não permite uma concentração adequada, não se importando com a solução dos problemas apresentados e nem se valendo da professora como um meio de

auxílio. Quando solicitado procura ajudar a professora, reproduz pequenas ordens, ou seja, consegue transmitir pequenos recados.

Atitudes Frente à Aprendizagem: No laudo da APAE foi detectado atraso no desenvolvimento neuromotor, ocasionando dificuldades no aprendizado. Apresenta ainda epilepsia sintomática controlada, com sinais piramidais de déficit e liberação global (esquerda maior que direita), com déficit cognitivo. O aluno não sabe ler e nem escrever, sabendo escrever apenas algumas letras e não copia nada da lousa. Na sala de aula gosta muito de desenhar e a professora acredita que se estivesse mais qualificada ou se o aluno recebesse uma orientação de um especialista com um ensino individualizado, talvez houvesse mais progressos no seu aprendizado. O aluno obedece à professora e temos como exemplo as vezes que necessita ir ao banheiro. Quanto isso ocorre ele pede autorização da professora e fica em pé, na porta da sala, esperando que ela autorize, pois ele sabe que precisa desse consentimento para sair.

De acordo com a observação realizada em sala de aula e informações da professora, notou-se que C. é uma criança muito ativa, brinca muito na sala de aula com seus colegas, conversa muito e por vezes os provoca até brigarem. Freqüentemente enquanto seus colegas realizam suas tarefas, ora guarda o material e fica observando, ora coloca a tesoura na boca e é advertido pela professora. A professora informa que por vezes ele parece muito dissimulado, percebendo com clareza tudo que se passa à sua volta.

A professora, em conversa mantida antes da autorização para a observação de C., deixou claro que gosta muito dele, mas ao mesmo tempo se sente muito culpada por não conseguir entender bem suas necessidades e nem como avançar em seu aprendizado. Falou ainda que refletiu muito em sua casa e suas preocupações aumentaram muito, pois percebeu que se aproximou pouco da criança e que na verdade sabe pouco dela, suas limitações e possíveis avanços. Para ela, na verdade, o aluno apenas freqüenta suas aulas, sem apresentar nenhum aproveitamento. Reclama que, por ter que ser mais condescendente com ele, as demais crianças acabam abusando, criando problemas constantes de disciplina durante as aulas.

Conclusão: De acordo com a observação feita em sala de aula e no intervalo pode-se observar que C é uma criança agradável, calma, sem problemas de socialização na escola. Apresenta uma aparência que chama a atenção e logo fica possível perceber que possui deficiência mental. Tem um ar apático, mas não o é, é ativo, observador, estando sempre muito limpo, bem vestido e muito bem cuidado por sua mãe que, segundo a

direção, é muito dedicada. Em suas relações com os demais alunos deixa transparecer sua deficiência, mas mesmo assim tem a atenção de seus colegas, mas não de forma demasiada, caracterizando que há diferenças entre ele e os demais. Apresenta um comprometimento motor leve, é muito risonho, mas esse riso, por vezes, é descontrolado e meio sem sentido. Os colegas parecem estar acostumados com ele, pois não fazem gozações e nem piadas.

1.3. Caracterização das escolas

Inicialmente será feita uma descrição das duas escolas pesquisadas, Escola A e Escola B, seguindo-se a apresentação de uma tabela comparativa das duas escolas (Quadro I), utilizando-se as principais características de cada um delas, possibilitando um cotejamento mais direto de suas semelhanças e diferenças.

Escola A

A primeira escola a ser caracterizada é aquela que apresenta um projeto político-pedagógico voltado à inclusão de crianças deficientes em sala de aula de ensino regular.

Trata-se de uma escola estadual, situada no bairro do Brooklin, zona sul da capital de São Paulo, em um bairro residencial e oferece os níveis de ensino fundamentais I e II.

Durante a leitura do projeto político-pegadógico foi encontrado um anexo onde há uma caracterização da escola e que serviu de base para as informações que são apresentadas. Além disso, existem informações que foram checadas durante as visitas à escola e complementadas por meio desta observação. De acordo com essas anotações a estrutura física da escola é composta por 33 salas de aula, com uma população total de cerca de 1.500 alunos, possuindo cada sala uma lotação média de 36 alunos, chegando algumas a 40 alunos, no máximo.

Conforme observação, existem duas quadras poliesportivas, sendo uma coberta e outra não, em excelente estado de conservação, o que proporciona aos alunos condições de desenvolvimento de suas aptidões físicas e esportivas. Possui um teatro onde são encenadas peças pelos alunos, sempre sob a coordenação de seus professores. A escola possui uma separação entre os alunos do Fundamental I e II, não permitindo assim que estes alunos se misturem, opção feita pela direção da escola, evitando assim muitos conflitos entre faixas etárias distintas.

De acordo com a caracterização existente no projeto pedagógico e com visita “in loco” observou-se que nesta escola encontramos ainda uma biblioteca com espaço para leitura, guarnecido de tapete e almofadas no chão para deixar o aluno à vontade. Há também laboratório de informática com monitores, laboratório de ciências, sala de vídeo e áudio, refeitório, cantina, xerox, banheiros e bebedouros que estão localizados próximos às salas de aula e no pátio. Na escola as salas são salas-ambiente e os alunos são monitorados por um circuito interno de câmera e, no ambiente externo, são assistidos por um grupo de inspetoras que se realizam por meio de walk-talk para uma melhor comunicação e observação dos alunos.

A escola A funciona no período da manhã e da tarde, sendo que no período matutino as aulas se iniciam às 7h e se encerram às 12:20h e, no período da tarde as aulas se estendem das 13h às 18:20h, de acordo com o estabelecido nas normas do projeto político-pedagógico.

Conforme conversa com a direção e observação pode-se afirmar que nesta escola encontram-se vários alunos incluídos apresentando os mais diversos tipos de deficiência, matriculados nas diversas séries, recebendo atenção, além da diretoria, dos professores e funcionários, de um grupo de voluntárias, formado por uma psicóloga e duas pedagogas que procuram auxiliar nos casos em que sua ajuda se faz necessária, sendo importante ressaltar que em uma dessas visitas se abriu a oportunidade de uma conversa direta com a psicóloga voluntária, que cuida de várias crianças, podendo entrar em contato com os problemas e os avanços que cada uma delas vem apresentando.

Segundo informação recebida na escola, as condições socioeconômicas da comunidade escolar que se beneficia da escola pode ser classificada como de classe média. A região oferece boas condições de saneamento básico, atendimento médico e transporte coletivo. Os pais dos alunos possuem formação escolar, sendo que alguns possuem curso superior (graduação e pós-graduação). Além disso, a maioria das famílias desses alunos possuem um ou dois automóveis e residem em casa própria.

De acordo com o explicado pela coordenadora pedagógica, no que se refere ao planejamento escolar, ocorre uma reunião semanal onde os professores reúnem-se com o coordenador para elaborarem a planificação das atividades da semana e também sobre alguns projetos para aplicação em sala de aula.

Mais especificamente quanto ao projeto político-pedagógico voltado à inclusão, procuram ser contempladas por meio de atividades tais como: capacitação dos professores

HTPC para aulas mais dinâmicas e interativas; subsídios aos professores para o uso de todo material que a escola dispõe; controle sistemático dos alunos pelo pessoal de apoio da direção; atendimento semanal dos pais de alunos que apresentam freqüência irregular e problemas de aprendizagem; registros individuais da vida escolar do aluno (principalmente se faltoso e quantas vezes os pais foram convocados); e recuperação paralela com professores envolvidos na aprendizagem dos alunos com dificuldades.

Este projeto possui diretrizes no sentido de elevar a auto-estima dos alunos, inserindo-os nas atividades normais da escola como participação em coral de alunos, projeto de educação ambiental, excursões culturais, eventos internos (festas, exposições, teatro), motivação constante ao uso da biblioteca e o atendimento pelo grupo de voluntários na área da psicologia e pedagogia.

A seguir transcreve-se as partes do projeto político-pedagógico referentes à aplicação da inclusão dos alunos deficientes na escola A:

PROJETO DE INCLUSÃO

- definição do conceito C

- elaborar planos de ensino/ação por área de conhecimento: História, Geografia, Ensino Religioso, Português, Inglês, Leitura, Matemática, Ciências, Educação Física.

Nos planos de ensino deverão constar os produtos finais dos bimestres e que serão expostos durante a reunião de pais.

Relacionar blocos de conteúdos nos planos de ações propostos pelos professores que permeiam todas as atividades:

- respeito mútuo

- justiça

- solidariedade

- diálogo.

Em conversa com a direção da Escola “A”, solicitamos maiores esclarecimentos quanto ao Projeto de Inclusão e de como se desenvolve dentro da escola. Quanto à definição do conceito “C”, foi explicado que há a necessidade de se ter clareza de quais crianças estão acompanhando os conteúdos e quais estão tendo dificuldades. Dessa forma estabeleceu-se um conceito mínimo “C”, para delimitar esses graus de dificuldades, assim se o aluno tira um conceito abaixo de “C”, demonstra que está com dificuldades. Pela experiência da direção, os alunos incluídos no geral encontram-se nessa situação. Mesmo

com a progressão esses alunos passam para o próximo ano, porém vão recomendados para receber um atendimento especial.

Quanto aos planos de ensino foi informado que da primeira à quarta série os conteúdos não são separados, mas são dados em blocos contendo todas as disciplinas. A partir daí são separados e devem ser ensinados da mesma forma para todos os alunos, sem exceção, deixando claro que os alunos incluídos não recebem qualquer tipo e educação diferenciada.

A direção relatou ainda a dificuldade da apresentação de produtos finais para os pais, pois geralmente os alunos incluídos não acompanham os conteúdos da escola. Muitas vezes nem conseguem escrever, aprendendo algumas palavras com letras móveis. Aproveita para demonstrar a indignação quanto à falta de um atendimento especializado que deveria ser propiciado pelo Estado, como por exemplo, o atendimento de um psicólogo.

Finalmente, solicitamos explicações a respeito de relacionar blocos de conteúdos nos planos de ações propostos pelos professores que permeiam todas as atividades. Foi explicado que estas são atividades da escola voltadas para a inclusão social desses alunos, evitando qualquer tipo de discriminação e conflitos.

Não podemos deixar de chamar a atenção de um ponto levantado pela direção a respeito da inclusão. Ela ressalta que há muita dificuldade na parte pedagógica, pois a socialização é mais fácil. O Estado não contribui para o desenvolvimento pedagógico, assim, se existem avanços na aprendizagem é somente por mérito do professor, que se esforça muito em sala de aula para conseguir ensinar aos alunos incluídos.

Escola B

A segunda escola a ser caracterizada é aquela que não apresenta um projeto político-pedagógico voltado à inclusão de crianças deficientes em sala de aula de ensino regular.

Trata-se de uma escola municipal, situada no bairro Jardim Celeste, coordenada pela regional do Ipiranga, zona sul da capital de São Paulo, em um bairro residencial e oferece os níveis de ensino fundamentais I e II.

Apesar da não existência de um projeto político-pegadógico foi possível constatar uma conscientização por parte da direção da escola e demais funcionários no que se refere à inclusão. Notou-se um grande interesse na direção de um acerto em promover o

desenvolvimento dos alunos que foram acolhidos, visando propiciar um ambiente inclusivo, tanto social como pedagogicamente.

De acordo com informações do projeto político-pedagógico, conversas com a direção e observação "in loco", foi possível determinar a estrutura física da escola que é composta por 17 salas de aula, com uma população total de cerca de 1.100 alunos, possuindo cada sala uma lotação média de 36 alunos.

Conforme informações e comprovação durante visitas feitas à escola, existem três quadras poliesportivas, sendo uma coberta e localizada no segundo andar do prédio, todas em muito bom estado de conservação, o que proporciona aos alunos condições de desenvolvimento de suas aptidões físicas e esportivas.

A escola possui uma separação entre os alunos do Fundamental I e II, feita pela divisão do horário das aulas:

- no primeiro turno das 6:50h às 10:50h são atendidos os alunos do Fundamental II (6ª, 7ª e 8ª séries);

- o segundo turno vai das 11:00h até as 14:40h e atende os alunos do Fundamental I e II, porém somente as 3ªs., 4ªs. e 5ªs. Séries; e

- o último turno das 15:00h às 19:00h, atende aos alunos do Fundamental I (1ª, 2ª e 3ª séries), evitando assim que alunos com faixas etárias muito distantes se misturem.

De acordo com a caracterização existente no projeto pedagógico e com visita ao local observou-se que nesta escola encontramos ainda uma sala de leitura, com biblioteca e sala de vídeo e uma sala multiuso, para desenvolvimento artístico, DVD, piano, bancadas e pia para laboratório. Há também laboratório de informática, refeitório com cozinha terceirizada, cantina, banheiros e bebedouros que estão localizados próximos às salas de aula e no pátio. Os corredores e a entrada da escola são monitorados por um circuito interno de TV.

Ainda, segundo informações da direção, a escola atende ao "Projeto São Paulo é uma Escola", com pré e pós-aula em informática, sala de leitura e educação física. A escola participa do "Projeto Ler e Escrever", com atendimento aos alunos, inclusive àqueles com algum tipo de defasagem.

Conforme conversa com a direção e observação pode-se afirmar que nesta escola encontram-se vários alunos incluídos, sendo um portador de Síndrome de Down na 1ª série, um deficiente mental na 2ª série, um deficiente mental na 4ª série, um deficiente

mental na 5ª série e dois irmãos gêmeos, ambos deficientes mentais na 6ª série, todos recebendo atenção da diretoria, dos professores e funcionários.

Segundo informações de uma pesquisa fornecida pela direção, realizada em 2005, voltada às condições sociais, econômicas e culturais da comunidade, centrada nas famílias do Ensino Fundamental I, pode-se verificar que a comunidade não pode ser considerada como composta por famílias desestruturadas, já que mais da metade dos alunos mora com os pais, sendo uma minoria que reside com outras pessoas. A maioria dos pais possui apenas o ensino fundamental, com uma pequena taxa de analfabetos e poucos são aqueles que cursaram o ensino superior.

Constata-se que a renda familiar é baixa, estando quase que totalmente concentrada numa faixa de no máximo três salários mínimos mensais. A maioria dos pais encontra-se desempregada e mais da metade das mães também, agravando muito a condição econômica da família dos alunos.

Apesar das condições sócio-econômicas precárias, a grande maioria dos pais participa da escola e se interessa pela qualidade, conservação do prédio e mobiliário e pelas atividades nela desenvolvidas.

Pode-se concluir pela análise dos dados obtidos que as famílias possuem uma renda familiar baixa e quase nenhum acesso a atividades culturais. A pouca escolaridade dos pais dificulta um contato maior dos filhos com os livros, estimulando-os muito pouco no rendimento escolar.

Anexo segue o Quadro I, um comparativo entre as escolas “A” e “B”

Quadro 1 – Comparativo entre Escolas ‘A’ e ‘B’

ITEM	ESCOLA A	ESCOLA B
1. Localização	Brooklin, Zona Sul, São Paulo/SP	Jardim Celeste, Região Sul, São Paulo/SP
2. Níveis de Ensino	Fundamentais I e II	Fundamentais I e II
3. Nº médio de alunos	1.500 alunos	1.100 alunos
4. Nº de salas de aula	33 salas de aula	17 salas de aula
5. Nº médio de alunos por sala	36 alunos	36 alunos
6. Horário de Funcionamento	1º turno: das 7:00 h às 12:20 h 2º turno: das 13:00 h às 18:20 h	1º turno: das 6:50 h às 10:50 h 2º turno: das 11:00 h às 14:40 h 3º turno: das 15:00 h às 19:00 h
7. Instalações	. 2 quadras poliesportivas . Biblioteca . Laboratório de informática e de ciências . Sala de áudio e vídeo . Cantina . Banheiros . Bebedouros . Refeitórios . Circuito fechado de TV . Xerox . Teatro	. 3 quadras poliesportivas . Biblioteca . Laboratório de informática . Sala de vídeo . Cantina . Banheiros . Bebedouros . Refeitórios . Circuito fechado de TV . Sala de leitura
8. Projeto político-pedagógico c/inclusão	Sim	Não
9. Condições sócio-econômicas	. Classe média . Escolaridade dos pais: nível médio e superior . Região com boas condições de saneamento, saúde e transporte . Famílias estruturadas: maioria dos alunos moram com os pais . Tipos de moradia: casa própria	. Baixa renda familiar . Escolaridade dos pais: fundamental e analfabetos . Região com condições precárias de saneamento, saúde e transporte . Famílias estruturadas: mais da metade dos alunos moram com os pais . Tipos de moradia: conjuntos habitacionais e favelas
10. Participação e interesse dos pais nas atividades escolares	. Grande	. Grande

2. Apresentação dos resultados

2.1. Escola "A"

Na sala de aula da Escola "A", onde foi aplicado o primeiro teste sociométrico, se encontravam presentes trinta e um alunos de um total de trinta e quatro que freqüentam regularmente as aulas, tendo faltado nesse dia os alunos **31, 32 e 34.**

Ressalta-se que o aluno incluído "W" recusou-se a responder às perguntas formuladas no teste aplicado em sua sala de aula. Como este aluno não sabe escrever, sua professora prontificou-se a ficar a seu lado e escrever por ele as respostas das seis perguntas realizadas, mas apesar de seus pedidos não foi possível obter uma resposta sequer do aluno, pois este se recusou o tempo todo em participar do teste. Não acreditamos em um prejuízo ao teste uma vez que, apesar de não devermos desprezar suas escolhas e rejeições, o foco principal da pesquisa é saber como tal aluno é aceito ou rejeitado pelos seus pares.

Apresenta-se, a seguir, os resultados no que se refere às preferências e rejeições mostrando de uma forma mais geral quais são as indicações que cada aluno recebeu e em cada quesito estudado, permitindo a obtenção, de forma mais geral, de dados a respeito das quantidades totais dessas escolhas recebidas.

Nas sociomatrizes encontramos a linha referente às preferências, ou seja, "p" barra, contém células pintadas de azul, representando aqueles alunos que receberam quantidade de escolhas positivas consideradas com *limites significativos* (Alves, 1974, p.76), nesse caso em número igual ou superior a sete, a saber:

a) para o quesito afetividade escolhas maiores ou iguais a 7
b) para o quesito brincadeiras escolhas maiores ou iguais a 7
c) para o quesito estudos escolhas maiores ou iguais a 7

Existem, nessa mesma linha, células pintadas em vermelho que representam aqueles números de escolhas positivas abaixo dos limites significativos, ou seja, igual ou menor que um, a saber:

a) para o quesito afetividade escolhas menores ou iguais a 1
b) para o quesito brincadeiras escolhas menores ou iguais a 1
c) para o quesito estudos escolhas menores ou iguais a 1.

As demais células não pintadas representam aqueles alunos que se encontram dentro de limites não significativos (≤ 1 e ≥ 7), recebendo assim um número de escolhas que são consideradas normais[4].

Inicialmente iremos apresentar os resultados gerais da sociomatriz, que permite visualizar quais são os alunos mais preferidos no total das escolhas positivas recebidas, delimitando-se assim, qual o aluno mais preferido, como verificamos a seguir:

a) **aluno 16** recebeu um total de vinte e uma preferências, distribuídas pelos três quesitos: afetividade sete, brincadeiras seis e estudos oito.

b) **O aluno 03** recebeu um total de dezenove preferências, distribuídas pelos três quesitos: afetividade sete, brincadeiras cinco e estudos sete.

c) **O aluno 24** recebeu um total de dezoito preferências, distribuídas pelos três quesitos: afetividade sete, brincadeiras seis e estudos cinco. Cabe chamar a atenção para o fato de apesar do número alto de preferências, apenas uma delas (afetividade) se encontra fora da normalidade nos índices de escolhas positivas.

c) **O aluno 23** recebeu um total de dezessete preferências, distribuídas pelos três quesitos: afetividade três, brincadeiras sete e estudos sete. Neste caso, apesar do grande número de escolhas, percebemos que o aluno **23**, mesmo tendo número de preferências no limite máximo nas áreas de brincadeiras e estudos, não é tão bem aceito quando se fala numa proximidade afetiva.

Ainda analisando-se a sociomatriz, encontramos alguns alunos que são os menos preferidos de todos, a saber:

a) **O aluno 08** recebeu apenas uma preferência em afetividade

b) **O aluno 26** recebeu apenas uma preferência em brincadeiras

c) **O aluno 31** recebeu apenas uma preferência em afetividade

d) **O aluno "W"** recebeu apenas uma preferência em afetividade

---

[4] Seria demasiado longo dar todos os pormenores técnicos referentes aos cálculos realizados de acordo com Alves (1974), para a determinação dos limites significativos para a classificação sociométrica, chegando-se aos limites acima descritos. Quem desejar conhecê-los, pode encontrar as fórmulas e exemplos de sua aplicação no Capítulo 4 do livro *O Teste Sociométrico*, escrito por Alves (1974).

Temos ainda aqueles alunos que ficaram dentro das médias esperadas em todos os quesitos:

a) O aluno 02 recebeu três preferências em afetividade, quatro em brincadeiras e duas em estudos.

b) **O aluno 06** recebeu três preferências em afetividade, cinco em brincadeiras e quatro em estudos.

c) **O aluno 07** recebeu três preferências em afetividade e brincadeiras e duas em estudos.

d) **O aluno 10** recebeu quatro preferências em todos os quesitos.

e) **O aluno 14** recebeu quatro preferências em afetividade, seis em brincadeiras e duas em estudos.

f) **O aluno 15** recebeu quatro preferências em afetividade, três em brincadeiras e duas em estudos.

g) **O aluno 18** recebeu duas preferências em todos os quesitos.

h) **O aluno 19** recebeu cinco preferências em afetividade, quatro em brincadeiras e cinco em estudos.

i) **O aluno 28** recebeu quatro preferências em afetividade, cinco em brincadeiras e seis em estudos.

No que se refere às rejeições obtidas pela análise da matriz sociométrica da Escola A, encontramos na linha horizontal "n" barra, a existência de células pintadas de vermelho que exprimem aqueles números de rejeições emitidas que extrapolam o limite significativo para cada caso (≥ 7 para afetividade e brincadeiras e ≥ 6 para estudos), a saber:

a) para o quesito afetividade escolhas maiores ou iguais a 7
b) para o quesito brincadeiras escolhas maiores ou iguais a 7
c) para o quesito estudos escolhas maiores ou iguais a 6

Existem, nessa mesma linha, células pintadas em azul e representam aqueles números de rejeições que se encontram abaixo do limite significativo (≤ 1) para todas as escolhas negativas, a saber:

a) para o quesito afetividade escolhas menores ou iguais a 1
b) para o quesito brincadeiras escolhas menores ou iguais a 1
c) para o quesito estudos escolhas menores ou iguais a 1

As demais células não pintadas representam aqueles alunos que não possuem limites significativos se encontrando dentro dessa faixa de tolerância (≤ 1 para todas e ≥ 7

para as duas primeiras e ≥ 6 para a última), recebendo assim um número de escolhas que são consideradas normais.

Analisando as rejeições emitidas, vamos encontrar alunos com um alto índice de rejeição, destacando-se quatro deles, a saber, e em ordem de rejeição, que servem para demonstrar quais, entre todos os alunos, são aqueles mais rejeitados pela somatória das escolhas negativas recebidas**:**

a) **O aluno 19** recebeu um total de trinta e duas rejeições, distribuídas pelos três quesitos: afetividade nove, brincadeiras dez e estudos treze.

b) **O aluno 30** recebeu um total de vinte e seis rejeições, distribuídas pelos três quesitos: afetividade sete, brincadeiras nove e estudos dez.

c) **O aluno 17** recebeu um total de vinte e cinco rejeições, distribuídas pelos três quesitos: afetividade nove, brincadeiras oito e estudos oito.

d) **O aluno 27** recebeu um total de dezoito rejeições, distribuídas pelos três quesitos: afetividade sete, brincadeiras seis e estudos cinco. Este aluno foi destacado por possuir também um alto índice de rejeições quando comparado aos demais, apesar de apenas no item afetividade ter atingido o limite superior admissível para rejeições.

A seguir são elencados aqueles alunos menos rejeitados:

a) **O aluno 05** não recebeu nenhuma rejeição

b) **O aluno 10** não recebeu nenhuma rejeição

c) **O aluno 16** não recebeu nenhuma rejeição

d) **O aluno 32** não recebeu nenhuma rejeição

e) **O aluno 34** não recebeu nenhuma rejeição

f) **O aluno 04** recebeu apenas uma rejeição em estudos.

g) **O aluno 09** recebeu apenas uma rejeição em brincadeiras.

h) **O aluno 03** recebeu uma rejeição em brincadeiras e uma em estudos.

i) **O aluno 08** recebeu uma rejeição em afetividade e uma em estudos.

j) **O aluno 11** recebeu uma rejeição em brincadeiras e uma em afetividade.

k) **O aluno "W"** recebeu uma rejeição em afetividade e uma em estudos.

Finalmente temos aqueles alunos que não tiveram suas escolhas negativas nos limites significativos:

a) **O aluno 12** recebeu duas rejeições em afetividade, três em brincadeiras e duas em estudos.

b) **O aluno 13** recebeu cinco rejeições em afetividade, quatro em brincadeiras e cinco em estudos.

c) **O aluno 18** recebeu seis rejeições em afetividade, cinco em brincadeiras e três em estudos.

d) **O aluno 21** recebeu duas rejeições em afetividade, cinco em brincadeiras e duas em estudos.

e) **O aluno 22** recebeu seis rejeições em afetividade, seis em brincadeiras e quatro em estudos.

f) **O aluno 24** recebeu quatro rejeições em afetividade, quatro em brincadeiras e duas em estudos.

g) **O aluno 31** recebeu cinco rejeições em afetividade, duas em brincadeiras e duas em estudos.

Com base nesses resultados foi possível analisar como ocorrem as preferências e rejeições em termos de distribuição, ou seja, de como os indivíduos permanecem ou mudam de posição em cada quesito, ou se mantém um equilíbrio entre os quesitos ou são escolhidos de forma muito diferente dependendo de cada pergunta.

Serão analisadas as escolhas negativas e positivas, porém sempre relacionadas aos itens estudados, ou seja, afetividade, brincadeiras e estudos.

É necessário se iniciar o estudo pelo aluno mais preferido (**16**) e pelo mais rejeitado (**19**). Notamos que o aluno **16**, ao mesmo tempo que é mais preferido, também é o menos rejeitado, mantendo um numero bem parecido de escolhas positivas e não tendo sido escolhido negativamente nem uma vez. O aluno **19**, ao mesmo tempo que mantém um grande número de rejeições, notadamente em estudos, encontra-se sem médias significativas em termos de preferências, se encaixando dentro das escolhas esperadas. Assim, temos um aluno absolutamente preferido (**16**) e um aluno que, apesar de sua alta rejeição, mesmo assim, possui um número significativo de escolhas totais, deixando claro que também é querido por muitos.

Encontramos ainda o aluno **24** que apesar de sua alta quantidade de preferências, encontra-se sem limites significativos de rejeições, sendo tão rejeitado como a grande maioria da sala, é querido por muitos, mas, rejeitado dentro do esperado. Notamos que este aluno tem um problema no que se refere à afetividade, pois seu número de escolhas positivas nessa área foi muito menor que nas demais.

Temos ainda o aluno **18** que se encontra dentro da expectativa de escolhas positivas e negativas, mantendo um bom equilibro entre elas, apenas chamando mais atenção para sua rejeição em afetividade e brincadeiras.

O aluno **10** possui um número comum de preferências, entretanto não recebeu uma única rejeição de seus colegas, mostrando que agrada aos demais membros do grupo.

O aluno **31** possui um baixo número de preferências, mas encontra-se dentro do esperado em rejeições, apenas chamando a atenção para o fato de seu número de rejeições ser alto em afetividade e baixo nos demais quesitos.

Já o aluno **08** parece juntamente com "W", não ser muito reconhecido como existindo no grupo, já que aquele recebeu uma preferência e uma rejeição e W uma preferência e duas rejeições.

O aluno **23**, com altos índices de preferências, não é bem aceito quanto o assunto é afetividade, passando ao esperado em brincadeiras e com apenas uma escolha negativa em estudos. Como teve apenas três preferências em afetividade e um número maior de rejeições nessa área, demonstra ter problemas afetivos na interação grupal.

Quanto ao aluno **03** notamos que possui números altos e equilibrados de preferências e pouca rejeição, mostrando um equilíbrio constante geral e sua aceitação pelo grupo.

No que se refere aos mais rejeitados percebemos que os alunos **17 e 27** mantêm um equilíbrio em suas rejeições e também em suas baixas preferências, deixando clara a resistência do grupo em relação a eles.

Os alunos **01 e 12** não conseguem manter o mesmo nível de preferências em todos os quesitos, sendo muito queridos pelos colegas, mas não sendo escolhidos para brincadeiras e estudos, pelo menos não na mesma intensidade.

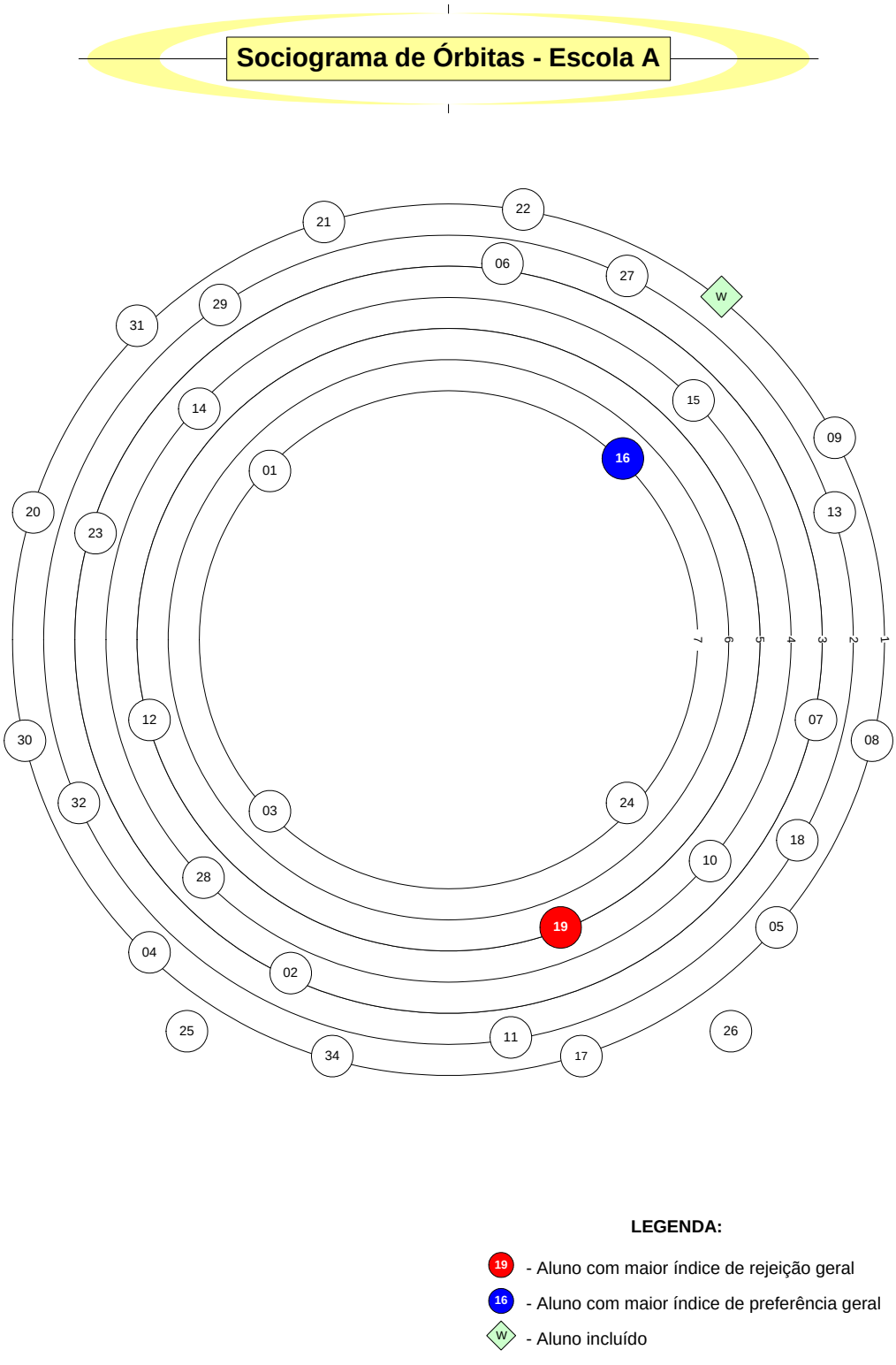
Em contrapartida, temos os alunos **21, 25 e 34** com problemas na área afetiva e se saindo bem melhor quando o assunto é brincadeiras e estudos.

Percebe-se que apesar de alguns alunos demonstrarem algum desequilíbrio em áreas específicas, a maioria mantém uma estabilidade entre os quesitos, seja nas preferências, seja nas rejeições. Não há um padrão geral que delimite que os alunos mais escolhidos também são os menos rejeitados e vice-versa. Somente o aluno **16** consegue ser o mais escolhido positivamente e absolutamente não rejeitado por ninguém. Até o aluno **19**, apesar de seu grande número de rejeições, encontra-se com um número de preferências dentro do esperado.

2.1.1. Afetividade

Sociograma de Órbitas

O sociograma de órbitas (Figura 1) referente às preferências em afetividade possui sete círculos concêntricos, sendo o de número sete aquele que se encontra mais próximo do centro, ou seja, aquele que tem mais preferências.

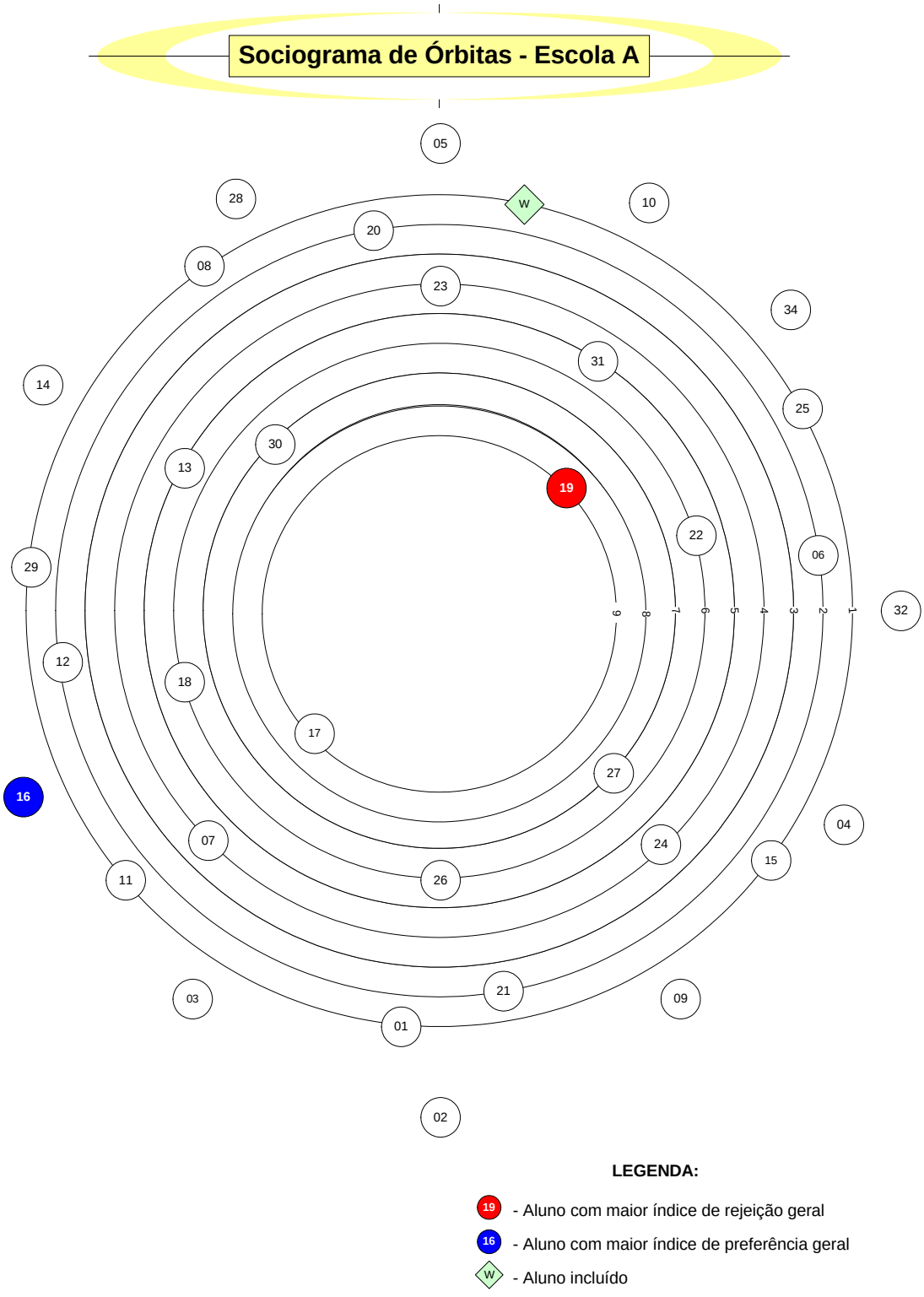


Indicações recebidas para a pergunta:
"Perto de quem gostaria de sentar?"

Figura 1: Sociograma de Órbitas – Escola A – Preferências de Afetividade

Cabe aqui ressaltar que não há um aluno que tenha recebido quantidade de escolhas num limite significativo superior para todas as áreas positivas. Cada aluno ocupa uma posição no sociograma de órbitas, de acordo com o número de escolhas recebidas. Percebemos que há uma boa distribuição dos alunos pelo sociograma, não havendo quantidades isoladas em pontos mais centrais, ou seja, grande número de alunos preferidos nessa área, e nem nas partes mais externas, demonstrando poucas preferências. Existem menos alunos com um grande número de preferências (quatro alunos), sendo que este número vai aumentando conforme se afasta do centro, indo pela faixa dos alunos com escolhas positivas dentro do esperado, até aqueles com poucas escolhas, chegando a dois alunos (**25** e **26**) ficarem foram do último círculo. Encontramos "W" no último círculo exterior, mostrando seu baixo número de escolhas positivas nessa área.

Quando analisamos o sociograma de órbitas, referente às rejeições em afetividade (Figura 2), percebemos a existência de nove círculos concêntricos, marcando a posição que cada um dos alunos ocupa na sala de aula, de acordo com esse quesito.



Indicações recebidas para a pergunta:
“Perto de quem não gostaria de sentar?”

Figura 2: Sociograma de Órbitas – Escola A – Rejeições de Afetividade

Notamos um equilíbrio menor que no sociograma de preferências, com uma distribuição menos linear dos alunos, marcando a existência de dois deles no círculo mais central, um número maior, nos círculos que denotam escolhas negativas esperadas, mas existindo um grande número de alunos nos círculos mais externos e inclusive um grande número deles fora do último círculo, mostrando que não receberam nem uma escolha negativa. Fica claro que grande número das rejeições são centralizadas em alguns poucos alunos, deixando os demais em posições mais confortáveis, não se encontrando tão rejeitados (círculos intermediários) ou mesmo nada rejeitados (parte externa da figura).

Encontramos "W" na última linha externa, demonstrando ter sido pouco lembrado pelos seus colegas, repetindo a situação do sociograma de preferências anteriormente analisado, marcando assim sua falta de visibilidade dentro do grupo.

Tabela de Primeiras Escolhas

Foi elaborada uma tabela de primeiras escolhas referente às preferências, no quesito afetividade (ver Tabela 01, no Anexo C).

Na primeira coluna foi colocado o número do aluno, na segunda a quantidade de escolhas recebidas, na terceira a quantidade de primeiras escolhas recebidas e na última o número total de pontos recebidos, seja em que escolha for, primeira (3 pontos), segunda (2 pontos) ou terceira (1 ponto).

Percebemos que os alunos com número significativo de escolhas positivas nesse quesito encontram-se nas primeiras quatro linhas da tabela, sendo que tais números são reforçados pelo total de primeiras escolhas recebidas, com exceção do número **16** que recebeu apenas uma primeira escolha, marcando alto grau de preferências que têm dentro da sala de aula. Essa comparação entre o número de primeiras escolhas e o número total de escolhas recebidas é importante para percebemos a coerência das respostas emitidas pelos alunos no teste, demonstrando que existem mesmo alunos que são os mais queridos.

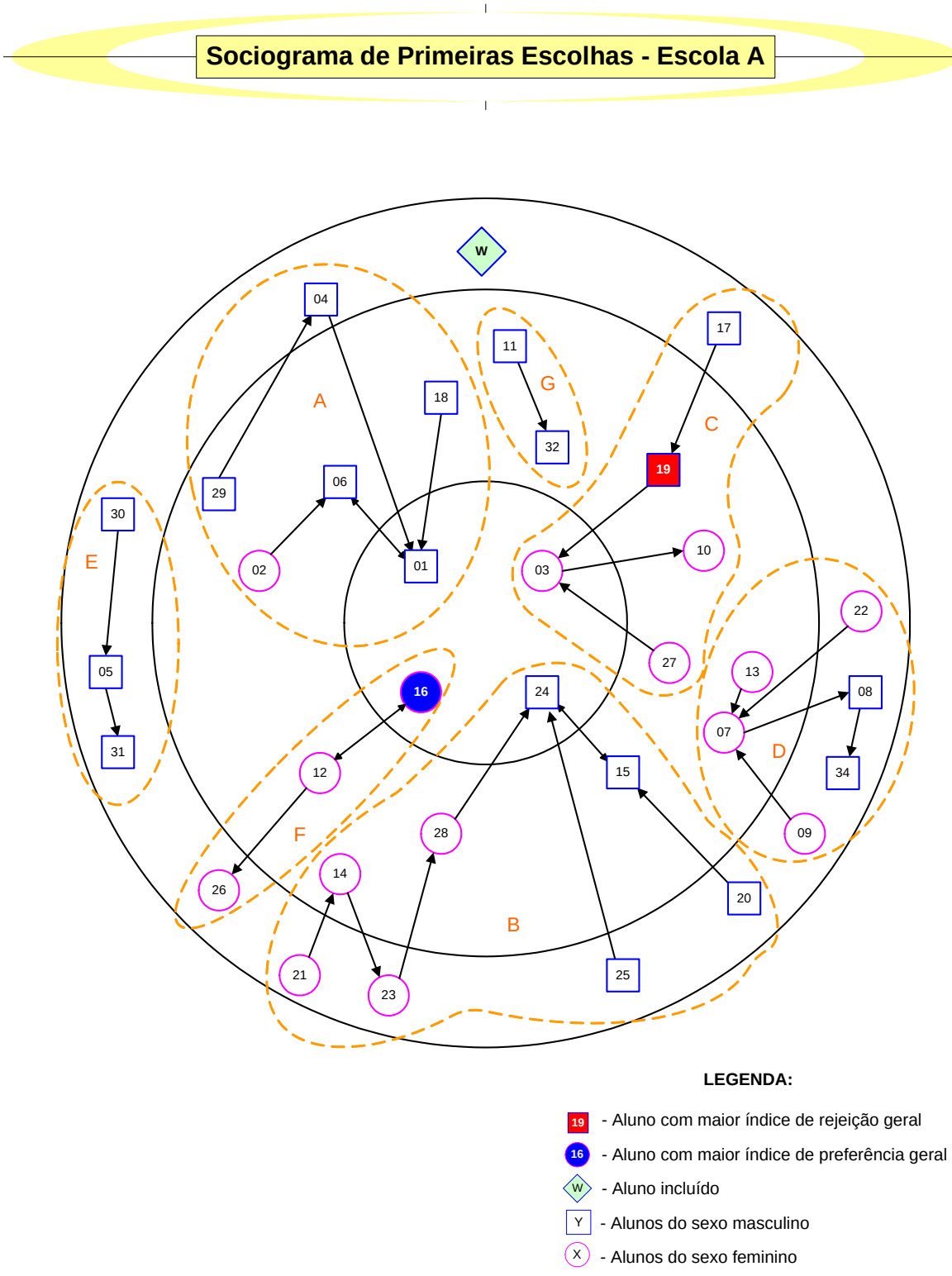
A seguir encontramos alunos com número de primeiras escolhas dentro da expectativa, também se mantendo um número de escolhas totais compatíveis, até chegarmos ao fim da tabela com aqueles alunos que não receberam nenhuma primeira escolha e às vezes nem uma escolha que seja, em qualquer das posições.

O aluno incluído "W" aparece nas últimas posições na tabela, tendo recebido uma única escolha, como segunda opção, mostrando o quanto não é lembrado pelos seus colegas.

Foi elaborada uma tabela também para as primeiras escolhas negativas (Tabela 04 no Anexo C) e sua análise mostra com clareza o caráter de exclusão do aluno **19**, já que recebe um grande número de escolhas negativas e também um número muito grande de primeiras rejeições. A seguir temos mais alguns alunos com um número grande de rejeições gerais, mas todos eles com números mais equilibrados de primeiras escolhas, mas mostrando ainda que são bastante rejeitados por seus colegas nesse quesito. Reiterando o visto no sociograma de órbitas de rejeições em afetividade, vemos concentrações entre os alunos muito rejeitados e aqueles pouco ou nada escolhidos, deixando poucos alunos numa situação mais intermediária.

Sociogramas de Primeiras Escolhas

A seguir será analisado os sociograma de primeiras escolhas, no item afetividade, elaborado em conformidade com os dados extraídos da sociomatriz da Escola A (Figura 3.).



Primeiras escolhas:
Preferências de Afetividade

Figura 3: Sociograma de Primeiras Escolhas – Escola A – Preferências de Afetividade

Com relação às escolhas positivas, cada subgrupo foi destacado no sociograma com linhas pontilhadas em laranja e identificado com letras maiúsculas para facilitar a visualização.

Com relação às rejeições, os dados foram analisados cotejando-se com os de escolha positiva.

Encontramos a formação de sete subgrupos, sendo quatro deles grandes (com mais de cinco membros) e três pequenos (com três membros ou menos).

Três dos grupos maiores (A, B, C) possuem um aluno como membro nucleador, demonstrando a existência de escolhas centrípetas, com três primeiras escolhas cada (alunos **01, 24 e 07**), enquanto que os três grupos menores não possuem membros com essas características. Isto indica que, na verdade, são três os grupos mais estáveis da classe e que os demais parecem ser reflexo de preferências dispersas.

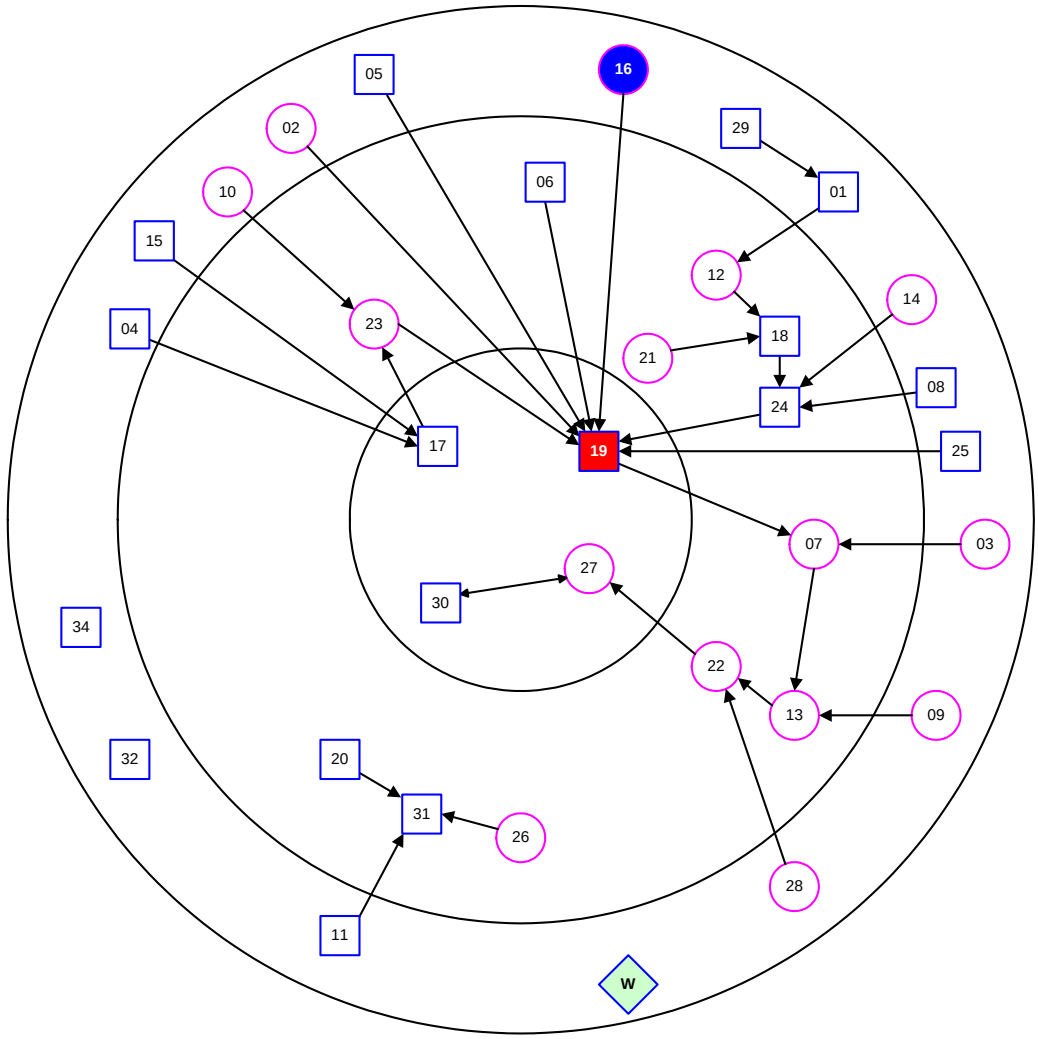
Como o sociograma se refere somente à primeira escolha, quatorze alunos não foram escolhidos (**29, 02, 18, 30, 21, 25, 20, 09, 23, 22, 27,17, 11 e W**), e temos o aluno **19**, que apesar do maior índice de rejeição, foi escolhido uma vez (pelo aluno **17**).

Como "W" se recusou a participar do teste e não recebeu nenhuma primeira escolha, não se encontra em qualquer um desses grupos.

Percebemos a existência de preferências na formação de grupos quanto ao gênero, já que encontramos alguns subgrupos totalmente masculinos (E e G), femininos (F), ou alguns quase totalmente masculinos (A), sendo os demais considerados mistos.

No que se refere às primeiras escolhas em rejeições, o primeiro dado que chama a atenção é a extrema rejeição que o aluno 19 sofre, com sete alunos indicando que não gostariam de se sentar perto dele. Abaixo dele, os alunos **24** e **31** foram indicados por três alunos cada (Figura 4).

Sociograma de Primeiras Escolhas - Escola A



LEGENDA:

19 - Aluno com maior índice de rejeição geral

16 - Aluno com maior índice de preferência geral

W - Aluno incluído

Y - Alunos do sexo masculino

X - Alunos do sexo feminino

Primeiras escolhas:
Rejeições de Afetividade

Figura 4: Sociograma de Primeiras Escolhas – Escola A – Rejeições de Afetividade

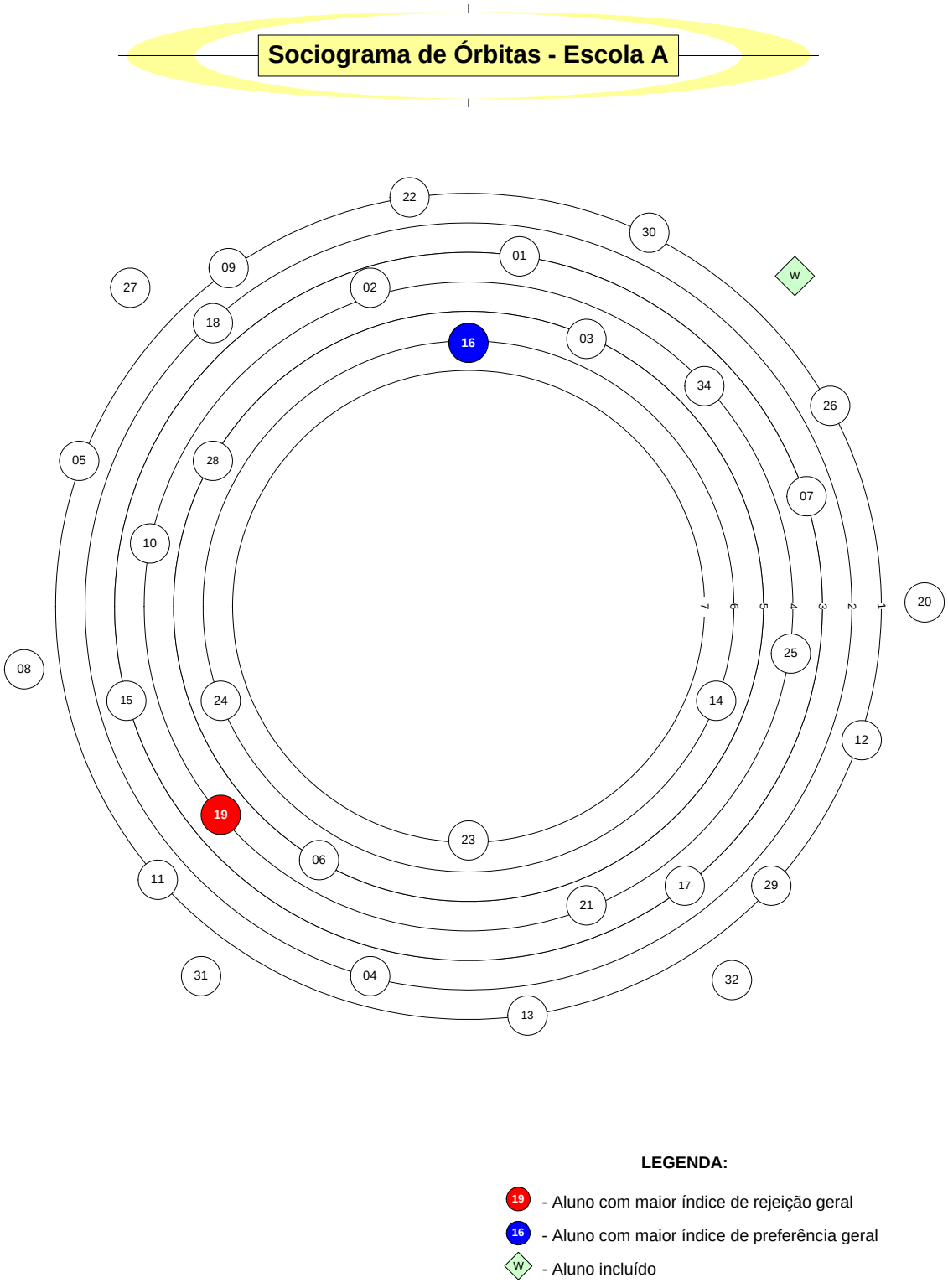
Verifica-se, também que o aluno "W" não foi indicado por ninguém em termos de rejeição, assim como os alunos **32 e 34**. Se, entretanto, cotejarmos esses dados com os de preferência, verificaremos que esse dois últimos alunos foram escolhidos uma vez por um colega para se sentar junto a eles. Da mesma forma, o aluno mais rejeitado (**19**), recebeu uma escolha positiva.

O que se pode inferir a partir desses dados é de que o aluno "W", não sendo rejeitado por ninguém, mas também por não ser escolhido por alguém, ocupa, em relação às relações de afeto, uma posição quase que de "invisibilidade", na sala de aula, na medida em que é praticamente ignorado por todos.

2.1.2. Brincadeiras

Sociograma de Órbitas

O sociograma de órbitas referente às preferências em brincadeiras (Figura 5), possui sete círculos concêntricos, sendo o de número sete aquele que se encontra mais próximo do centro, ou seja, aquele que tem mais preferências.



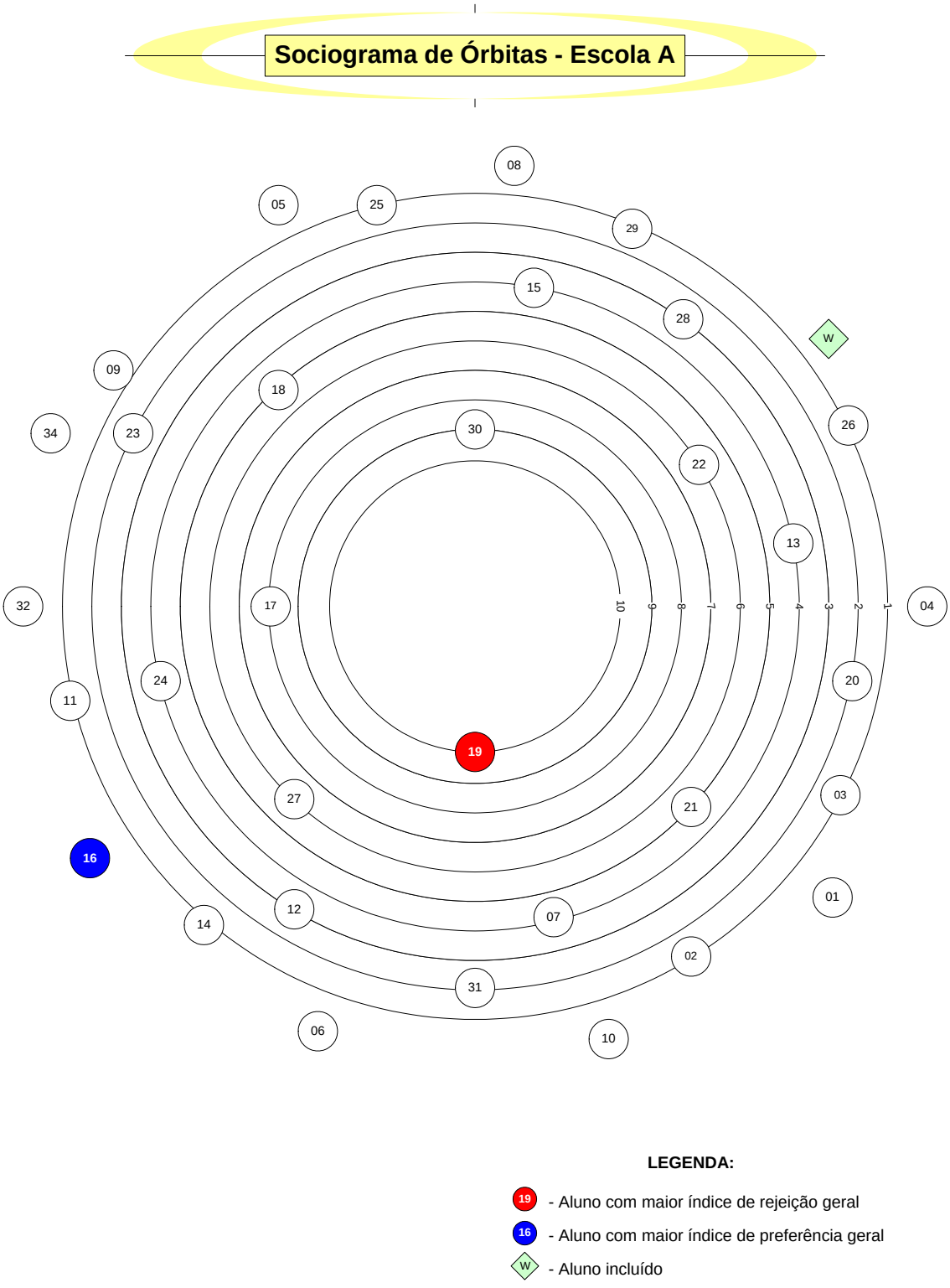
Indicações recebidas para a pergunta:
"Com quem gostaria de brincar?"

Figura 5: Sociograma de Órbitas – Escola A – Preferências de Brincadeiras

Cabe aqui ressaltar que não há um aluno que tenha recebido quantidade de escolhas num limite significativo superior para todas as áreas positivas. Cada aluno ocupa a posição no sociograma de órbitas, de acordo com o número de escolhas recebidas. Percebemos que não há um equilíbrio muito grande na distribuição dos alunos pelo sociograma, chamando a atenção para o baixo número de alunos com preferências com limite significativo (aluno **23** na linha sete), não havendo quantidades isoladas em pontos mais centrais, ou seja, grande número de alunos preferidos nessa área. Como era o esperado, a maioria dos alunos encontra-se disposta nos círculos intermediários, que demonstram número de escolhas positivas dentro do esperado. Nesse sociograma encontramos um grande número de alunos na parte mais periférica, inclusive com vários alunos que não receberam nenhuma indicação sequer, em nenhum dos quesitos, ficando fora dos círculos concêntricos (alunos: **27, 08, 31, 32, 20** e "W"). Como já foi dito, "W" encontra-se fora do último círculo mais externo, demonstrando não te recebido nenhuma indicação positiva nessa área.

Analisando o sociograma de órbitas, referente às rejeições em brincadeiras (Figura 6), percebemos a existência de dez círculos concêntricos, marcando a posição que cada um dos alunos ocupa na sala de aula, de acordo com esse quesito. Notamos pouco equilíbrio também nesse sociograma, muito parecido com o de preferências, pois temos um aluno mais rejeitado no círculo central (**19**), começando a haver uma maior dispersão pelos círculos subseqüentes, até um grande número de alunos sem nenhuma rejeição nesse quesito (onze alunos). Fica claro que grande número das rejeições são centralizadas em alguns poucos alunos, deixando os demais em posições mais confortáveis, não sendo tão rejeitados (círculos intermediários) ou mesmo nada rejeitados (parte externa da figura).

Encontramos "W" fora do último círculo (círculo um), mostrando que não recebeu nenhuma escolha nessa área também, não sendo lembrado pelos seus colegas, demonstrando que nessa área é ainda mais esquecido pelos membros do grupo do que no quesito afetividade, agravando sua falta de visibilidade dentro da sala de aula.



Indicações recebidas para a pergunta:
"Com quem não gostaria de brincar?"

Figura 6: Sociograma de Órbitas – Escola A – Rejeições de Brincadeiras

Tabela de Primeiras Escolhas

Foi elaborada uma tabela de primeiras escolhas referente às preferências, no quesito brincadeiras (ver Tabela 02, no Anexo C). Na primeira coluna foi colocado o número do aluno, na segunda a quantidade de escolhas recebidas, na terceira a quantidade de primeiras escolhas recebidas e na última o número total de pontos recebidos, seja em que escolha for, primeira (3 pontos), segunda (2 pontos) ou terceira (1 ponto).

Percebemos que os alunos com número significativo de escolhas positivas nesse quesito encontram-se nas primeiras quatro linhas da tabela, sendo que tais números não são muito equilibrados, pois temos o aluno **23** com sete escolhas totais nessa área, mas somente com uma única primeira preferência. Encontramos o aluno mais preferido (**16**), com seis escolhas positivas gerais, mas com o maior número de primeiras escolhas (quatro). Notamos que nessa tabela, o número geral de escolhas não está diretamente relacionado com o número de primeiras escolhas positivas recebidas pelo aluno.

A seguir encontramos alunos com número de primeiras escolhas dentro da expectativa, também se mantendo um número de escolhas totais compatíveis, até chegarmos ao fim da tabela com aqueles alunos que não receberam nenhuma primeira escolha e às vezes nem uma escolha que seja, em qualquer das posições. Existe um grande número de alunos que não receberam nenhuma primeira escolha, sendo tal situação agravada pelo fato de não terem recebido nenhuma escolha positiva de seus colegas nesse quesito, em nenhuma das três escolhas possíveis.

O aluno incluído "W" aparece nas últimas posições na tabela, sem ter sido lembrado por nenhum de seus colegas, nem como segunda ou terceira opções.

Foi elaborada uma tabela também para as primeiras escolhas negativas (Tabela 05 no Anexo C) e sua análise mostra com clareza o caráter de exclusão do aluno **19**, já que recebe um grande número de escolhas negativas e também um número muito grande de primeiras rejeições. A seguir temos mais alguns alunos com um número grande de rejeições gerais, mas todos eles com números mais equilibrados de primeiras escolhas negativas, mas mostrando ainda que são bastante rejeitados por seus colegas nesse quesito, por possuírem números muito próximos aos do aluno **19**. Reiterando o visto no sociograma de órbitas de rejeições em brincadeiras, vemos concentrações entre os alunos muito rejeitados e aqueles pouco ou nada escolhidos, deixando poucos alunos numa situação mais intermediária, principalmente pelo grande número de alunos que não receberam escolhas negativas em nenhuma das três colocações possíveis (de 1ª à 3ª escolhas).

O aluno “W” encontra-se novamente ignorado por seus colegas, não recebendo nenhuma escolha e nenhuma primeira rejeição nessa área.

Sociogramas de Primeiras Escolhas

A seguir será analisado os sociograma de primeiras escolhas, no item brincadeiras, elaborado em conformidade com os dados extraídos da sociomatriz da Escola A (Figura 7)

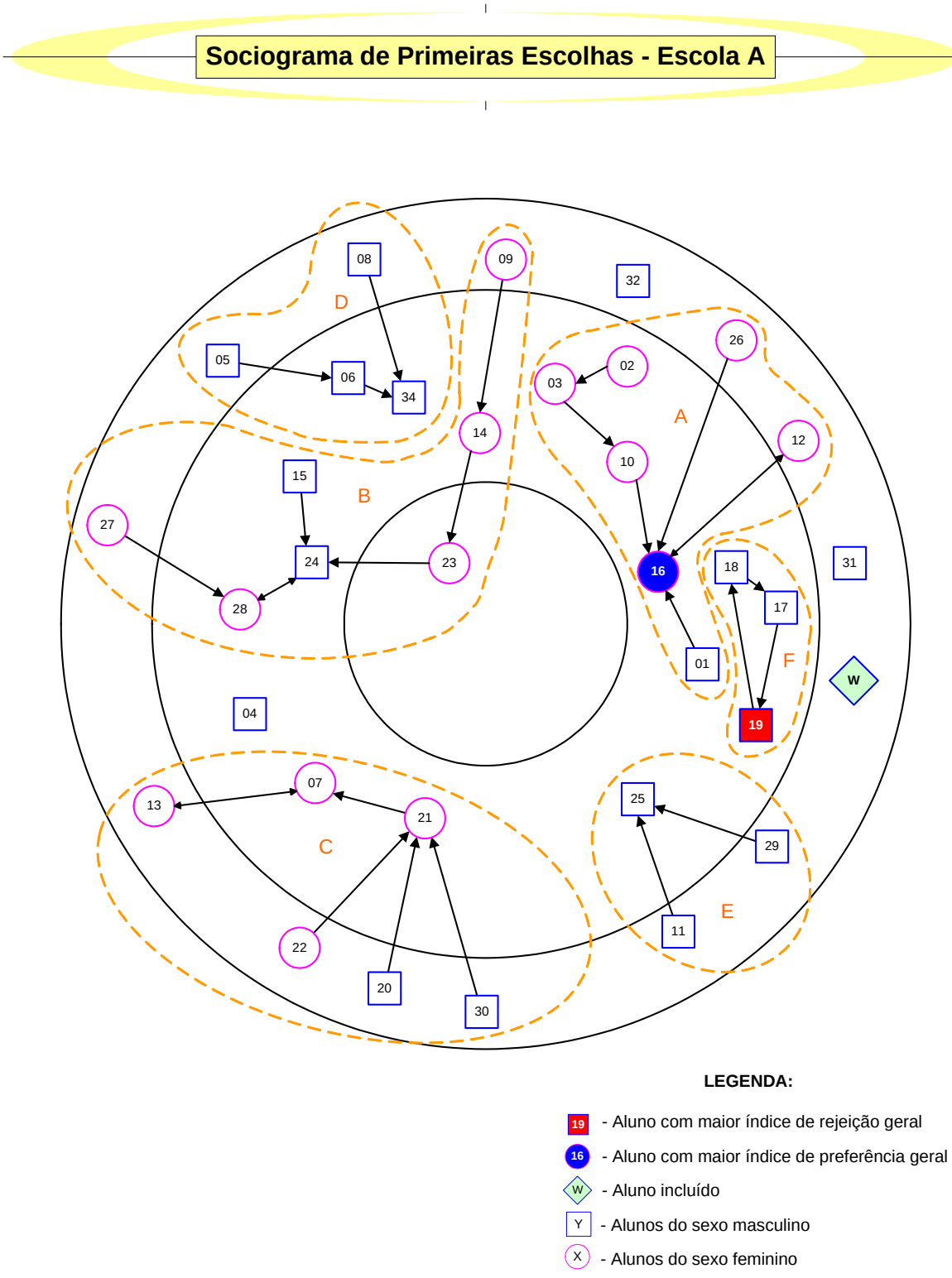


Figura 7: Sociograma de Primeiras Escolhas – Escola A – Preferências de Brincadeiras

Com relação às escolhas positivas, cada subgrupo foi destacado no sociograma com linhas pontilhadas em laranja e identificado com letras maiúsculas para facilitar a visualização.

Com relação às rejeições, os dados foram analisados cotejando-se com os de escolha positiva.

Encontramos a formação de seis subgrupos, sendo três deles grandes (com mais de cinco membros) e três pequenos (com quatro membros ou menos).

Três dos grupos maiores (A, B, C) possuem um aluno como membro nucleador, demonstrando a existência de escolhas centrípetas. Os alunos **21 e 24** com três primeiras escolhas e o aluno **16** com quatro. Dos três grupos menores dois deles possuem um aluno com papel mais ativo, tendo recebido duas primeiras preferências (alunos **25 e 34**). Isto indica que, na verdade, são três os grupos mais estáveis da classe e que os demais parecem ser reflexo de preferências dispersas, porém de forma mais equilibrada, já que em dois dos outros grupos existe uma boa coesão e um aluno centralizador das escolhas do grupo.

Como o sociograma se refere somente à primeira escolha, dezessete alunos não foram escolhidos (**08, 05, 09, 15, 27, 04, 03, 20, 30, 11, 29, 01, 02, 26, 31, 32 e** "W"), e temos o aluno **19**, que apesar do maior índice de rejeição, foi escolhido uma vez (pelo aluno **17**).

Como "W" se recusou a participar do teste e não recebeu nenhuma primeira escolha, não se encontra em qualquer um desses grupos.

Percebemos a existência de preferências na formação de grupos quanto ao gênero, já que encontramos alguns subgrupos totalmente masculinos (D, E e F), femininos (A, com sete membros e apenas um menino, o aluno **01**), sendo os demais considerados mistos.

No que se refere às primeiras escolhas em rejeições, o primeiro dado que chama a atenção é a grande quantidade de rejeições que o aluno **19** sofre (cinco), mas dessa vez dividindo esse quadro de rejeição com o aluno **17** que recebeu o mesmo número de indicações, provando que seus colegas não gostam de brincar com ambos. Abaixo deles encontramos o aluno **30** que foi indicado por três alunos (Figura 8).

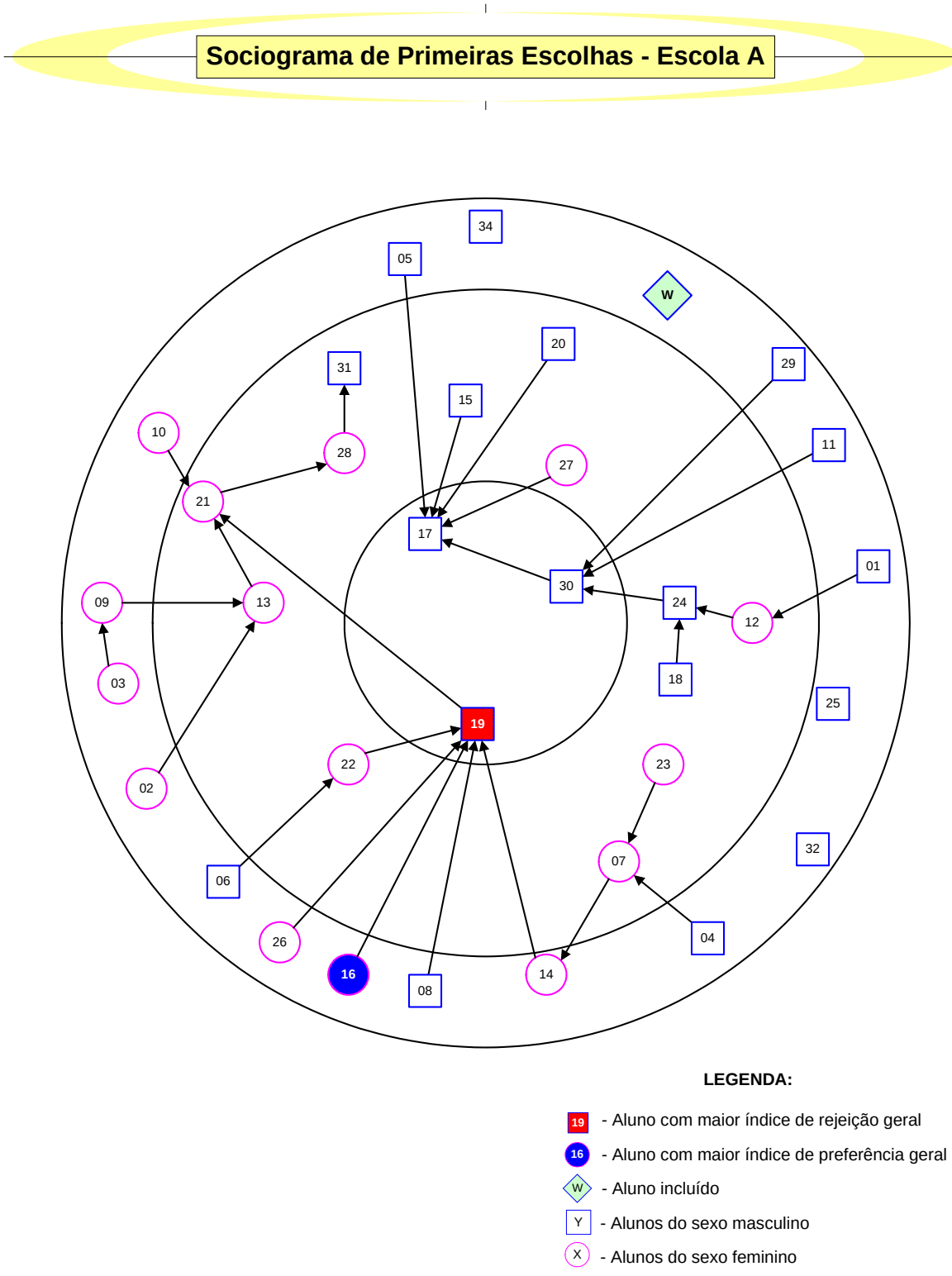


Figura 8: Sociograma de Primeiras Escolhas – Escola A – Rejeições de Brincadeiras

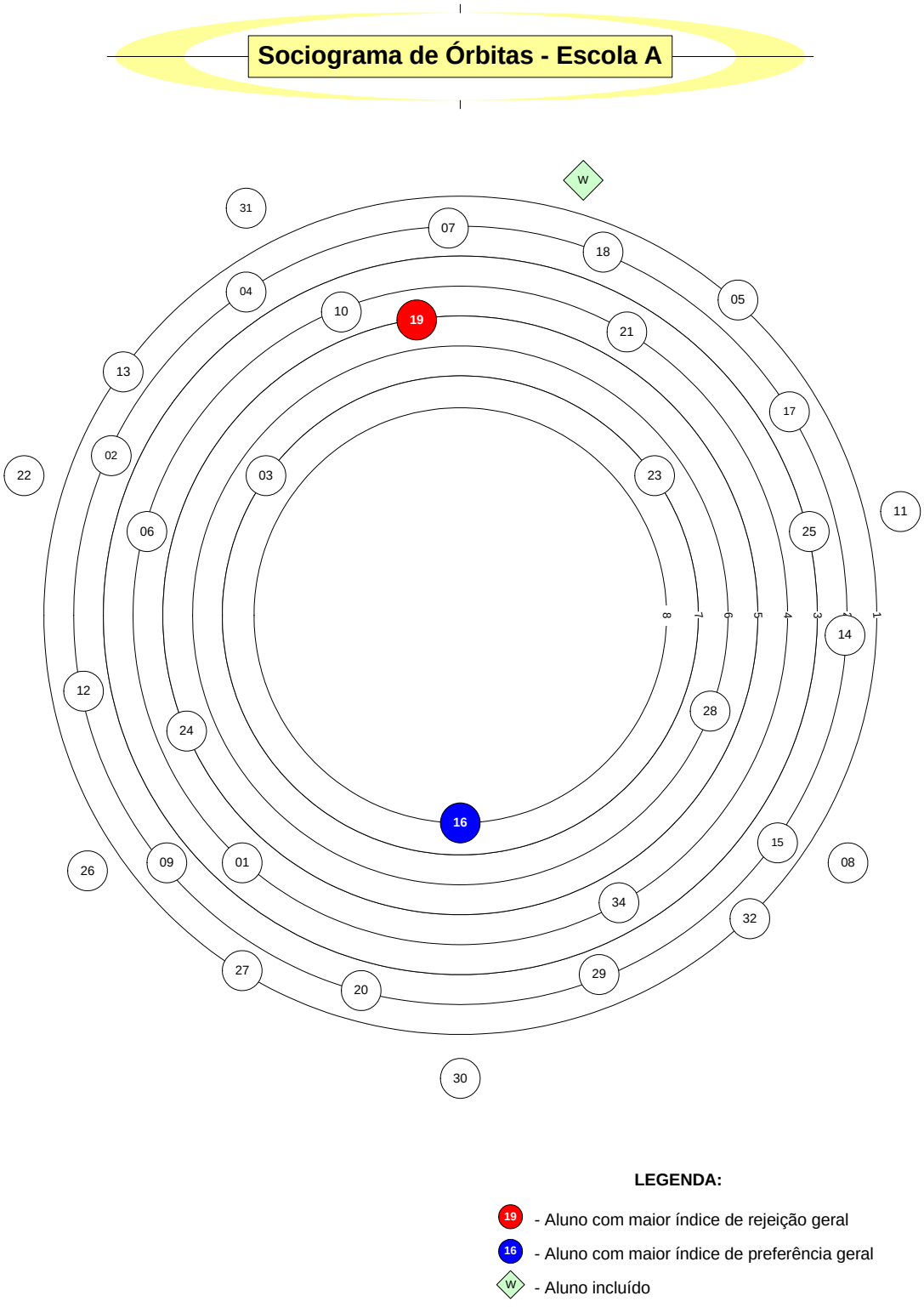
Verifica-se, também que o aluno “W” não foi indicado por ninguém em termos de primeira rejeição, assim como os alunos **25, 32 e 34**. Se, entretanto, cotejarmos esses dados com os de preferência, verificaremos que esses dois últimos alunos também não foram escolhidos como primeira opção para brincadeiras; já o aluno **25** foi escolhido duas vezes. O aluno **19,** o mais rejeitado, foi escolhido por um de seus colegas como primeira opção para brincar.

O que se pode inferir a partir desses dados é de que o aluno “W”, não sendo rejeitado por ninguém, mas também por não ser escolhido, ocupa, em relação às relações de brincadeiras, uma posição de total “invisibilidade” na sala de aula, na medida em que é ignorado por todos.

2.1.3. Estudos

Sociograma de Órbitas

O sociograma de órbitas referente às preferências em estudos (Figura 9), possui oito círculos concêntricos, sendo o de número oito aquele que se encontra mais próximo do centro, ou seja, aquele que tem mais preferências.



Indicações recebidas para a pergunta:
"Com quem gostaria de estudar?"

Figura 9: Sociograma de Órbitas – Escola A – Preferências de Estudos

Cabe aqui ressaltar que não há um aluno que tenha recebido quantidade de escolhas num limite significativo superior para todas as áreas positivas. Cada aluno ocupa a posição no sociograma de órbitas, de acordo com o número de escolhas recebidas. Percebemos que não há um equilíbrio muito grande na distribuição dos alunos pelo sociograma, chamando a atenção para o baixo número de alunos com preferências com limite significativo, ou seja, somente o aluno mais preferido no geral (**16**), não havendo quantidades isoladas em pontos mais centrais, ou seja, grande número de alunos preferidos nessa área. Como era o esperado, a maioria dos alunos encontra-se disposta nos círculos intermediários, que demonstram número de escolhas positivas dentro do esperado. Vale a pena ressaltar que o aluno **19** nesse quesito encontra-se na região intermediária do sociograma, demonstrando ter recebido número de escolhas gerais dentro da expectativa para a sala de aula.

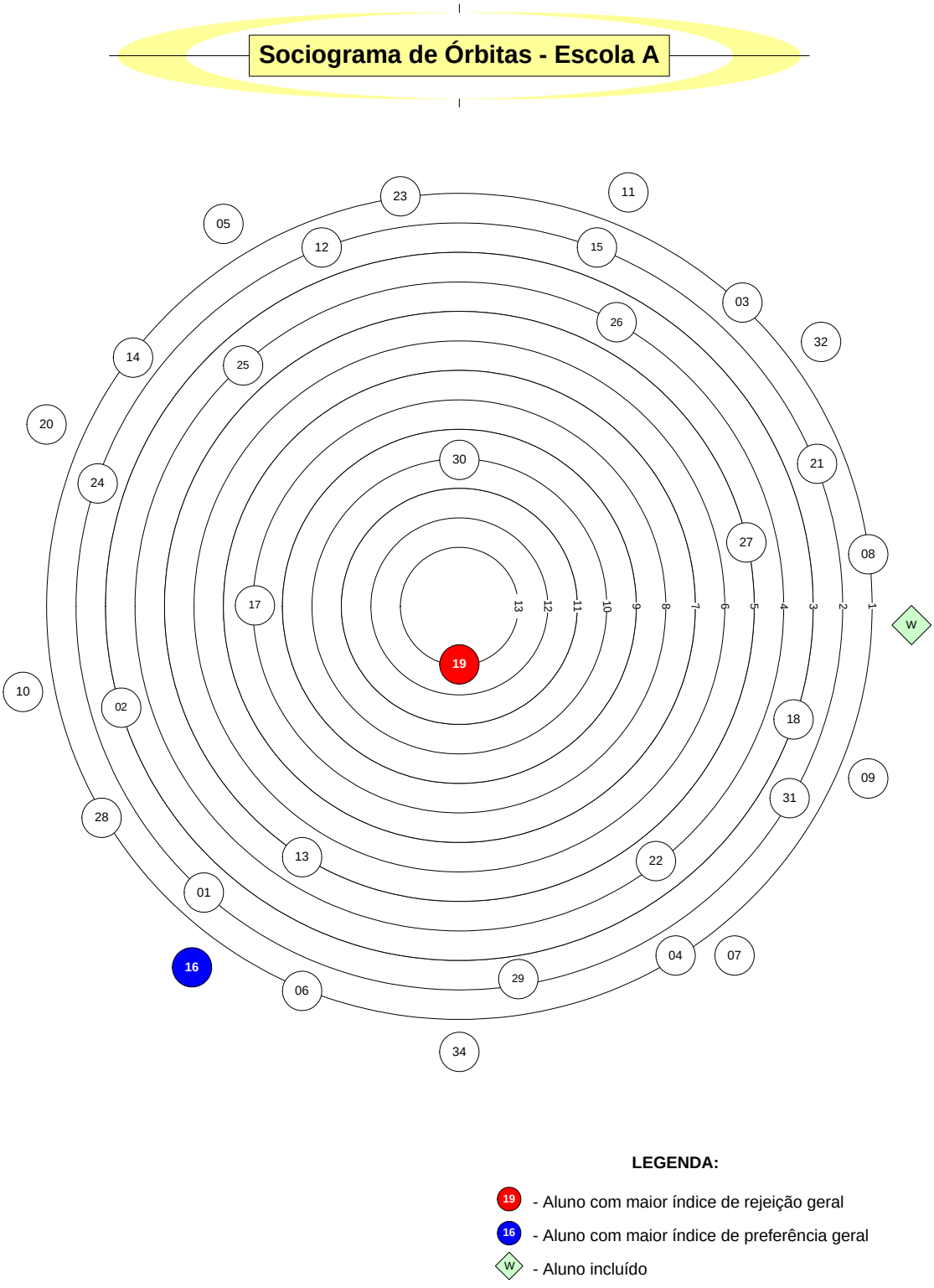
Nesse sociograma encontramos um grande número de alunos na parte mais periférica, inclusive com vários alunos que não receberam uma primeira indicação sequer, em nenhum dos quesitos, ficando fora dos círculos concêntricos (alunos: **31, 32, 26, 11, 08, 30 e** "W"). Como já foi dito, "W" encontra-se fora do último círculo mais externo, demonstrando não te recebido nenhuma primeira indicação positiva nessa área.

Este sociograma, em sua forma de distribuição dos alunos é muito parecido com o sociograma de preferências em brincadeiras.

Analisando o sociograma de órbitas, referente às rejeições em estudos, percebemos a existência de treze círculos concêntricos, marcando a posição que cada um dos alunos ocupa na sala de aula, de acordo com esse quesito (Figura 10). Notamos pouco equilíbrio também nesse sociograma, muito parecido com o de preferências, pois temos um aluno mais rejeitado no círculo central (**19**), começando a haver uma maior dispersão pelos círculos subseqüentes, porém com poucos alunos na área mais intermediária, até um grande número de alunos com poucas rejeições nesse quesito. Salienta-se o grande número de alunos fora dos círculos (dez alunos), não recebendo nenhuma escolha negativa. Fica claro que grande número das rejeições são centralizadas em alguns poucos alunos, notadamente no aluno **19,** ficando vários indivíduos em posições mais confortáveis, não se encontrando tão rejeitados (círculos intermediários), ou mesmo nada rejeitados (parte externa da figura).

Encontramos "W" fora do último círculo (círculo 1), mostrando que não recebeu nenhuma escolha nessa área também, não sendo lembrado pelos seus colegas,

demonstrando que nessa área é ainda mais esquecido pelos membros do grupo do que no quesito afetividade, repetindo os resultados do quesito brincadeiras, confirmando sua falta de visibilidade dentro da sala de aula.



Indicações recebidas para a pergunta:
"Com quem não gostaria de estudar?"

Figura 10: Sociograma de Órbitas – Escola A – Rejeições de Estudos

Tabela de Primeiras Escolhas

Foi elaborada uma tabela de primeiras escolhas referente às preferências, no quesito estudos (ver Tabela 03, no Anexo C). Na primeira coluna foi colocado o número do aluno, na segunda a quantidade de escolhas recebidas, na terceira a quantidade de primeiras escolhas recebidas e na última o número total de pontos recebidos, seja em que escolha for, primeira (3 pontos), segunda (2 pontos) ou terceira (1 ponto).

Percebemos que os alunos com número significativo de escolhas positivas nesse quesito, encontram-se nas primeiras quatro linhas da tabela, sendo que tais número não são muito equilibrados pois temos o aluno **03** com sete escolhas totais nessa área, mas somente com uma única primeira preferência. Encontramos o aluno mais preferido (**16**), com oito escolhas positivas gerais, mas com um número de primeiras escolhas próximo aos de seus colegas mais preferidos (três). Notamos que nessa tabela, o número geral de escolhas não está diretamente relacionado com o número de primeiras escolhas positivas recebidas pelo aluno.

A seguir encontramos alunos com número de primeiras escolhas dentro da expectativa, também se mantendo um número de escolhas totais compatíveis, até chegarmos ao fim da tabela com aqueles alunos que não receberam nenhuma primeira escolha e às vezes nem uma escolha que seja, em qualquer das posições. Existe um grande número de alunos que não receberam nenhuma primeira escolha, sendo tal situação agravada pelo fato de não terem recebido nenhuma escolha positiva de seus colegas nesse quesito, em nenhuma das três escolhas possíveis, mostrando um direcionamento das primeiras escolhas para um número restrito de alunos.

O aluno incluído "W" aparece nas últimas posições na tabela, sem ter sido lembrado por nenhum de seus colegas, nem como segunda ou terceira opções.

Foi elaborada uma tabela também para as primeiras escolhas negativas (Tabela 06 no Anexo C) e sua análise mostra com clareza o caráter de exclusão do aluno **19**, já que recebe um grande número de escolhas negativas e também um número muito grande de primeiras rejeições. A seguir temos os alunos **30 e 17**, também nessas mesmas condições, apesar de terem recebido menor número de primeiras escolhas negativas e rejeições gerais, se comprado com o aluno **19**. Reiterando o visto no sociograma de órbitas de rejeições em brincadeiras, vemos concentrações entre os alunos muito rejeitados e aqueles pouco ou nada escolhidos, mas de forma menos concentrada, quando de tratam de alunos pouco

escolhidos, do que nas tabelas de brincadeiras, demonstrando um maior equilíbrio na distribuição das rejeições em estudos feitas pela sala.

O aluno “W”, apesar do baixo número de rejeições gerais e primeiras rejeições, não está nos últimos lugares, pois existem muitos alunos que não receberam nenhuma indicação negativa, ressaltando o caráter de alguma visibilidade quando se trata de estudar com seus colegas.

Sociogramas de Primeiras Escolhas

A seguir será analisado o sociograma de primeiras escolhas, no item estudos, elaborado em conformidade com os dados extraídos da sociomatriz da Escola A (Figura 11)

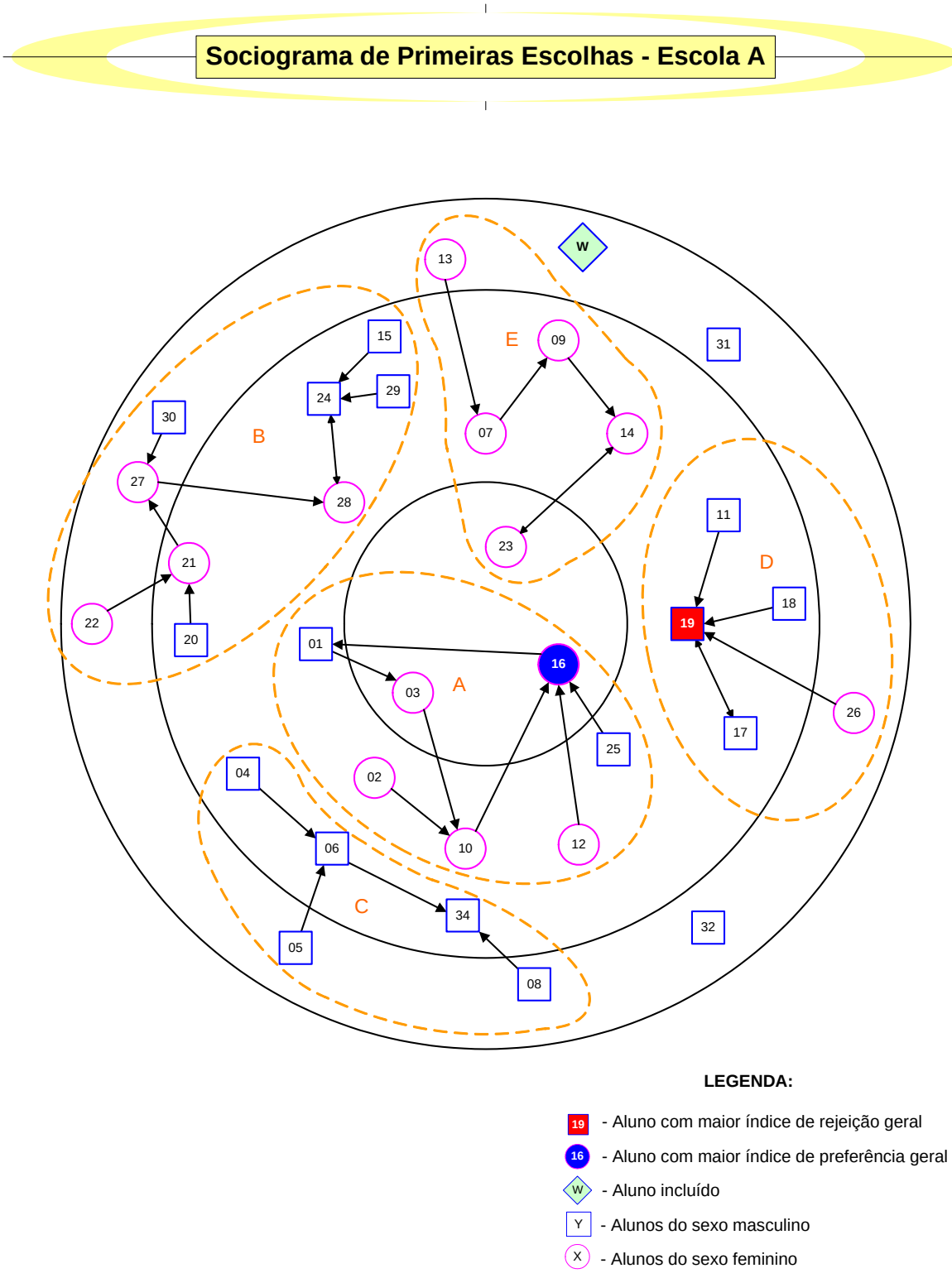


Figura 11: Sociograma de Primeiras Escolhas – Escola A – Preferências de Estudos

Com relação às escolhas positivas, cada subgrupo foi destacado no sociograma com linhas pontilhadas em laranja e identificado com letras maiúsculas para facilitar a visualização.

Com relação às rejeições, os dados foram analisados cotejando-se com os de escolha positiva.

Encontramos a formação de seis subgrupos, sendo todos eles com no mínimo cinco membros, não havendo nenhum grupo pequeno.

Percebemos que este sociograma se difere totalmente dos dois outros anteriormente analisados, referentes à Escola A, uma vez que todos eles possuem pelo menos um membro que é considerado como central nas escolhas realizadas. No subgrupo A temos o aluno **16** com três escolhas, dividindo a atenção do grupo com o aluno **21** com duas escolhas. O subgrupo B possui quatro membros centrais, recebendo o aluno **23** três escolhas e os demais duas escolhas cada um. No subgrupo C temos dois alunos com duas escolhas cada, da mesma forma que no subgrupo E há um aluno com duas escolhas também. O que é muito interessante, é que no subgrupo D, temos o aluno **19**, o aluno com maior número de rejeições, sendo escolhido por quatro alunos, recebendo inclusive um número maior de primeiras escolhas que o aluno **16** (o mais preferido no geral). Isto indica que, na verdade, existe um equilíbrio entre os subgrupos formados na sala, no tocante a este quesito. Podemos falar que o subgrupo B, por seu tamanho é o mais coeso, rivalizando com o subgrupo A, que apesar de menor número de membros, possui todos os alunos dentro do círculo intermediário, demonstrando o bom número de preferências recebidas por esses indivíduos.

Como o sociograma se refere somente à primeira escolha, dezoito alunos não foram escolhidos, (**02, 12, 25, 15, 29, 30, 20, 22, 04, 05, 08, 19, 18, 11, 13, 31, 32 e W**), reflexo lógico de uma maior concentração de escolhas em determinados alunos.

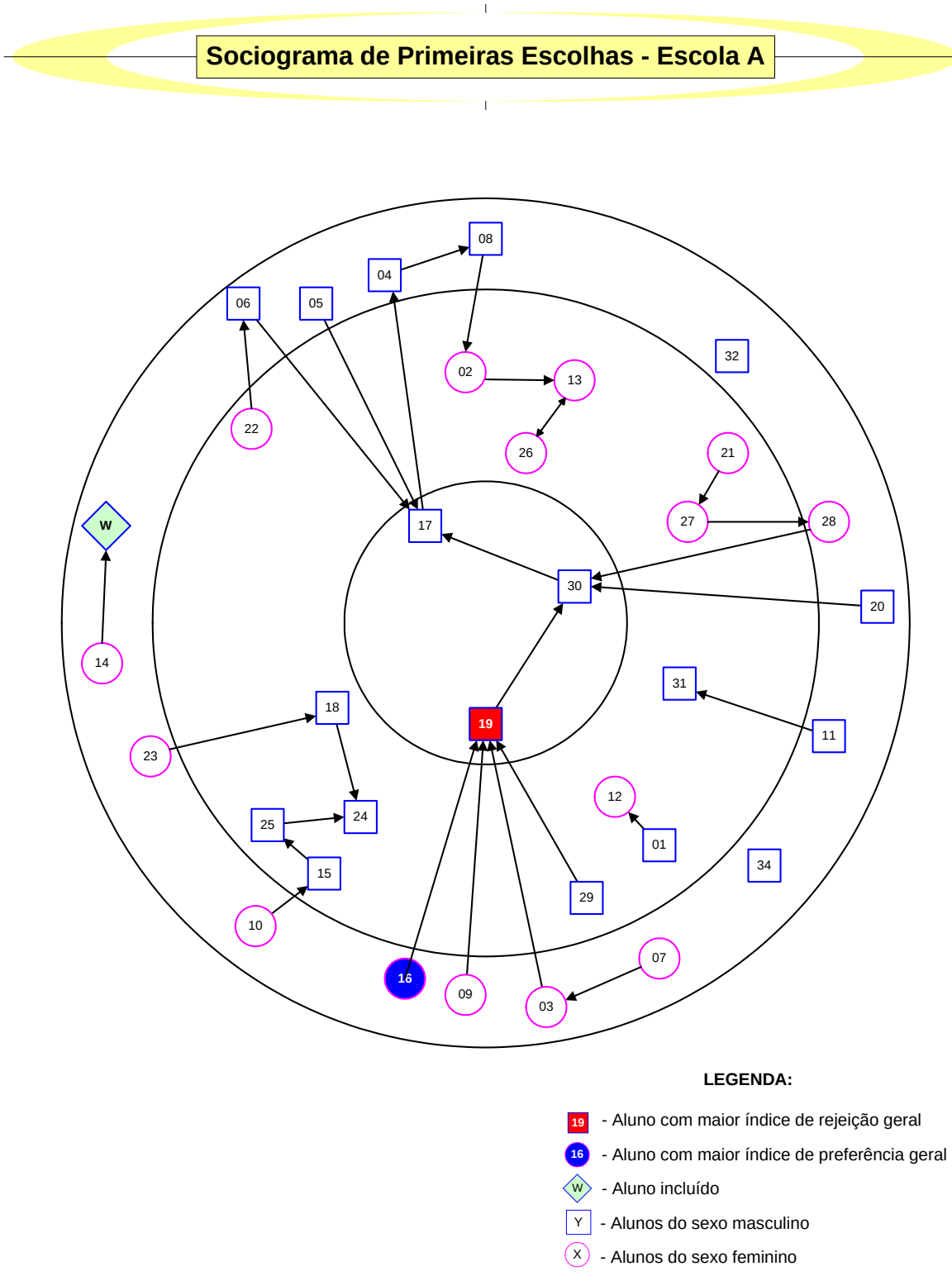
Como "W" se recusou a participar do teste e não recebeu nenhuma primeira escolha, não se encontra em qualquer um desses grupos.

Percebemos a existência de preferências na formação de grupos quanto ao gênero, já que encontramos um subgrupo totalmente masculino (C), um feminino (E), sendo um deles quase que totalmente masculino (D) e os demais que podem ser considerados mistos.

No que se refere às primeiras escolhas em rejeições (Figura 12), o primeiro dado que chama a atenção é que a quantidade de rejeições que o aluno **19** sofre (quatro) é a menor de todos os quesitos, mostrando a menor resistência do grupo nessa área. Divide

esse quadro de rejeição com os alunos **17 e 30,** que receberam três indicações cada, provando que seus colegas não gostam de brincar com eles. As demais escolhas estão bem divididas entre os alunos, com vários alunos sem receber nenhuma primeira rejeição, fato decorrente da canalização das escolhas negativas para determinados alunos.

Verifica-se, também que o aluno "W" foi indicado uma vez, pelo aluno **14**, mostrando que foi lembrado por alguém, nem que seja negativamente. Apesar de não ter sido preferido como primeira opção por ninguém e rejeitado por um colega, o que demonstra sua rejeição geral, esse fato serve como atenuante para o fato de ser considerado invisível pela sala onde estuda.



Primeiras escolhas:
Rejeições de Estudos

Figura 12: Sociograma de Primeiras Escolhas – Escola A – Rejeições de Estudos

Comparação dos Resultados

Fica claro pela análise dos gráficos que o aluno **16** é o mais preferido da sala de aula. Podemos perceber, comparando os sociogramas de órbitas das preferências e rejeições, que apenas este aluno **16** ocupa posições coincidentes em ambas, ou seja, se encontra como o mais preferido com suas vinte e uma escolhas e ao mesmo tempo está fora do gráfico das rejeições, não tendo obtido uma única escolha negativa.

Observa-se também que o aluno mais rejeitado foi o nº **19**, com trinta e duas escolhas negativas, o que sem dúvida, para o universo estudado, é um número bem alto. Neste caso, no entanto, não ocorreu fenômeno semelhante ao anterior, pois, apesar desse alto índice de rejeição, este aluno recebeu um total de quatorze escolhas positivas, número superior à maioria dos alunos, tal como se pode verificar na matriz sociométrica.

Outros casos que chamam a atenção são os seguintes:

a) a preferência significativa por alguns alunos não significa que sejam aceitos por todos, como foram os casos do aluno **24** que, apesar de ter sido escolhido positivamente dezoito vezes, teve um índice de rejeição grande, ou seja, de dez escolhas, embora este último índice esteja dentro da normalidade; da mesma forma, o aluno **23**, apesar de ter sido preferido dezessete vezes, teve um índice de rejeição também grande, apesar de não extrapolar a normalidade, ou seja, foi rejeitado sete vezes.

b) outros alunos apresentam uma equivalência entre preferências e rejeições com exatamente o mesmo número de preferências e rejeições, ou seja, o nº **7** com oito preferências e oito rejeições e o nº **21** com nove para cada item.

c) existem outros mais que, apesar de não terem índices significativos em todas as perguntas relativas às preferências, tiveram um número significativo nessas escolhas positivas: **28** (15), **14** (12), **10** (12), **6** (12), **2** (9) e **15** (9).

d) por fim, vale ressaltar os alunos que tiveram índices significativos nas duas situações, encontrando-se abaixo das preferências, com apenas três escolhas e nenhuma indicação de rejeição como o aluno **5**; além dele, os alunos **8** (uma preferência e duas rejeições) e "W" (uma preferência e uma rejeição) encontram-se na mesma situação: não são rejeitados, com índices baixíssimos, quer de preferência quer de rejeição, denotando que são praticamente ignorados por seus colegas.

Dos trinta e quatro alunos analisados, somente oito não foram de alguma forma citados nessa análise por não possuírem índices significativos em nenhum item de interesse a ponto de serem descritos e são eles: **1, 11, 12, 13, 18, 22, 25 e 29**.

Concluímos pela análise apresentada que, dentro da sala de aula da Escola A, encontramos um aluno que é sem dúvida o mais preferido, ou seja, **16**. Juntamente com ele temos outros alunos com índices bem altos de positividade, como **3, 24 e 23**, que se destacam dos demais alunos da sala de aula.

Temos ainda aqueles alunos que são os mais rejeitados, sendo o **19** sem dúvida o mais escolhido negativamente, acompanhado de outros casos importantes, como os alunos **30, 17 e 27**, mostrando os alunos dessa sala de aula que há um movimento na manutenção desses alunos dentro de uma faixa de exclusão.

Em contrapartida, temos alguns casos interessantes, que são aqueles alunos que quase não são lembrados por seus colegas, nem positiva, nem negativamente, como por exemplo, **32, 5, 8 e 4**, que são tratados quase como invisíveis dentro do grupo. Não são queridos, mas parece também que não são rejeitados. A análise leva a crer na criação de uma área de isolamento, como se estes alunos não participassem do grupo.

Nessa mesma situação acima se encontra o aluno incluído "W", já que foi lembrado apenas por dois de seus colegas. Apesar de participar das atividades sociais da sala e na hora do intervalo, ser uma criança muito ativa e que inclusive atrapalha seus colegas, não consegue manter uma visibilidade tal que propiciasse escolhas em sua direção, nem que fossem negativas. Sem dúvida o aluno "W" não é reconhecido pelo grupo onde mantém suas relações escolares.

Quando analisamos as tabelas de primeiras escolhas, o que chama a atenção é de como os resultados se apresentam diferentes quando se tratam das preferências e das rejeições. Vamos verificar que nas tabelas referentes às preferências, não temos um único aluno a ocupar o primeiro lugar nos três quesitos, ou seja, encontraremos o aluno **03** em primeiro lugar na tabela 01 (Afetividade), o aluno **23** na tabela 02 (Brincadeiras) e o aluno **16**, o aluno com maior número de escolhas gerais, na tabela 03 (Estudos).

Este fato não se repete quando analisamos as tabelas das rejeições, pois nas três, vamos encontrar em primeiro lugar o aluno mais rejeitado, com o maior número de escolhas negativas gerais, ou seja, o aluno **19.**

Fica claro então, que quando se tratam de primeiras preferências, e mesmo no tocante às preferências gerais, veremos que existe uma maior diversificação, pois nas escolhas gerais, por exemplo, a diferença entre o número de escolhas positivas do aluno mais escolhido para o segundo é pequena (o aluno **16** com vinte e uma preferências e o aluno **3** com dezenove). Já quando falamos das rejeições, percebemos que elas se

encontram muito mais voltadas a determinados alunos e a um em especial (aluno **19**), que além dos primeiros lugares nas tabelas de rejeição, ainda possui um número de escolhas negativas gerais muito alto (32), com uma boa diferença para o segundo colocado, ou seja, o aluno **30**, com vinte e seis rejeições.

Finalmente, procedemos às comparações dos resultados obtidos por meio dos sociogramas de primeiras escolhas. Inicialmente, analisamos as primeiras escolhas positivas. O que chama a atenção são aqueles casos coincidentes, quando alguns alunos se encontram sempre nos mesmos subgrupos em todas as perguntas. Encontraremos esses casos, pelo menos nessa sala de aula, somente em pares, não ocorrendo nenhum caso em que mais de dois alunos se escolham em todos os quesitos. As duplas formadas são as seguintes:

34(M) – 08(M); 13(F)-07(F); 20(M)-21(F); 12(F)-16(F); 15(M)-24(M); 14(F)-23(F); 07(F)-13(F); 01(M)-02(F); 03(M)-10(F); 17(M)-19(M).

Vemos assim, que não são muitos os casos e nem são grandes os grupos que se formam em todas as circunstâncias. Os alunos se agrupam de acordo com suas necessidades e conveniências, não se prendendo muito a grupamentos fixos, ficando claro que somente alguns alunos, e no geral em duplas, mantém essa inflexibilidade.

Nesses dez grupos acima citados, notamos que sete deles são formados por crianças do mesmo sexo e apenas três são mistos. Isso mostra a importância da separação por gêneros realizada na confecção desses sociogramas, pois podemos perceber bem, que essas escolhas fixas estão relacionadas, em sua maioria, ao fator de aproximação de indivíduos do mesmo sexo nessa faixa etária.

Não podemos esquecer a necessidade de verificar de que forma esses alunos aparecem em todos os subgrupos. Nove dessas duplas, se encontram nos mesmos subgrupos por terem se escolhido diretamente, ressaltando a dupla **12-16**, que se escolhem, também, reciprocamente nas perguntas sobre afetividade e brincadeiras, mas mantendo-se ainda unidos na questão estudos por **12** escolher a **16**. Ênfase para o fato de **12 e 16** serem do sexo feminino.

Existe uma dupla que se encontra unida apenas por coincidência, a saber, a dupla **01 e 02**, já que em nenhum momento se escolhem diretamente, mas acabam fazendo parte do mesmo subgrupo nas três perguntas. Estes membros são unidos por escolhas que recaem sobre indivíduos que acabam fazendo o papel de intermediários entre eles dentro de um mesmo grupo. Chama a atenção para o fato de **01** ser do sexo masculino e **02** do

sexo feminino, restando apenas as duplas **20-21** (que mesmo assim, na questão afetividade não se escolheram reciprocamente) e **03-10**, que podemos considerar como a única dupla mista realmente coesa, sempre com a escolha direta de **03** recaindo sobre **10**.

Temos ainda o caso dos alunos **11, 25 e 29** que não repetem suas escolhas nem uma vez, mudando de subgrupos conforme a pergunta varia, mostrando que não formam, com nenhum aluno, um vínculo mais constante.

Ressaltamos ainda a existência de alunos que não se encontram agrupados, formando a categoria de isolados, com ênfase para "W", que não se encontra inserido em nenhuma das perguntas. Isso ocorreu, primeiramente, por "W" não ter recebido nenhuma primeira escolha e depois por este ter se recusado a respondê-las. Este fato não permite fazer uma ligação com qualquer grupo, deixando transparecer que, além do isolamento que o grupo lhe impõe, ele mesmo se isola, recusando-se a responder às perguntas, demonstrando sua falta de vontade de participação em qualquer atividade em sala de aula.

Podemos também considerar o isolamento dos alunos **31 e 32**, que nas perguntas a respeito de brincadeiras e estudos não se encontram inseridos em nenhum grupo. Isso ocorreu por não terem sido escolhidos e ainda por não estarem presentes em sala de aula. Sua falta, com certeza, propiciou seu desligamento, entretanto, não podemos desprezar o fato que não foram escolhidos como primeira alternativa, por seus colegas, o que demonstra não serem alunos com um bom grau de destaque em sala.

Quanto aos sociogramas de primeiras rejeições, o acordo da classe é quase unânime quanto à rejeição do aluno **19**, que focalizam a tal ponto as rejeições do grupo que os outros excluídos são mais raros. Isto fica claro quando vemos as sete primeiras rejeições em afetividade, cinco em brincadeiras e quatro em estudos, perfazendo um total de dezesseis, num total geral de trinta e duas escolhas negativas recebidas por esse aluno. Devemos observar que o outro aluno com grande número de primeiras rejeições é o **17**, que recebeu dez primeiras escolhas negativas, sendo duas em afetividade, cinco em brincadeiras e três em estudos, num total geral de vinte e cinco rejeições. O que chama a atenção é que o aluno **17** escolhe como primeira opção, o aluno **19** em todos os quesitos, demonstrando que estão unidos à margem do grupo, como se ficassem juntos exatamente por serem tão rejeitados.

O aluno **32** não foi escolhido nem negativamente e nem positivamente em cinco dos seis sociogramas de primeiras escolhas, tendo um total geral de três escolhas positivas, sendo uma delas a primeira, no quesito afetividade. O aluno "W" fica na mesma situação,

recebendo uma escolha no sociograma referente a estudos, quando é escolhido pelo aluno **14**. Assim, além de isolado, sua única primeira escolha recebida é ainda negativa, o que o deixa em uma situação de isolamento. No total ele recebeu três escolhas, sendo duas negativas e uma positiva. Os sociogramas de primeiras escolham enfatizam a tendência da sala em ignorar e até rejeitar "W", deixando-o sempre à margem do grupo. Podemos considerar o aluno **34** como o menos rejeitado, pois além de não receber nenhuma indicação negativa, seja em que ordem for, ainda recebeu oito preferências, sendo cinco delas as primeiras e as outras três em segundo lugar.

2.2. Escola "B"

O segundo teste sociométrico foi aplicado na escola B, quando se encontravam presentes trinta e dois alunos de um total de trinta e quatro que freqüentam regularmente as aulas, tendo faltado nesse dia os alunos **33 e 34**.

O aluno incluído "C"[5], ao contrário de "W", colaborou inteiramente com o teste e apesar de não saber escrever quis participar. Para que sua participação fosse possível foi fundamental a ajuda da professora, que sentada ao seu lado, respondeu ao questionário. Ao final de cada pergunta ele falava no ouvido da professora as respostas e esta as escrevia no bloco de papel do aluno. Participou como os demais e dessa forma suas opiniões puderam ser incluídas nesses resultados.

Apresenta-se a seguir os resultados no que se refere às preferências e rejeições mostrando de uma forma mais geral quais são as indicações que cada aluno recebeu e em cada quesito estudado, permitindo a obtenção, de forma mais geral, de dados a respeito das quantidades totais dessas escolhas recebidas. Sua importância deve-se ainda a ser o primeiro meio de apresentação dos resultados obtidos na aplicação dos testes em sala de aula e por ser a base para a elaboração dos sociogramas de órbitas, das tabelas de escolhas e dos sociogramas de primeiras escolhas.

Nas sociomatrizes encontramos a linha referente às preferências, ou seja, "p" barra, contém células pintadas de azul, representando aqueles alunos que receberam quantidade de escolhas positivas consideradas com "*limites significativos*" (Alves, 1974, p.76), nesse caso em número igual ou superior a sete, a saber:

[5] O aluno "C" recebe essa denominação diferenciada de seus outros colegas para que fique mais fácil para o leitor identificá-lo no grupo.

a) para o quesito afetividade escolhas maiores ou iguais a 7

b) para o quesito brincadeiras escolhas maiores ou iguais a 7

c) para o quesito estudos escolhas maiores ou iguais a 7

Existem, nessa mesma linha, várias células pintadas em vermelho que representam aqueles números de escolhas positivas consideradas abaixo dos limites significativos, ou seja, igual ou menor que um, a saber:

a) para o quesito afetividade escolhas menores ou iguais a 1

b) para o quesito brincadeiras escolhas menores ou iguais a 1

c) para o quesito estudos escolhas menores ou iguais a 1

As demais células não pintadas representam aqueles alunos que se encontram dentro dos limites significativos (≤ 1 e ≥ 7), recebendo assim um número de escolhas que são consideradas normais.

A matriz sociométrica referente à escola B encontra-se no anexo B do presente trabalho, possibilitando sua consulta e analise.

A matriz sociométrica realizada com os resultados das pesquisas, possibilita perceber que existem apenas três alunos com um número de escolhas positivas considerado alto e mesmo assim não receberam essa pontuação em todas as perguntas, como se segue:

a) **O aluno 7** recebeu um total de vinte preferências, distribuídas pelos três quesitos: afetividade nove, brincadeiras quatro e estudos sete. Quando mudamos a pergunta, fica claro que este aluno não possui o mesmo índice de preferências em todos os itens, neste caso mostrando sua dificuldade na área recreativa de suas relações.

b) **O aluno 10** recebeu um total de dezessete preferências, distribuídas pelos três quesitos: afetividade três, brincadeiras sete e estudos sete. Nota-se que novamente há uma discordância quando mudamos a pergunta. Nesse caso a afetividade encontra-se como ponto bem fraco na relação com os colegas.

c) **O aluno 14** recebeu um total de dezesseis preferências, distribuídas pelos três quesitos: afetividade quatro, brincadeiras sete e estudos cinco. Tirando o item brincadeiras, o aluno teve quantidade normal de escolhas positivas.

Ainda analisando-se a sociomatriz, encontramos alguns alunos que são os menos preferidos de todos, a saber:

a) **O aluno 06** recebeu apenas uma preferência em afetividade.

b) **O aluno 01** recebeu apenas duas preferências em afetividade.

c) **O aluno 19** recebeu apenas uma preferência em cada quesito.

d) **O aluno 17** recebeu uma preferência em afetividade, duas em brincadeiras e uma em estudos.

e) **O aluno 22** recebeu duas preferências em afetividade e uma em brincadeiras e estudos.

f) **O aluno 31** recebeu uma preferência em afetividade e brincadeiras e duas em estudos.

g) **O aluno 34** recebeu duas preferências em afetividade e uma em brincadeiras.

Temos ainda aqueles alunos que ficaram dentro das médias esperadas em todos os quesitos e foram eles:

a) **O aluno 02** recebeu duas preferências em afetividade, quatro em brincadeiras e duas em estudos.

b) **O aluno 03** recebeu duas preferências em afetividade, cinco em brincadeiras e cinco em estudos.

c) **O aluno 04** recebeu três preferências em todos os quesitos.

d) **O aluno 05** recebeu duas preferências em todos os quesitos.

e) **O aluno 08** recebeu três preferências em afetividade, quatro em brincadeiras e estudos.

f) **O aluno 13** recebeu duas preferências em todos os quesitos.

g) **O aluno 15** recebeu duas preferências em afetividade, quatro em brincadeiras e três em estudos.

h) **O aluno 16** recebeu quatro preferências em afetividade, cinco em brincadeiras e quatro em estudos.

i) **O aluno 20** recebeu duas preferências em afetividade, três em brincadeiras e duas em estudos.

j) **O aluno 21** recebeu quatro preferências em afetividade, quatro em brincadeiras e cinco em estudos.

l) **O aluno 23** recebeu quatro preferências em afetividade, três em brincadeiras e cinco em estudos.

m) **O aluno 25** recebeu três preferências em afetividade, três em brincadeiras e cinco em estudos.

n) **O aluno 26** recebeu duas preferências em todos os quesitos.

o) **O aluno 28** recebeu cinco preferências em afetividade, quatro em brincadeiras e cinco em estudos.

p) **O aluno 29** recebeu cinco preferências em afetividade, quatro em brincadeiras e três em estudos.

q) **O aluno 32** recebeu três preferências em todos os quesitos.

No que se refere às rejeições, na linha horizontal "n" barra, notamos a existência de células pintadas de vermelho que exprimem aqueles números de rejeições emitidas que extrapolam o limite significativo para cada caso (≥ 7 para todos os casos), a saber:

- para o quesito afetividade escolhas maiores ou iguais a 7
- para o quesito brincadeiras escolhas maiores ou iguais a 7
- para o quesito estudos escolhas maiores ou iguais a 7

Existem nessa mesma linha várias células que estão pintadas em azul e representam aqueles números de rejeições que se encontram abaixo do limite significativo (≤ 1) para todas as escolhas negativas, a saber:

- para o quesito afetividade escolhas menores ou iguais a 1
- para o quesito brincadeiras escolhas menores ou iguais a 1
- para o quesito estudos escolhas menores ou iguais a 1

As demais células não pintadas representam aqueles alunos que não possuem limites significativos se encontrando dentro dessa faixa de tolerância (≤ 1 para todas e ≥ 7 para as duas primeiras e ≥ 6 para a última), recebendo assim um número de escolhas que são consideradas normais.

Analisando as rejeições emitidas, vamos encontrar alunos com um alto índice de rejeição, destacando-se quatro deles, a saber, e em ordem de rejeição, que servem para demonstrar quais, entre todos os alunos, são aqueles mais rejeitados pela somatória das escolhas negativas recebidas:

a) aluno 22 recebeu um total de trinta e seis rejeições, distribuídas pelos três quesitos: afetividade quatorze, brincadeiras onze e estudos onze.

b) **O aluno 26** recebeu um total de vinte e três rejeições, distribuídas pelos três quesitos: afetividade dez, brincadeiras cinco e estudos oito.

c) **O aluno 6** recebeu um total de vinte e duas rejeições, distribuídas pelos três quesitos: afetividade sete, brincadeiras nove e estudos seis.

d) **O aluno 1** recebeu um total de vinte e uma rejeições, distribuídas pelos três quesitos: afetividade oito, brincadeiras seis e estudos sete.

e) **O aluno 5** recebeu um total de quinze rejeições, distribuídas pelos três quesitos: afetividade uma, brincadeiras nove e estudos cinco. Este aluno foi destacado por possuir

também um alto índice de rejeições quando comparado aos demais, apesar de apenas no item afetividade ter atingido o limite superior admissível para rejeições. O que chama a atenção é que no item afetividade ele fica abaixo da média normal de escolhas negativas, mostrando que é querido pelos colegas. Porém estes não gostam de brincar com ele e mesmo na questão de estudos não é muito popular.

A seguir são elencados aqueles alunos menos rejeitados:

O aluno 10 não recebeu nenhuma rejeição

O aluno 25 não recebeu nenhuma rejeição

O aluno 21 recebeu apenas uma rejeição em estudos

O aluno 27 recebeu apenas uma rejeição em estudos

O aluno 33 recebeu apenas uma rejeição em brincadeiras

O aluno 23 recebeu uma rejeição em afetividade e brincadeiras

Finalmente temos aqueles alunos que não tiveram suas escolhas negativas nos limites significativos:

a) **O aluno 03** recebeu três rejeições em afetividade, quatro em brincadeiras e quatro em estudos.

b) **O aluno C** recebeu três rejeições em afetividade, cinco em brincadeiras e três em estudos.

c) **O aluno 12** recebeu duas rejeições em afetividade, quatro em brincadeiras e seis em estudos.

d) **O aluno 14** recebeu seis rejeições em afetividade, quatro em brincadeiras e três em estudos.

e) **O aluno 16** recebeu três rejeições em afetividade, duas em brincadeiras e duas em estudos.

f) **O aluno 24** recebeu quatro rejeições em afetividade, cinco em brincadeiras e seis em estudos.

g) **O aluno 30** recebeu duas rejeições em afetividade, cinco em brincadeiras e duas em estudos.

Com base nesses resultados, torna-se possível analisar como ocorrem as preferências e rejeições em termos de distribuição, ou seja, de como os indivíduos permanecem ou mudam de posição em cada quesito, ou se mantém um equilíbrio entre os quesitos ou são escolhidos de forma muito diferente dependendo de cada pergunta.

Serão analisadas as escolhas negativas e positivas, porém sempre relacionadas aos itens estudados, ou seja, afetividade, brincadeiras e estudos.

É necessário se iniciar o estudo pelo aluno mais preferido (**07**) e pelo mais rejeitado (**22**). Notamos que o aluno **07**, no mesmo tempo que é mais preferido, também é pouco rejeitado, tendo recebido duas escolhas negativas em brincadeiras, mostrando um pequeno problema com relação a essa área. O aluno **22** mantém um grande número de rejeições, notadamente em afetividade, encontra-se sem médias significativas em termos de preferências no quesito afetividade, apesar de seu número ser bem baixo (duas), possuindo, entretanto, médias significativas baixas em brincadeiras e estudos (uma preferência), mostrando seu alto grau de rejeição na sala, pois no mesmo tempo que é rejeitado, também é pouco preferido pelos colegas.

Encontramos ainda o aluno **10** que apesar de sua alta quantidade de preferências, encontra-se com limites significativos bem baixos de rejeições, não recebendo nenhuma escolha negativa, mostrando que é bem aceito pelos seus colegas. Vale apenas aqui acrescentar o fato desse aluno não manter um equilíbrio nas preferências, já que recebeu apenas três em afetividade, consideradas poucas, se comparadas com as sete em cada um dos demais quesitos.

Já o aluno **14** mesmo tendo um alto número de escolhas positivas, mais notadamente em brincadeiras, também teve números significativos de rejeições. Percebemos que exatamente em afetividade este aluno teve poucas preferências e um alto número de rejeições, mostrando ser esse seu ponto fraco.

Os alunos **05 e 26** foram escolhidos de forma positiva dentro das expectativas, entretanto seus níveis de rejeição possuem limites negativos significativos, no mesmo tempo que há equilíbrio nas preferências. Chamamos a atenção para o aluno **05** e sua dificuldade nas brincadeiras e para o aluno **26** e sua dificuldade no quesito afetividade.

Dos alunos **21, 23, 25, 27 e 33** pode-se afirmar que possuem um bom grau de aceitação na sala, pois apesar de se encontrarem dentro do esperado nas preferências, mantendo inclusive equilíbrio entre os quesitos, praticamente não foram rejeitados pelos colegas.

Os alunos **03 e 16** possuem um equilíbrio constante entre preferências e rejeições em todos os quesitos, recebendo as escolhas sempre dentro do esperado.

Temos ainda os alunos **01 e 06** que mostram que as escolhas de seus colegas foram muito coerentes, pois ambos possuem índices de preferências e rejeições com

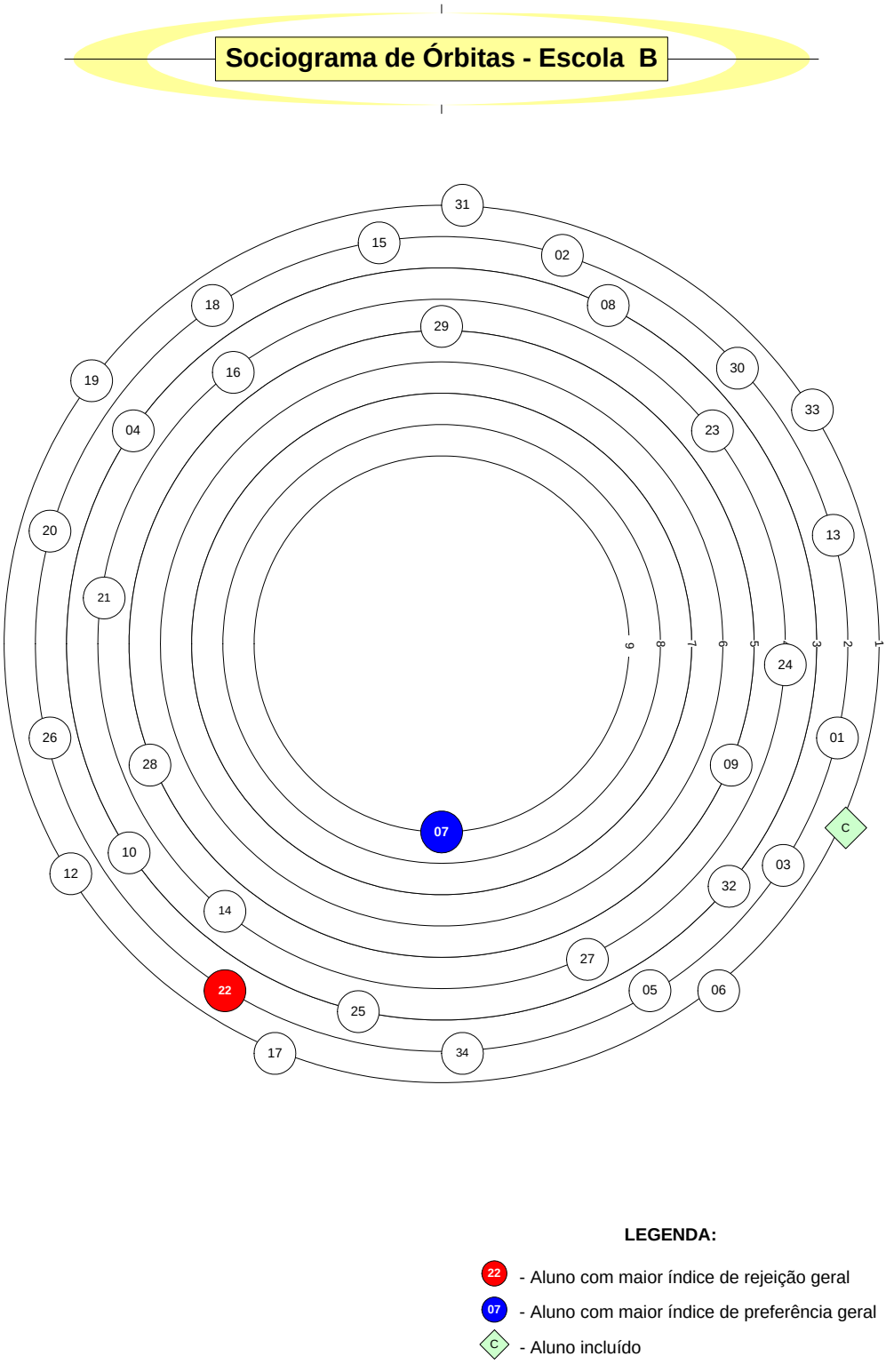
limites significativos, não restando dúvida quanto sua rejeição pelos colegas, havendo um equilíbrio total, inclusive nas quantidades de escolhas que receberam.

Finalmente chama a atenção o aluno **05,** no que se refere às rejeições, pois em afetividade é pouco rejeitado (uma vez) e em estudos recebeu cinco indicações, entretanto, há um grande desequilíbrio no quesito brincadeiras, por ter sido rejeitado nove vezes, mostrando haver um grave problema nessa área.

2.2.1. Afetividade

Sociograma de Órbitas

O sociograma de órbitas referente às preferências em efetividade (Figura 13), possui nove círculos concêntricos, sendo o de número nove aquele que se encontra mais próximo do centro, ou seja, aquele que tem mais preferências.



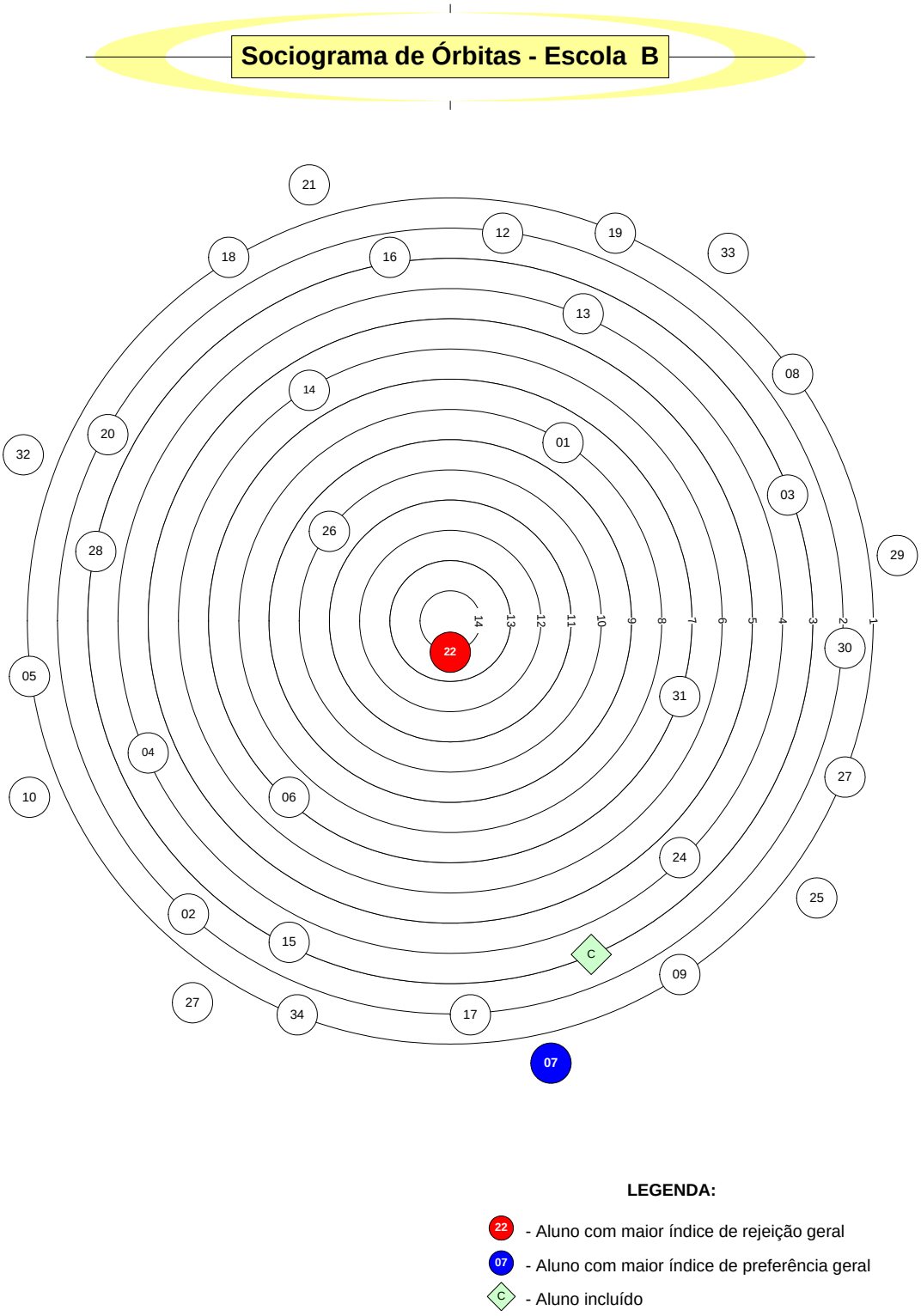
Indicações recebidas para a pergunta:
"Perto de quem gostaria de sentar?"

Figura 13: Sociograma de Órbitas – Escola B – Preferências de Afetividade

Cabe aqui ressaltar que nesse sociograma o aluno **07** recebeu um grande número de escolhas gerais positivas, se destacando dos demais, reafirmando sua posição de aluno mais preferido da sala. Ressalta-se que cada aluno ocupa a posição no sociograma de órbitas, de acordo com o número de escolhas recebidas. Na parte mediana do sociograma notamos que há uma boa distribuição dos alunos pelo sociograma, mas com grande número também de alunos na linha mais periférica, mostrando terem recebido baixo número de preferências. O aluno **22**, o mais rejeitado no geral, encontra-se na penúltima linha, mostrando que apesar de ser o mais rejeitado foi escolhido positivamente por alguns colegas.

Encontramos "C" no último círculo exterior, mostrando seu baixo número de escolhas positivas nessa área, numa situação melhor que vários de seus colegas que receberam menos preferências.

Quando analisamos o sociograma de órbitas, referente às rejeições em afetividade (Figura 14), percebemos a existência de quatorze círculos concêntricos, marcando a posição que cada um dos alunos ocupa na sala de aula, de acordo com esse quesito.



Indicações recebidas para a pergunta:
"Perto de quem não gostaria de sentar?"

Figura 14: Sociograma de Órbitas – Escola B – Rejeições de Afetividade

Notamos uma semelhança entre os dois sociogramas de afetividade, pois no de rejeições encontramos também um aluno isolado como o mais rejeitado (**22**). Somente a partir da linha dez começa a aparecer a distribuição dos demais alunos com rejeições esperadas, com grande número de alunos na última linha e especialmente oito alunos fora do círculo externo, inclusive o aluno mais preferido (**07**), mostrando que não receberam nem uma escolha negativa. Fica claro que grande número das rejeições são centralizadas praticamente em um só aluno, ficando os demais em posições mais confortáveis, não se encontrando tão rejeitados (círculos intermediários) ou mesmo nada rejeitados (parte externa da figura).

Encontramos "C" na linha três, demonstrando ter sido lembrado pelos seus colegas, em número maior que no sociograma de preferências anteriormente analisado, mas apesar disso não recebendo quantidades fora dos limites significativos de rejeições, demonstrando que é lembrado pelo grupo.

Tabela de Primeiras Escolhas

Foi elaborada uma tabela de primeiras escolhas referente às preferências, no quesito afetividade (ver Tabela 07, no Anexo C). Na primeira coluna foi colocado o número do aluno, na segunda a quantidade de escolhas recebidas, na terceira a quantidade de primeiras escolhas recebidas e na última o número total de pontos recebidos, seja em que escolha for, primeira (3 pontos), segunda (2 pontos) ou terceira (1 ponto).

Percebemos que os alunos com número significativo de escolhas positivas nesse quesito encontram-se nas primeiras quatro linhas da tabela, sendo que tais número não condizem com o pequeno número de primeiras escolhas, notando-se que o aluno **07**, mesmo com grande número de preferências gerais, possui um número de primeiras escolhas positivas igual a de seis colegas que ocupam as duas posições posteriores.

A seguir encontramos alunos com número de primeiras escolhas dentro da expectativa, também se mantendo um número de escolhas totais compatíveis, até chegarmos ao fim da tabela com muitos alunos que não receberam nenhuma primeira escolha, valendo ressaltar que não houve um único aluno que não fosse escolhido, nem que fosse uma vez, em qualquer das posições possíveis (primeira, segunda ou terceira escolhas).

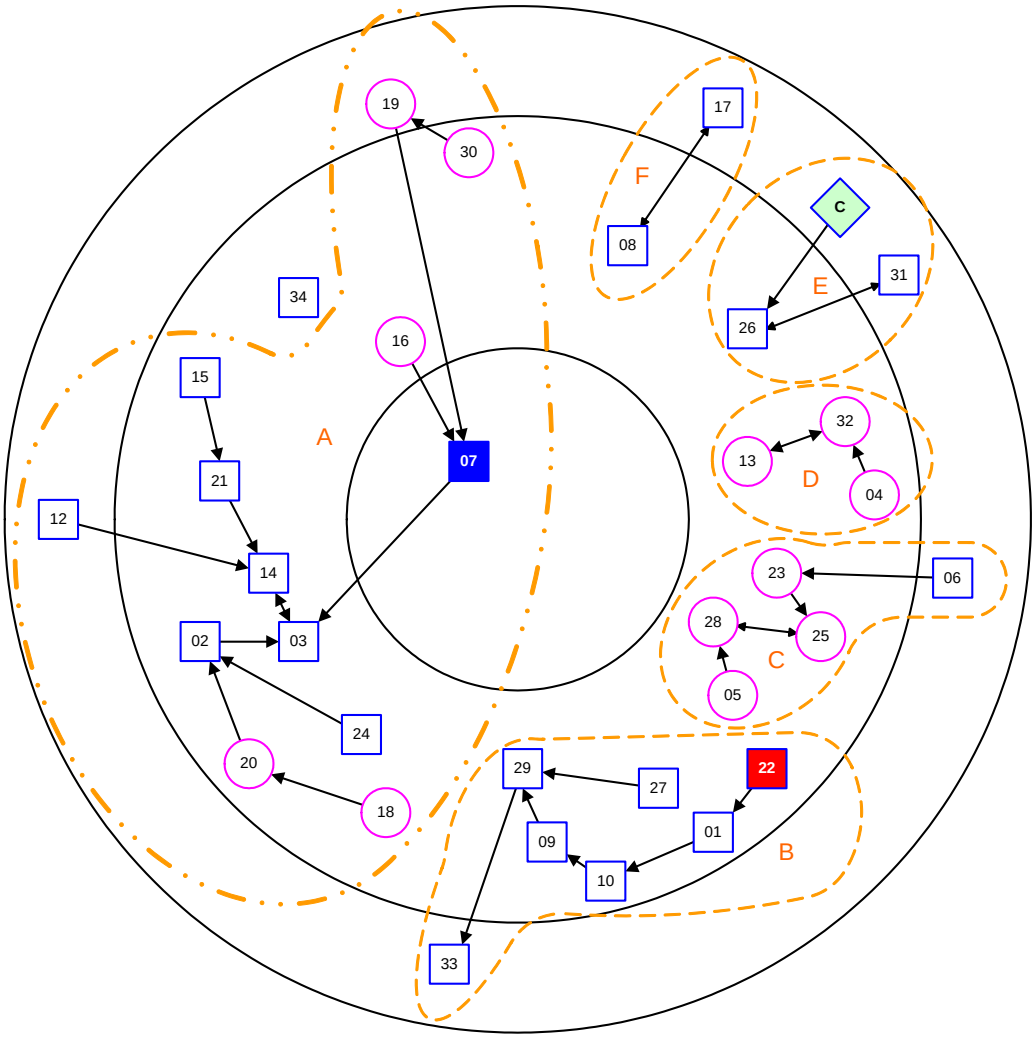
O aluno incluído "C" aparece nas últimas posições na tabela, tendo recebido uma única escolha, como segunda opção, mostrando que é pouco lembrado pelos seus colegas.

Foi elaborada uma tabela também para as primeiras escolhas negativas (Tabela 10 no Anexo C) e sua análise mostra com clareza o caráter de exclusão do aluno **22**, já que recebe um grande número de escolhas negativas e também um número muito grande de primeiras rejeições. A seguir temos mais alguns alunos com um número grande de rejeições gerais, mas todos eles com números bem menores de primeiras escolhas, mas mostrando que apesar de muito rejeitados por seus colegas nesse quesito, não se comparam ao aluno **22**. Reiterando o visto no sociograma de órbitas de rejeições em afetividade, vemos concentrações entre os alunos muito rejeitados e aqueles pouco ou nada escolhidos, deixando poucos alunos numa situação mais intermediária, mas encontrando aqui oito alunos que não foram rejeitados nem uma vez.

Sociogramas de Primeiras Escolhas

A seguir será analisado o sociograma de primeiras escolhas, no item afetividade, elaborado em conformidade com os dados extraídos da sociomatriz da Escola B (Figura 15)

Sociograma de Primeiras Escolhas - Escola B



LEGENDA:

22 - Aluno com maior índice de rejeição geral

07 - Aluno com maior índice de preferência geral

C - Aluno incluído

Y - Alunos do sexo masculino

X - Alunos do sexo feminino

Primeiras escolhas:
Preferências de Afetividade

Figura 15: Sociograma de Primeiras Escolhas – Escola B – Preferências de Afetividade

Com relação às escolhas positivas, cada subgrupo foi destacado no sociograma com linhas pontilhadas em laranja e identificado com letras maiúsculas para facilitar a visualização.

Com relação às rejeições, os dados foram analisados cotejando-se com os de escolha positiva.

Encontramos a formação de seis subgrupos, sendo um deles muito grande (A), um grande (B), um médio (C) e os demais pequenos com três membros ou menos.

O subgrupo A possui três alunos com relações centrípetas, sendo o aluno **14** o mais escolhido (três indicações) e os alunos **07 e 02** com duas indicações cada. Os subgrupos B, C, D e E, possuem cada um deles um aluno com duas escolhas em sua direção, mostrando ser o centro de atração do subgrupo. O subgrupo F é formado por dois alunos, que mostram seu isolamento do resto da sala, se escolhendo mutuamente.

Como o sociograma se refere somente à primeira escolha, treze alunos não foram escolhidos (**30, 16, 34, 15, 12, 24, 18, 27, 22, 05, 06, 04 e C**).

O aluno "C" se encontra inserido no subgrupo E por ter escolhido um colega, mas sem ter recebido nenhuma primeira escolha positiva nessa área.

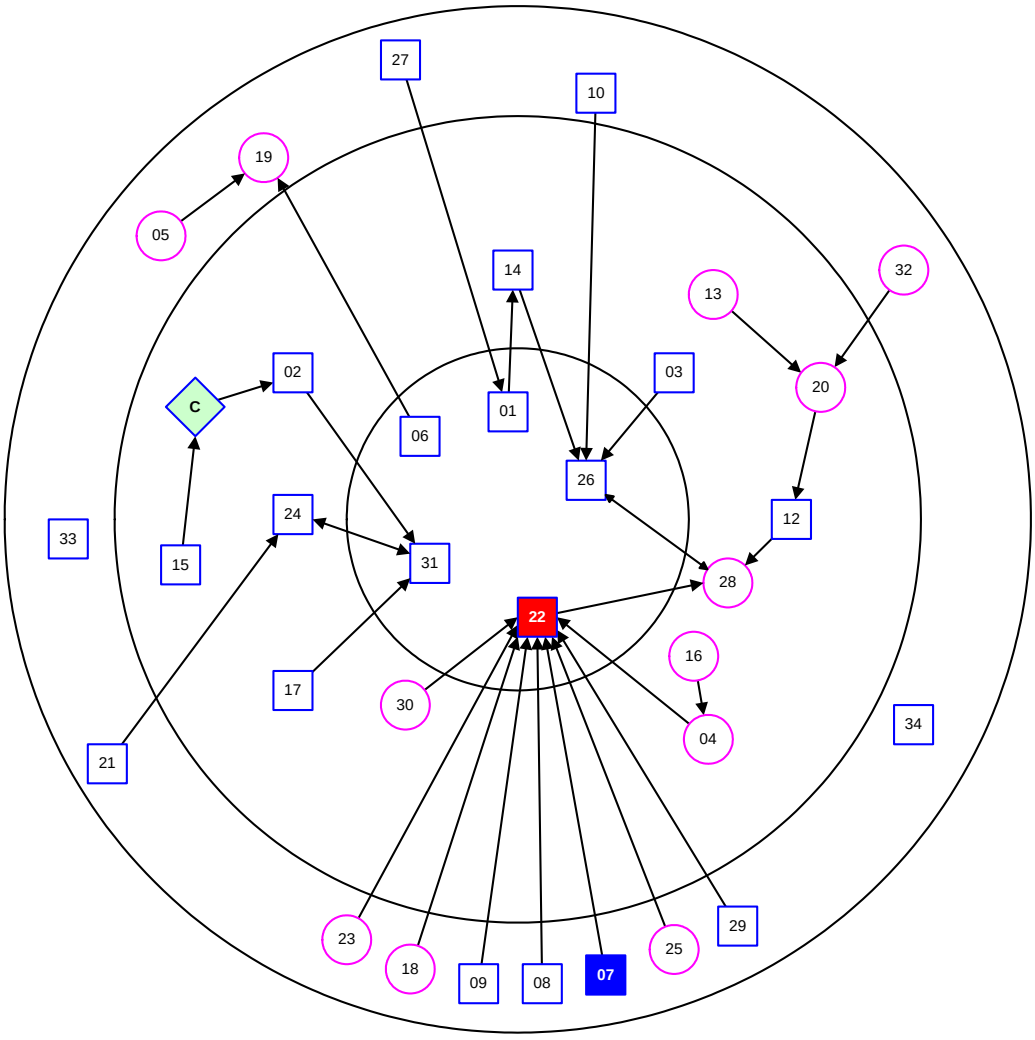
Percebemos a existência de preferências na formação de grupos quanto ao gênero, já que encontramos alguns subgrupos totalmente masculinos (B, E e F), feminino (F), ou alguns quase totalmente feminino (C), sendo o grupo A misto, principalmente pelo seu tamanho, com quatorze alunos, o maior grupo estudado nesse trabalho.

No que se refere às primeiras escolhas em rejeições (Figura 16), o primeiro dado que chama a atenção é a extrema rejeição que o aluno **22** sofre, com nove alunos indicando que não gostariam de se sentar perto dele, logo como primeira opção. Abaixo dele, o aluno **26** foi indicado por quatro colegas.

Verifica-se, também que o aluno "C" foi indicado pelo aluno **15**, que não se sentaria perto dele como primeira opção. Encontramos os alunos **33 e 34** sem nenhuma ligação com nenhum aluno, uma vez que estavam ausentes na aplicação do teste e não sofreram nenhuma primeira rejeição. Se, entretanto, cotejarmos esses dados com os de preferência, verificaremos que o aluno **33** foi escolhido por um colega e o aluno **34** se encontra na mesma situação, sem nenhuma ligação a um grupo. Da mesma forma, o aluno mais rejeitado (**22**), não recebeu nenhuma primeira escolha positiva, reiterando seu caráter de excluído.

O que se pode inferir a partir desses dados é de que o aluno “C”, mesmo não tendo recebido nenhuma primeira escolha positiva, recebeu uma primeira rejeição, e se analisado pelo prisma das primeiras escolhas, ele não é bem aceito pela sala de aula.

Sociograma de Primeiras Escolhas - Escola B



LEGENDA:

22 - Aluno com maior índice de rejeição geral

07 - Aluno com maior índice de preferência geral

C - Aluno incluído

Y - Alunos do sexo masculino

X - Alunos do sexo feminino

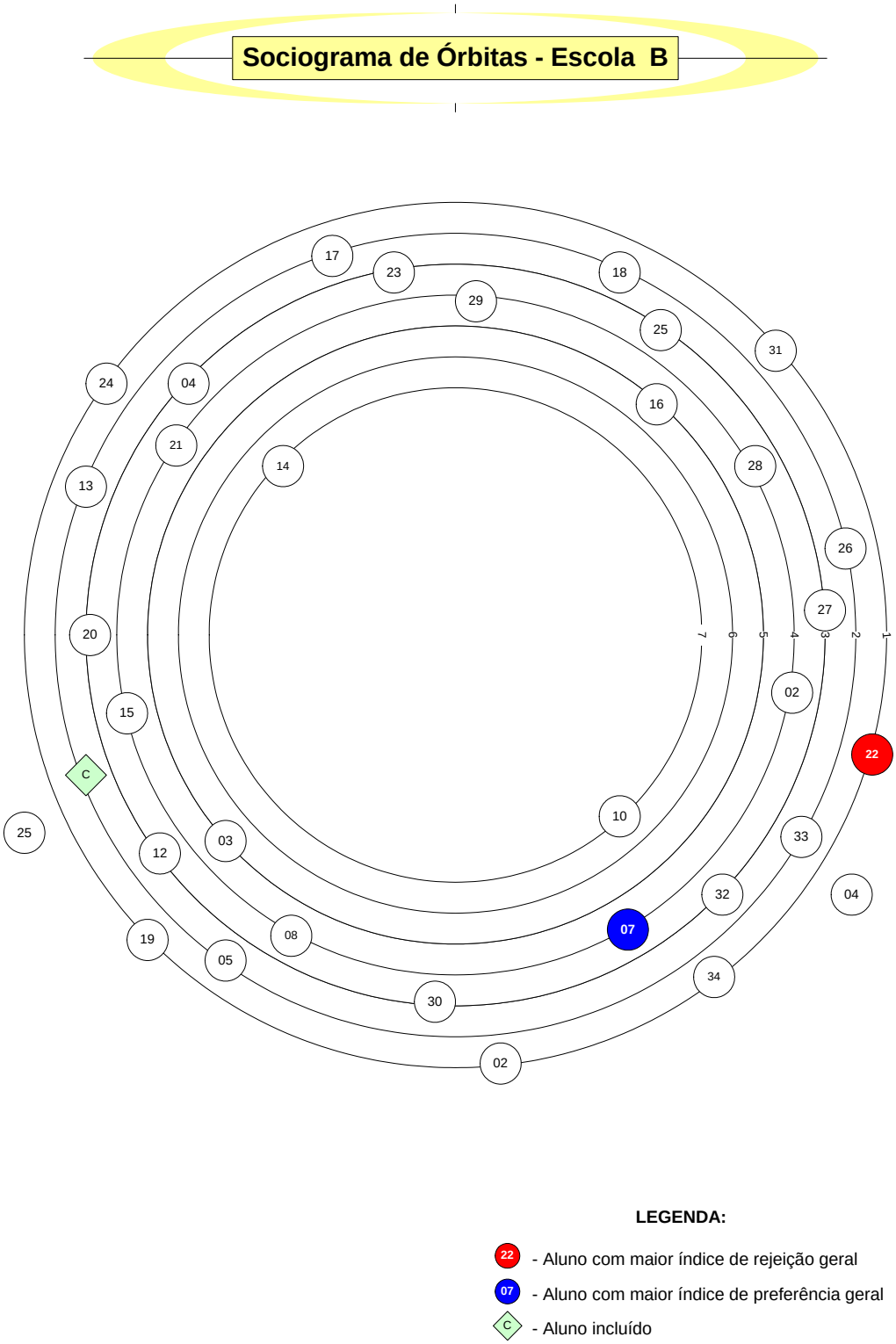
Primeiras escolhas:
Rejeições de Afetividade

Figura 16: Sociograma de Primeiras Escolhas – Escola B – Rejeições de Afetividade

2.2.2. Brincadeiras

Sociograma de Órbitas

O sociograma de órbitas referente às preferências em brincadeiras (Figura 17), possui sete círculos concêntricos, sendo o de número sete aquele que se encontra mais próximo do centro, ou seja, aquele que tem mais preferências.



Indicações recebidas para a pergunta:
"Com quem gostaria de brincar?"

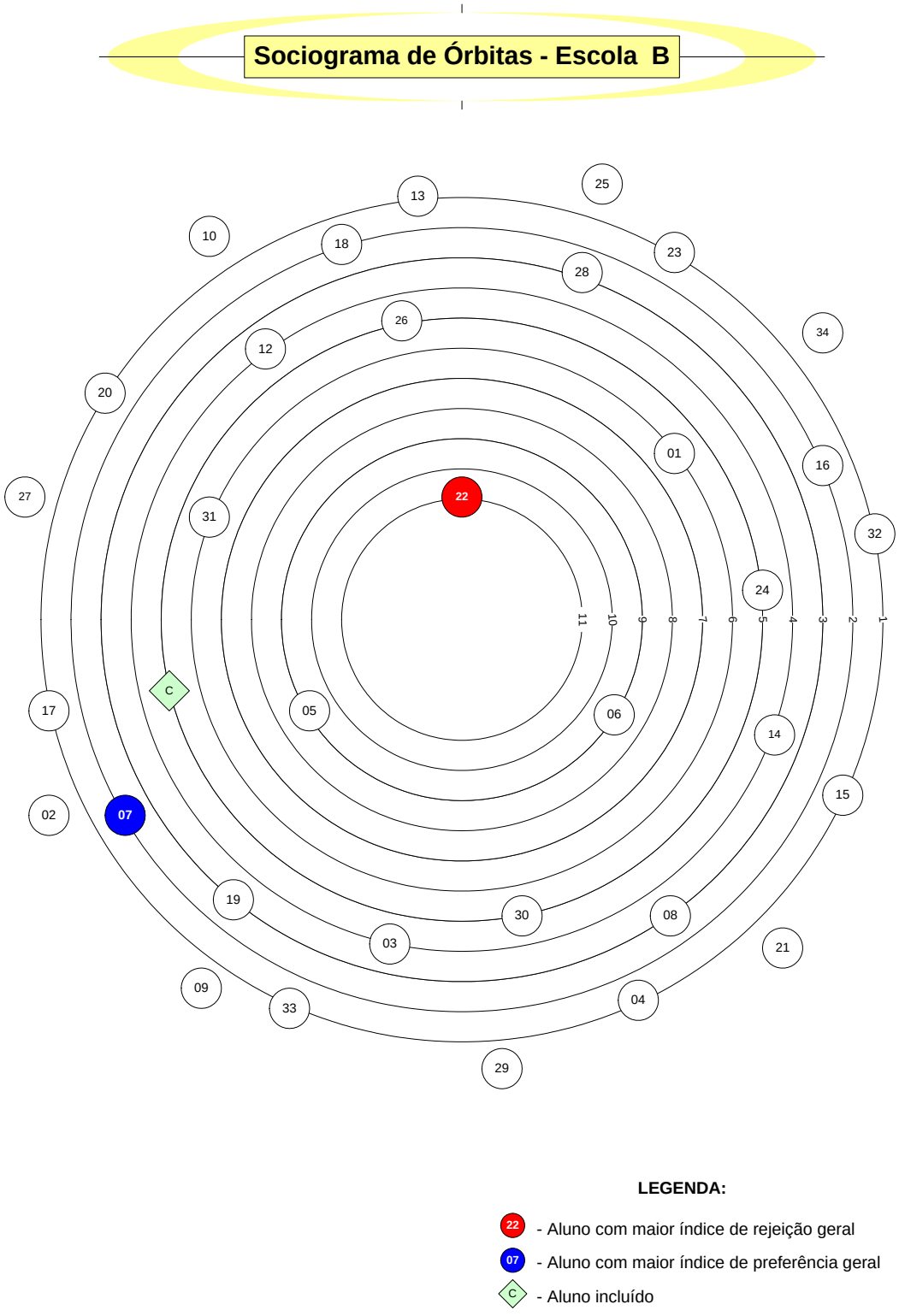
Figura 17: Sociograma de Órbitas – Escola B – Preferências de Brincadeiras

Ressalta-se que cada aluno ocupa a posição no sociograma de órbitas, de acordo com o número de escolhas recebidas. Percebemos que não há um equilíbrio muito grande na distribuição dos alunos pelo sociograma, chamando a atenção para o baixo número de alunos com preferências com limite significativo (alunos **10 e 14** na linha sete), não havendo quantidades isoladas em pontos mais centrais, ou seja, grande número de alunos preferidos nessa área. O aluno **07**, mesmo sendo o mais preferido, não recebeu indicações em número significativo, ficando na região média do sociograma. Como era o esperado, a maioria dos alunos encontra-se disposta nos círculos intermediários, que demonstram número de escolhas positivas dentro do esperado. Nesse sociograma encontramos um grande número de alunos na parte mais periférica, com dois alunos que não receberam uma indicação sequer, em nenhum dos quesitos, ficando fora dos círculos concêntricos (alunos: **04 e 10**).

O aluno "C" encontra-se no penúltimo circulo externo, mostrando que recebeu algumas preferências nessa área (duas) o que demonstra que é lembrado por alguns de seus colegas.

Analisando o sociograma de órbitas, referente às rejeições em brincadeiras (Figura 18), percebemos a existência de onze círculos concêntricos, marcando a posição que cada um dos alunos ocupa na sala de aula, de acordo com esse quesito. Notamos pouco equilíbrio também nesse sociograma, muito parecido com o de preferências, pois temos um aluno mais rejeitado no círculo central (**22**), mas acompanhado mais de perto pelos alunos **05 e 06**, que receberam muitas primeiras indicações também. Começa a haver uma maior dispersão pelos círculos subseqüentes, até um grande número de alunos com poucas primeiras rejeições e oito sem nenhuma primeira rejeição (**34, 25, 10, 27, 02, 09, 29 e 21**). Fica claro que grande número das rejeições são centralizadas em alguns poucos alunos, ficando os demais em posições mais confortáveis, não sendo tão rejeitados (círculos intermediários) ou mesmo nada rejeitados (parte externa da figura).

Encontramos "C" na parte média do sociograma, mostrando que recebeu primeiras indicações em quantidade esperada, sendo tratado como um aluno comum nesse quesito, estando sujeito a ser lembrado por vários de seus colegas. É mais rejeitado nessa área que no quesito anteriormente analisado: afetividade. Não se pode falar que não é visto por seus companheiros de turma.



Indicações recebidas para a pergunta:
"Com quem não gostaria de brincar?"

Figura 18: Sociograma de Órbitas – Escola B – Rejeições de Brincadeiras

Tabela de Primeiras Escolhas

Foi elaborada uma tabela de primeiras escolhas referente às preferências, no quesito brincadeiras (ver Tabela 08, no Anexo C). Na primeira coluna foi colocado o número do aluno, na segunda a quantidade de escolhas recebidas, na terceira a quantidade de primeiras escolhas recebidas e na última o número total de pontos recebidos, seja em que escolha for, primeira (3 pontos), segunda (2 pontos) ou terceira (1 ponto).

Percebemos que os alunos com número significativo de escolhas positivas nesse quesito, encontram-se nas primeiras quatro linhas da tabela, havendo um bom equilíbrio entre o número total de preferências e o de primeiras escolhas, no que se refere aos dois primeiros (alunos **10 e 14**), mostrando coerência entre as escolhas feitas pelos colegas. Encontramos o aluno mais preferido (**16**), com sete escolhas positivas gerais, mas com nenhuma primeira escolha. Notamos que nessa tabela, encontramos então dois alunos com o número geral de escolhas relacionado com o número de primeiras escolhas positivas recebidas pelo aluno.

A seguir encontramos alunos com número de primeiras escolhas dentro da expectativa, também se mantendo um número de escolhas totais compatíveis, até chegarmos ao fim da tabela com dois alunos que não receberam nenhuma preferência, seja em que posição for. Existe um número considerável de alunos que não receberam nenhuma primeira escolha, mas que receberam uma ou mais indicações gerais de seus colegas.

O aluno incluído "C" aparece numa posição intermediária na tabela, pois apesar de não ter recebido nenhuma primeira preferência, recebeu duas como segunda opção de escolha.

Foi elaborada uma tabela também para as primeiras escolhas negativas (Tabela 11 no Anexo C) e sua análise mostra com clareza o caráter de exclusão do aluno **22**, já que recebe um grande número de escolhas negativas e também um número muito grande de primeiras rejeições. A seguir temos mais alguns alunos com um número grande de rejeições gerais e também grande número de primeiras rejeições (alunos **05 e 06**), estando bem próximos ao aluno **22**. Reiterando o visto no sociograma de órbitas de rejeições em brincadeiras, vemos concentrações entre os alunos muito rejeitados e aqueles pouco ou nada escolhidos, deixando poucos alunos numa situação mais intermediária, principalmente por oito alunos não terem recebido escolhas negativas em nenhuma das três colocações possíveis (de 1ª à 3ª escolhas). O aluno mais preferido (**07**) encontra-se na parte média da tabela, com rejeições dentro da expectativa da classe.

O aluno “C” recebeu cinco rejeições totais e uma primeira escolha no item analisado, mostrando que seus colegas notam sua presença e suas rejeições estão dentro do número esperado para esse quesito, não atingindo limites significativos positivos, nem negativos.

Sociogramas de Primeiras Escolhas

A seguir será analisado o sociograma de primeiras escolhas, no item brincadeiras, elaborado em conformidade com os dados extraídos da sociomatriz da Escola “B” (Figura 19).

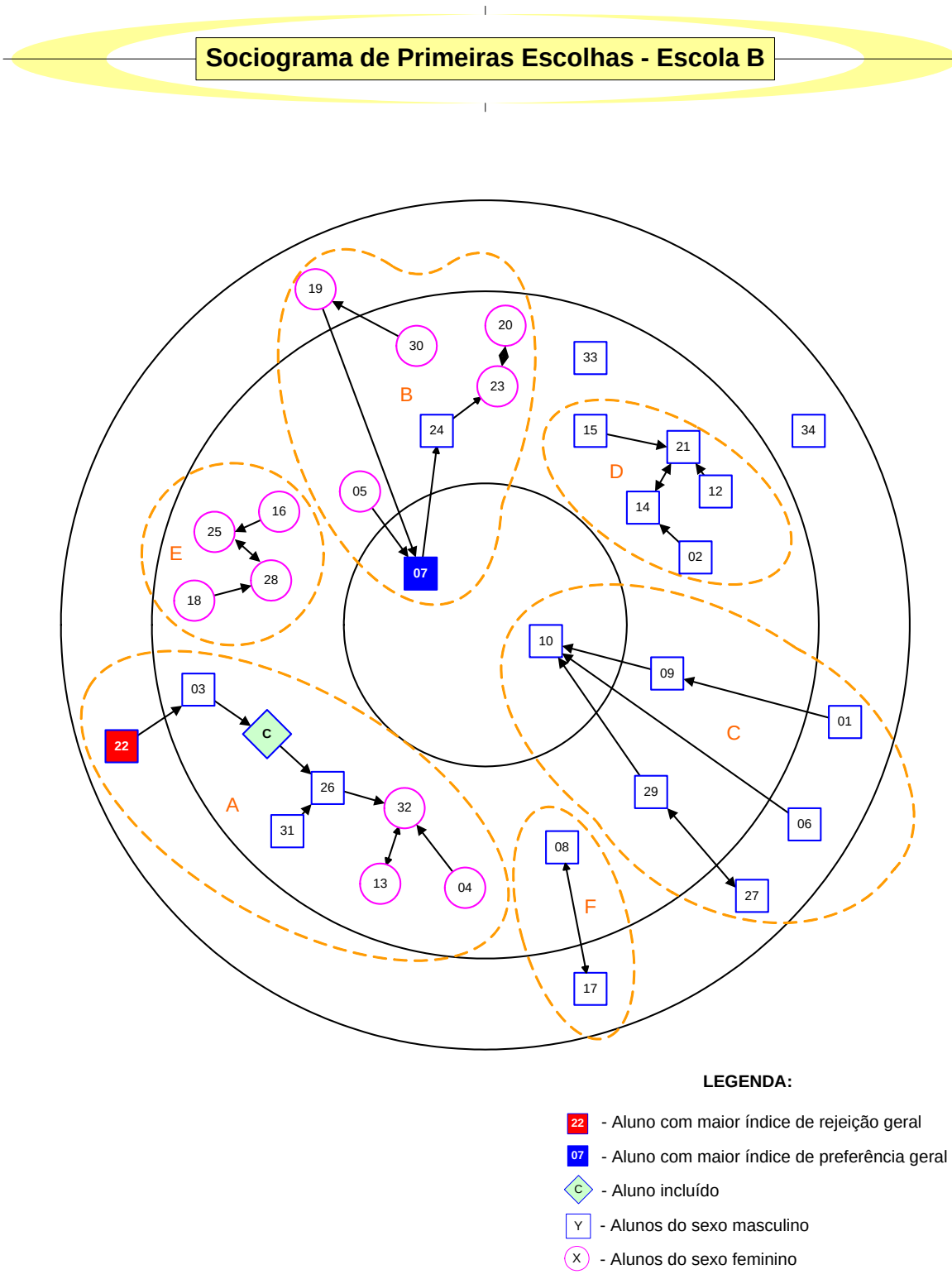


Figura 19: Sociograma de Primeiras Escolhas – Escola B – Preferências de Brincadeiras

Com relação às escolhas positivas, cada subgrupo foi destacado no sociograma com linhas pontilhadas em laranja e identificado com letras maiúsculas para facilitar a visualização.

Com relação às rejeições, os dados foram analisados cotejando-se com os de escolha positiva.

Encontramos a formação de seis subgrupos, sendo três deles grandes (com seis membros ou mais) e três menores (com cinco membros ou menos).

Três dos grupos maiores (A, e C) possuem um aluno como membro nucleador, demonstrando a existência de escolhas centrípetas, com três primeiras escolhas, ou seja, os alunos **32 e 10.** Já o subgrupo B possui dois alunos com duas indicações cada (**07 e 23),** mostrando uma melhor distribuição entre as preferências emitidas pelos membros. Dos três grupos menores dois deles possuem um aluno com papel mais ativo, sendo no subgrupo D o aluno **21** com três indicações e no subgrupo E o aluno **26** com duas. Encontramos finalmente o subgrupo F formado por dois alunos que se isolam da sala, escolhendo-se mutuamente. Isto indica que, na verdade, são três os grupos mais estáveis da classe e que os demais parecem ser reflexo de preferências dispersas, porém de forma mais equilibrada, já que em dois dos outros grupos existe uma boa coesão e um aluno centralizador das escolhas do grupo.

Como o sociograma se refere somente à primeira escolha, quinze alunos não foram escolhidos (**30, 05, 33, 16, 18, 22, 31, 13, 04, 06, 01, 02, 12, 15 e 34)**.

O aluno incluído "C" recebeu uma primeira escolha, feita pelo aluno **03**, fazendo parte do subgrupo A, mostrando que seus colegas o percebem em sala e o incluem nas brincadeiras.

Percebemos a existência de preferências na formação de grupos quanto ao gênero, já que encontramos alguns subgrupos totalmente masculinos (C, D e F), feminino (E), sendo os demais considerados mistos.

No que se refere às primeiras escolhas em rejeições, o primeiro dado que chama a atenção é a grande quantidade de rejeições que o aluno **22** sofre (cinco), sendo seguido pelo aluno **12** que recebeu três indicações, provando que seus colegas não gostam de brincar com ambos (Figura 20).

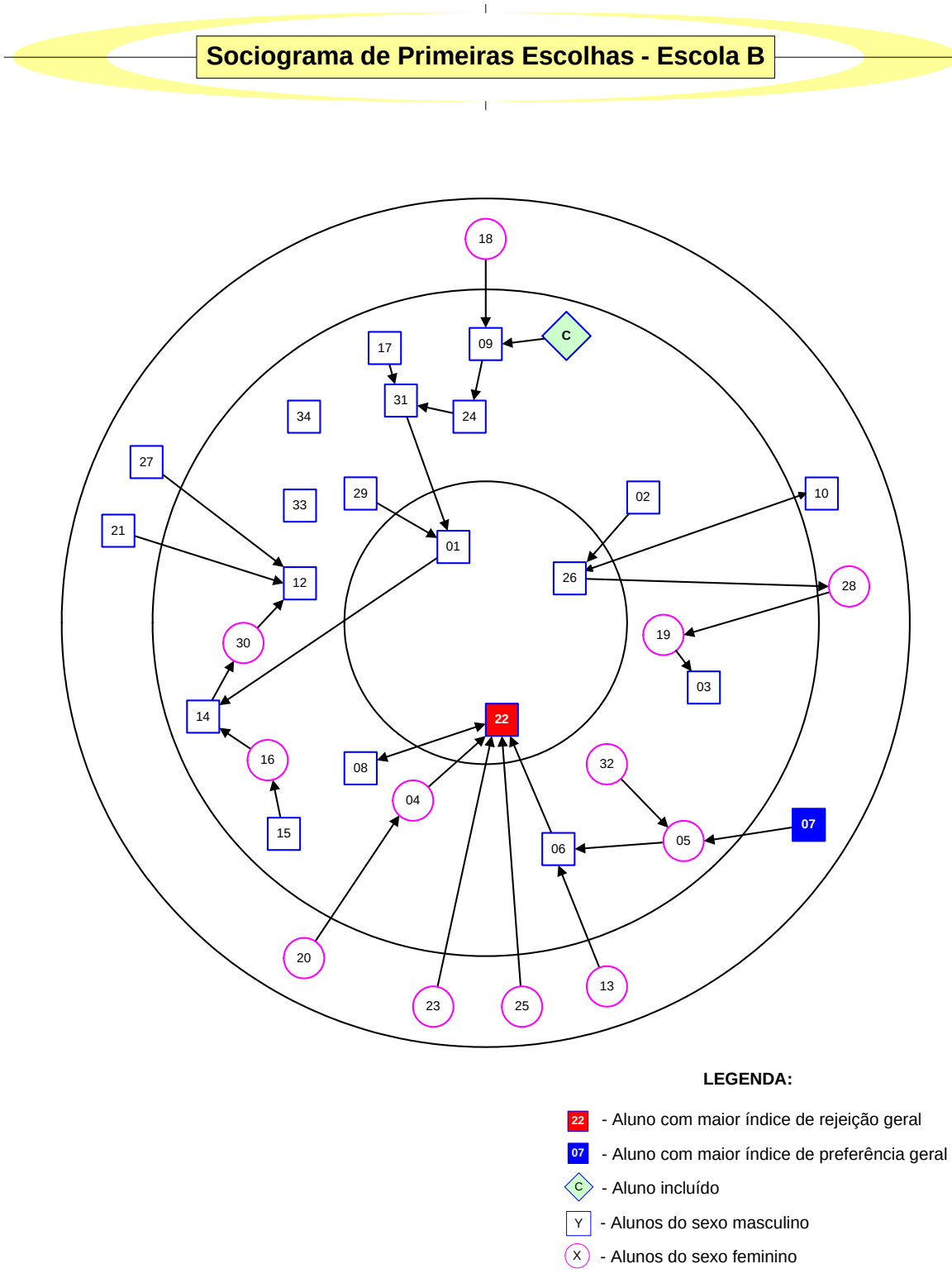


Figura 20: Sociograma de Primeiras Escolhas – Escola B – Rejeições de Brincadeiras

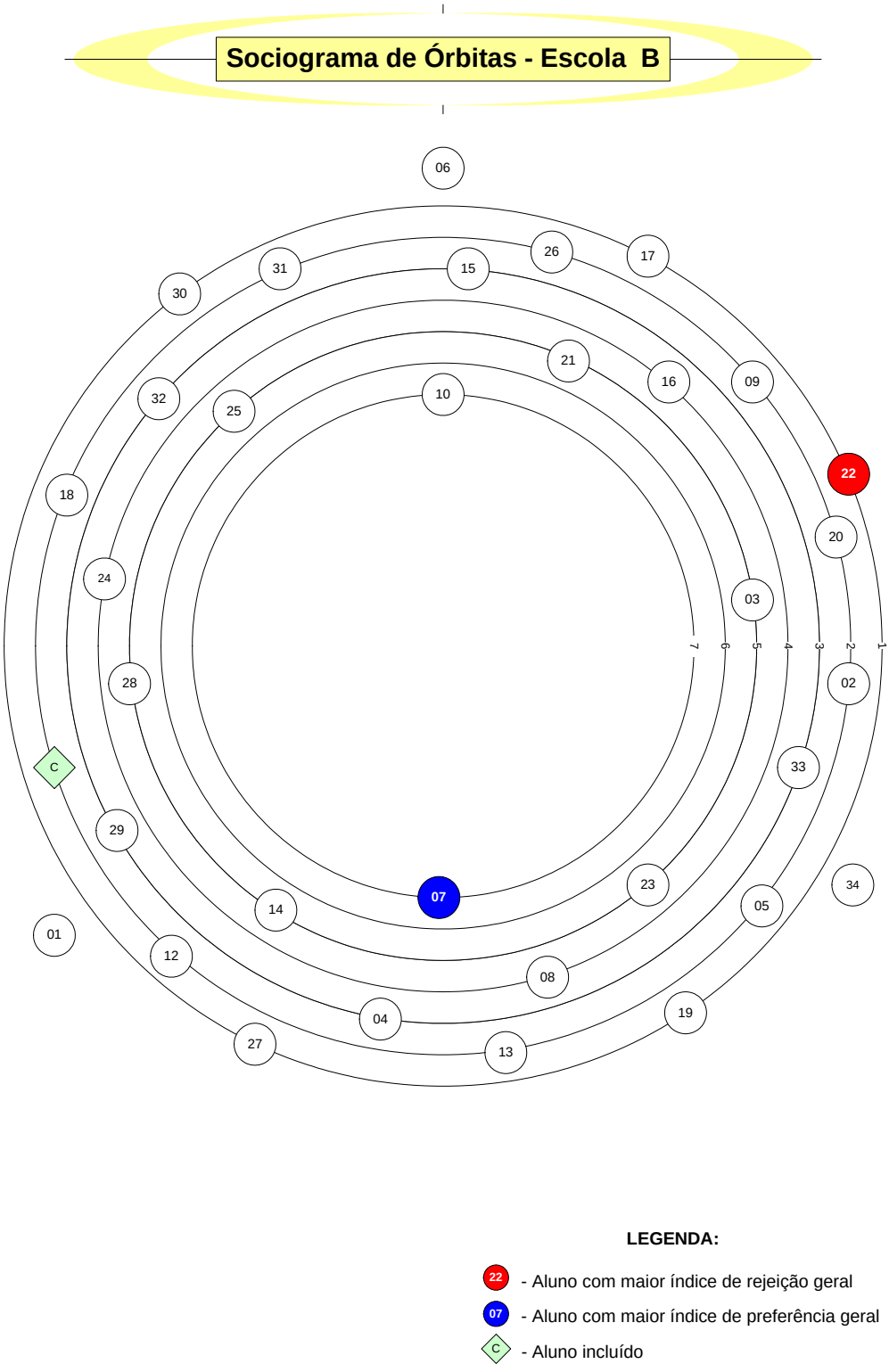
Verifica-se, também que o aluno “C” não foi indicado por ninguém em termos de primeira rejeição. Notamos que não há um único aluno que não se encontre ligado a um colega, mostrando que todos os alunos envolvidos no teste escolheram alguém ou foram escolhidos.

O que se pode inferir a partir desses dados é de que o aluno “C”, não foi rejeitado por ninguém, mas foi escolhido positivamente como primeira opção por um dos colegas, ficando numa situação muito parecida com vários outros alunos, reiterando que nessa área ele é tratado como qualquer um dos demais alunos.

2.2.3. Estudos

Sociograma de Órbitas

O sociograma de órbitas referente às preferências em estudos (Figura 21), possui sete círculos concêntricos, sendo o de número sete aquele que se encontra mais próximo do centro, ou seja, aquele que tem mais preferências.



Indicações recebidas para a pergunta:
"Com quem gostaria de estudar?"

Figura 21: Sociograma de Órbitas – Escola B – Preferências de Estudos

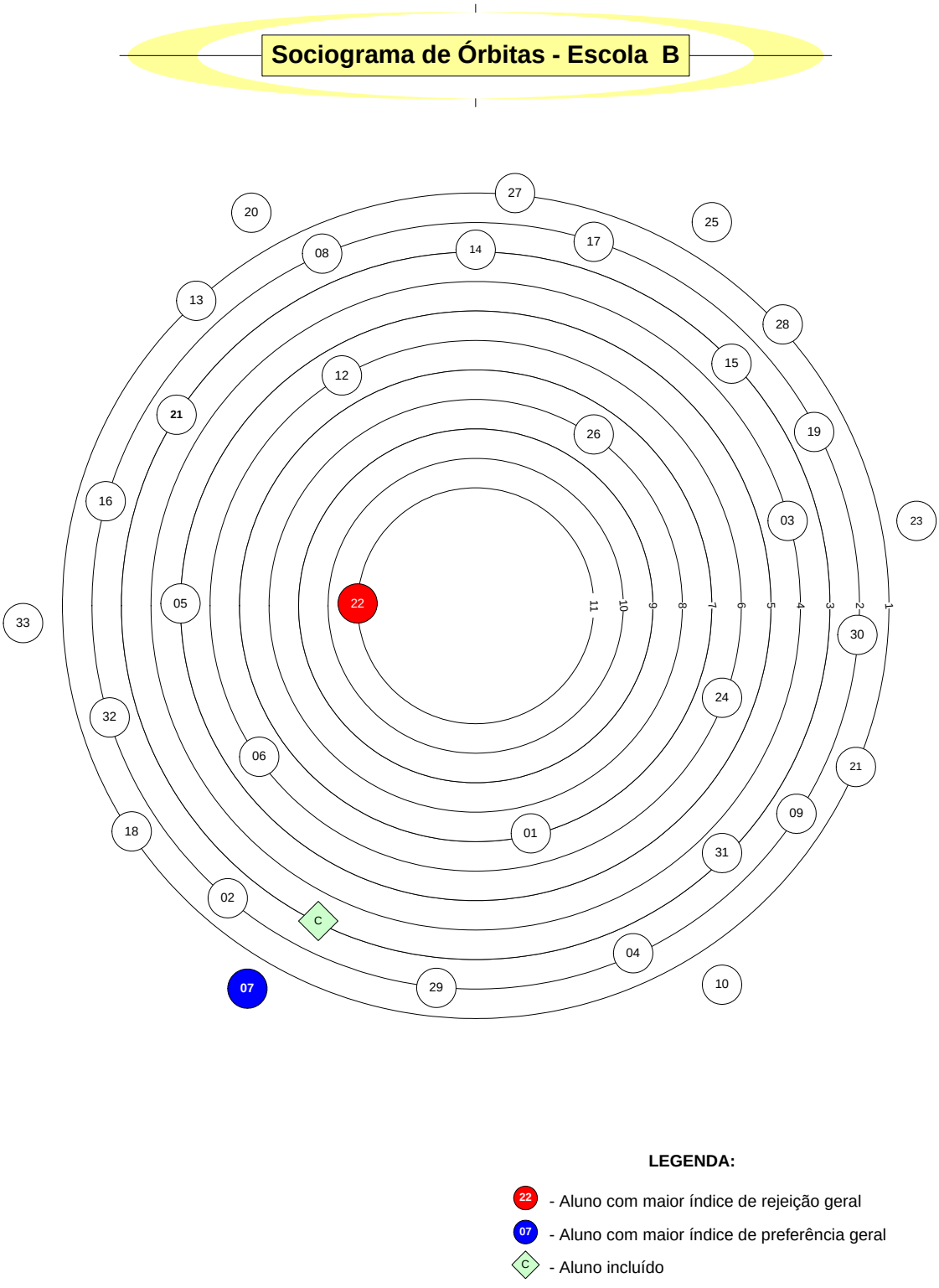
Cabe aqui ressaltar que não há um aluno que tenha recebido quantidade de escolhas num limite significativo superior para todas as áreas positivas. Ressalta-se que cada aluno ocupa a posição no sociograma de órbitas, de acordo com o número de escolhas recebidas. Percebemos que não há um equilíbrio muito grande na distribuição dos alunos pelo sociograma, chamando a atenção para o baixo número de alunos com preferências com limite significativo, ou seja, somente os alunos **07** (o mais preferido) e **10**, não havendo quantidades isoladas em pontos mais centrais, ou seja, grande número de alunos preferidos nessa área. Como era o esperado, a maioria dos alunos encontra-se disposta nos círculos intermediários, que demonstram número de escolhas positivas dentro do esperado. Vale a pena ressaltar que o aluno **22** nesse quesito encontra-se na última linha, mostrando que recebeu uma indicação positiva geral, com escolha dentro do limite significativo negativo.

Nesse sociograma encontramos também equilibro na distribuição da parte mais exterior do gráfico, com somente três alunos fora do círculo mais periférico.

O aluno "C" encontra-se na penúltima linha, com duas indicações positivas, ficando com número de preferências dentro do esperado, inclusive em situação mais privilegiada que muitos de seus colegas.

Analisando o sociograma de órbitas, referente às rejeições em estudos (Figura 22), percebemos a existência de onze círculos concêntricos, marcando a posição que cada um dos alunos ocupa na sala de aula, de acordo com esse quesito. Notamos pouco equilíbrio também nesse sociograma, muito parecido com o de preferências, pois temos um aluno mais rejeitado no círculo central (**22**), começando a haver uma maior dispersão a partir do círculo oito, porém com poucos alunos na área mais intermediária, até um grande número de alunos com poucas rejeições nesse quesito. Salienta-se o número de alunos fora dos círculos (seis alunos), não recebendo nenhuma escolha negativa, estando entre ele o aluno **07**, o mais preferido. Fica claro que grande número das rejeições são centralizadas em alguns poucos alunos, notadamente no aluno **22,** ficando vários indivíduos em posições mais confortáveis, não se encontrando tão rejeitados (círculos intermediários), ou mesmo nada rejeitados (parte externa da figura).

Encontramos "C" na antepenúltima linha, já que recebeu três indicações gerais, estando dentro do esperado e na mesma proporção que seus colegas e até sendo mais aceito que muitos deles. Não mostra caráter de invisibilidade em mais esse item, já que seus colegas lembraram dele tanto nas preferências quanto nas rejeições.



Indicações recebidas para a pergunta:
"Com quem não gostaria de estudar?"

Figura 22: Sociograma de Órbitas – Escola B – Rejeições de Estudos

Tabela de Primeiras Escolhas

Foi elaborada uma tabela de primeiras escolhas referente às preferências, no quesito estudos (ver Tabela 09, no Anexo C). Na primeira coluna foi colocado o número do aluno, na segunda a quantidade de escolhas recebidas, na terceira a quantidade de primeiras escolhas recebidas e na última o número total de pontos recebidos, seja em que escolha for, primeira (3 pontos), segunda (2 pontos) ou terceira (1 ponto).

Percebemos que os alunos com número significativo de escolhas positivas nesse quesito, encontram-se nas primeiras sete linhas da tabela, sendo que tais números são equilibrados pois temos os alunos **07 e 10** com sete escolhas totais nessa área, e com duas primeiras preferências. Encontramos a seguir mais alguns alunos com boas quantidades de escolhas totais e primeiras escolhas positivas, provando ser esta tabela a mais equilibrada de todas estudadas no presente trabalho, pois apresenta um número maior de alunos com mais primeiras preferências que as demais. Na distribuição se parece com as anteriores, já que encontramos alunos com número de primeiras escolhas dentro da expectativa, também se mantendo um número de escolhas totais compatíveis, até chegarmos ao fim da tabela com aqueles alunos que não receberam nenhuma primeira escolha e às vezes nem uma escolha que seja, em qualquer das posições.

Existe um grande número de alunos que não receberam nenhuma primeira escolha, mas são apenas três que não receberam nenhuma escolha positiva de seus colegas nesse quesito, em nenhuma das três escolhas possíveis, mostrando uma boa distribuição nessa área.

O aluno incluído “C” aparece na parte intermediária da tabela, mostrando ter recebido as preferências dentro do esperado, se igualando a muitos de seus colegas.

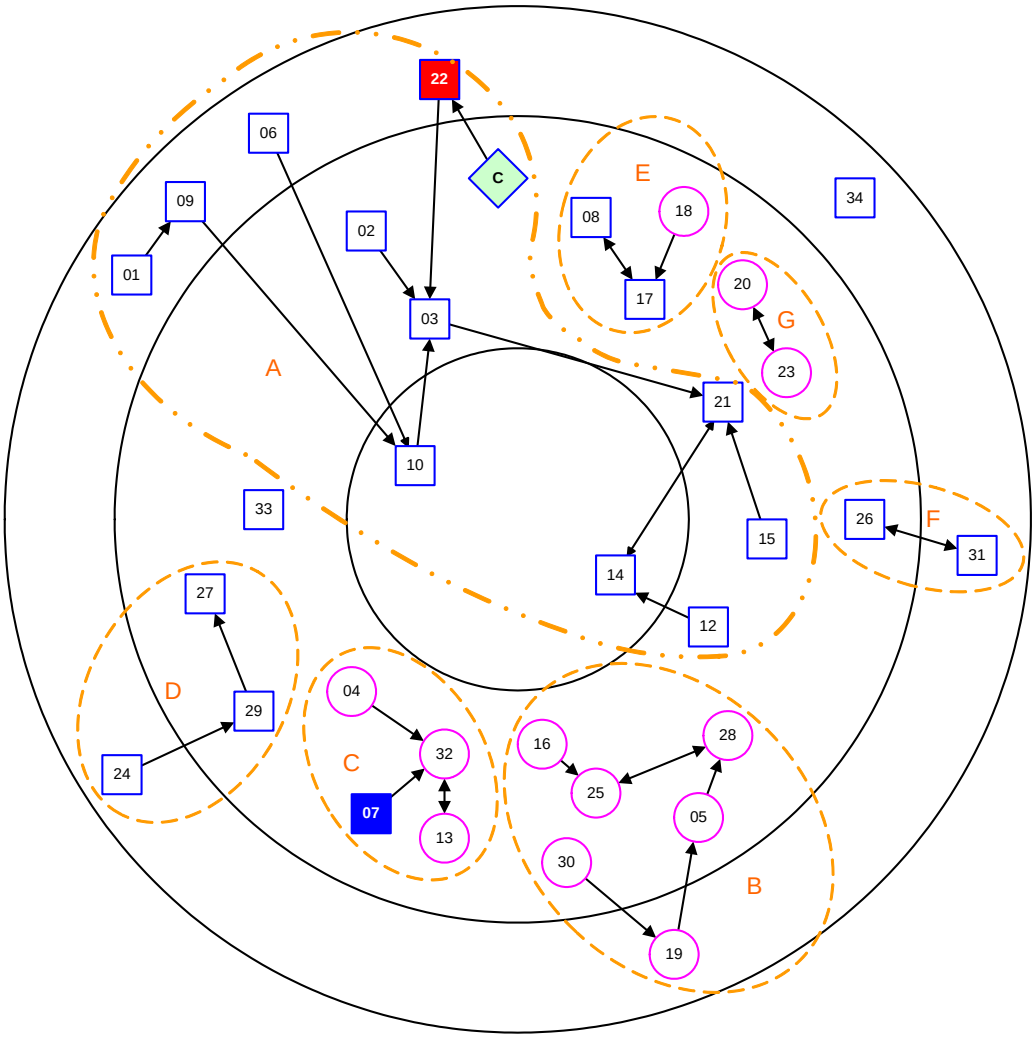
Foi elaborada uma tabela também para as primeiras escolhas negativas (Tabela 12 no Anexo C) e sua análise mostra com clareza o caráter de exclusão do aluno **22**, já que recebe um grande número de escolhas negativas e também um número muito grande de primeiras rejeições. A seguir temos os alunos **26 e 10**, também nessas mesmas condições, apesar de terem recebido menor número de primeiras escolhas negativas e rejeições gerais, se comprado com o aluno **22** Reiterando o visto no sociograma de órbitas de rejeições em estudos, vemos concentrações entre os alunos muito rejeitados e aqueles pouco ou nada escolhidos, mas de forma menos concentrada, quando se tratam de alunos pouco escolhidos.

O aluno “C” recebeu número esperado de rejeições em estudos, mas nenhuma como primeira escolha negativa, mantendo sua característica de visibilidade dentro do grupo, pois as escolhas que recebeu, sejam positivas ou negativas se equiparam à maioria dos demais membros da sala de aula.

Sociogramas de Primeiras Escolhas

A seguir será analisado o sociograma de primeiras escolhas, no item estudos, elaborado em conformidade com os dados extraídos da sociomatriz da Escola B (Figura 23).

Sociograma de Primeiras Escolhas - Escola B



LEGENDA:

22 - Aluno com maior índice de rejeição geral

07 - Aluno com maior índice de preferência geral

C - Aluno incluído

Y - Alunos do sexo masculino

X - Alunos do sexo feminino

Primeiras escolhas:
Preferências de Estudos

Figura 23: Sociograma de Primeiras Escolhas – Escola B – Preferências de Estudos

Com relação às escolhas positivas, cada subgrupo foi destacado no sociograma com linhas pontilhadas em laranja e identificado com letras maiúsculas para facilitar a visualização.

Com relação às rejeições, os dados foram analisados cotejando-se com os de escolha positiva.

Encontramos a formação de sete subgrupos, sendo dois deles grandes (com seis membros ou mais) e cinco menores (com quatro membros ou menos).

Existe um grande grupo (A) que possui doze membros, com um aluno considerado nucleador (aluno **21**) com três primeiras escolhas positivas e três outros alunos (**03, 10 e 14**) com duas escolhas cada, mostrando um equilíbrio entre as escolhas feitas, não havendo um único aluno com grande poder de atração das indicações. O outro grupo maior (B) possui dois membros com duas indicações cada, podendo ser considerado bem equilibrado também. Dos quatro grupos menores apenas o grupo C possui o aluno **32** como o centro das indicações, sendo indicado por todos os membros do grupo. Os subgrupos E e F possuem dois alunos cada, que se isolam da sala, escolhendo-se mutuamente. Isto indica que, na verdade, são apenas dois os grupos mais estáveis da classe e que os demais parecem ser reflexo de preferências dispersas.

Como o sociograma se refere somente à primeira escolha, quatorze alunos não foram escolhidos (**02, 06, 01, 33, 24, 04, 07, 16, 30, 12,15, 18, 34 e C)**.

O aluno incluído "C" não recebeu nenhuma primeira escolha, mas escolheu como primeira opção para estudar junto, justamente o aluno mais rejeitado, ou seja, o aluno **22**. Percebe-se que nesse quesito, o aluno "C" não foi escolhido por ninguém como primeira opção, mostrando haver dificuldade de aprendizado, da mesma forma que em afetividade, parecendo que apenas para brincar a restrição é menor.

Percebemos a existência de preferências na formação de grupos quanto ao gênero, já que encontramos alguns subgrupos totalmente masculinos (A, D e F), femininos (B e G), sendo os demais considerados mistos.

No que se refere às primeiras escolhas em rejeições (Figura 24), o primeiro dado que chama a atenção é que o aluno **22** sofre quatro primeiras rejeições, com o aluno **12** logo em seguida com três, provando que seus colegas não gostam de brincar com ambos. Entretanto encontramos vários alunos com duas indicações, mostrando um equilíbrio maior das primeiras rejeições nesse quesito.

Verifica-se, também que o aluno “C” foi indicado uma vez pelo aluno **28**, encontrando-se na mesma situação que vários de seus colegas, mostrando ser visto por eles como qualquer outro membro do grupo. Notamos que apenas o aluno **33** não está ligado a um outro colega, já que no dia não estava presente e não foi escolhido como primeira rejeição por nenhum deles.

O que se pode inferir a partir desses dados é de que o aluno “C”, não foi rejeitado por ninguém, mas foi escolhido positivamente como primeira opção por um dos colegas, ficando numa situação muito parecida com vários outros alunos, reiterando que nessa área ele é tratado como qualquer um dos demais alunos.

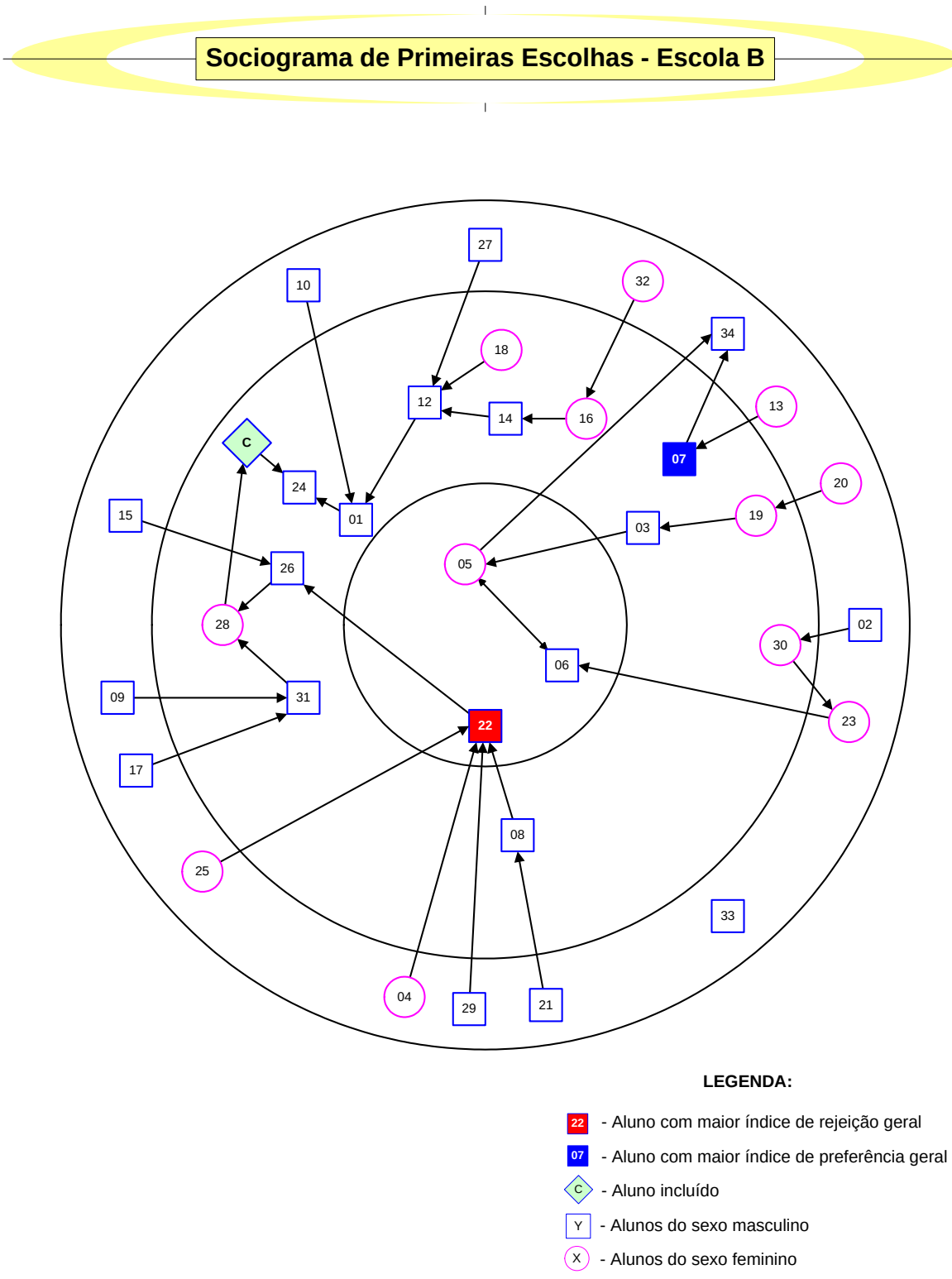


Figura 24: Sociograma de Primeiras Escolhas – Escola B – Rejeições de Estudos

Comparação dos Resultados

Fica claro pela leitura dos gráficos que o aluno 0**7** é o mais preferido da sala de aula. Podemos perceber na própria matriz sociométrica que este aluno obteve apenas duas rejeições de seus colegas e ambas foram na área das brincadeiras. Comparado ao número de escolhas (20), este pequeno número de rejeições não tem grande significado. O que fica muito evidente é que é exatamente nesta área que o aluno recebeu menor número de preferências (4), demonstrando que apesar se afetivamente ser muito bem aceito (9) e em estudos ficando no limite superior da média (7), não obtém as preferências de seus colegas para brincar. Fica fora por duas vezes dos sociogramas de órbitas, já que não recebeu nenhuma escolha negativa em afetividade e estudos.

Observa-se também que o aluno mais rejeitado foi o **22**, com trinta e seis escolhas negativas, o que sem dúvida, para o universo estudado, é um número bem alto. Apesar disso recebeu quatro indicações positivas, duas em afetividade e uma nas demais. Ficou assim fora da média mínima exigida de normalidade para preferências em afetividade (exatamente o quesito que recebeu mais rejeições: quatorze) e estudos (onze rejeições, como em brincadeiras). Prova assim, que DSC tem um índice grande de rejeição, pois além de ser muito rejeitado diretamente, ainda é preferido por poucos colegas.

Outros casos que chamam a atenção são os seguintes:

a) **O aluno 03**, apesar de ter sido escolhido positivamente doze vezes, teve um índice de rejeição grande, ou seja, de onze escolhas, mesmo assim não podendo ser considerado um índice significativo.

b) **O aluno 16**, apesar de ter sido preferido treze vezes, tem um índice de rejeição também grande apesar de não significativo, ou seja, foi rejeitado sete vezes.

c) **O aluno 34** encontra-se com limites significativos em dois quesitos para preferências e rejeições, encontrando-se abaixo das preferências, com apenas três escolhas e quatro indicações de rejeição. Indica dessa forma que apesar de ser pouco rejeitado, isto não faz com que seja lembrado por seus amigos quando das preferências.

d) **O aluno 25** apesar de não possuir limites significativos nas preferências (onze) não recebeu uma indicação sequer nas rejeições, o que indica ter um bom conceito nas preferências de seus colegas.

e) **O aluno 21**, recebeu um número expressivo de escolhas positivas (treze), mas não significativa. Recebeu, entretanto, apenas uma rejeição em estudos. Essa análise demonstra que possui uma boa aceitação entre os outros alunos.

f) **O aluno 14** recebeu muitas indicações positivas (dezesseis), inclusive passando do limite mínimo em brincadeiras, mas em contrapartida foi rejeitado treze vezes por seus colegas. Apesar dos índices não significativos, mostra um caráter interessante, já que o número de preferências e rejeições quase se igualam.

g) **O aluno 23** apesar de não ter índices significativos em nenhuma das perguntas relativas às preferências (doze) obteve também um baixo índice de rejeição (duas).

Dos trinta e quatro alunos analisados, somente cinco não foram de alguma forma citados nessa análise por não possuírem índices significativos, logo não havendo nenhum item de interesse a ponto de serem descritos e são eles: **12, 15, 17, 30 e 31**.

Concluímos pela análise apresentada que dentro da sala de aula da Escola B encontramos um aluno que é sem dúvida o mais preferido, ou seja, **07**. Juntamente com ele temos outros alunos com índices bem altos de positividade, como **10 e 14**, que se destacam bastante dos demais alunos da sala de aula.

Temos ainda aqueles alunos que são os mais rejeitados, sendo sem dúvida o nº **22** o mais escolhido negativamente, com uma grande diferença para os demais casos considerados, como **26, 06, 1 e 5**; mesmo com essa diferença todos eles se situaram em níveis elevados de exclusão.

O que chama a atenção é que, com exceção do aluno **34**, que recebeu apenas três indicações para preferências e quatro para rejeições, não ocorreram casos de alunos não lembrados por seus colegas. Até as próprias escolhas recebidas pelo aluno **34**, apesar de baixas, não são desprezíveis, mostrando não haver dentro dessa sala, nenhum aluno com características de invisibilidade.

No que se refere ao aluno "C", e como já informado, este obteve seis preferências e nove rejeições, o que leva a crer que seja mais rejeitado que querido por seus colegas. Porém, essas escolhas não são significativas, da mesma forma que muitos de seus colegas, demonstrando que ao ser escolhido, é visto pelo grupo e que recebe aprovações e reprovações como qualquer um dos demais.

Quando analisamos as tabelas de primeiras escolhas, o que chama a atenção é como os resultados se apresentam diferentes quando se tratam das preferências e das rejeições. Vamos verificar que nas tabelas referentes às preferências, não temos um único aluno a ocupar o primeiro lugar nos três quesitos, ou seja, encontraremos o aluno **07** em primeiro lugar nas tabelas 07 (Afetividade) e 09 (Estudos) e o aluno **10** na tabela 08 (Brincadeiras).

Este fato não se repete quando analisamos as tabelas das rejeições, pois nas três, vamos encontrar em primeiro lugar o aluno mais rejeitado, com o maior número de escolhas negativas gerais, ou seja, o aluno **22.**

Fica claro então, que quando se tratam de primeiras preferências, e mesmo no tocante às preferências gerais, veremos que existe uma maior diversificação, pois nas escolhas gerais, por exemplo, a diferença entre o número de escolhas positivas do aluno mais escolhido para o segundo é pequena (o aluno **07** com dezessete preferências e o aluno **10** com dezesseis). Já quando falamos das rejeições, percebemos que elas se encontram muito mais voltadas a determinados alunos e a um em especial (aluno **22**), que além dos primeiros lugares nas tabelas de rejeição, ainda possui um número de escolhas negativas gerais muito alto (trinta e seis), com uma grande diferença para o segundo colocado, ou seja, o aluno **26**, com vinte e três rejeições.

Finalmente, procedemos às comparações dos resultados obtidos por meio dos sociogramas de primeiras escolhas. Inicialmente, analisamos as primeiras escolhas positivas. O que chama a atenção são aqueles casos coincidentes, quando alguns alunos se escolhem reciprocamente em todas as perguntas. Encontraremos alguns desses casos, valendo ressaltar as duplas **13 e 32, 08 e 17 e 25 e 28**, que se escolheram reciprocamente em todas as questões e **26-31**, que se escolheram em afetividade e estudos.

Temos ainda os casos que os alunos se encontram sempre nos mesmo grupos, como por exemplo:

12(M)–15(M)–02 (M)–21(M); 19(F)-30(F); 01(M)-10(M)-09(M); 13(F)-32(F)-04(F).

Vemos assim, que não são muitos os casos de repetição e nem são grandes os grupos que se formam em todas as circunstâncias. Percebemos que são alunos que sempre se encontram juntos e formam grupos sempre do mesmo sexo, demonstrando a importância da separação por gêneros realizada na confecção desses sociogramas, pois podemos perceber bem, que essas escolhas fixas estão relacionadas, em sua maioria, ao fator de aproximação de indivíduos do mesmo sexo nessa faixa etária.

Os demais alunos se agrupam se acordo com suas necessidades e conveniências, não se prendendo muito a grupamentos fixos, ficando claro que somente alguns alunos mantém essa inflexibilidade.

Existem alguns desses alunos membros dos mesmos subgrupos em todos os quesitos que se encontram por coincidência e não por escolhas diretas, como os alunos **12,**

15 e 02. Já os alunos **19, 30, 15, 21** se escolhem diretamente. Os alunos **13 e 32** sempre se escolhem reciprocamente e o aluno **04** escolhe **32** diretamente. For fim temos os alunos **01, 10 e 09** que se escolhem alternadamente, estando sempre ligados.

Não encontramos nenhum caso de alunos que não repetem suas escolhas nem uma vez, mudando de subgrupos conforme a pergunta varia, mostrando que pelo menos uma vez, acabam escolhendo os mesmos colegas para alguma atividade.

Ressaltamos ainda a existência do aluno **34** que não se encontra agrupado, podendo ser considerado como isolado, pelo fato de não ter recebido nenhuma primeira escolha positiva em nenhuma das perguntas, agravado pelo fato de não estar presente no dia da aplicação do teste, não permitindo sua ligação, por meio de suas próprias escolhas.

No que se refere ao aluno "C", notamos que se encontra inserido sempre em um subgrupo, sendo nos casos de afetividade e brincadeiras, por escolher um membro de um grupo e em estudos por ter recebido uma primeira escolha feita pelo aluno **03**. Salienta-se ainda o fato desse aluno não ter escolhido em nenhuma das perguntas, o mesmo aluno como primeira opção, já que em afetividade escolheu o aluno **09**, em brincadeiras o aluno **02** e em estudos o aluno **24**.

Quanto aos sociogramas de primeiras rejeições, o acordo da classe é quase unânime quanto à rejeição do aluno **22**, que focalizam a tal ponto as rejeições do grupo que os outros excluídos são mais raros. Isto fica claro quando vemos as nove primeiras rejeições em afetividade, cinco em brincadeiras e quatro em estudos, perfazendo um total de dezoito, num total geral de trinta e seis escolhas negativas recebidas por esse aluno. Devemos observar que não existem outros alunos com números altos de primeiras rejeições, destacando apenas os números **12 e 31**, com sete 1ªs escolhas cada, mas mesmo assim sem ser considerado relevante. Não temos um aluno que pode ser considerado o menos rejeitado, já que existem vários deles que não foram escolhidos como primeira opção em nenhum dos sociogramas de 1ª escolhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi fruto do interesse pelas novas propostas de inclusão de alunos com deficiência na escola regular, disseminadas por todo o mundo a partir dos anos de 1990 e que se constitui em um dos focos das políticas educacionais em curso no Brasil.

Esse interesse inicial, ainda um tanto difuso, acabou se estreitando, de tal forma que fui me voltando para as relações que se travam entre o aluno incluído e seus pares, bem como o papel que a instituição escolar pode exercer nessas relações.

Dessa forma, além de procurar selecionar alunos que tivessem sido incluídos em classes regulares de ensino, entendemos ser necessário selecionarmos escolas com características marcadamente diferentes, sendo uma com projeto político-pedagógico voltado à inclusão e outra sem esse atributo.

Assim, constituímos dois objetivos de pesquisa. O primeiro, de análise das relações sociais mantidas por alunos com deficiência mental inseridos em classes regulares de ensino, junto a seus colegas não deficientes. O segundo, de verificar se o fato de possuir explicitamente um projeto político pedagógico voltado à inclusão escolar favorece a qualidade das interações entre o aluno deficiente e seus pares.

Para a coleta de dados foi utilizado o teste sociométrico como meio de se verificar como as relações se dão dentro de cada sala de aula. O teste foi aplicado com perguntas voltadas a identificar as preferências e rejeições dos alunos quanto às relações afetivas, relações de recreação (brincadeiras) e estudos, como forma de visualizar quais os prejuízos que a deficiência traz para cada um dos alunos incluídos e em qual dessas relações aparece de forma mais evidente.

Os alunos incluídos, “W” na Escola “A” e “C” na Escola “B”, reagiram de formas bem diferentes ao teste. “W” se recusou a responder ao teste, mesmo com a insistência e oferecimento de ajuda da professora; já “C” se mostrou totalmente receptivo e aceitou que sua professora o ajudasse nas respostas e participou do teste da mesma forma que as demais crianças.

O fato do aluno ”W” se recusar a participar do teste, não ocasionou graves prejuízos à investigação, pois o foco central da pesquisa era verificar como seus colegas o enxergavam, e se o enxergavam, dentro das relações na sala de aula. Por outro lado é, no mínimo, estranho, que exatamente na escola que tinha um projeto explícito de inclusão escolar, o aluno deficiente incluído se recusasse a participar.

Como resultados mais evidentes temos que considerar que os níveis de preferência e de rejeição em ambas as escolas se aproximaram dos dados apresentados por autores que estudaram o teste sociométrico (como Bastin, Morenos e Alves), com a grande maioria se situando dentro de escores considerados normais por esses autores, e alguns poucos apresentando índices mais elevados de preferência e de rejeição.

Quanto aos alunos mais preferidos, percebemos uma grande semelhança entre as duas escolas, já que na Escola "A" temos o aluno 16, com um total de vinte e uma preferências e na Escola "B", temos o aluno 07, com um total de vinte escolhas positivas. Esta semelhança também ocorre em relação às rejeições, já que, na Escola "A", o aluno 19 recebeu trinta e duas indicações, enquanto que na Escola "B", o aluno 22 recebeu trinta e seis escolhas negativas.

Da mesma forma, em ambas as escolas, os índices de rejeição mais elevados são bem mais evidentes do que os de preferência, pois enquanto os alunos mais escolhidos nas duas escolas alcançaram escores de vinte e um e vinte pontos, os alunos mais rejeitados em ambas, atingiram as marcas de trinta e duas e trinta e seis indicações.

Fica evidente então, que apesar de os alunos mais preferidos receberem um grande número de indicações, estas são bem menores que as rejeições recebidas por alguns alunos, provando que as preferências são direcionadas de forma mais pulverizada entre os alunos que as rejeições, que são mais concentradas.

Foram analisadas as formações de subgrupos nos sociogramas de primeiras escolhas positivas. Estes subgrupos foram delimitados dentro de cada um dos sociogramas, elaborados a partir das primeiras escolhas positivas para cada quesito: afetividade, brincadeiras e estudos.

Novamente encontramos semelhanças entre as duas escolas, já que ambas possuem um número muito parecido de subgrupos, formados para cada quesito estudado (de cinco a sete). Notamos apenas que na Escola "A" os subgrupos contêm um número maior de alunos e na Escola "B" encontramos alguns subgrupos com poucos membros (dois ou três).

Nos sociogramas de primeiras escolhas em rejeições, temos a atenção chamada pela quantidade de rejeições que alguns alunos recebem. Nem de perto os alunos mais preferidos no geral recebem um número de primeiras escolhas como os alunos rejeitados. Isto prova novamente como as preferências são bem mais pulverizadas que as rejeições emitidas.

Tanto a matriz sociométrica, quanto as tabelas e os sociogramas elaborados servem para mostrar como se passam as interações entre os alunos em geral e mais especificamente entre "W" e "C" e suas respectivas turmas.

Analisando a matriz, percebemos que "W" recebeu apenas uma preferência no quesito afetividade e duas rejeições, uma em afetividade e uma em estudos. Este são dados interessantes, pois, mostram que "W" se situa entre aqueles de baixos índices de preferência (apenas um em todos os quesitos), seus índices de rejeição são também bastante baixos, mesmo no quesito "estudos", onde devem residir suas maiores dificuldades.

Não podemos considerar que esses baixos índices de rejeição apontem para uma incorporação de "W" pelos seus colegas, mesmo que de forma pouco preferencial, mas entendemos que, esses baixos índices nos dois aspectos investigados (preferência e rejeição), parecem apontar muito mais para uma situação de "invisibilidade" por parte de seus colegas, de uma "não existência" como aluno, pois, como vimos nos resultados, os alunos muito rejeitados, também possuíam indicadores de preferência (embora menores), isto é, "existiam" como alunos.

Os dados referentes ao aluno "C" mostram que ele é um aluno que "existe" na sala de aula, atingindo números de escolhas, tanto positivas, quanto negativas, dentro dos números esperados, se igualando a muitos de seus colegas e até se saindo melhor que um bom número deles. Dentro das preferências recebeu apenas uma escolha em afetividade e duas em brincadeiras e estudos, números que apesar de baixos, não chamam a atenção. No que tange às rejeições parece que seu maior problema encontra-se nas brincadeiras, com cinco indicações, enquanto que, nos dois outros quesitos, recebeu número igual de rejeições em afetividade e estudos (três), número dentro do esperado e muito menor que vários de seus colegas.

Assim, pudemos verificar que, enquanto na escola "A", os contatos entre crianças sem qualquer evidência de deficiência se caracterizam por um certo afastamento dos normais, como se ele *fosse uma não pessoa e não existisse* (Goffman, 2002, p. 27), na escola "B" a situação do aluno "C" é um tanto diferente, já que, apesar de ser mais rejeitado do que aceito, ele existe para seus pares.

Analisando os resultados obtidos pelos testes sociométricos aplicados, obtivemos um resultado no mínimo inesperado: o aluno "W", incluído na Escola "A", aquela que possui projeto voltado à inclusão, é exatamente o aluno que não consegue ser visto por

seus colegas, não se encontra incluído nas atividades normais da sala, sendo ignorado pelos demais membros do grupo, apesar de todos os esclarecimentos que a escola afirma fazer a respeito.

Por outro lado, na Escola "B", que não possui um projeto englobando um trabalho voltado à inclusão, é exatamente aquela em que o aluno "C" recebe indicações positivas e negativas, em proporção muito parecida com grande parte da sala de aula, dando a ele um caráter de visibilidade, mesmo que sua deficiência os incomode. Os resultados apontam que nessa escola, mesmo sem um projeto estabelecido, a criança deficiente parece se constituir em um dos alunos das classes, apesar dos problemas que devem existir.

Os resultados obtidos nesse sentido confirmam ambas as hipóteses iniciais referentes à existência de uma dificuldade de aceitação do aluno deficiente incluído e de que existem rejeições e dificuldades, principalmente no âmbito da aprendizagem, mas estendendo-se para as demais relações interpessoais.

A expectativa de que os alunos deficientes mentais, devido às dificuldades de aprendizagem inerentes à sua deficiência, deveriam ser mais rejeitados no quesito estudos, não se confirmou. Na verdade, no caso de "W" verificamos que os seus pares se utilizam de outro estratagema, qual seja o de ignorá-lo como aluno. No caso do aluno "C", que parece ser mais incorporado como aluno, o índice de rejeição em relação aos estudos foi o mesmo que para afetividade.

Quando falamos do benefício do projeto político-pedagógico e de sua possível influência positiva nesse processo de aceitação, vemos também que a hipótese não se confirmou, uma vez que exatamente o inverso ocorreu, pelo menos nas duas escolas e nas respectivas salas de aula pesquisadas.

Não se deve, entretanto, esquecer do fato que foram pesquisadas somente duas escolas e dois alunos; e que por mais que a pesquisa tenha sido feita com seriedade e cuidado, a amostra ainda é pequena, não permitindo inferências definitivas a respeito do fato de que o projeto político-pedagógico de uma escola influencie ou não na forma como as relações se estabelecem em seu interior, entre os alunos considerados normais e os incluídos. Fica aqui uma porta aberta para novas pesquisas no mesmo sentido, buscando assim, com novos resultados, mostrar como e se realmente as influências da formação institucional da escola alteram a maneira como os alunos incluídos são vistos e aceitos pelos seus pares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALVES, Danny . Jose. 1974. *O teste sociométrico, sociogramas*. Porto Alegre: Globo.

ANDRETTO, Yara. 2001. *Os impactos iniciais da inclusão de criança deficiente no ensino regular:* um estudo sobre a inclusão de criança com paralisia cerebral. São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Dissertação de Mestrado.

BASTIN, Georges. 1966. As Técnicas Sociométrica: Moraes

BATISTA, Marcus Welby. 2001. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. Vitória, UFS, Dissertação de Mestrado.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. 2004. Atenção eu/outro: No sujeito, na memória. Anais da 27ª ANPED. Caxambu, ANPED.

BUENO, José Geraldo Silveira. 1992 Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. Revista Brasileira de Educação Especial, no. 5, Piracicaba, UNIMEP.

_____. 1993 *Educação especial brasileira*, São Paulo: EDUC/PUCSP

_____. 1999. *Educação inclusiva: princípios e desafios*. Revista Mediação, Rio de Janeiro, Instituto Helena Antipoff-PMRJ.

_____. 2004. O aluno como foco das investigações sobre a escola: tendências das dissertações e teses defendidas nos programas de Pós-Graduação em Educação. 1981/1998. *Anais da XII ENDIPE*. Curitiba, ENDIPE.

CANARIO, Ruy. 1996. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, pp. 123-149.

CANDIDO, Antonio. 1996. "A estrutura da escola". In: PEREIRA, L. & FORACCHI, M.A. *Educação e sociedade*. São Paulo: Nacional, pp. 287-320.

DANTAS, Heloisa. 1992. "A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon", In: *Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias e discussão*, São Paulo: Summus, ps. 85-98.

FIERRO, Alfredo. 1995. "As crianças com atraso mental" In: *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Ates Médicas, pp. 232-239.

GOFFMAN, Erving. 1988. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

_____. 2004. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*, Rio de Janeiro: Vozes.

MAFFEZOL, Roberto Ronceli, GOES, Maria Cecilia Rafael de. 2004. Jovens e Adultos com deficiência mental: seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações pessoais e atividades. *Anais da 27ª ANPED*. Caxambu, ANPED.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. 1997. "Contribuições da pesquisa e desenvolvimento de aplicações para o ensino inclusivo de deficientes mentais". In: MANTOAN, Maria Tereza Egler. (org). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.* Rio de Janeiro: Memnon, pp. 113-118.

_____. 2000. *Ser ou Estar, Eis a Questão: Explicando o Déficit Intelectual*. Rio de Janeiro: Memnon.

MARIN, Alda; BUENO, José Geraldo Silveira; & SAMPAIO, Maria das Mercês F. 2005. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, vol. 35, no. 124, jan/abr, pp. 171 a 199.

MORENO, Jacob Levy. 1954. *Fondements de la sociométrie*, Paris, Presses Universitaires de France

PARSONS, Talcott. 1959. *Os processos de socialização e as escolas*. Harvard Educacional Review, v. 28/9, n. 4, p. 297-316.

SCHWARTZMAN, José Salomão. 1997. "Integração: do que e de quem estamos falando?" In: MANTOAN, Maria Tereza Egler. (org). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.* Rio de Janeiro: Memnon, pp. 62-66.

SHIMIZU, Alexandre de Moraes, CORDEIRO, Ana Paula. 2004. Injustiças no cotidiano escolar. *Anais da 27ª ANPED*. Caxambu, ANPED.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. 2004. A interação na escola e seus significados e sentidos na formação de valores: um estudo sobre o cotidiano escolar. *Anais da 27ª ANPED*. Caxambu, ANPED.

TELFORD, Charles W. & SAWREY, James M. 1978. *O indivíduo excepcional.* Rio de Janeiro: Zahar.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. 1995. *Obras Completas.* Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo Y Educacion.

_____. 2001. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

WALLER, Willard. 1996. *The sociology of teaching*. New York: Russel & Russel.

ANEXO A) Matriz Sociométrica da Escola “A”

	01			02			03			04			05			06			07			08			09		
	A	B	E	A	B	E	A	B	E	A	B	E	A	B	E	A	B	E	A	B	E	A	B	E	A	B	E
01				2			3		3								2	2									
					2	2																					
02[5]								3	2							3											
																			1	1							
03	1	1	1	2	2	2																					
																			3							3	
04[6]	3						1	2	2						1		1	3									
																				3				3			
05																	3	3									
06	3		1								1	2		2													
07[7]																						3					3
									3																		
08											1	1				2	2	2									
						3																					
09[8]																			3								
10				1	1	2	3	2	1																		
																						2					
11																	2										
12[9]							2	2	2																		
13[10]		1																	3	3	3						
								2																			
14																										2	2
15	1	2	1																								
16			3		1		1																				
17	1																										
												3															
18	3																										
19							3	1	1																		
			1																3								
20[11]																				2							
21																				3							
																			1								
22																			3		1						
																		3									
23[12]																									1		
			2																	3							
24	2																										
																				1							
25[13]																											
																2											
26[14]																											
27[15]							3		2																		
						1																					
28																											
29										3																	
	3															1											
30[16]					1								3			2											
31[1]																											
32[2]																											
W[3]																											
34[4]																											
$\bar{p}$	7	3	4	3	4	2	7	5	7	1	2	2	1	1	1	3	5	4	3	3	2	1	0	0	1	1	2
$\bar{n}$	1	0	2	0	1	3	0	1	1	0	0	1	0	0	0	2	0	1	4	4	0	1	0	1	0	1	0
$\bar{p}$ val.	14	4	6	5	5	4	16	10	13	3	2	3	3	2	1	7	10	10	9	8	4	3	0	0	1	2	5
$\bar{n}$ val.	3	0	3	0	2	6	0	2	3	0	0	3	0	0	0	3	0	3	8	8	0	2	0	3	0	3	0

	10			11			12			13			14			15			16			17			18		
	A	B	E	A	B	E	A	B	E	A	B	E	A	B	E	A	B	E	A	B	E	A	B	E	A	B	E
01	1																			3	1						
								3	3			1					1					1			3		
02[5]		2	3				2													1							
										2	3	3															
03	3	3	3																								
										1		1															
04[6]																			2								
								1														3		2		2	
05																											
																						2	3	3			
06																2											
																						2	2	3	1		2
07[7]										2	3	2					1										
							1							3													
08	1																										
																										2	
09[8]														3	3			2									
										3	3												1				
10																			2	3	3						
										1							2	3									
11																											
							1	1	1																		
12[9]			1							1									3	3	3						
																						2		2	3		
13[10]									1				1							2	2						
14																											
																						1	1	2			
15													2	1							2						
																						3	3			2	
16	2	2	2				3	3	1																		
																										1	
17																									2	2	2
					2																						
18				1																			3	1			
																2	1	2									
19																						1	2	3	2	3	2
										2	2																
20[11]																3											
				2																			3	1			
21													3														
																									3		
22		2					1							1					2								
23[12]													2	1	3												
											2						1								2		3
24																3	2				2						
																						1		2	2		1
25[13]				1										1							3		2				
												2			3												
26[14]							3												1	3	1						
												3															
27[15]							1							1					2								
																							3			1	
28																1	1	1									
29					2																						
30[16]																			1								
																						2	3	3			
31[1]																											
32[2]																											
W[3]																											
34[4]																											
$\bar{p}$	4	4	4	2	1	0	5	1	2	2	1	1	4	6	2	4	3	2	7	6	8	1	3	2	2	2	2
$\bar{n}$	0	0	0	1	1	0	2	3	2	5	4	5	0	1	1	1	4	2	0	0	0	9	8	8	6	5	3
$\bar{p}$ val.	7	9	9	2	2	0	10	3	2	3	3	2	8	8	6	9	4	3	13	15	17	1	7	4	4	5	4
$\bar{n}$ val.	0	0	0	2	2	0	2	5	4	9	10	10	0	3	3	2	5	5	0	0	0	17	19	18	14	8	6

	19			20			21			22			23			24			25			26			27		
	A	B	E	A	B	E	A	B	E	A	B	E	A	B	E	A	B	E	A	B	E	A	B	E	A	B	E
01																											
	2																										
02[5]																									1		
	3										2																
03																											
		2	3					1		2														2			
04[6]																											
				1												2		1									
05																											
	3	2	2																						1	1	1
06																1											
	3	1	1								3																
07[7]			1				1	2																			
										3		1									2		2			1	
08																											
		3	2							2						3						1					
09[8]													2	2	1												
			3									1										1					
10																											
			1					3					3				1							2			
11	1	1	3													2				3	2						
																									2	2	2
12[9]																							1				
	1		3					2			1						3										
13[10]																									2		
								3	2	3			2									1		3			
14													3	3	3												
		3	1													3				2							
15																3	3	3									
			1																		3			2	2		
16																											
		3	3				3		1	1															2		
17	3	3	3			1														1							
													3	1	2							1					
18	2	1	3																	2	2						
																3	3	3									
19																											
								3			1								1		2						
20[11]			1					3	3		1					1											
21	2									1				2	1		1	2									
												1		2			1										3
22						2		3	3																		
		3											2								2	1			3		1
23[12]																	3										
	3																										
24														1	1												
	3		3																							2	
25[13]																3											
	3										1															2	
26[14]		2		2					2					1	3												
		3																									
27[15]														2	1												
		2		2			1																				
28													2	2	2	3	3	3									
	1	2	1							3	1	2															
29	1															2	1	3		3	1						
			3		2																				2	1	2
30[16]								3	1								2	2									3
					2																				3		
31[1]																											
32[2]																											
W[3]																											
34[4]																											
$\bar{p}$	5	4	5	1	0	2	1	4	4	1	1	0	3	7	7	7	6	5	0	4	3	0	1	0	2	0	1
$\bar{n}$	9	10	13	2	2	0	2	5	2	6	6	4	4	2	1	4	4	2	1	1	4	5	1	4	7	6	5
$\bar{p}$ val.	9	7	11	2	0	3	1	11	9	1	1	0	7	13	12	15	13	13	0	9	5	0	1	0	3	0	3
$\bar{n}$ val.	22	24	27	3	4	0	4	12	3	14	9	5	10	3	2	11	8	4	1	2	9	5	2	9	15	9	9

	28			29			30			31[1]			32[2]			W[3]			34[4]			p	n	p	n
	A	B	E	A	B	E	A	B	E	A	B	E	A	B	E	A	B	E	A	B	E				
01																				1		3		3	
																							3		3
02[5]			1																			3		3	
									1														3		3
03																						3		3	
																							3		3
04[6]																						3		2	
																							3		3
05				1		1	2	1		3										2	2	3		3	
																							3		3
06																				3	3	3		3	
																							3		3
07[7]																						3		3	
																							2		3
08																			3	3	3	3		3	
						1		1															3		3
09[8]	1	1																				3		3	
							2	2															3		3
10																						3		3	
																							3		3
11													3		1							3		3	
								3		3		3											3		3
12[9]																						3		3	
																							3		3
13[10]																						3		3	
						1																	3		2
14	2	1	1										1									3		3	
																2		3					3		3
15																						3		3	
										1	1												3		3
16																						3		3	
					2				2														3		3
17																						3		3	
		3					2		1														3		3
18																						3		3	
							1	2	1														3		3
19																						3		3	
									3														3		3
20[11]																2						3		3	
							1	1	3	3	2	2											3		3
21			3																			3		3	
		3		2					2														3		3
22																						3		3	
		2						1															3		3
23[12]	3	2	1																			3		3	
									1	1													3		3
24	1	3	3																			3		3	
								3															3		3
25[13]				2	3	2																3		3	
							1																3		2
26[14]																						3		3	
										3													1		1
27[15]		3	3																			3		3	
			3				3																3		3
28																						3		3	
							2	3	3														3		3
29																					2	3		3	
								3	1														3		3
30[16]																						3		3	
																							2		2
31[1]																						0		0	
																							0		0
32[2]																						0		0	
																							0		0
W[3]																						0		0	
																							0		0
34[4]																						0		0	
																							0		0
$\bar{p}$	4	5	6	2	1	2	1	1	0	1	0	0	2	0	1	1	0	0	1	4	4	90		89	
$\bar{n}$	0	3	1	1	1	2	7	9	10	5	2	2	0	0	0	1	0	1	0	0	0		86		85
$\bar{p}$ val.	7	10	12	3	3	3	2	1	0	3	0	0	4	0	1	2	0	0	3	9	10	180		177	
$\bar{n}$ val.	0	8	3	2	2	2	12	19	18	11	3	5	0	0	0	2	0	3	0	0	0		174		172

LEGENDA:
- p: valor abaixo do limite inferior para perguntas 1, 3 e 5
- n: valor abaixo do limite inferior para perguntas 2, 4 e 6
- p: valor acima do limite superior para perguntas 1, 3 e 5
- n: valor acima do limite superior para perguntas 2, 4 e 6

LEGENDA:
A - Afetividade (ref. sentar perto/não sentar perto)
B - Brincadeiras (ref. brincar com/ não brincar com)
E - Estudo (ref. estudar com/não estudar com)
p - número de escolhas emitidas (números azuis na horizontal do sujeito)
n - número de rejeições emitidas (números vermelhos na horizontal do sujeito)
$\overline{p}$ - número de escolhas recebidas (números azuis na vertical do sujeito)
$\overline{n}$ - número de rejeições recebidas (números vermelhos na vertical do sujeito)
$\overline{p}_{\mathbf{val.}}$ - soma dos algarismos azuis na vertical do sujeito
$\overline{n}_{\mathbf{val.}}$ - soma dos algarismos vermelhos na vertical do sujeito

Seqüência de perguntas (p/r aluno respondente em relação aos demais alunos representados nas colunas verticais):
1: 1a. linha,1a. coluna: afetividade positiva (Perto de quem gostaria de sentar?)
2: 2a. linha,1a. coluna: afetividade negativa (Perto de quem não gostaria de sentar?)
3: 1a. linha,2a. coluna: brincadeira positiva (Com quem gostaria de brincar?)
4: 2a. linha,2a. coluna: brincadeira negativa (Com quem não gostaria de brincar?)
5: 1a. linha,3a. coluna: estudo positivo (Com quem gostaria de estudar?)
6: 2a. linha,3a. coluna: estudo negativo (Com quem não gostaria de estudar?)

OBSERVAÇÕES RELEVANTES:
31^{1} - aluno ausente
32^{2} - aluno ausente
W^{3} - aluno incluído (33)
34^{4} - aluno ausente
02^{5} - Não foi possível identificar o item 3 (nome do primeiro aluno escolhido) da pergunta 6.
04^{6} - Não foi possível identificar o item 3 (nome do primeiro aluno escolhido) da pergunta 3.
07^{7} - Não foi possível identificar o item 2 (nome do segundo aluno escolhido) da pergunta 2.
09^{8} - Não foi possível identificar o item 2 (nome do segundo aluno escolhido) da pergunta 6.
12^{9} - Só escolheu 2 colegas para a pergunta 6.
13^{10} - Só escolheu 2 colegas para a pergunta 4.
20^{11} - Não foi possível identificar o item 2 (nome do segundo aluno escolhido) da pergunta 5.
23^{12} - Não foi possível identificar o item 2 (nome do segundo aluno escolhido) da pergunta 5.
25^{13} - Não foi possível identificar o item 3 (nome do primeiro aluno escolhido) da pergunta 4; Só escolheu 2 colegas para as perguntas 5 e 6.
26^{14} - Só escolheu 1 colega para as perguntas 2, 4 e 6.
27^{15} - Não foi possível identificar o item 2 (nome do segundo aluno escolhido) da pergunta 6. Escolheu um mesmo colega para as perguntas 5 e 6 (com que gostaria e não gostaria de estudar).
30^{16} - Só escolheu 2 colegas para as perguntas 2, 4 e um único colega para a pergunta 6.
Limites teóricos escolhidos referentes a P.01 (valores com parênteses azuis indicam notas significativas de escolhas; valores com parênteses vermelhos indicam notas significativas de rejeição).

Limites teóricos escolhidos referentes a P.05 (valores com fundo azul indicam notas significativas de escolhas para p, e menores notas de rejeição para n; valores com fundo vermelho indicam as menores notas de escolha para p, e notas significativas de rejeição para n).

ANEXO B) Matriz Sociométrica da Escola “B”

	01	02	03[4]	04	05	06	07	08	09	10	C[3]	12	13	14	15	16	17
	A B E	A B E	A B E	A B E	A B E	A B E	A B E	A B E	A B E	A B E	A B E	A B E	A B E	A B E	A B E	A B E	A B E
01		- - - / 1 - -	1 1 1 / - - -						2 3 3 / - - -	3 2 2 / - - -		- - - / - 1 2		- - - / 3 2 3	- - - / 2 - -		
02	- - - / 1 - -		3 3 2 / - - -		- - - / - - 2	- - - / 2 - -			1 - - / - - -	- 2 - / - - -	- - - / - 1 1			- 1 3 / - - -			
03[4]		- 1 - / - - -			- - 1 / 1 3 -						- - 3 / - - -			3 2 - / - - -			
04													2 2 2 / - - -			- - - / 1 2 2	
05			- - - / - - 2			- - - / - 3 -	2 1 3 / - - -	1 - 2 / - - -				- - - / - - 1	- - - / 1 - -				
06	- - - / 1 - -	- 2 2 / - - -	- - 1 / - - -		- - - / - 3 -		2 - - / - - -			1 3 3 / - - -			- - - / - - 1				- - - / 2 - 2
07				- - - / 1 - 1	- - - / - 3 -	- - - / 2 - -		- - - / - 1 -				- - 2 / - - -			- - - / - - 2	2 1 - / - - -	
08							- - 1 / - - -				- - - / 2 2 2					- 1 - / - - -	3 3 3 / - - -
09	- - - / - - 2	- 1 1 / - - -				- - - / 2 - -		- - 2 / - - -		- 3 3 / - - -	- - - / 1 - -						
10	- - - / 2 3 -		- 3 - / - - -				1 - - / - - -	- - - / - - 2	3 - 2 / - - -			- 2 - / - - -		- 1 1 / - - -			
C[3]		- - - / 3 - 1	- - - / - 2 2							- 1 1 / - - -				- - - / 2 - -			
12	- - - / 1 3 2	- 1 - / - - -									- - - / - 2 -		- - - / 2 - -	3 3 2 / - - -			- - - / - - 1
13				2 2 - / - - -	- - - / - 2 1	- - - / - - 3	1 - 2 / - 3 -	- - - / 2 1 -						- - - / - - 2			
14	- - - / - 3 -			- - 1 / 2 - -		- - - / - 2 -						2 2 - / - - -	- - - / 1 - -		- 1 2 / - - -		
15				- - 1 / - - -	- - - / - 2 -				1 - - / - - -		- - - / 3 1 -			- 1 2 / - - -		- - - / 1 - 3	
16				- - - / 3 - -			3 1 2 / - - -							- - - / 1 3 3	- - - / 2 1 2		
17	- - - / - - 1					- - - / - 2 2		3 3 3 / - - -					- - - / 1 - -	- - - / - 1 -		- - 2 / - - -	
18	- - - / - - 2		- - - / 2 - -		- - - / - 2 -			- 2 - / - - -	- - - / - - 3			- - - / - 3 -		- - - / 1 - -	- - - / - - 1		- 3 - / - - -
19		- - - / - - 1	- - - / 1 3 3	- - - / - 2 -	2 3 - / - - -	- - - / 3 1 2	3 - 3 / - - -									1 1 2 / - - -	
20		3 - - / - - -	- - - / 1 - -	- - - / - - 3	- - - / - - 2			- 1 - / - - -			- - - / - - 1	- - - / 3 - -					
21	- - - / 1 - -		- 1 2 / - - -					- - - / - 3 -				- - - / - - 3		3 3 3 / - - -	2 2 1 / - - -		- - - / 2 2 -
22	3 - - / - - 1		- 3 3 / - - -	- - - / 2 - -	1 - - / - - -	2 - - / - - -	- - - / - 1 -	- - - / - - 3		- - 2 / - - -							
23					- - - / - 2 -	- - - / 2 3 1		- 1 - / - - -									
24	- - - / - 3 -	3 - - / - - -			- - - / - - 2	- - - / 1 1 -	- - 1 / - - -							1 2 - / - - -	- 1 - / - - -	- - 2 / - - -	
25					- - - / - 2 -		2 2 - / - - -	- - 1 / - - -					- - - / - 3 -			1 1 2 / - - -	
26[5]	- - - / 1 - -										- 2 - / - - -	- 1 1 / - - -		- - - / 2 2 -			
27	- - - / 3 1 -									1 1 - / - - -		- - - / - 3 3			2 2 1 / - - -		
28					- - - / - 2 -		1 2 1 / - - -		- - - / - - 2		- - - / - 3 -	- - - / 1 1 1				2 1 - / - - -	
29	- - - / 2 2 3					- - - / 1 1 1			1 - - / - - -	- 1 1 / - - -							
30			- - - / - 2 2	1 1 1 / - - -	- 2 2 / - - -	- - - / - 1 -		2 - - / - - -	- - - / 1 - -			- - - / - - 3		- - - / 2 - -			
31	1 - - / - - 3		- - - / - 2 -			- - - / - 1 -				- - 1 / - - -	2 2 2 / - - -						
32				2 1 - / - - -	- - - / - - 3	- - - / - - 2	1 - - / - - -						3 3 3 / - - -		- - - / 1 - -	- - - / 2 3 -	
33[1]																	
34[2]																	
p	2 0 0	2 4 2	2 5 5	3 3 3	2 2 2	1 0 0	9 4 7	3 4 4	5 1 2	3 7 7	1 2 2	1 3 2	2 2 2	4 7 5	2 4 3	4 5 4	1 2 1
n	8 6 7	2 0 2	3 4 4	4 1 2	1 9 5	7 9 6	0 2 0	1 3 2	1 0 2	0 0 0	3 5 3	2 4 6	4 1 1	6 4 3	3 1 3	3 2 2	2 1 2
p val.	4 0 0	6 5 3	4 11 9	5 4 3	3 5 3	2 0 0	16 6 13	6 7 8	8 3 5	5 13 13	2 4 5	2 5 3	5 5 5	10 13 11	4 6 4	6 5 8	3 6 3
n val.	12 15 14	4 0 2	4 9 9	8 2 4	1 21 10	13 15 11	0 4 0	2 5 5	1 0 5	0 0 0	6 9 4	4 8 13	5 3 1	11 8 8	5 1 5	4 5 5	4 2 3

	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33[1]	34[2]	p	n	p	n	p	n
	A B E	A B E	A B E	A B E	A B E	A B E	A B E	A B E	A B E	A B E	A B E	A B E	A B E	A B E	A B E	A B E	A B E						
01				- - - / - - 1			- - - / - 3 -											3	3	3	3	3	3
02				- - 1 / - - -	- - - / - 2 -		2 - - / - - -		- - - / - - 3				- - - / - 3 -	- - - / 3 - -				3	3	3	3	3	3
03[4]				2 3 - / - - -	1 - - / - - -				- - - / 3 2 -					- - 2 / 2 1 -				3	3	3	3	3	0
04	- - - / 2 1 1				- - - / 3 3 3								1 1 1 / - - -		3 3 3 / - - -			3	3	3	3	3	3
05		- - - / 3 - -		- - 1 / - - -	- - - / 2 2 -		- - - / - 1 -				3 3 - / - - -		- 2 - / - - -				- - - / - - 3	3	3	3	3	3	3
06					- - - / 3 1 3	3 - - / - - -				- 1 - / - - -				- - - / - 2 -				3	3	3	3	3	3
07		- - - / - 2 -			- - - / 3 - -		3 - 3 / - - -	1 2 - / - - -							- 3 1 / - - -		- - - / - - 3	3	3	3	3	3	3
08					- - - / 3 3 3	2 2 2 / - - -			- - - / 1 1 1				1 - - / - - -					3	3	3	3	3	3
09		- - - / - - 1			- - - / 3 1 -		- - - / - - 3		- - - / - 2 -	2 - - / - - -	1 - - / - - -	3 2 - / - - -		- - - / - 3 -				3	3	3	3	3	3
10					- - - / - 2 -		- - - / - - 1		- - - / 3 - 3			2 - 3 / - - -	- - - / - 1 -	- - - / 1 - -				3	3	3	3	3	3
C[3]					1 3 2 / - - -		- - - / 1 3 3		3 2 3 / - - -			2 - - / - - -				- - - / - 1 -		3	3	3	3	3	3
12				2 2 3 / - - -						1 - - / - - 3	- - - / 3 - -	- - 1 / - - -		- - - / - 1 -				3	3	3	3	3	3
13			- - - / 3 - -				- 1 1 / - - -						- - - / 1 - -		3 3 3 / - - -			3	3	3	3	3	3
14				3 3 3 / - - -	- - - / - 1 -				- - - / 3 - 2	1 - - / - - -			- - - / - - 3	- - - / - - 1				3	3	3	3	3	3
15				3 3 3 / - - -					- - - / 2 3 2			- - - / - - 1					2 2 - / - - -	3	3	3	3	3	3
16					- - - / - 2 1			- 3 3 / - - -			2 2 1 / - - -				1 - - / - - -			3	3	3	3	3	3
17	2 - - / - - -		- 1 - / - - -			- 2 - / - - -	- - - / 2 - -				1 - 1 / - - -			- - - / 3 3 3				3	3	3	3	3	3
18			3 1 - / - - -		- - - / 3 - -	2 - 1 / - - -	1 - - / - - -	- - 2 / - - -			- - 3 / - - -		- - - / - 1 -					3	3	3	3	3	3
19			- - 1 / - - -		- - - / 2 - -								- 2 - / - - -					3	3	3	3	3	3
20	- 2 2 / - - -	- - - / - 3 -			- - - / 2 - -	1 3 3 / - - -	2 - - / - - -	- - 1 / - - -					- - - / - 2 -		- - - / - 1 -			3	3	3	3	3	3
21					- - - / - 1 2		- - - / 3 - 1										1 - - / - - -	3	3	3	3	3	3
22							- - 1 / - - -		- - - / 1 3 2	- 1 - / - - -	- - - / 3 2 -	- 2 - / - - -						3	3	3	3	3	3
23	1 2 1 / - - -	- - - / - 1 -	2 3 3 / - - -		- - - / 3 - 3		- - 2 / - - -	3 - - / - - -				- - - / - - 2		- - - / 1 - -				3	3	3	3	3	3
24						- - 3 / - - -			- - - / 2 - -			2 3 - / - - -	- - - / - - 1	- - - / 3 2 3				3	3	3	3	3	3
25					- - - / 3 - 3				- - - / 1 - 1		3 3 3 / - - -		- - - / - 1 -				- - - / 2 - 2	3	3	3	3	3	3
26[5]							- - - / - 1 2				- - - / 3 3 3			3 3 3 / - - -	- - - / - - 1	- - 2 / - - -		1	3	3	3	3	3
27							- - - / - 2 -		- - - / 1 - 2			3 3 3 / - - -		- - - / 2 - -	- - - / - - 1	- - 2 / - - -		3	3	3	3	3	3
28		- - - / - - 3				- - 2 / - - -		3 3 3 / - - -	- - - / 3 - -				- - - / 2 - -					3	3	3	3	3	3
29					- - - / 3 3 2					2 3 3 / - - -						3 2 2 / - - -		3	3	3	3	3	3
30		3 3 3 / - - -			- - - / 3 - 1	- - - / - 3 -												3	3	3	3	3	3
31					- - - / 1 - 1	- - - / 2 - -	- - - / 3 - 2		3 3 3 / - - -		- - - / - 3 -					- 1 - / - - -		3	3	3	3	3	3
32	- - - / - 2 -		- - - / 3 1 -		- - - / - - 1			- - 2 / - - -			- 2 1 / - - -							3	3	3	3	3	3
33[1]																		0	0	0	0	0	0
34[2]																		0	0	0	0	0	0
p	2 2 2	1 1 1	2 3 2	4 4 5	2 1 1	4 3 5	4 1 4	3 3 5	2 2 2	4 3 1	5 4 5	5 4 3	2 3 1	1 1 2	3 3 3	1 2 3	2 1 0	94		96		96	
n	1 2 1	1 3 2	2 1 0	0 0 1	14 11 11	1 1 0	4 5 6	0 0 0	10 5 8	0 0 1	3 3 1	0 0 2	2 5 2	7 6 3	0 1 2	0 1 0	1 0 3		96		96		93
p val.	3 4 3	3 3 3	5 5 4	10 11 11	2 3 2	8 7 11	8 1 7	7 8 11	6 5 6	6 5 3	10 10 9	12 10 7	2 5 1	3 3 5	7 9 7	3 3 6	3 2 0	189		192		192	
n val.	2 3 1	3 6 4	6 1 0	0 0 1	37 21 23	2 3 0	9 10 12	0 0 0	20 11 16	0 0 3	9 8 3	0 0 3	3 8 4	15 12 7	0 1 2	0 1 0	2 0 8		192		192		186

LEGENDA:
p valor abaixo do limite inferior para perguntas 1, 3 e 5
n valor abaixo do limite inferior para perguntas 2, 4 e 6
p valor acima do limite superior para perguntas 1, 3 e 5
n valor acima do limite superior para perguntas 2, 4 e 6

OBSERVAÇÕES RELEVANTES:

31^{1} - aluno ausente

32^{2} - aluno ausente

W^{3} - aluno incluído (33)

34^{4} - aluno ausente

02^{5} - Não foi possível identificar o item 3 (nome do primeiro aluno escolhido) da pergunta 6.

04^{6} - Não foi possível identificar o item 3 (nome do primeiro aluno escolhido) da pergunta 3.

07^{7} - Não foi possível identificar o item 2 (nome do segundo aluno escolhido) da pergunta 2.

09^{8} - Não foi possível identificar o item 2 (nome do segundo aluno escolhido) da pergunta 6.

12^{9} - Só escolheu 2 colegas para a pergunta 6.

13^{10} - Só escolheu 2 colegas para a pergunta 4.

20^{11} - Não foi possível identificar o item 2 (nome do segundo aluno escolhido) da pergunta 5.

23^{12} - Não foi possível identificar o item 2 (nome do segundo aluno escolhido) da pergunta 5.

25^{13} - Não foi possível identificar o item 3 (nome do primeiro aluno escolhido) da pergunta 4; Só escolheu 2 colegas para as perguntas 5 e 6.

26^{14} - Só escolheu 1 colega para as perguntas 2, 4 e 6.

27^{15} - Não foi possível identificar o item 2 (nome do segundo aluno escolhido) da pergunta 6. Escolheu um mesmo colega para as perguntas 5 e 6 (com que gostaria e não gostaria de estudar).

30^{16} - Só escolheu 2 colegas para as perguntas 2, 4 e um único colega para a pergunta 6.

Limites teóricos escolhidos referentes a P.01 (valores com parênteses azuis indicam notas significativas de escolhas; valores com parênteses vermelhos indicam notas significativas de rejeição).

Limites teóricos escolhidos referentes a P.05 (valores com fundo azul indicam notas significativas de escolhas para p, e menores notas de rejeição para n; valores com fundo vermelho indicam as menores notas de escolha para p, e notas significativas de rejeição para n).

OBSERVAÇÕES RELEVANTES:

33^{1} - aluno ausente

34^{2} - aluno ausente

C^{3} - aluno incluído (11)

03^{4} - não respondeu a pergunta 6.

26^{5} - escolheu apenas um colega na pergunta 1.

Limites teóricos escolhidos referentes a P.05 (valores com fundo azul indicam notas significativas de escolhas para p, e menores notas de rejeição para n; valores com fundo vermelho indicam as menores notas de escolha para p, e notas significativas de rejeição para n).

ANEXO C) Tabelas de Primeiras Escolhas

Tabela 1 – PREFERÊNCIAS DE AFETIVIDADE – ESCOLA A

Tabela em ordem decrescente de preferências – baseada no n° de escolhas recebidas

Número do Aluno	N°. de Escolhas Recebidas	N°. de 1as. Escolhas Recebidas	Pontuação Recebida
03	07	04	16
24	07	03	15
01	07	03	14
16	07	01	13
12	05	03	10
19	05	01	09
15	04	02	09
14	04	01	08
10	04	01	07
28	04	01	07
07	03	03	09
06	03	01	07
23	03	01	07
02	03	00	05
18	02	00	04
32	02	01	04
13	02	00	03
27	02	00	03
29	02	00	03
11	02	00	02
04	01	01	03
05	01	01	03
08	01	01	03
31	01	01	03
34	01	01	03
20	01	00	02
30	01	00	02
33	01	00	02
09	01	00	01
17	01	00	01
21	01	00	01
22	01	00	01
25	00	00	00
26	00	00	00

Tabela 2 – PREFERÊNCIAS DE BRINCADEIRAS – ESCOLA A

Tabela em ordem decrescente de preferências – baseada no n° de escolhas recebidas

Número do Aluno	N°. de Escolhas Recebidas	N°. de 1as. Escolhas Recebidas	Pontuação Recebida
23	07	01	13
16	06	04	15
24	06	03	13
14	06	01	08
03	05	01	10
06	05	01	10
28	05	02	10
21	04	03	11
10	04	01	09
25	04	02	09
34	04	02	09
19	04	01	07
02	04	00	05
07	03	02	08
17	03	01	07
01	03	00	04
15	03	00	04
18	02	01	05
04	02	00	02
12	01	01	03
13	01	01	03
29	01	01	03
05	01	00	02
09	01	00	02
11	01	00	02
22	01	00	01
26	01	00	01
30	01	00	01
08	00	00	00
20	00	00	00
27	00	00	00
31	00	00	00
32	00	00	00
33	00	00	00

Tabela 3 – PREFERÊNCIAS DE ESTUDOS – ESCOLA A

Tabela em ordem decrescente de preferências – baseada no n° de escolhas recebidas

Número do Aluno	N°. de Escolhas Recebidas	N°. de 1as. Escolhas Recebidas	Pontuação Recebida
16	08	03	17
03	07	01	13
23	07	02	12
28	06	03	12
24	05	03	13
19	05	03	11
06	04	02	10
34	04	02	10
10	04	02	09
21	04	02	09
01	04	01	06
25	03	00	05
14	02	02	06
09	02	00	05
02	02	00	04
07	02	00	04
17	02	01	04
18	02	00	04
04	02	00	03
15	02	00	03
20	02	00	03
29	02	00	03
12	02	00	02
27	01	01	03
13	01	00	02
05	01	00	01
32	01	00	01
08	00	00	00
11	00	00	00
22	00	00	00
26	00	00	00
30	00	00	00
31	00	00	00
33	00	00	00

Tabela 4 – REJEIÇÕES DE AFETIVIDADE – ESCOLA A

Tabela em ordem decrescente de preferências – baseada no n° de escolhas recebidas

Número do Aluno	N°. de Escolhas Recebidas	N°. de 1as. Escolhas Recebidas	Pontuação Recebida
19	09	06	22
17	09	02	17
27	07	02	15
30	07	01	12
18	06	03	14
22	06	03	14
31	05	03	11
13	05	01	09
26	05	00	05
24	04	03	11
23	04	02	10
07	04	02	08
21	02	01	04
06	02	00	03
20	02	00	03
12	02	00	02
01	01	01	03
08	01	00	02
11	01	00	02
15	01	00	02
29	01	00	02
33	01	00	02
25	01	00	01
02	00	00	00
03	00	00	00
04	00	00	00
05	00	00	00
09	00	00	00
10	00	00	00
14	00	00	00
16	00	00	00
28	00	00	00
32	00	00	00
34	00	00	00

Tabela 5 – REJEIÇÕES DE BRINCADEIRAS – ESCOLA A

Tabela em ordem decrescente de preferências – baseada no n° de escolhas recebidas

Número do Aluno	N°. de Escolhas Recebidas	N°. de 1as. Escolhas Recebidas	Pontuação Recebida
19	10	05	24
30	09	04	19
17	08	04	19
22	06	01	09
27	06	00	09
21	05	03	11
18	05	00	08
13	04	02	10
07	04	02	08
24	04	02	08
15	04	00	05
28	03	02	08
12	03	01	05
20	02	00	04
23	02	00	03
31	02	00	03
09	01	01	03
14	01	01	03
02	01	00	02
03	01	00	02
11	01	00	02
25	01	00	02
26	01	00	02
29	01	00	02
01	00	00	00
04	00	00	00
05	00	00	00
06	00	0	00
08	00	00	00
10	00	00	00
16	00	00	00
32	00	00	00
33	00	00	00
34	00	00	00

Tabela 6 – REJEIÇÕES DE ESTUDOS – ESCOLA A

Tabela em ordem decrescente de preferências – baseada no n° de escolhas recebidas

Número do Aluno	N°. de Escolhas Recebidas	N°. de 1as. Escolhas Recebidas	Pontuação Recebida
19	13	06	27
30	10	03	18
17	08	03	18
13	05	02	10
27	05	01	09
25	04	01	09
26	04	01	09
22	04	00	05
02	03	01	06
18	03	01	06
15	02	01	05
31	02	01	05
12	02	01	04
24	02	01	04
01	02	00	03
21	02	00	03
29	02	00	02
03	01	01	03
04	01	01	03
06	01	01	03
08	01	01	03
14	01	01	03
28	01	01	03
33	01	01	03
23	01	00	02
05	00	00	00
07	00	00	00
09	00	00	00
10	00	00	00
11	00	00	00
16	00	00	00
20	00	00	00
32	00	00	00
34	00	00	00

Tabela 7 – PREFERÊNCIAS DE AFETIVIDADE – ESCOLA B

Tabela em ordem decrescente de preferências – baseada no n° de escolhas recebidas

Número do Aluno	N°. de Escolhas Recebidas	N°. de 1as. Escolhas Recebidas	Pontuação Recebida
07	09	02	16
29	05	02	12
28	05	02	10
09	05	01	08
14	04	03	10
21	04	03	10
24	04	01	08
23	04	01	08
16	04	00	06
27	04	00	06
25	03	02	07
32	03	02	07
08	03	01	06
04	03	00	05
10	03	01	05
02	02	02	06
26	02	02	06
13	02	01	05
20	02	01	05
01	02	01	04
03	02	01	04
15	02	00	04
05	02	00	03
18	02	00	03
34	02	00	03
22	02	00	02
30	02	00	02
17	01	01	03
19	01	01	03
31	01	01	03
33	01	01	03
06	01	00	02
11	01	00	02
12	01	00	02

Tabela 8 – PREFERÊNCIAS DE BRINCADEIRAS – ESCOLA B

Tabela em ordem decrescente de preferências – baseada no n° de escolhas recebidas

Número do Aluno	N°. de Escolhas Recebidas	N°. de 1as. Escolhas Recebidas	Pontuação Recebida
10	07	03	13
14	07	03	13
03	05	03	11
16	05	00	05
21	04	03	11
28	04	02	10
29	04	02	10
08	04	01	07
07	04	00	06
15	04	00	06
02	04	00	05
32	03	03	09
25	03	02	08
23	03	01	07
20	03	01	05
27	03	01	05
12	03	00	05
30	03	00	05
04	03	00	04
17	02	02	06
05	02	01	05
13	02	01	05
26	02	01	05
11	02	00	04
18	02	00	04
33	02	00	03
09	01	01	03
19	01	01	03
22	01	01	03
31	01	01	03
34	01	00	02
24	01	00	01
01	00	00	00
06	00	00	00

Tabela 9 – PREFERÊNCIAS DE ESTUDOS – ESCOLA B

Tabela em ordem decrescente de preferências – baseada no n° de escolhas recebidas

Número do Aluno	N°. de Escolhas Recebidas	N°. de 1as. Escolhas Recebidas	Pontuação Recebida
07	07	02	13
10	07	02	13
21	05	03	11
14	05	02	11
23	05	02	11
25	05	02	11
28	05	02	09
03	05	01	09
08	04	01	08
16	04	00	08
24	04	01	07
29	03	02	07
32	03	02	07
33	03	00	06
14	03	00	04
04	03	00	03
26	02	02	06
09	02	01	05
11	02	01	05
13	02	01	05
31	02	01	05
20	02	00	04
02	02	00	03
05	02	00	03
12	02	00	03
18	02	00	03
16	01	01	03
19	01	01	03
27	01	01	03
22	01	00	02
30	01	00	01
01	00	00	00
06	00	00	00
34	00	00	00

Tabela 10 – REJEIÇÕES DE AFETIVIDADE – ESCOLA B

Tabela em ordem decrescente de preferências – baseada no n° de escolhas recebidas

Número do Aluno	*N°. de Escolhas Recebidas*	*N°. de 1as. Escolhas Recebidas*	*Pontuação Recebida*
22	14	10	37
26	10	03	20
01	08	01	12
31	07	03	15
06	07	01	13
14	06	01	11
24	04	03	09
04	04	01	08
13	04	00	05
28	03	03	09
11	03	01	06
15	03	00	05
03	03	00	04
16	03	00	04
20	02	02	06
02	02	01	04
12	02	01	04
17	02	00	04
30	02	00	03
19	01	01	03
08	01	00	02
18	01	00	02
23	01	00	02
34	01	00	02
05	01	00	01
09	01	00	01
07	00	00	00
10	00	00	00
21	00	00	00
25	00	00	00
27	00	00	00
29	00	00	00
32	00	00	00
33	00	00	00

Tabela 11 – REJEIÇÕES DE BRINCADEIRAS – ESCOLA B

Tabela em ordem decrescente de preferências – baseada no n° de escolhas recebidas

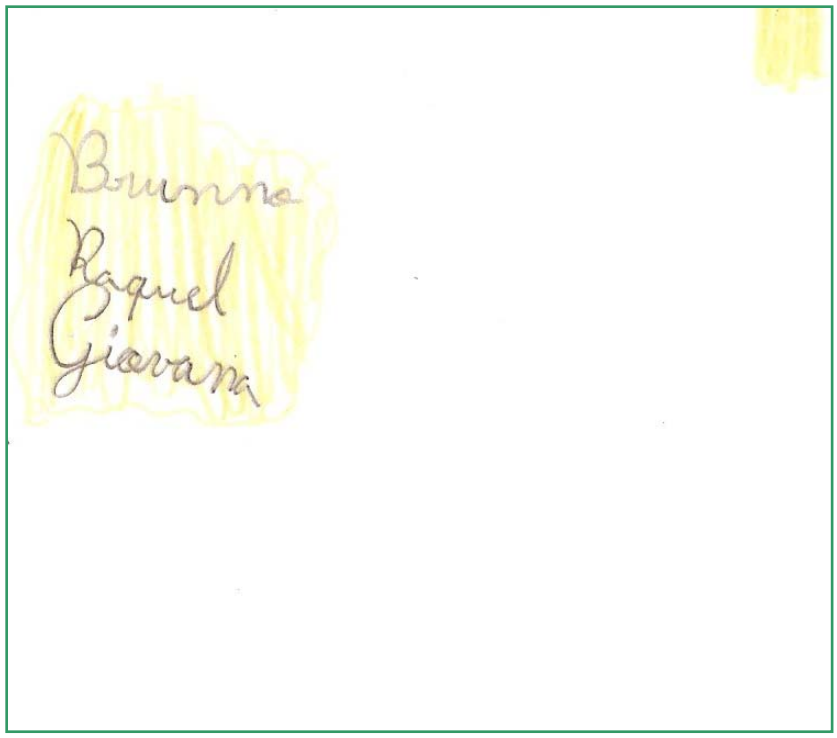
Número do Aluno	N°. de Escolhas Recebidas	N°. de 1as. Escolhas Recebidas	Pontuação Recebida
22	11	03	21
05	09	03	21
06	09	02	15
01	06	04	15
31	06	03	12
26	05	02	11
24	05	02	10
11	05	01	09
30	05	01	08
03	04	01	09
12	04	02	08
14	04	01	08
28	03	02	08
19	03	01	06
08	03	01	05
16	02	01	05
07	02	01	04
18	02	00	03
13	01	01	03
23	01	01	03
04	01	00	02
17	01	00	02
15	01	00	01
20	01	00	01
32	01	00	01
33	01	00	01
02	00	00	00
09	00	00	00
10	00	00	00
21	00	00	00
25	00	00	00
27	00	00	00
29	00	00	00
34	00	00	00

Tabela 12 – REJEIÇÕES DE ESTUDOS – ESCOLA B

Tabela em ordem decrescente de preferências – baseada no n° de escolhas recebidas

Número do Aluno	N°. de Escolhas Recebidas	N°. de 1as. Escolhas Recebidas	Pontuação Recebida
22	11	05	23
26	08	02	16
01	07	02	14
12	06	03	13
24	06	02	12
06	06	01	11
05	05	01	10
03	04	01	09
14	03	02	08
34	03	02	08
14	03	02	08
31	03	02	07
15	03	00	05
11	03	00	04
08	02	01	05
16	02	01	05
09	02	01	05
04	02	01	04
19	02	01	04
30	02	01	04
17	02	00	03
29	02	00	03
02	02	00	02
32	02	00	02
23	01	01	03
28	01	01	03
13	01	00	01
18	01	00	01
21	01	00	01
07	00	00	00
10	00	00	00
20	00	00	00
27	00	00	00
25	00	00	00

ANEXO D) Modelo de Teste Aplicado e Respondido por Aluno


Bruna
Raquel
Giovana

Pedro
Gustavo
Thaina

5
Bruna
Raquel
Giovana

6
Pedro
Thaina
Gustavo

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo