

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Júlio Sousa, pela sabedoria, disponibilidade e pelo permanente incentivo.

A todos os docentes e colegas deste curso, pela partilha de vivências e de saberes.

A todos os alunos que participaram neste estudo, pelo tempo disponibilizado e pela colaboração determinantes no desenvolvimento deste estudo.

À Manuela e ao Cristiano, pelo incansável apoio informático.

A todos os meus amigos que, sempre, me apoiaram, nesta caminhada, perdoando-me a minha, frequente, indisponibilidade, para o convívio.

Aos meus pais, ao meu marido e aos meus filhos, pela compreensão, pelo apoio incondicional e pelo amor que me dão.

À minha tia Quinhas e à minha tia São que, embora já partissem, permanecerão para sempre no meu coração.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	1
ÍNDICE DE QUADROS	4
ÍNDICE DE FIGURAS	5
ÍNDICE DE ANEXOS	6
LISTA DE ABREVIATURAS	7
INTRODUÇÃO	8
PARTE I – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	11
CAP. I – Adolescência e Relações de Sociabilidade	11
1. <i>Adolescência e Construção da(s) Identidade(s)</i>	11
1.1 Adolescência ou Adolescências?	11
1.2 A Teoria da Aprendizagem Social	16
1.3 Diagrama Epigenético de Erikson	21
2. <i>Relações de Sociabilidade na Adolescência</i>	29
2.1 A Importância das Relações de Sociabilidade	29
2.2 Relações Interpessoais e Afectos	37
2.3 Pilares da Escolha Associativa	40
3. <i>Relações de Sociabilidade em Contexto Escolar</i>	44
3.1 Escola e Relações de Sociabilidade	44
3.2 A Dinâmica da Janela de Johari.....	47
3.3 A Imagem Corporal e o Autoconceito.....	53
CAP. II – Uma Escola de Todos e Para Todos	60
1. <i>Escola Inclusiva/Escola Contemporânea</i>	60
1.1 Do Decreto-Lei 319/91 ao Decreto-Lei 3/2008	63
1.1.1 Decreto-Lei 319/91, Prevalência e Definição das NEE.....	63
1.2 O Decreto-Lei 3/2008 ou o Retrocesso na Inclusão dos Alunos com NEE	66
2. <i>Relações de Sociabilidade na Escola Contemporânea</i>	71
2.1. A Socialização dos Adolescentes em Contexto Escolar.....	71
2.2. O lugar dos Afectos nos Programas Escolares	79
2.3. Escola e Encontro de Sentimentos.....	81

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	87
CAP. I – Procedimentos Metodológicos	87
1. <i>Problemática e Questões de Investigação</i>	87
2. <i>O Paradigma da Investigação</i>	91
2.1 O Estudo de Caso	92
2.2 Construção da Amostra	92
3. <i>Condições de Realização do Estudo: A Escola e o Seu Contexto</i>	94
4. <i>Procedimentos, Instrumentos de Pesquisa e Recolha de Dados</i>	97
5. <i>Análise e Discussão dos Resultados Obtidos</i>	100
6. <i>Síntese da Análise Final</i>	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
ANEXOS	153

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Visão trifásica da adolescência.....	14
Quadro 2 - Diagrama epigenético: os oito estádios do desenvolvimento de Erikson com os seus pontos fortes e crises psicossociais específicos.....	28
Quadro 3 - Determinantes da escolha associativa.....	42
Quadro 4 - Janela Johari	51
Quadro 5 - Técnicas de escuta activa	52
Quadro 6 - Objectivos e conteúdos da disciplina de educação para a cidadania e para os direitos humanos.....	83
Quadro 7 - Parâmetros a ter em conta na avaliação da qualidade e pertinência do problema.....	88

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Prevalências de alunos com NEE.....	63
Figura 2 – Problemáticas associadas às NEE.....	65
Figura 3 – Educação Contemporânea.....	66

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Escala de Bem-Estar Psicológico

Anexo 2 – PHSCSC-2: Uma Nova Versão da Escala de Autoconceito

Anexo 3 – Sociograma

Anexo 4 – Carta ao Conselho Directivo da Escola (autorização para os inquéritos)

Anexo 5 – Carta aos Encarregados de Educação (autorização para os inquéritos)

Anexo 6 – Tabela Geral dos Inquiridos

Anexo 7 – Gráficos Relativos aos Resultados da EBP

Anexo 8 – Gráficos Relativos aos Resultados da PHSCSCS-2

Anexo 9 – Análise Sociométrica

LISTA DE ABREVIATURAS

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEES – Necessidades Educativas Especiais Significativas

DA – Dificuldades de Aprendizagem

AOPES – Alunos Oriundos de Países Estrangeiros

PHSCS – Piers-Harries Children's Self-Concept Scale

EBP – Escala Bem-Estar Psicológico Subjectivo

EFA's – Cursos de Educação e Formação de Adultos

CNO's – Centro de Novas Oportunidades

INTRODUÇÃO

O nosso trabalho final de Mestrado em Ciências de Educação – Área de Especialização em Educação Especial - incide sobre as relações de sociabilidade entre adolescentes sem e com NEE e os seus pares, assumindo-se como uma tentativa de compreensão do que vai na mente e na alma de uma específica amostra de jovens, no sentido de tentar alertar a comunidade educativa para o facto de que a escola inclusiva, não pode estar, apenas, assente em preocupações de âmbito pedagógico - didáctico, mas, previamente, num clima profícuo de relações sociais.

Numa sociedade que apregoa a inclusão, numa escola que se quer integradora, urge que, para além da utilização cooperativa de todos os recursos disponíveis e indisponíveis, para além de uma gestão pedagógica planeada e exigente, para além de uma grande variedade de estratégias, de forma a facilitar as aprendizagens dos seus alunos, o olhar de todos que nela coabitam seja de partilha, de solidariedade e de união. Não podemos ver os alunos como meros alunos, pois por detrás de um aluno esconde-se um ser que necessita de ser e, para tal, necessita do outro, dos outros, não se podendo descurar, como salienta a Declaração de Salamanca, Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade (1994) que “as escolas regulares, seguindo uma orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva”.

Assim sendo, após ou antes de pensarmos nas infindáveis estratégias que levarão todos os adolescentes a um eminente sucesso académico, acreditamos que nos devemos debruçar sobre as estratégias que o ajudarão a ser um adolescente, que vive a sua adolescência, harmoniosa e plenamente, com os seus pares.

Foi este pensamento que nos levou a formular a questão primordial do nosso estudo:

- Será que todos os adolescentes estabelecem, naturalmente, relações de sociabilidade com os seus pares?

A procura de eventuais respostas, para estas questões, ao longo do presente ano lectivo, numa determinada escola secundária, visa, essencialmente, compreender e dar a conhecer a forma peculiar como os adolescentes vivenciam a sua socialização, em contexto escolar. Preocupamos, pois, a importância desmedida que, nas escolas, se atribui à aprendizagem, à consecução de objectivos, descurando-se, frequentemente, aqueles minutos, que se assemelham a eternidades, que o aluno preenche sozinho ou com o auxiliar educativo que vigia o corredor ou ainda com o professor que “cede” uns minutos do seu intervalo, provavelmente, a falar de banalidades ou a prolongar a sua sabedoria, para o bem intelectual do aluno que, naquele momento, apenas gostaria de estar com os seus pares, de ser adolescente.

Finalmente, pretende-se, contribuir para a promoção das relações de sociabilidade entre todos os adolescentes, visto que “muito do que somos, do que pensamos foi aprendido ou sedimentado na segunda década da vida. Investir no adolescente é investir no presente, mesmo que cada adolescente viva e tenha uma adolescência própria, diferente e única” (Silva, 2004:19).

Para uma melhor apreensão da temática em estudo, estruturamos o trabalho em duas partes distintas. Na primeira parte, fazemos uma abordagem teórica relativamente aos aspectos que consideramos mais pertinentes, tendo em linha de conta o que se pretende estudar: desenvolvimento psicossocial nos adolescentes; relações de sociabilidade entre pares; a importância do afecto, nos jovens; a imagem corporal e o autoconceito; a escola inclusiva e a escola contemporânea, face às relações de sociabilidade entre os jovens.

Na segunda parte do projecto - parte empírica - descrevemos os aspectos metodológicos que tivemos em consideração na elaboração do estudo, os procedimentos e instrumentos de pesquisa e de recolha de dados, bem como a análise e síntese dos mesmos.

Finalmente, as considerações finais apresentam reflexões que ressaltam do estudo que fizemos, pretendendo-se consciencializar e alertar a comunidade educativa para a expansão das relações de sociabilidade entre

adolescentes, contribuindo, assim, para a construção de uma escola mais humana e humanizada, mais solidária e cooperante.

PARTE I – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Cap. I – Adolescência e Relações de Sociabilidade

1. Adolescência e Construção da(s) Identidade(s)

1.1 Adolescência ou Adolescências?

Etimologicamente, o termo adolescência deriva do latim – ad (a, para) e olescer (crescer) –, significando “crescer”, “amadurecer”, a nível físico, cognitivo, psicológico, social e humano, remetendo, pois, para um período de mudanças, para a existência de um desenvolvimento biopsicossocial, na medida em que a adolescência “é caracterizada, essencialmente, por alterações sequenciais e interligadas, que vão desde o corpo, o pensamento, a vida social e o Eu” (Silva, 2004:26).

O estudo científico da adolescência permite-nos, hodiernamente, apreender as qualidades que caracterizam este estágio, ainda que este se pautar por “características especiais em função das épocas, do ambiente cultural, social e económico” (Braconnier & Marcelli, 2000:42) em que o jovem se insere. Contudo, não nos parece que se possa falar num desfasamento total entre os adolescentes, pois, embora cada geração seja sempre confrontada com os problemas sociais da sua época, “os jovens mantêm-se fiéis a valores transmitidos, tais como a família, o conforto e a segurança” (Ibidem, 2000:42). Simultânea e paradoxalmente, o jovem tenta impor-se aos adultos, afirmar a sua autonomia, através da não-aceitação de regras e, conseqüentemente, da revolta, gerando-se, assim, conflitos com os pais, conforme refere Claes (2005:23), “les réalités développementales propres à l’adolescence, comme l’affirmation de l’autonomie et l’engagement dans une vie relationnelle

extrafamiliale, constituent d'autres sources inévitables de discussions et de controverses avec les parents". Sentindo-se, pois, em pleno período de desenvolvimento, de transição, em controvérsia com o núcleo parental, o jovem procura relacionamentos extrafamiliares, onde se possa sentir compreendido, onde se possa rever, daí a importância dos pares que, certamente, mais ou menos intensamente, estão a viver as mesmas transformações, a nível biológico, morfológico, psicológico e social. É esta vivência comum, entre adolescentes, esta tarefa desenvolvimentista, perante múltiplas novidades e a urgência do seu cumprimento, que aproxima os jovens permitindo-lhes aceder a um "estádio superior" do desenvolvimento. Para tal, o jovem compromete-se, intervém, activamente, na construção do seu eu, da sua própria vida, pois "l'individu n'est pas un spectateur passif des changements qui s'opèrent, mais un acteur engagé activement dans la construction de sa propre vie" (Ibidem, 2005:5).

E, enquanto "actor" comprometido com as tarefas a superar, "tais como a readaptação à sua nova imagem e estrutura corporais, o despertar da sexualidade e a aquisição de novas formas de pensamento" (Tavares & Monteiro; 2007:66), o jovem vai modificando, substancialmente, o seu universo social e relacional, alterando o relacionamento com os pais, desenvolvendo relações de proximidade e de intimidade com os pares e relações amorosas.

A adolescência surge, então, como um período de transição, marcado por uma panóplia de realidades diferentes que têm de ser (re)ajustadas, pelo púbere, de modo a interiorizar as mudanças com que o adolescente se depara e, posteriormente, aceder à maturidade, "on conçoit l'adolescence comme une période de transition, marquée par une série de réalités nouvelles qui imposent des ajustements, afin d'intégrer les changements et d'accéder à la maturité" (Claes, 2005:6).

Esta aparente "padronização" da adolescência, como tal, não pode ser generalizada, na medida em que características biopsicossociais comuns, podem diferir no seu modo de concretização em cada adolescente, embora Coleman (1990) e Rutter, Taylor & Hersov (1998) considerem que a maioria dos adolescentes esteja em condições de superar as mudanças internas e

externas com que se depara e de integrar as novas realidades na sua existência.

Segundo, Daniel Sampaio (1993:41) a adolescência é “ uma etapa do desenvolvimento, que ocorre desde a puberdade até à idade adulta, ou seja, desde a altura em que as alterações psicobiológicas iniciam a maturação até à idade em que um sistema de valores e crenças se enquadra numa identidade estabelecida”. Por sua vez, Braconnier (2003:129) refere que a adolescência “é uma passagem obrigatória e natural, que tende para uma maior autonomia e realização pessoal, bem como para uma integração social”, integração, essa, que constitui para o jovem uma preocupação, daí que ele necessite de ter confiança nas suas capacidades como agente e interveniente social. Tavares & Monteiro (2007:66), descrevem a adolescência como uma etapa que se situa entre os onze e os vinte e um anos, “talvez o período mais desafiante e complexo que o ser humano experiencia”.

A adolescência, de acordo com as teorias do desenvolvimento da personalidade, é, ainda, “o período que vai da puberdade até à juventude, é um dos estágios de desenvolvimento mais importantes porque, no término desse período, uma pessoa deve adquirir um senso firme da identidade egóica” (Feist e Feist, 2008:254).

Após uma tentativa de definição do constructo, reiterando Tavares & Alarcão (2002), poder-se-á demarcar a adolescência em três fases, (Quadro 1) ainda que estas não sejam totalmente estanques nem independentes, pois muitas das características de cada fase são um *continuum* de fases anteriores, interferindo no processo do crescer, de “*adolescere*”.

A puberdade ou adolescência inicial (11 a 14 anos)	A adolescência intermédia (13 a 16 anos)	A adolescência final (15 a 21 anos)
<ul style="list-style-type: none"> - Nasce o despertar do próprio "eu". - Crise de crescimento físico, psíquico e maturação sexual. - Não há ainda consciência daquilo que se está a passar. - Conhece pela primeira vez as suas limitações e fraquezas, e sente-se indefeso perante elas. - Desequilíbrio nas emoções, que se reflecte na sensibilidade exagerada e na irritabilidade de carácter. - "Não se sintoniza" com o mundo dos adultos. - Refúgio no isolamento ou no grupo de companheiros de estudo, ou integração num grupo de amigos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Do despertar do "eu" passa-se à descoberta consciente do "eu", ou da própria intimidade. A introversão tem agora lugar, pois o adolescente médio precisa de viver dentro de si mesmo. - Aparece a necessidade de amar. Costumam ter imensas amizades. Surge o "primeiro amor". - A timidez é característica desta fase. Medo da opinião alheia, motivado pela desconfiança em si mesmo e nos outros. - Conflito interior ou da personalidade. - Comportamentos negativos, de inconformismo e agressividade para com os outros, causados pela frustração de não poderem valerem por si mesmos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Começa a compreender-se e a encontrar-se a si mesmo e sente melhor a integração no mundo onde vive. - Apresenta um significativo progresso na superação da timidez. - É mais sereno na sua conduta. Mostra-se menos vulnerável às dificuldades. - Tem maior autodomínio. - É a época de tomar decisões: futuro, estudos... - Começa a projectar a sua vida. - Estabelece relações mais pessoais e profundas.

Quadro 1 – Visão trifásica da adolescência (adaptado de Tavares & Alarcão, 2002)

Partindo desta demarcação trifásica, levada a cabo pelos investigadores supracitados, parece-nos oportuno procedermos a uma breve reflexão das respectivas fases.

Assim sendo, a primeira fase, a inicial, também designada por “puberdade” ou “pré-adolescência”, situa-se entre os onze e os catorze anos, incidindo, essencialmente, no desenvolvimento físico, nas mudanças corporais e na maturação dos órgãos sexuais, que irão, também, influenciar a estrutura cognitiva, emocional e social do adolescente.

No que se refere à segunda fase, à adolescência intermédia, situada entre os treze e os dezasseis anos, enfatiza-se o desenvolvimento cognitivo, passando-se do pensamento operatório e concreto para um pensamento formal e abstracto, de forma gradual e evolutiva. O pensamento vai-se tornando, cada vez mais, complexo e abrangente, interagindo com objectos do conhecimento, cada vez mais distintos e abstractos. O idealismo e o espírito crítico aparecem como marcas bem visíveis, nesta fase da adolescência.

Finalmente, a terceira fase da adolescência, adolescência final, abarcando os quinze e os vinte e um anos, centra-se, particularmente, no desenvolvimento psicossocial, na maturidade no relacionamento interpessoal, na orientação profissional e no processo de formação de identidade.

De facto, geralmente, por volta dos quinze anos, o jovem ingressa no ensino secundário e, tendo em vista uma escolha profissional, vai optar por determinada área formativa, o que, frequentemente, é sinónimo de mudança de estabelecimento de ensino, mudança de turma, deparando-se com um “mundo” novo, com uma grande diversidade de pessoas, de culturas, com grupos e subgrupos, com uma multiplicidade de possibilidades de relações interpessoais. Neste contexto, o adolescente vai ter de se adaptar a esta nova existência, o que no parecer de Claes (2005) não se averigua, comumente, tarefa problemática, devido aos recursos pessoais e às habilidades sociais que o indivíduo foi adquirindo, possibilitando-lhe, assim, uma integração pacífica e adequada à escola secundária. Claes (2005), corroborando Simmons & Blyth (1987) constatou, porém, que a inserção escolar poderá, apenas, revelar-se problemática, na adolescência inicial ou intermédia ou aquando de mudanças inesperadas, “changements inattendus”, isto é, eventos não planeados ou fortuitos.

1.2 A Teoria da Aprendizagem Social

Embora a teoria sociocognitiva de Bandura (1986) encare os encontros fortuitos com bastante seriedade, reconhece, contudo, que o ponto fulcral dos mesmos não reside na sua essência, mas na forma como o indivíduo os encara e os supera, pois “a vida quotidiana das pessoas é afectada, em maior ou menor parte, pelas pessoas que se encontram casualmente ou por eventos aleatórios que não puderam prever” (Feist e Feist, 2008:475).

Bandura (1986) refere, ainda, a utilidade, na vida do indivíduo, dos “encontros casuais”, ou seja, encontros não planeados entre pessoas desconhecidas, na medida em que também podem condicionar o futuro do sujeito, caso o indivíduo esteja predisposto a tal.

Nesta esteira, o adolescente que se encontra, pela primeira vez, no ensino secundário, numa turma, *a priori*, com colegas desconhecidos, embora esteja perante um encontro “planeado”, pois sabe que não se frequenta uma turma isolado, depara-se, frequentemente, com jovens desconhecidos, com um ambiente inesperado e não intencional. Contudo, e segundo a teoria sociocognitiva de Albert Bandura, o ser humano é bastante flexível e capaz de aprender facilmente uma infinidade de habilidades, comportamentos e atitudes, resultantes da sua plasticidade e ainda de experiências vicariantes, pois “se o conhecimento somente pudesse ser adquirido como efeito de acções próprias, o processo cognitivo e o desenvolvimento social seriam muitíssimo atrasados, além de extremamente entediantes” (Bandura, 1986:47).

De facto, este estudioso através da teoria da aprendizagem social, sugere que grande parte daquilo que se aprende resulta de um processo de imitação e de modelagem, dando “ênfase especial à aprendizagem que ocorre numa situação social, em que os indivíduos modificam o seu comportamento em função do modo como as outras pessoas do grupo se comportam” (Sprinthall e Sprinthall, 1999:625).

Deste modo, verifica-se que o adolescente aprende, através das suas acções e, sobretudo, através da visualização das acções dos outros que, no entender de Bandura, é mais eficiente que a aprendizagem por experiência directa, pois nunca se revestirá de carácter punitivo, para o observador.

Paralelamente, o núcleo dessa aprendizagem será por modelagem que não é sinónimo de imitação, mas envolve uma representação simbólica de uma informação que poderá ser guardada, para posterior utilização.

Ainda, na perspectiva de Bandura (1986), a aprendizagem, também, pode ser feita activamente, e, neste caso, sublinha que a aprendizagem activa é importante, nomeadamente, aquando da manifestação de comportamentos humanos complexos, particularmente, quando se reflecte sobre o referido comportamento e a respectiva consequência. Por sua vez, a consequência tem três finalidades: informação, motivação para um comportamento de antecipação e reforço desse mesmo comportamento. A informação dos efeitos das nossas acções permite-nos guiar para futuras acções; a motivação para um comportamento de antecipação, permite-nos representar simbolicamente resultados futuros e, conseqüentemente, antecipar determinados acontecimentos, logo estaremos, proficuamente, preparados para os protagonizarmos; finalmente, o reforço desse mesmo comportamento, aponta para as estruturas cognitivas do ser humano, possibilitando-lhe apreender comportamentos que precedem acções exitosas.

Simultaneamente, esta teoria sociocognitiva apresenta, ainda, uma perspectiva de agente, isto é, crê que os seres humanos podem controlar a natureza e a qualidade das suas vidas, pois “as pessoas são as produtoras e os produtos dos sistemas sociais” (Feist & Feist, 2008: 468), facto que confere grande responsabilidade ao indivíduo, nas suas condutas que são reguladas por factores externos (ambiente físico e social) e por factores internos (auto-observação, auto-reacção, auto-eficácia). Finalmente, embora a auto-eficácia seja a “base da agência humana [...] a crença das pessoas em sua capacidade de exercer determinado controle sobre o próprio funcionamento e sobre eventos do ambiente” (Bandura, 2001:10), as pessoas podem, ainda, controlar as suas vidas através da “agência delegatória”, da “eficácia colectiva” ou ainda da “agência moral”.

A agência delegatória é de extremo auxílio ao ser humano, visto que permite que o indivíduo realize os seus objectivos, resolva os seus problemas, através de outrem. Contudo, uma confiança ou dependência excessiva nos

outros pode tornar-se nefasto, na medida em que o ser humano se torna dependente do outro, podendo confiar excessivamente nas competências e no poder dos “seus delegados” e “ao confiar demais na competência e poder dos outros, as pessoas podem enfraquecer seu sentido de eficácia pessoal e colectiva” (Feist & Feist, 2008:482).

A eficácia colectiva ou “a confiança que as pessoas têm de que seus esforços combinados levarão a realizações grupais” (Ibidem, 2008:482), não surge de uma mente colectiva, mas da eficácia colectiva de um grupo, da crença nas habilidades individuais e na crença de uma verdadeira coordenação e interacção entre o grupo. Porém, a eficácia colectiva está, também, associada a aspectos culturais, pois nem todas as sociedades são apologistas deste modo de agência humana.

A agência moral mostra que as pessoas, também, agem segundo padrões morais de conduta, tentando não prejudicar os outros e, simultaneamente, ajudá-los de forma proactiva. Contudo, “não temos nenhum agente de controlo interno e automático, como a consciência ou o superego que nos guia, invariavelmente, até valores morais consistentes” (Ibidem, 2008:486), sendo necessárias acções para que tal aconteça, surgindo, assim, o conceito de “activação selectiva”. Associado a este conceito, surge a expressão “afastamento do controle interno” que acontece quando o indivíduo, para justificar condutas repreensíveis, se distancia das consequências do seu comportamento, convencendo-se da moralidade da sua acção ou tentando justificar, moralmente, a mesma, distorcendo as respectivas consequências perniciosas, ou ainda tentando desresponsabilizar-se pelo referido comportamento.

Em suma, Bandura (1986), explica o funcionamento psicológico em termos da causação triádica recíproca. Esse sistema pressupõe que “a acção humana seja resultado de uma interacção entre três variantes – ambiente, comportamento e indivíduo” (Feist & Feist, 2008:473), logo a socialização define-se como a sequência de experiências de aprendizagem social cujo resultado é a integração do indivíduo na sociedade.

Nesta linha de pensamento, em contexto escolar, o professor poderá ter um papel fulcral, enquanto modificador de comportamentos indesejáveis. De facto, enquanto pessoa significativa e através da aprendizagem vicariante, o professor pode fomentar comportamentos, atitudes e crenças positivas, atinentes à construção de relações de sociabilidade, verdadeiramente, efectivas e promissoras, “não só através do que dizem, mas também através do que fazem” (Sprinthall & Sprinthall, 1999:256)

Convém, ainda, referir que a construção da personalidade não se esgota no modelo apresentado, havendo a salientar, entre outros, o modelo de regulação por eventos, sustentado por Bernice Neugarten e outros (1987, citado in Papalia & Olds, 2000:406), que enfatizam as diferenças individuais e contextuais, verificando-se que as mudanças advêm, essencialmente, das diversas circunstâncias e dos eventos da vida. Nesta perspectiva, o ser humano desenvolve-se “em resposta aos momentos em suas vidas, quando acontecimentos críticos ocorrem ou deixam de ocorrer” (Papalia & Olds, 2000:406), havendo eventos previstos, “normativos” “na época” e imprevistos, “fora da época”. Entende-se por eventos “na época”, por exemplo, um adolescente iniciar uma relação amorosa e, por eventos “fora da época”, um adolescente sofrer a morte de um dos seus progenitores. A existência humana depara-se, pois, com “eventos normativos” e “eventos não - normativos”, ou seja, eventos que ocorrem naturalmente e eventos incomuns, mas que assumem um cariz individual. Porém, existem eventos culturais, “como uma depressão ou explosão económica, um terramoto, escassez aguda de alimentos, a revolução dos computadores [...] que influenciam o contexto no qual todos os indivíduos se desenvolvem numa época e lugar particular” (Ibidem, 2000:406), facto que corroboramos, pela sua pertinência. Com efeito, poder-se-á, facilmente, concluir que uma sociedade fortemente marcada, nomeadamente, pela informática formará personalidades distintas das de uma outra sociedade não adepta da virtualidade. Indubitavelmente, apercebemo-nos que esta era da informática, ainda que com grande cariz globalizante, constrói pontes de solidão física entre as pessoas, bem como, frequentemente, um

mundo de fantasia, hipocrisia e maldade, que, inevitavelmente, se repercutirá no ser humano.

Porém, diferenças de personalidade podem influenciar a forma como o indivíduo responde ao evento, conforme o aceita ou o rejeita, o que irá, certamente, influenciar a sua futura conduta. Por exemplo, um adolescente que seja rejeitado pela turma, no início do ano lectivo, segundo a sua personalidade, poderá ora tornar-se agressivo e solitário, ora tentar conquistar a turma, através de comportamentos pro-sociais (preocupação com os outros, altruísmo) ou outros.

Nesta esteira, Selman, através da Teoria denominada Tomada de Perspectiva Social, (citado in Pereira 1999:72), refere que “o desenvolvimento da compreensão, da realidade interpessoal resulta da capacidade progressiva do sujeito para diferenciar, coordenar e integrar a sua perspectiva com a perspectiva do outro, no contexto da relação interpessoal”, sabendo, pois, que as perspectivas sociais são aspectos vitais na construção das relações interpessoais, entre pares que, por norma, assentam no interesse mútuo. É, neste âmbito, que o adolescente tenta descobrir a sua própria identidade, “a definição consistente da *self*, como único e pessoal, através de papéis, atitudes, crenças e aspirações” (Tavares & Monteiro, 2007:73), tentando ultrapassar a crise de identidade, isto é, desenvolvendo a sua personalidade, nas dimensões biológica, social e individual, de forma a encontrar-se, a auto-definir-se, consistentemente.

Todavia, a tentativa de descoberta do seu próprio *self*, não se averigua tarefa fácil, uma vez que o adolescente tem de experienciar variados *sel/ves*, ou seja, diferentes percepções sobre si mesmo, na tentativa de encontrar a mais consistente, o que provoca comportamentos distintos e antagónicos, uma diversidade de atitudes. Esta rebelião de atitudes irá culminar na “adopção de papéis sociais e responsabilidades enquanto adulto e as decisões que vai tomando terão consequências a longo prazo na sua vida” (Ibidem, 2007:73).

1.3 Diagrama Epigenético de Erikson

É nesta óptica que a teoria de Erikson assume uma posição de destaque, uma vez que este psicólogo considerava que a adolescência era um período particularmente decisivo na formação da identidade, “era uma época de luta para estabelecer uma clara identidade” (Gazzaniga & Heatherton, 2004:401), sendo nesta fase “que o indivíduo desenvolve os pré-requisitos de crescimento fisiológico, maturidade mental e responsabilidade social que o preparam para experimentar e ultrapassar a crise de identidade” (Erikson cit in Gallatin, 1978:211).

O termo “crise”, na óptica de Erikson, não está imbuído de negatividade, surge, antes, como o resultado de interações de atitudes “sintónicas” e “distónicas” que, inevitavelmente, culminarão num conflito psicossocial, que, após a resolução do mesmo, produzirá a “força básica” que permite, à pessoa, o acesso ao estágio seguinte. Esta crise psicossocial não surge do nada, “ela é prenunciada em cada um dos conflitos nucleares que a precederam [...] recapitula todos eles, além de antecipar os três conflitos que se desenrolarão na idade adulta” (Ibidem, 1978:211), conforme exemplificado no diagrama epigenético, criado por Erikson (Quadro 2).

Este estudioso considerava que o ego se desenvolvia, ao longo dos vários estádios da vida, segundo um princípio epigenético, ou seja, o ego seguia “o caminho do desenvolvimento epigenético, no qual cada estágio se desenvolve em um momento apropriado. Um estágio surge e desenvolve-se sobre um estágio anterior, mas não o substitui” (Feist & Feist, 2008:246). Afirmava, ainda, que o nosso ego, como centro da nossa personalidade, como capacidade para unificar experiências e acções de forma adaptativa, nos ajudava a melhor nos adaptarmos aos vários conflitos da vida, impedindo-nos de perdermos a nossa identidade, perante “as forças niveladoras da sociedade”.

O diagrama epigenético aponta, indubitavelmente, para o termo “desenvolver-se”, constante no processo de crescer, e que significa adaptar-se melhor, integrando, naturalmente, as conquistas anteriores, nos processos adaptativos, às novas situações, que podem ser facilitadoras ou barreiras “ na

assunção dum ser autónomo, capaz de intervir e transformar o mundo com a sua capacidade inventiva e criadora” (Pinto, 2003:47). E, como ser inacabado que o ser humano é, está aberto ao desenvolvimento que irá depender, também, dos efeitos do meio ambiente. Assim sendo, um ambiente rico em estímulos proporcionar-lhe-á maior capacidade de adaptação, mais competências do que um meio pouco estimulante. Há, ainda, a salientar que o ser humano se expande, agindo sobre o meio e, ao modificá-lo, modifica-se a si próprio, isto é, desenvolve-se.

Sendo várias as concepções e teorias sobre o desenvolvimento, que se distinguem pelos princípios de que partem, bem como pelos aspectos que privilegiam, optámos, portanto, por privilegiar a perspectiva de Erikson, que, no nosso entender, é deveras exemplificativa para o estudo a desenvolver.

Erikson apresentava, por conseguinte, uma teoria que encarava o desenvolvimento psicossocial como um processo, que decorre desde o nascimento até à morte, distinguindo oito idades do ciclo de vida, oito estádios psicossociais.

Na perspectiva deste psicólogo, cada idade ou período de desenvolvimento é caracterizado por *tarefas* específicas (sendo necessário o seu cumprimento para se progredir para o estágio seguinte) e pela experiência de determinado conflito psicossocial ou *crise normativa* que assenta na bipolaridade, numa interação de opostos, num “conflito entre um elemento sintónico e um elemento distónico” que produzirá “uma força do ego, algo que Erikson chamava força básica” (Feist & Feist, 2008:247). Defendia que o ser humano devia experimentar as duas vertentes do conflito, de forma a encontrar a força, o equilíbrio e a progredir nos diferentes estádios psicossociais, que contribuirão para a construção da personalidade, pois é, através da resolução do conflito de cada estágio, que o indivíduo adquire novas capacidades, que se desenvolve e a resolução positiva, favorável da *crise* constitui uma aquisição positiva que se manifesta a diferentes níveis: psicológico, emocional e social.

Na adolescência, quinta idade, o jovem depara-se, essencialmente, com um grande conflito, o da “identidade *versus* confusão de papéis”, onde a identidade egóica atinge o seu auge, sendo a família primordial na formação da

mesma, pois o desenvolvimento da identidade “depende substancialmente do desenvolvimento social, intelectual e emocional fomentado no seio da família” (Cordeiro, 2006:45). O desenvolvimento desta identidade encontra, ainda, um terreno frutífero nos pares que, como interlocutores privilegiados, ajudam “a lutar, a enfrentar novos desafios, a desenvolver novas ideias e novas perspectivas da realidade” (Ibidem: 2006:48).

Em suma, e para Erikson (1976), a identidade surge a partir de duas fontes: da afirmação ou do repúdio do adolescente, face às identificações da segunda infância, e dos contextos histórico-sociais que instigam a apropriação desses padrões.

Buscando a verdadeira identidade, “parte de um processo vital, saudável, que se constrói com base nas primeiras fases – confiança, autonomia, iniciativa e indústria – e favorece o trabalho de crescimento para enfrentar as crises da vida adulta” (Papalia, 2001:574), o adolescente procura, então, novos papéis, de modo a tentar descobrir as suas orientações ideológicas, ocupacionais e sexuais, procura essa que se irá apoiar em auto-imagens passadistas aceites ou rejeitadas, precedentemente. Nesta demanda, frequentemente, os adolescentes depõem os padrões existenciais das gerações anteriores e adoptam ou não os valores dos seus semelhantes, ainda que não possam descurar a sociedade em que vivem, na medida em que esta “desempenha um papel crucial na modelagem das suas identidades” (Feist & Feist, 2008:256). Perante o exposto, parece-nos que o jovem deverá experimentar vários papéis, alguma dúvida em relação a si próprio e tentar descobrir o seu próprio eu, a sua identidade, “o quem sou eu?”, visto que “dessa crise entre identidade e confusão de identidade surge a fidelidade, a força básica da adolescência” (Ibidem, 2008:254/256). Contudo, uma excessiva confusão de identidade pode traduzir-se por um regresso a estádios anteriores e para um adiamento de resoluções a tomar, a nível emocional, profissional e ideológico.

Na perspectiva de Feist & Feist (2008), a fidelidade, a fé na ideologia de alguém, não nasce ao acaso, é algo que emerge da crise da identidade da adolescência, mas que reside na confiança adquirida, na primeira infância. De

facto, os jovens precisam de ter confiança nos outros, antes de terem confiança nas suas ideologias, nas suas previsões para o futuro. Simultaneamente, vão também à primeira infância buscar a esperança, a vontade, o propósito e a competência, como alicerces da fidelidade.

Porém, nesta fase existencial, que deverá ser pautada pela fidelidade, similarmente, surge o reverso da medalha, isto é, o repúdio de papéis que pode manifestar-se através do acanhamento ou da provocação, através da timidez, ou carência de autoconfiança ou através de uma atitude de rebeldia perante os outros. Não podendo assumir-se uma atitude extremista,

“se desenvolvermos a proporção adequada entre identidade e confusão de identidade, teremos fé em algum tipo de princípio ideológico, habilidade para decidir livremente como nos comportar, confiança em nossos iguais e em adultos que oferecem conselhos em relação a nossas metas e aspirações e certeza em torno de nossa escolha de uma eventual ocupação” (Feist & Feist, 2008:256).

Creemos, pois, que este repúdio/confusão de papéis é, moderadamente, algo de benéfico, para o adolescente, porquanto o ajuda a desenvolver a sua própria personalidade, como ainda poderá revitalizar a sociedade, por intermédio de novas ideias e formas de pensamento.

É, pois, como referido, nesta idade, que emerge a questão base: “Quem sou e o que serei?” resultante, na óptica de Gazzaniga & Heatherton (2004), das mudanças que assolam o jovem: mudanças na aparência física, que levam ao exame da auto-imagem; capacidades cognitivas mais sofisticadas, que promovem uma maior introspecção e uma maior pressão para se preparar para o futuro, nomeadamente, a nível da escolha profissional, que pode ser equacionada segundo duas vertentes: a positiva e a negativa. A vertente positiva relaciona-se com a formação de uma identidade pessoal, com o reconhecimento de papéis a seguir, enquanto a vertente negativa remete para a incapacidade de definir papéis a adoptar, para a indecisão, para a confusão de papéis e para eventuais patologias.

Essa indecisão e confusão de papéis irão provocar, no adolescente, um sentimento de fracasso que só no grupo é que poderá ser clarificado, visto que “a mente adolescente é essencialmente uma mente moratorium, que é uma etapa psicossocial entre a infância e a idade adulta, entre a moral aprendida pela criança e a ética a ser desenvolvida no adulto” (Erikson, 1976:242);

“é um status em que a pessoa explora e experimenta variadas filosofias e vocações. Nenhuma alternativa parece mais viável do que as outras, e a pessoa nesse estado pode parecer confusa e ansiosa. Tipicamente, os que estão em moratória acabam chegando à obtenção da identidade” (Gazzaniga & Heatherton, 2004:402).

Esta moratória psicossocial traduz-se pelo tempo em que o adolescente ensaia e testa o seu projecto pessoal, num grupo que contém e facilita a sua clarificação e definição. Caso não haja aceitação grupal, em determinado contexto, o adolescente irá procurar outros pares, de modo a identificar-se, a encontrar relações que lhe possam dar as respostas que procura, pois o “grupo é hoje considerado o habitat natural e transformativo do adolescente” (Anzieu, cit. in Pinto, 2003:90), de forma a moldar a sua identidade que, na perspectiva de Papalia (2001:575), só se configura “quando os jovens resolvem três questões essenciais: escolha de uma profissão, a adopção de valores próprios, e pelos quais vivem, e o desenvolvimento de uma identidade sexual satisfatória”.

Comungando da opinião de Erikson, Marcia (1980) acrescenta que os adolescentes procuram criar uma identidade que lhes permita a participação no mundo adulto, através da aquisição de confiança, autonomia, iniciativa e competência. Porém, a busca dessa identidade começa desde a infância e perdura a vida toda, sendo “uma organização interna, autoconstruída, dinâmica, de impulsos, capacidades, crenças e história individual” (Marcia, 1980:159).

É, contudo, na adolescência que surge a crise de identidade, podendo ser associada, essencialmente, a dois factores: à exigência social e à insegurança pessoal. Na verdade, o jovem tem de encontrar uma orientação para a vida que não falseie as suas aspirações, valores, atitudes e crenças, mas que seja consistente com o que a sociedade espera de si, devendo, conjuntamente, construir uma identidade que exprima uma autonomia e independência em relação aos pais, sem romper a ligação com a família.

Assim sendo, o jovem tem de percorrer todo um percurso, de modo a conciliar o passado com o presente e com o futuro. Este ajustamento remete para uma noção de tempo, para “a perspectiva temporal *versus* confusão temporal” que se deve regular por uma reflexão sobre aquilo que se é e o que

se gostaria de ser, “a fim de dirigir suas energias para algum fim, ele deve ser capaz de estimar, com base em sua experiência passada, quão longe ele deve ir para que atinja o objectivo que escolheu” (Gallatin, 1978:214). Uma identidade consolidada assenta, portanto, na coordenação entre o passado e o futuro que estão, respectivamente, ligados às memórias e às possibilidades, pois “a tentativa de ligar a história prévia, aos futuros projectos representa um tipo de equilíbrio feito pelo adolescente” (Ibidem, 1978:214).

Um segundo conflito que atinge o adolescente e que surge da “assimilação do passado e do planeamento do futuro” (Ibidem, 1978:215) remete para a “autocerteza *versus* inibição”, ou seja, o jovem deve crer que a sua existência está integrada e faz sentido, deve reflectir sobre aquilo que é e nas possibilidades de se realizar no presente e no futuro. Neste contexto, surge a ideia de autoconfiança, de autocerteza ou, paradoxalmente, a inibição, quando o adolescente receia expor a sua personalidade perante os seus pares, receando ser julgado pelos mesmos.

Um terceiro conflito que afecta o adolescente verifica-se “na experimentação de papel *versus* fixação de papel”, uma vez que o jovem se defronta com um leque variado de possibilidades, de escolhas e de alternativas. A experimentação de papéis, nesta fase, é fundamental, pois proporcionar-lhe-á a possibilidade de uma escolha pensada e apropriada à sua maneira de ser e de estar, à escolha decisiva de uma identidade. Esta experimentação de papéis nos adolescentes não é, contudo, sinónimo de anarquia, “suas experiências são institucionalizadas pela sociedade sob as aparências de extravagâncias da mocidade” (Ibidem, 1978:216), podendo, esporadicamente, assentar em situações negativas, na fixação de um papel, “numa identidade negativa”.

O quarto conflito pelo qual passa o adolescente refere-se à “aprendizagem *versus* paralisia operacional” que remete para a escolha ocupacional, “elemento crítico na emergência da identidade do jovem” (Ibidem, 1978:217), por isso a aprendizagem deverá abranger períodos de experimentação, na tentativa de ajudar o indivíduo a melhor se perceber e a encontrar o seu lugar na sociedade, o seu “*modus vivendi*” que, certamente,

terá em conta as apetências e as capacidades adquiridas neste estágio. No reverso deste estágio, surge, como vimos, a “paralisia operacional”, visto que nem todos os jovens acreditam ter capacidades e valor, o que, frequentemente, se verifica na adolescência, tendo em conta a falta de motivação para as tarefas propostas, nomeadamente, pela escola ou por outras instituições.

Todavia, se o adolescente realizar, satisfatoriamente, os quatro conflitos parciais da crise de identidade anteriormente citados, ampliará as experiências que teve em fases anteriores e mais facilmente superará a crise normativa.

O sexto conflito, “polarização sexual *versus* confusão bissexual”, reside na tentativa de o adolescente empreender uma melhor clarificação dos conceitos de homem e de mulher, tipificando os respectivos papéis sexuais, caracterizando-os, normalmente, por uma certa polaridade, de forma a melhor cristalizar a sua identidade sexual. Contudo, nem sempre há polarização sexual, pois certos jovens revelam um sentido de confusão bissexual, o que se pode traduzir na abstinência sexual ou na precocidade e/ou promiscuidade da intimidade física.

O sétimo conflito, “liderança e sectarismo *versus* confusão de autoridade”, centra-se na participação activa do adolescente na sociedade, na tentativa de encontrar o seu lugar social, aprendendo “a tomar a responsabilidade de liderança no momento apropriado e também a assumir uma atitude sectária quando necessário” (Ibidem, 1978:219), o que nem sempre se averigua inteligível, tendo em conta os diferentes objectivos das pessoas que o rodeiam. Perante a eventual “confusão de autoridade”, o jovem deverá equacionar os valores divergentes dos outros com os próprios e “formular uma crença pessoal” (Ibidem, 1978:219), isto é, tentar equacionar os valores inerentes a cada um e nortear os seus objectivos não descurando os dos outros, sem todavia se deixar impressionar pelos mesmos.

Finalmente, o oitavo conflito “comprometimento ideológico *versus* confusão de valores”, revela que o jovem “deve ter em mente que o que ele fez, o que faz e o que planeja fazer são compatíveis, que tudo isso pode ser avaliado segundo a mesma medida” (Ibidem, 1978:220), não havendo discrepâncias significativas.

O ajustamento (experiências positivas) ou desajustamento (experiências negativas) não são situações definitivas, para Erikson, pois a sua teoria assenta numa concepção psicodinâmica, que menciona que experiências subsequentes podem contrariar as vivências tidas anteriormente.

Em jeito de síntese, apresentamos o diagrama epigenético de Erikson, “uma espécie de planeamento básico que determina a emergência das diferentes tarefas psicossociais no momento oportuno e de forma integrada” (Silva, 2004:111).

VIII								Sabedoria <i>Integridade</i> vs. <i>Desespero</i>
VII								Cuidado <i>Generatividade</i> e vs. <i>Estagnação</i>
VI								Amor <i>Intimidade</i> vs. <i>Isolamento</i>
V	Perspectiva temporal vs. Confusão de tempo	Autocerteza vs. Inibição	Experimentação de papel vs. Fixação de papel	Aprendizagem vs. Paralisia operacional	Fidelidade Identidade vs. Confusão de Identidade	Polarização sexual vs. Confusão bissexual	Liderança e sectarismo vs. Confusão de autoridade	Vinculação ideológica vs. Confusão de valores
IV				Competência <i>Indústria vs. Inferioridade</i>	Identificação com a tarefa vs. Sentimento de futilidade			
III			Propósito <i>Iniciativa vs. Culpa</i>		Previsão de papéis vs. Inibição de papel			
II		Vontade <i>Autonomia vs. Vergonha e dúvida</i>			Vontade de afirmação pessoal vs. Dúvida			
I	Esperança <i>Confiança vs. Desconfiança</i>				Reconhecimento mútuo vs. Isolamento autístico			
	1	2	3	4	5	6	7	8

Quadro 2 – Diagrama epigenético (adaptado): os oito estádios do desenvolvimento de Erickson com os seus pontos fortes e crises psicossociais específicos. Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Do diagrama epigenético de Erikson, poder-se-ão retirar determinadas ilações que, a nosso ver, se revelam pertinentes e actuais e que, “*grosso modo*”, evidenciam que a adolescência é o período da consolidação da identidade, “querendo com isto dizer-se que a identidade adquire não uma forma definitiva, ancilosada e ancilosante, mas um fundo definido de ser

sexuado e pessoa social [...]” e, por sua vez, esta identidade própria constrói-se numa perspectiva pessoal e interpessoal, “na oscilação do investimento objectal e investimento narcísico, tão bem como no contraste e no afirmar-se de si próprio” (Matos, 2002:83), na conjugação da idiomorfia e da alotriomorfia.

2. Relações de Sociabilidade na Adolescência

2.1 A Importância das Relações de Sociabilidade

Sendo o Homem, um ser eminentemente social e reiterando Claes (2005), as relações de sociabilidade são fundamentais para a existência humana, organizando a vida quotidiana, alimentando-a e conferindo-lhe um grande e valioso significado.

Tentemos, pois, definir a expressão “relações de sociabilidade”, que, ao longo do estudo, funcionará como sinónimo da expressão “relações interpessoais”.

Atentemos, então, aos significados do vocábulo relação: “conexão natural que existe entre duas pessoas, coisas ou factos, analogia, certo grau de semelhança, ligação, dependência: relação entre causa e efeito” (Grande Enciclopédia Luso-Brasileira, s/d.911). O vocábulo interpessoal é, segundo o Dicionário de Língua Portuguesa (Porto Editora, 2009:918), formado pelo prefixo *inter* que exprime a ideia de “entre; dentro de; no meio de” (Ibidem 2009:917) e pelo adjectivo *pessoal* que significa “da pessoa ou a ela respeitante; que diz respeito à vida privada de alguém; íntimo; individual; que varia de pessoa para pessoa; dirigido a alguém em particular (Ibidem, 2009:1228). Assim, a relação interpessoal ou humana é a relação que se estabelece entre duas ou mais pessoas.

Para Moser (1994:10) as relações interpessoais “sont un lieu privilégié d'échange et d'interaction faisant intervenir des concepts fondamentaux de la psychologie sociale tels que la perception d'autrui, les attitudes, les valeurs, la communication et les relations de pouvoir”, desenvolvendo-se no decurso do

processo de interacção social envolvente, e sentimentos positivos (a simpatia, a atracção), provocam, por norma, o aumento da interacção e cooperação repercutindo-se nas actividades, no trabalho e no desejo de maior produtividade.

Claes (2005) salienta que as relações interpessoais são um laço afectivo, entre pessoas, assente em relações recíprocas, “désigne la nature du lien qui unit deux personnes [...] il s’agit donc des rapports et des échanges entre deux personnes [...] même si ces échanges et ces rapports prennent plus souvent place dans un univers plus large” (Ibidem, 2005:14).

Claes (2005) reitera o carácter de reciprocidade patente nestas relações e acrescenta outros elementos, nomeadamente, a interdependência e a intimidade. Acrescenta, igualmente, que a construção das mesmas resulta de uma acção mútua, pois “chacun est à la fois l’architecte et le produit de la relation dans laquelle il est engagé” (Ibidem, 2005:14). Todavia, para que tal aconteça são, imprescindíveis, encontros periódicos e uma certa continuidade temporal, permitindo a insubstituível interacção.

Segundo Marina (2007), este tipo de relacionamento prognóstica uma aptidão para a convivência, que é variável de pessoa para pessoa, porém benéfica, pois, ao longo da história da humanidade, verifica-se que a nossa felicidade está intimamente relacionada com a nossa integração social, com a nossa capacidade de integrarmos um projecto social, de nos entendermos e de comunicarmos uns com os outros.

Na perspectiva desta autora, a sociabilidade subentende quatro dimensões: “a ligação efectiva, a comunicação, a inteligência partilhada e a cooperação” (Ibidem, 2007:116). A primeira dimensão, ou seja, a “ligação efectiva” remete para a empatia, a solidariedade, o respeito e para a capacidade de resolver injustiças e conflitos. Por sua vez, o segundo tópico, “a comunicação” abrange o escutarmos o outro e o estarmos disponíveis para o ouvir e para aceitar as suas opiniões, rendendo-nos perante a evidência mais forte. Quanto ao terceiro ponto, “a inteligência partilhada”, resultante de diálogos sensatos e rigorosos, esta é extremamente importante, pois fomenta o altruísmo, na medida em que se conjugam interesses individuais com os

colectivos, bem como diferentes pontos de vista. Por fim, o quarto aspecto, “a cooperação”, leva-nos à colaboração e à consciência da sua necessidade, pautando-se por sentimentos altruístas, solidários e sensíveis.

Estas dimensões contribuem para a construção de “um capital social” (expressão citada por Lydia Hudson Hanifax em 1916, referindo-se às escolas rurais e retomada por Marina) de uma comunidade, podendo “ser definido como um conjunto de normas ou valores que os membros de um grupo partilham e que permitem a sua cooperação. Têm como meta o bem-estar e a justiça, e fomentam por isso os comportamentos de ajuda” (Ibidem, 2007:118/119), assentes no apoio e na segurança.

Ainda que, segundo Tavares (1996), se vivam períodos de instabilidade, devido a guerras, a conflitos e o egoísmo e o individualismo grassem na nossa sociedade,

“uma nova onda de esperança se levanta assente em relações interpessoais qualitativamente diferentes. Será a qualidade dessas relações que servirá de alavanca para que as sociedades que estão a ficar velhas e desorientadas dêem o salto para a nova sociedade emergente que terá de assentar em pressupostos, atitudes e processos distintos. [...] O Homem, com efeito, é um ser que só encontra o seu justo equilíbrio, o seu funcionamento normal, autêntico ao nível do simbólico da dinâmica da linguagem e no seio da cultura” (Tavares, 1996:25).

Tavares (1996) distingue as relações interpessoais das puramente individuais, na medida em que as primeiras só são possíveis desde que exista um suporte pessoal, sendo a pessoa que se coloca no epicentro da questão. O ser humano aprende a conhecer-se e a conhecer os outros no seio de relações, que não são apenas aquelas que se estabelecem com as coisas e os lugares, mas sobretudo as que se constituem com os outros. De facto, o ser humano completa-se, em contextos socioculturais, aprendendo com os outros e construindo formas partilhadas de ser e de estar, de forma a viver, efectivamente, em sociedade.

A pessoa, como um sujeito inteligente, responsável e livre, é algo que se constitui a partir de dois eixos essenciais: o da sua sociabilidade e o da sua unicidade que a definem como um ser aberto, sociável, comunicativo, dialogante, falante, único, por conseguinte, distinto de todos os outros e idêntico a si próprio, na medida em que cada pessoa é única, cada pessoa constitui figura ímpar no espaço que emoldura a sua passagem pelo tempo.

Neste sentido, “a personalidade constitui o rasgo estruturante e fundador do humano, em contraposição com a sua individualidade que, em certa medida, o situa e integra no mundo dos outros seres e das coisas, o inumano” (Ibidem, 1996:54).

De facto, o ser humano é capaz de estabelecer e de desenvolver relações, verdadeiramente, pessoais sem se desligar da sua individualidade, suporte e fonte da sua energia. Estas duas dimensões estão ligadas entre si constituindo “a sua verdadeira essência de ser encarnado, em situação no aí e agora da sua realidade mundana” (Ibidem, 1996:54).

As relações interpessoais assumem, pois, um papel relevante na acção humana, na medida em que afectam, todas as actividades do indivíduo. Segundo Tavares (1996), as relações humanas deverão ser positivas para serem verdadeiras relações interpessoais. Para tal, é fundamental uma verdadeira compreensão do outro que resulta da percepção sensorial, das impressões que o ser humano forma sobre as pessoas, bem como das experiências que tiveram em conjunto. É o comportamento dos outros que nos ajuda a percebê-los e, conseqüentemente, a julgá-los. Acresce que, se as percepções e os juízos de valor estiverem correctos, por norma, estabelece-se a possibilidade de uma relação interpessoal conjunta, positiva. Em contrapartida, se a percepção e os juízos forem erróneos, provavelmente, surgirão dificuldades que tendem a provocar relações interpessoais precárias.

Para este autor as relações interpessoais

“terão de ser recíprocas, assimétricas, dialécticas, triádicas, autênticas, verdadeiras, de pessoa para pessoa, ao mesmo nível, ou seja, não podem ser nem de cima para baixo nem de baixo para cima, de senhor para escravo, de superior para inferior, de dominador para dominado, mas de igual para igual, fraternas, no sentido da trilogia da Revolução Francesa, relações de liberdade, igualdade e fraternidade. O eu, o sujeito humano que é uma pessoa, terá de ter diante de si um outro sujeito humano, outra pessoa, o mais inteligente, livre e responsável possível que o reconheça ao mesmo nível em que ele próprio reconhece, confirma e aceita o outro em toda a sua dignidade e com todas as suas possibilidades e autonomia. Ou seja, aceitar o outro como ele é, de um modo positivo e incondicional, ser capaz de se pôr no lugar dele, confirmá-lo em todas as suas virtualidade actuais e potenciais”. (Ibidem, 1996:55)

A interacção só é possível depois de cada um dos intervenientes terem conhecimento dos respectivos papéis e comunicarem em função deles, implicando “que cada um se coloque no lugar do outro e comunique com ele,

em função do modo como entende esse mesmo papel; só assim é possível prever e predizer o que o outro pensa e sente acerca de algo” (Fachada, 2010:66). Não podemos, então, esquecer que toda a comunicação é uma relação que tem que ter, forçosamente, um emissor e um receptor, ou seja, pelo menos duas pessoas em co-presença. O receptor é influenciado pela mensagem exigindo dele uma resposta que influenciará a nova resposta ou mensagem do emissor, visto que toda e qualquer comunicação, enquanto relação, exige um feedback. O processo de comunicação é o responsável pelas expectativas criadas, quer pelo emissor, quer pelo receptor, por isso, o adolescente cultiva diferentes expectativas face à escola, nomeadamente, a busca da amizade, de compreensão, de intimidade e de bem – estar,

“La sociabilité des pairs, construite essentiellement dans le cadre scolaire, semble même prendre une place grandissante, à côté de la sociabilité familiale. La famille est certes un lieu sécurisant où l’on parle de ses difficultés scolaires ou de santé mais où on aborde peu les questions plus intimes, sentimentales et sexuelles notamment” (Galland, 1997:99)

Partilhando a opinião de Silva (2004), o não estabelecimento de relações de sociabilidade satisfatórias, com os pares, na adolescência contribui para o surgimento de padrões de comportamento que podem originar distúrbios, quer nesta faixa etária, quer na idade adulta, pois o adolescente necessita do grupo, para crescer, nas suas diversas vertentes:

“a necessidade para o adolescente de estar em grupo responde a necessidades educativas e sociais mas também a motivações intrapsíquicas pessoais... esta adesão ao grupo responde igualmente a necessidades sociais que permitem ao adolescente sentir-se integrado na sociedade e em particular no grupo de idades que caracteriza esta sociedade [...] o grupo pode igualmente responder a motivações intrapsíquicas individuais; também pode tornar-se o prolongamento do que se designa por ideal do Ego. Pela sua ideologia dominante, ou simplesmente pelas possibilidades de acesso a novas actividades que ele fornece, constitui um meio de adquirir, de conquistar ou de ser” (Braconnier, 2003:45)

A integração nos grupos de pares traz, assim, segurança, conforto e equilíbrio ao jovem, pois este encontra-se rodeado por indivíduos com idênticas transformações físicas e psicológicas, daí que “s’insérer dans un groupe, se faire des amis et s’engager dans le jeu des relations intimes, voilà autant d’exigences développementales de l’adolescence” (Claes, 2005:21). Simultaneamente, é tempo de forjar a sua própria identidade, de afirmar a sua autonomia que permitirá, ao jovem, aceder à maturidade. Assim sendo, a

socialização e a individualidade apresentam-se como o verso e o reverso do crescimento, não se opondo, mas complementarizando-se, pois só em contacto com os outros é que o adolescente pode afirmar a sua individualidade.

A socialização assume, assim, essencialmente, duas funções: é um meio de tecer relações com os outros e de se integrar em grupos e /ou instituições, de modo a assimilar, paulatinamente, as normas, os valores e os códigos sociais que permitirão ao indivíduo de se conformar com as exigências sociais; e, paralelamente, irá permitir a afirmação da individualidade de cada um, bem como um lugar específico na sociedade.

A socialização e a individualidade não são características da adolescência, pois manifestam-se, ao longo da vida do ser humano, no entanto, nesta fase adquirem uma importância considerável, na medida em que o jovem, para além de construir a sua própria identidade, deve definir-se e situar-se face ao(s) outro(s), pois, corroborando Claes, “la construction de soi, l’affirmation de soi et les relations avec autrui sont toujours intrinsèquement liées” (2005:21). Essa definição combina, entre outros aspectos, as relações interpessoais, a escolha de uma futura profissão, a adopção de crenças e de valores.

É necessário, pois, motivar toda a comunidade educativa para a construção do equilíbrio entre as quatro áreas do desenvolvimento: intelectual, social, pessoal e vocacional, uma vez que existe “uma importante discrepância entre os objectivos estabelecidos da educação escolar e as percepções dos estudantes sobre os mesmos” (Sprinthall & Collins, 2003:580). De facto, os jovens frequentam a escola, ou porque a escolaridade é obrigatória, logo não podem desertar, ou porque consideram que esta lhes pode facultar um bom futuro. Paralelamente, procuram, na escola momentos de convívio, de amizade e de diversão, saboreando “os feriados” que os professores davam, pois, actualmente, esses “furos” foram irremediavelmente substituídos pelas aulas de substituição que, teoricamente produtivas, se averigam fonte de indisciplina e de desmotivação.

Perante o que foi dito, a arte de comunicar, de forma espontânea e aberta, encontra-se, cada vez, mais limitada, na medida em que há menos

momentos propícios para tal. Factores pessoais, sociais, psicológicos, fisiológicos, de personalidade e de linguagem são variáveis que tanto podem facilitar como impedir a construção de relações sociais, o que, a nosso ver, se constitui como uma perda considerável para o indivíduo, pois o outro, o grupo, embora tenha algumas desvantagens, traz numerosas vantagens, tais que sentimentos de pertença e de aceitação, solidariedade, coesão, desenvolvimento pessoal e social, bem como a possibilidade de, mais facilmente, atingir objectivos em comum.

Concluindo, para que as relações sociais existam, uma das primeiras e inquestionáveis condições, é a existência de sujeitos que possam protagonizar as acções que um grupo requer para o seu funcionamento, é também necessário que haja um espaço onde possam interagir, relacionar-se uns com os outros e a esse espaço está subjacente à ideia de tempo, que é indispensável para o amadurecimento e funcionamento do grupo. Mas sem objectivos, sem interesses comuns, não haverá nem formação nem coesão grupal e para que as finalidades sejam atingidas é fundamental uma estrutura de relações entre os diferentes elementos.

A importância que as relações de sociabilidade assumem na vida dos indivíduos, designadamente, dos adolescentes é imprescindível para a formação da identidade, uma vez que esta se constrói, também, na preservação da unidade da personalidade do sujeito. O indivíduo que se relaciona socialmente revela unidade na personalidade, percebendo o que se passa consigo e com os outros. A integração social constitui, pois, para o jovem uma preocupação, e ele tem necessidade de ter confiança nas suas capacidades como agente e interveniente social.

É graças aos outros que nos tornamos nós mesmos e que aprendemos a conhecermo-nos, visto que o outro tem o papel de uma espécie de espelho. Nesta esteira, a amizade e as trocas, ricas em afecto e cumplicidade, têm muita importância para o adolescente que deseja, antes de mais, ter um lugar, particularmente, um lugar social.

Para construir uma identidade e um lugar na vida social, antes de mais o adolescente tem necessidade de desenvolver este sentimento de identidade no

próprio interior do grupo de amigos, grupo que, de qualquer modo é constituído pelos seus iguais, onde não será nem educado nem controlado, descobrindo uma identidade diferente da de criança ou de aluno. Torna-se amigo e faz amigos, o que é primordial na medida em que ele escolhe os amigos e ele próprio é escolhido. Na adolescência, os amigos transformam-se no grupo de amigos, uma entidade plural que dá uma nova identidade, um novo sentimento de pertença, que é em si mesmo uma nova família e com quem se sentem importantes, protegidos, poderosos, pois

“com o grupo de amigos tecemos futuros prováveis e improváveis, pintamos a manta, estabelecemos novos patamares de intimidade, dizemos coisas que devem ser ditas e fazemos outras que, de tão absurdas, nos cobrem a todos com um manto de secretismo e partilha que mesmo sem rituais nem palavras mágicas nos torna em pequenas seitas de escola ou de bairro” (Leal, 2005:87/88).

Por outras palavras, o encontro com figuras válidas de identificação, num amplo leque de possibilidades, permite ao adolescente “o florescimento da sua personalidade própria e a abertura relacional estável para o mundo social e actuante” (Matos, 2002:83). De facto, durante a adolescência, surge uma transformação na relação com os pares que passam a ser percebidos num contexto genuíno de conforto e de apoio psicológico, surgindo da necessidade de autonomia perante os progenitores e da necessidade de satisfação das carências de vinculação. Neste contexto, o jovem tenta desvincular-se das relações de vinculação hierárquicas, vinculando-se aos seus pares, de forma a receber e oferecer apoio, nas mais divergentes áreas, visto que “les relations familiales sont imposées [...], c’est le parent qui décide les règles et qui exerce l’autorité, [...] les relations d’amitié sont volontaires, l’interdépendance est la règle dominante” (Claes, 2005:38/39).

2.2 Relações Interpessoais e Afectos

A amizade surge, assim, como conceito chave nas relações interpessoais, sendo definida por Hays (1988) como uma forma de sociabilidade baseada numa interdependência voluntária entre duas ou mais pessoas, visando um relacionamento emocional e assegurando proximidade, intimidade e apoio mútuo: “l’amitié n’a d’autre but qu’elle même et les plaisirs qui procure la rencontre avec autrui” (Claes, 2005:93).

O termo “amizade” deriva do étimo latino “amicitate”, significando afeição, boas relações, remetendo, ainda, para o “possuir relações pessoais próximas nas quais existe uma apreciação e valorização mútuas” (Sprinthall e Collins, 2003:365), sendo uma “relação não hierárquica, que acontece entre iguais [...] que exige reciprocidade [...], surge através de encontros sucessivos, descontínuos, que provocam um forte impulso de simpatia, de interesse e de afinidade” (Marina, 2007:55/56). É, pois, na adolescência que a amizade toma os contornos de uma socialização assente na interdependência voluntária entre duas ou mais pessoas, “o adolescente procura um duplo para se sentir compreendido, mais forte e poder avançar na vida [...] o outro tem um papel de uma espécie de espelho” (Braconnier, 2003:129) e é importantíssimo na construção da identidade do jovem e de um lugar na vida social. Os amigos são de incontestável relevância, são o contexto extrafamiliar mais sobressaliente da sua rede social, sendo um contexto desenvolvimental crucial, visando objectivos relacionais e emocionais, aliás “os jovens destacam os amigos como aqueles com quem mais se divertem, mais conversam, mais opiniões partilham e mais à vontade estão” (Campos, 1990:95).

De facto, o grupo de pares partilha um conjunto de comportamentos, de regras e de oportunidades de desenvolvimento, proporcionando, ao adolescente, a oportunidade de trabalhar a sua identidade, de desenvolver competências de ajustamento emocional e de construir relações próximas. Assim sendo, o não acolhimento do sujeito pelo grupo de pares irá dificultar o processo de socialização, não proporcionando o desenvolvimento de características como a empatia, a capacidade de uma melhor adaptação a novas situações, ou ainda a resolução de problemas interpessoais.

À medida que o adolescente sofre mudanças físicas e emocionais, procura relacionamentos que o ajudem nos seus esforços de adaptação a novas necessidades e tarefas desenvolvimentais. Procura partilhar os seus sentimentos e pensamentos com aqueles que estão a vivenciar experiências semelhantes, promovendo oportunidades de auto-clarificação. As relações são, deste modo, construídas como medidas adaptativas necessárias para lidar com o ajustamento e transições. Nesta perspectiva, as relações de amizade podem funcionar como relações de vinculação, ou seja, como laços afectivos que unem as pessoas e perduram no tempo, “envolvendo mutualidade, conforto, segurança e prazer para ambos os indivíduos da relação” (Barbosa, 2008:80), essencialmente, no que diz respeito ao melhor amigo que pode constituir uma figura importante de apoio e de segurança, embora a figura dos progenitores, como figura de apoio, não seja descurada.

As relações de amizade, na adolescência pautam-se, normalmente, por um teor de “vinculação - afiliação”, pela formação de alianças, pelo companheirismo, pela estimulação e conhecimento ou, ainda, pela construção de interesses recíprocos, embora, na generalidade, as relações com os pares sejam, predominantemente, relações de afiliação que preenchem, essencialmente, necessidades de intimidade e de exploração, não motivadas pela procura de segurança interna pessoal (Matos, 2002).

O adolescente vai, pois, investir muito do seu tempo nas amizades e os momentos de diálogo, de proximidade e de experiências partilhadas serão extremamente construtivos, aprendendo assim que “as relações entre os seres humanos não são nem fáceis nem evidentes – nada é adquirido [...] -, e que é necessário saber aceitar o outro na sua diferença, até mesmo pôr-se a si próprio em causa, a fim de fazer durar e crescer a ligação” (Braconnier, 2003:130)

No entender de Claes (2005), a amizade, na adolescência, comporta variáveis tais como a selectividade, a electividade e/ou a afinidade, tendo como suporte preferências e interesses comuns. É uma necessidade vital de permanecer num contexto relacional com os seus pares, de forma a envolver-

se emocionalmente, a deixar transparecer a simplicidade e a ausência de convencionalismos e formalismos. Segundo Cordeiro

“a amizade assenta numa estrutura baseada na necessidade vital de permanecer num contexto de relação com os seus pares, compreendida num quadro de emancipação da tutela parental e de desenvolvimento da aprendizagem social [...] envolve, no desenvolvimento da sua estrutura, vertentes [...] fundamentais: a reciprocidade, que envolve a ajuda mútua (dar e receber), a solidariedade e a proximidade ou, mais concretamente, a intimidade que envolve experiências de partilha quer no plano material, quer no plano emocional”. (2006:32)

A amizade é, deste modo, fundamental no processo de aquisição de aptidões sociais dos adolescentes, tendo, ainda, um valor preditivo no processo de desenvolvimento e adaptação psicossociais futuros: “Quer os adolescentes sejam de ontem ou de hoje, de dentro ou de fora, ricos ou pobres, uma constante caracteriza este percurso entre a infância e o acesso ao estatuto de adulto: o lugar dos colegas e a relação com os pares” (Braconnier e Marcelli, 2000:43), pois o ser humano é um ser de relação, um ser para o outro.

De facto, através da amizade, o adolescente procura um duplo para se sentir mais forte, “um confidente para partilhar as dificuldades, uma alma gémea para as suavizar na fraternidade, um alter-ego” (Dolto, 1991:45) que o apoie e compreenda, ajudando-o, assim, a evoluir. E,

“se há coisas que tornam a vida mais digna de ser vivida, se há estrelas que merecem brilhar mais forte no firmamento vasto dos valores, uma delas é, sem dúvida nenhuma, a amizade [...] a que resulta da afeição sincera pelas pessoas de quem francamente gostamos e com quem sentimos maiores afinidades, a ponto de as colocarmos num patamar acima da maioria das nossas fútuas ambições ou dos nossos obsessivos interesses materiais.” (Valada, 2007:72).

Essas pessoas que colocamos “num patamar acima da maioria das nossas fútuas ambições” não escolhem um lugar específico para as encontrarmos, pois os amigos estão em todo o lado: no ginásio, no cinema, no café, num concerto, na escola, etc. Porém, a escola é um espaço privilegiado para a interacção entre pares, através de situações de aprendizagem cooperativas, da conjuntura de actividades extracurriculares, dos espaços de convívio que se encham ao ritmo dos intervalos lectivos, “criando oportunidades para participação e envolvimento em encontros sociais, os quais poderão também afectar a rede de relações previamente estabelecida pelo jovem” (Campos, 1990:125).

Nunca descurando o valor da amizade na adolescência, como em qualquer outra faixa etária, parece-nos importante referir que

“o desenvolvimento de relações de amizade envolve, no entanto, alguns riscos situados, essencialmente ao nível da dependência emocional e do envolvimento em comportamentos desviantes. Estes riscos são reais e envolvem em grande parte dos casos problemas de adição como o consumo de álcool, tabaco ou drogas, problemas de sexualidade (precocidade), delinquência ou até mesmo violência (envolvimento em grupos ou gangs)” (Cordeiro, 2006:34).

Validando a opinião de Cordeiro, não podemos deixar de mencionar que, de facto, por vezes, o grupo funciona como um espaço propício à experimentação de substâncias nocivas, prejudiciais para a saúde física e mental, contudo, também não é menos verdade que, frequentemente, a solidão e a exclusão podem encaminhar o adolescente para este caminho sinuoso, surgindo como uma estratégia de confronto à solidão, através de “respostas orientadas sensualmente (beber, drogar-se, encontros sexuais)” (Neto, 2000:365).

2.3 Pilares da Escolha Associativa

Ainda que haja quem considere que a reflexão acerca da amizade, diz respeito apenas aos poetas, aos homens das letras, aos mais sonhadores e subjectivos, tem-se assistido a alguns estudos científicos sobre a temática em questão. Vários estudos demonstraram, efectivamente, que existem factores promotores de relações de amizade ou de relações mais íntimas, tais que a proximidade, a semelhança, bem como características de personalidade admiráveis.

De facto, a proximidade (frequência com que os indivíduos entram em contacto) é um factor importante na construção de amizades, sendo “comum se formarem amizades entre aqueles que se sentam próximos na sala de aula ou são membros dos mesmos grupos ou clubes” (Gazzaniga & Heatherton, 2003:460), pois a proximidade, indubitavelmente, torna - se familiaridade, característica que os seres humanos prezam, em detrimento do desconhecido. Aliás, a neofobia é uma característica que impossibilita certos relacionamentos, evidenciado preconceitos e atitudes discriminatórias. Ao invés, a semelhança

parece aproximar as pessoas, pois as “que são semelhantes em atitudes, valores, interesses, backgrounds e personalidade tendem a gostar umas das outras” (Ibidem, 2003:461), ainda que existam amizades assentes na máxima “os opostos atraem-se”, realçando-se o facto de haver complementaridades que se procuram no semelhante, por exemplo, “uma pessoa que é muito dominante pode preferir amigos que estão dispostos a ser submissos [...] uma pessoa extrovertida pode ajudar outra mais tímida a ter comportamentos desejáveis, e assim por diante” (Ibidem, 2003:462).

Outro aspecto a realçar está subjacente às características de personalidade, verificando-se, segundo um estudo realizado, junto de universitários, por Norman Anderson (1960) e reiterado em conversas informais com alunos da escola em estudo, que as dez características mais positivas são: a sinceridade, a honestidade, a compreensão, a lealdade, a verdade, a confiança, a inteligência, a fidelidade, a ponderação e a atenção. Opostamente, as dez características mais negativas são: a grosseria, a desonestidade, a malícia, a antipatia, a deslealdade, a desonestidade, a crueldade, a mesquinhez, a falsidade e a mentira.

Apesar da valorização das características supramencionadas, diversos estudos referem que existem diferenças consistentes, nos padrões de relacionamento, entre rapazes e raparigas.

“One culture-related variable that has been considered in the friendship conceptions literature is gender. Indeed, gender differences in friendship conceptions have been observed [...] specifically, it has been reported that girls are more likely than boys to emphasize issues related to interpersonal support, for example, being loyal or helpful, and intimacy, for example, keeping each other’s secrets” (Bukowski & Kramer, 1986:332).

Segundo estes autores, as raparigas parecem ter amizades mais exclusivas e mais íntimas, por isso mais propícias às confidências do que os adolescentes do sexo masculino, procurando, nos amigos, lealdade e apoio emocional, enquanto os adolescentes buscam a cooperação e o apoio em situações de conflitos, essencialmente com as autoridades.

Actualmente, segundo Matos & Costa (2001), parece que em Portugal, os adolescentes em geral, não revelam diferenças substanciais, no modo como percebem e vivem a amizade, ou ainda nas estratégias utilizadas na regulação emocional e nos comportamentos interpessoais. Tal constatação

está, sem dúvida, relacionada com a mentalidade e cultura portuguesas, com a maneira de ser e de estar do povo luso que parece ser um povo que se preocupa com o outro, com a sua inserção social, que gosta de conviver, de estar em sociedade.

Verifica-se, ainda, que os jovens procuram e gostam dos que têm características pessoais valiosas para o grupo, bem como daqueles que são fisicamente atraentes, “pessoas atraentes são tipicamente consideradas mais felizes; mais inteligentes, sociáveis e bem sucedidas; e menos desviantes socialmente” (Gazzaniga & Heatherton, 2003:462), “são abordadas mais frequentemente por outras pessoas e esta experiência social contribui para que elas obtenham habilidades sociais e aumentem a sua auto-estima” (Neto, 2000:180).

Em jeito de síntese, parece-nos que, de facto, existem dimensões determinantes (Quadro 3) na escolha associativa, contudo cabe à família, à escola e à sociedade fomentar o associativismo, o fortalecimento de laços efectivos verdadeiros, de forma a edificar-se uma sociedade fraterna, solidária e altruísta.

Factores	Descrição
<i>Familiaridade</i>	<i>A exposição frequente a uma pessoa pode aumentar o gostar-se dessa pessoa.</i>
<i>Proximidade</i>	<i>As pessoas que vivem ou trabalham perto tendem a gostar umas das outras.</i>
<i>Semelhança</i>	<i>Pessoas com atitudes, crenças, valores e gostos semelhantes tendem a gostar umas das outras.</i>
<i>Complementaridade</i>	<i>Pessoas que cujas qualidades se complementam, tendem a gostar umas das outras.</i>
<i>Reciprocidade</i>	<i>Por norma, gostamos de quem gosta de nós.</i>
<i>Qualidades positivas</i>	<i>Frequentemente, gostamos mais de pessoas com qualidades agradáveis que desagradáveis.</i>
<i>Atractividade física</i>	<i>Por norma, o belo atrai mais e é sinónimo de qualidades positivas.</i>

Quadro 3 - Determinantes da escolha associativa (Neto, 2000:181) adaptado

Para tal e através de uma panóplia de estratégias e de actividades, poder-se-á, paulatinamente, transformar a sociedade e, conseqüentemente,

erradicar alguma solidão e tristeza de muitos corações. De facto, consideramos que, enquanto professores de Língua Portuguesa, poderemos assumir um papel activo e significativo, na construção do associativismo, nomeadamente, através da valorização do diálogo, do visionamento e da análise de filmes/de documentários, da exploração temática de determinados textos, fomentando estratégias enriquecedoras e propícias à abertura, à compreensão e à aceitação do outro.

Porém, a aceitação do outro não poderá basear-se na complacência, pois, esta atitude, inequivocamente, significa que o outro está a ser percebido sob o prisma da inferioridade, devido às suas diferenças ou à sua maneira de ser e de estar. O outro tem de ser percebido num plano de igualdade, onde as suas características, embora diferentes, não o diminuem, apenas o diferenciam, trazendo aos que o rodeiam e ao próprio uma mais-valia. Na verdade,

“a igualdade, no contexto de uma relação, não tem nada a ver com analogia. Tem a ver com como nos consideramos e tratamos um ao outro, tem a ver com equidade e justiça. Tem a ver com como respeitamos e valorizamos as outras pessoas e as contribuições que elas podem fazer e com como não levamos a mal as coisas que elas não conseguem fazer. E tem a ver talvez com as ajudarmos a fazer essas coisas, ou até fazer essas coisas por elas; no final de contas, todos nós herdamos e desenvolvemos diferentes capacidades, interesses e necessidades, pontos fortes e pontos fracos” (Gee, 2005:139/140).

Na tentativa de estimular a boa convivência, parece-nos que cabe à comunidade educativa “fomentar os sentimentos de sociabilidade: [...] respeito, justiça, estima por mim próprio e pelos outros, generosidade, altruísmo; diminuir os sentimentos anti-sociais: agressividade, medo, inveja, rancor, vontade de domínio [...]; defender uma ética da justiça e do cuidado” (Marina, 2007:30/31).

3. Relações de Sociabilidade em Contexto Escolar

3.1 Escola e Relações de Sociabilidade

Sendo a escola um espaço propício aos encontros sociais, parece-nos importante reflectir acerca da constituição dos grupos-turma que surgem da distribuição/organização que a escola faz dos seus educandos, de modo a potenciar um ensino de qualidade, pautado por um clima profícuo ao sucesso académico. É inegável que a dinâmica da escola se preocupa em obter bons resultados académicos, em construir climas pedagógicos pacíficos, em edificar clubes com um leque diversificado de actividades extracurriculares, em promover visitas de estudo, em transmitir uma imagem cativante do seu funcionamento. No entanto, não nos parece que os diferentes membros dos Conselhos Directivos, os diferentes professores ou ainda os restantes intervenientes no processo educativo se preocupem em contribuir para efectivas relações de amizade, dentro da escola. Por sua vez, também somos da opinião que os encarregados de educação não se importam, significativamente, com as relações de amizade, no seio da escola, pois, salvo raras excepções, eles vêm a escola, enquanto mero canalizador de conhecimentos e instrumento de preparação para a vida activa, para um futuro promissor, a nível laboral. Simultaneamente, verifica-se que, no final do ensino secundário, muitas são as provas que pretendem quantificar os conhecimentos obtidos, nas diferentes disciplinas, contudo nenhuma prova de avaliação afere a qualidade ou quantidade das relações de amizade que a escola fomenta.

De forma a exemplificar o supra-referido, numa breve abordagem ao programa de Língua Portuguesa, uma vez que “a Língua Portuguesa é uma disciplina de formação geral comum aos cursos gerais e tecnológicos do ensino secundário que abrange os três anos do ciclo” (Coelho, 2001:2), pode ler-se que esta disciplina

“visa a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna [...]. Assim, a aula de língua materna deve desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua, bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida

social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo” (Ibidem, 2001:2).

Perante o exposto, verifica-se, pois, que a disciplina de Língua Portuguesa, a nosso ver, propícia, entre outras, ao desenvolvimento de relações de sociabilidade entre os pares, a uma efectiva facilitação social aponta levemente para as mesmas, através da promoção da educação para a cidadania e do incentivo à comunicação, no entanto os conteúdos programáticos pouco se adequam à promoção das referidas relações. De facto, tendo em conta a obrigatoriedade do cumprimento dos programas, um certo comodismo ou desmotivação da classe docente, constata-se que as aulas de Língua Portuguesa são apenas aulas de Língua Portuguesa, que, frequentemente, descurem a reflexão e análise que certos conteúdos programáticos poderiam proporcionar, aos diferentes actores do processo educativo, tornando-os mais tolerantes, solidários e cooperantes.

Pensamos que é irrelevante, nomeadamente, ler obras de carácter interventivo, se a actividade do aluno apenas se centrar na leitura das mesmas, se o aluno não assumir uma atitude reflexiva e crítica que, previamente, foi delineada pelo professor. Perante algum mal-estar na sala de aula, conflitos, rejeições, cabe ao professor, entre outros, proporcionar climas meditativos para o apaziguamento dos mesmos. Afinal, o professor, como, banalmente, é vociferado, é um educador, o que equivale a dizer que lhe compete, não meramente transmitir conhecimentos académicos e avaliá-los, mas educar, nas diversas vertentes, sobretudo, a nosso ver, numa vertente humanizante e solidária.

Enquanto educadores, em contexto escolar, somos confrontados com relações de sociabilidade entre adolescentes, frequentemente, fátuas e superficiais, movidas por interesses, tais como a atracção física, o desempenho escolar, um certo bem-estar económico, e outros. Confrontados com estas realidades, será que as devemos ignorar em benefício de mais um ou menos um exercício? Consideramos, pois, que há comportamentos que têm um determinado momento para serem apreendidos, para que possam surgir,

naturalmente, logo, cabe ao professor aproveitar o momento oportuno, para tal. Simultaneamente, o professor deve fomentar o trabalho cooperativo, enfatizar a autonomia individual com a consequente responsabilidade perante o grupo, ou seja, enfatizar a noção de interdependência, no espaço escolar, porque esse espaço é nosso.

Paralelamente, por exemplo, através das “*mensajes – yo*”, das “*mensagens – eu*” (Don Dinkmeyer & McKay, 1976), o professor e a turma poderão ter grande probabilidade de sucesso na construção de comportamentos positivos. Graças às suas componentes, “as mensagens – eu”, em contexto de sala de aula, ou em qualquer outro contexto educativo, possibilitam a expressão de sentimentos, de emoções, de ideias e de intenções.

A especificidade deste tipo de mensagem possibilita a descrição do comportamento que interfere com o receptor e, simultaneamente, permite a expressão dos sentimentos que tal comportamento suscita no destinatário e, finalmente, propicia as consequências de determinado comportamento, na relação social.

Exemplificando, uma “mensagem – eu” consistiria em dizer, por exemplo, a um jovem, sistematicamente, trocista, um enunciado do tipo: “Quando és irónico, ficamos tristes, pois sabemos que não acreditas no que dizes, apenas nos queres magoar!” A aleatoriedade desta asserção revela, contudo, a descrição e especificação de um comportamento específico, a expressão dos sentimentos provocados, no(s) receptor(es), perante o referido comportamento e as consequências do mesmo, no(s) destinatário(s). Acreditamos, pois, que a reflexão, o levar o outro a consciencializar-se dos seus actos e das suas verbalizações pode ser extremamente benéfico e construtivo, nas relações interpessoais.

3.2 A Dinâmica da Janela de Johari

O grupo de pares (microsistema) funciona, como vimos, como um contexto de aprendizagem e de apoio face aos desafios do crescimento pessoal e social com que o jovem se confronta, daí o inegável interesse que este grupo assume, no processo de socialização e em todo o desenvolvimento humano, pois “parceiros sociais (pessoas isoladas, grupos, instituições e sociedades) podem determinar o conteúdo e a estrutura da identidade, na medida em que influenciam propositadamente uma pessoa, ou servem de objecto de identificação, agindo indirectamente” (Neuenschwander, 2002:102).

Este autor considera que a identificação com grupos de pares, nas suas vertentes de representações sociais, individuais e convencionais, enriquece a identidade pessoal (que assenta em três dimensões: auto-estima, sentimento de controlo ao nível da vida pessoal e experiências de vida pessoais), favorece o sentimento do “nós” e, conseqüentemente, explica o afastamento de pessoas que não partilham as mesmas representações convencionais (fenómeno designado por “outgroup”). Propicia, idênticamente, ao adolescente, um certo equilíbrio, uma identidade diferenciada e integrada,

“os adolescentes, neste estatuto de identidade, têm representações elaboradas acerca da sua pessoa nas suas relações com o meio, e alcançaram uma opinião pessoal em questões importantes. Eles dispõem, em especial, de desejos e ambições profissionais alcançados e de um conhecimento firme dos papéis de ambos os sexos” (Ibidem, 2002:144).

Contudo, este equilíbrio altera-se, aquando do surgimento de novos acontecimentos, de conflitos, iniciando-se, deste modo, uma nova espiral de desenvolvimento que, por sua vez, facultará, ao jovem, novas capacidades, desejos, ambições e opiniões, uma identidade integrada e diferenciada, resultante da passagem de um estado de stress para um estado de bem-estar.

Se a interacção social pressupõe pelos menos dois intervenientes, eu/outro(s), para compreendermos os diferentes comportamentos pessoais, dever-se-á proceder à avaliação da percepção que o indivíduo tem de si próprio e à percepção que o outro(s) tem em relação ao mesmo. De facto, de tal análise, verificar-se-á que, frequentemente, (como aferimos junto dos nossos inquiridos, através da aplicação do sociograma), sobressai uma certa

discrepância entre a percepção que o jovem tem de si próprio e a dos outros que o rodeiam, o que interferirá no estilo do relacionamento interpessoal.

Foi a partir desta contestação que os autores Joseph Luft e Harry Ingham criaram, em 1961, o modelo denominado *Janela Johari* (Quadro 4) que é um quadrante exemplificativo da auto e heteropercepção do indivíduo, na medida em que o referido modelo aponta para duas dimensões fundamentais do relacionamento interpessoal: o eu/o próprio e os outros, havendo a considerar, tanto para o próprio como para os outros, dois aspectos: o conhecido e o desconhecido. Por sua vez, a conjugação dos referidos elementos vai originar as quatro áreas, os quatro tipos de “eu”. Aliás, não deixa de ser significativo desmembrar o neologismo “Johari” que deriva da junção da primeira sílaba do nome do autor Joseph, com as letras Hari, remetendo para o nome do segundo autor, Harry, conferindo ao termo um significado de dualidade eu/outro.

Passemos, agora, à descodificação das quatro áreas do eu, a saber: área I ou Eu aberto; área II ou Eu cego; área III ou Eu secreto e área IV ou Eu desconhecido.

No que diz respeito à primeira área, o Eu aberto, poder-se-á defini-la como o espaço do nosso comportamento e das nossas atitudes que são conhecidos por nós e por qualquer pessoa que nos observe, variando em função do ambiente que nos rodeia, da situação comunicacional em que estamos inseridos. “Portanto, trata-se de um espaço interpessoal em que domina a comunicação mútua e a partilha de informação: caracteriza-se pela abertura e compatibilidade interpessoais, com ausência de defensividade” (Roque, 2005:14).

Relativamente à segunda área, o Eu cego, esta remete para os nossos comportamentos e atitudes que são facilmente percebidos pelos outros, mas sem que nós tenhamos consciência disso. Esta área consubstancia na pessoa “uma posição deficitária, desfavorável em relação aos outros, pois estes possuem informações a respeito dela, que a própria desconhece [...], portanto o Eu cego é limitativo e inibidor da eficácia interpessoal, sendo susceptível de provocar conflitos interpessoais” (Ibidem, 2005:15).

No que diz respeito à terceira área, o Eu secreto, esta alude ao espaço interpessoal que integra informação que o próprio conhece, mas que os outros desconhecem. Esta informação tanto pode assumir um carácter superficial como um carácter sigiloso e importante que, voluntariamente, o Eu resguarda dos outros em seu próprio benefício. Por vezes, esta área do Eu inibe a área do Eu aberto, nomeadamente, em

“contextos sociais fechados ou em que domina um relativo autoritarismo [...], o indivíduo poderá aumentar muito a sua área secreta, simplesmente por incapacidade de comunicação satisfatória com as pessoas que, afectivamente, são significativas para ele. É uma área de potencial conflito interpessoal” (Ibidem, 2005:16).

Finalmente, a última área, a do Eu desconhecido, engloba elementos pessoais que o Eu e o outro desconhecem. Refere-se a memórias, conteúdos psicodinâmicos dos indivíduos e do grupo, sendo um espaço

“que se vai tornando conhecido, à medida que a eficácia interpessoal aumenta [...] é a área de maior perigo potencial. Com efeito, nesta dimensão a pessoa não se conhece a ela própria nem é conhecida pelos outros, o que origina mal-entendidos, afigurando-se como inevitável a ocorrência do conflito interpessoal” (Ibidem, 2005:16).

O modelo Janela Johari pauta-se pelo dinamismo, isto é, através do “pedir” e do “dar” feedback, o comportamento do indivíduo, em contexto de comunicação interpessoal, sofre alterações, logo o tamanho e a forma das áreas sofrerão variações: “a utilização dos processos pedir feedback e exposição, de forma equilibrada e ampla, propicia o desenvolvimento individual e a competência interpessoal” (Ibidem, 2005:19).

Quando o indivíduo “pede feedback” aos outros, acerca do seu comportamento e das suas atitudes, poderá alargar a área do Eu aberto e diminuir a área do Eu cego, na medida em que os outros o poderão ajudar a compreender e a, eventualmente, modificar a sua postura social. Contudo, “o controlo deste processo é menos directo e necessita da cooperação dos indivíduos com quem se interage” (Ibidem, 2005:18).

Por seu turno, o “dar” feedback proporciona a redução da área do Eu secreto, visto que expressando sentimentos, emoções e pensamentos, o eu partilha a sua informação com os outros, desvenda-se, revelando, designadamente, o quanto o comportamento dos outros o afecta. Este processo de comunicação é “directamente controlável pelo próprio, como

mecanismo de construção de confiança e de facilitação da exposição aos outros” (Ibidem, 2005:19)

Pelo evidenciado, quanto maior for o tamanho da área do Eu aberto e o equilíbrio da sua forma, maior será a eficácia da relação, pois o indivíduo mostrar-se-á seguro, num contexto de igualdade de papéis e de autoridade/liberdade. Simultaneamente, sentir-se-á mais liberto, logo não precisará de negar ou de ocultar comportamentos, sentimentos e ideias.

Com isto, pretende-se salientar que, em contexto comunicacional desconhecido, o adolescente, por norma, revelará uma área I bastante pequena, pois haverá pouca interacção livre e espontânea entre o Eu e os outros. Porém, com o evoluir da situação relacional, a interacção aumentará, na medida em que os diferentes intervenientes comunicativos se sentirão mais libertos e se mostrarão mais autênticos. Nesta esteira, se a área I aumenta, a área III decrescerá, pois o relacionamento pautar-se-á por um clima de crescente confiança mútua, onde a negação ou a camuflagem de ideias, sentimentos e opiniões deixarão de ter razão de ser. No entanto, a área II nem sempre sofre logo grandes alterações, pois, “usualmente, há fortes razões de ordem psicológica para a recusa em percepcionar o que se faz ou o que se sente” (Ibidem, 2005:20), sobretudo quando este fazer e este sentir apontam para aspectos disfóricos da pessoa.

Em jeito de conclusão, há a referir que, a relação interpessoal, tem como grande objectivo “aumentar a área I e, simultaneamente, reduzir as áreas II, III e IV” (Ibidem, 2005:20).

		O PRÓPRIO	
		<i>Conhecido</i>	<i>Desconhecido</i>
OS OUTROS	<i>Conhecido</i>	I EU ABERTO	II EU CEGO
	<i>Desconhecido</i>	III EU SECRETO	IV EU DESCONHECIDO

Quadro 4 – Janela Johari (adaptada de Roque 2005:13)

Reiterando a asserção anterior, parece-nos oportuno desvendar alguns, de entre muitos, horizontes propícios à agilização de comportamentos favoráveis a uma efectiva relação interpessoal. Sem dúvida que um primeiro factor, a empatia, característica intrinsecamente humana que se refere à capacidade de compreendermos emocionalmente o outro, é indispensável na construção de relações interpessoais. Para tal, o ouvinte deve “descentrar-se, isto é, abandonar temporariamente o seu espírito crítico e as defesas; implicar-se: fazer um esforço para entrar no universo do interlocutor; ficar de fora, o que significa guardar neutralidade em relação à outra pessoa” (Ibidem, 2005:40).

Um segundo factor relaciona-se com a capacidade de saber ouvir o interlocutor, o que se averigua difícil, atendendo à tendência natural do adolescente em centrar-se em si próprio. De forma a colmatar esta tendência, o adolescente deve ser ensinado a ouvir, de facto, o outro, através de uma escuta activa que pressupõe a manifestação de interesse pela comunicação do outro, além de diferentes requisitos (Quadro 5) que revelem o interesse do ouvinte perante o enunciado pelo emissor.

Um terceiro factor relaciona-se com a auto-estima, visto que “quem gosta de si cultiva relações humanas mais positivas, pois não vive dependente da aprovação dos outros nem receia as suas críticas” (Estanqueiro, 2004:21), estando, por isso, mais disponível para gostar dos outros.

Um quarto factor remete para a auto-aceitação, para a capacidade de aceitação das capacidades e das limitações, para a capacidade de o indivíduo se aceitar, tal como é, o que encoraja os outros a aproximarem, porque vêem o outro, como um ser inacabado e imperfeito que é, ou seja, como um ser humano. Esta característica tem benéficos efeitos no desenvolvimento pessoal e nas relações interpessoais, porque “quando uma pessoa se aceita como é, tem tendência a aceitar os outros como são e a viver em harmonia com eles” (Ibidem, 2004:23).

Finalmente, o adolescente deve aprender a relativizar as críticas, pois “os outros são responsáveis por aquilo que dizem ou fazem. Mas nós somos muito responsáveis pela forma como agimos. A crítica é deles. A reacção é nossa” (Ibidem, 2004:27). Com este último pensamento, não queremos dizer que o ser humano deva ser indiferente à crítica destrutiva, que não se deva defender, contudo o ódio e a vingança surgem-nos como sentimentos que apenas destroem. Simultaneamente, sabemos que a crítica magoa qualquer pessoa, essencialmente, quando vai de encontro a aspectos, nomeadamente, físicos que complexam o jovem, pois, conforme refere Ribeiro (2003), a avaliação negativa de um pequeno determinado aspecto do seu corpo a que dá especial importância pode originar uma insatisfação corporal difícil de suportar, dando origem a perturbações afectivo – emocionais, sob a forma de ansiedade ou outro tipo de sintoma depressivo.

- *Emissor e receptor têm diferentes “momentos de antena”, ou seja, não falam simultaneamente;*
- *Manutenção permanente do contacto visual, pois os olhos são o “espelho da alma”;*
- *O feedback não-verbal (sorrisos, mímica,...) é fundamental para revelar o interesse pela conversa;*
- *Reformulação das afirmações do interlocutor;*
- *Demonstração de que se entende o outro;*
- *O silêncio também tem espaço numa conversa, logo os espaços de silêncio não devem ser preenchidos;*
- *O ouvinte deve fazer perguntas ao interlocutor sobre o assunto em causa.*

Quadro 5 - Técnicas de escuta activa (adaptado de Roque, 2005)

3.3 A Imagem Corporal e o Autoconceito

A sociologia do corpo, área que se começou a desenvolver nos anos 80, põe em evidência que o Homem não deve ser visto como um mero actor social, com os seus valores e atitudes, mas também na sua dimensão corpórea.

Cash e Pruzinsky (1990) referem que a imagem corporal consiste em todas as percepções, pensamentos e sentimentos que cada indivíduo tem acerca do seu próprio corpo, sendo, então, uma construção biopsicossocial, parcialmente determinada por, mas não reduzida a, um corpo físico e objectivo, salientando-se a vivência dinâmica e emocional de um corpo imbuído de significados, construídos ao longo do tempo e baseados em experiências vividas. Estes estudiosos salientaram, ainda, sete afirmações que clarificam o conceito de imagem corporal, a referir:

1. a imagem corporal refere-se às percepções, aos pensamentos e aos sentimentos sobre o corpo e as suas experiências, sendo uma experiência subjectiva;
2. as imagens corporais são multifacetadas, podendo ocorrer mudanças em variadíssimas dimensões;
3. as experiências da imagem corporal são permeadas por sentimentos sobre nós mesmos. O modo como percebemos e vivenciamos o nosso corpo revela como nos auto-percebemos;
4. as imagens corporais são determinadas socialmente, prolongando-se por toda a vida;
5. as imagens corporais não são fixas ou estáticas, pois aspectos de nossa experiência corporal são constantemente modificados;
6. as imagens corporais influenciam o processamento de informações, suggestionando-nos a ver o que esperamos ver. A maneira como sentimos e pensamos o nosso corpo influencia o modo como percebemos o mundo;
7. as imagens corporais influenciam o comportamento, particularmente as relações interpessoais.

Por sua vez, Garner (1997) define a imagem corporal como a representação mental de nós próprios, permite contemplarmo-nos e influencia, activamente, muitos dos nossos comportamentos, a nossa auto-estima e o desenvolvimento de psicopatologias. Refere, ainda, que

“as nossas percepções corporais, os nossos sentimentos e crenças governam a nossa vida, planeiam quem conhecemos, com quem casamos, a natureza das nossas interações, o nosso nível de conforto dia a dia. Com efeito, o nosso corpo é o nosso cartão-de-visita, providenciando aos outros as primeiras e muitas vezes as únicas impressões” (Ibidem, 1997:1).

A "imagem corporal é um aspecto central da identidade pessoal e social na nossa sociedade de consumo" (Cunha, 2004:13), pois o corpo e a aparência moldam a forma de estar e de interagir em sociedade e os indivíduos mais atraentes fisicamente tendem a apresentar uma maior ligação com os seus pares.

A expressão "imagem corporal", parece estar extremamente ligada a aspectos relacionados com a aparência e com a beleza físicas, mas o conceito de imagem corporal é muito mais do que isso. A definição de imagem corporal refere-se à avaliação subjectiva que o indivíduo faz da sua aparência, deste modo, a imagem corporal é uma experiência personalizada, não havendo necessariamente nenhuma correlação entre a experiência subjectiva e a realidade objectiva, não sendo um fenómeno estático, elaborando-se e estruturando-se progressivamente, desde o nascimento, segundo um processo de mediatização indivíduo – família – sociedade,

“a representação ou figura do corpo que formamos na nossa mente constitui a nossa imagem corporal, que não é inata ou dada à partida, mas cujos vários aspectos são desenvolvidos e construídos através das relações sociais, das imagens dos outros e das relações do corpo com outros objectos” (Ibidem, 2004: 14).

Sendo, essencialmente, na adolescência que o corpo desempenha um papel fundamental, pois além de ser acompanhado por rápidas transformações e crescimento, é central no relacionamento interpessoal, nomeadamente, com os pares que substituem a centralidade da relação com os pais, é comum o adolescente imitar os pares, adoptando hábitos, atitudes e indumentárias do seu grupo etário, já que a proximidade do modelo é tranquilizadora.

É, pois, durante o processo do *adolescere* que a imagem corporal tem sido considerada central para o desenvolvimento do auto-conceito, tendo

consequências significativas para o ajustamento. Com efeito, comportamentos desadaptativos, envolvendo restrições de participações em actividades que envolvam a exposição do corpo, comportamentos de camuflagem que prejudicam as interacções sociais e o evitamento de relacionamentos com elementos do sexo oposto, desde os primeiros anos da adolescência, parecem ser estratégias utilizadas para lidar com a imagem corporal negativa (Gaspar, 1999).

Simultaneamente, há a referir que o género, termo psicológico e cultural que se refere ao significado de se ser homem ou mulher numa determinada cultura, contribui para a valorização ou desvalorização da imagem corporal. É, geralmente, aceite que as raparigas tendem a ser mais preocupadas e insatisfeitas com o seu corpo do que os rapazes, investindo mais cognitivamente e comportamentalmente na sua aparência física (Gaspar, 1999), demonstrando-se, frequentemente, insatisfeitas com a sua imagem corporal, uma vez que referem ter mais peso do que aquilo que desejavam e apresentando mais frequentemente disforia para com a imagem corporal. Relativamente aos rapazes, embora desejem um corpo com formas mesomórficas, parecem ser menos exigentes com a sua imagem. Perante o exposto, verifica-se maior inibição, maior insatisfação e maior vergonha, relativamente à imagem corporal, nas raparigas do que nos rapazes.

O ser humano constrói a sua imagem corporal na relação com o mundo vivido e essa percepção não ocorre sempre da mesma maneira, isto é, se alterar a percepção, negativa ou positivamente, alterará sua auto-imagem (Almeida, Loureiro & Santos, 2002). No caso do portador de deficiência, especificamente, pela sua diferença poder ser significativa, essa percepção poderá originar desequilíbrios emocionais, gerando sentimentos negativos e contribuindo para uma baixa auto-imagem.

Na tentativa de explicitar algumas situações de dificuldades enfrentadas pelas pessoas portadoras de deficiência, Amaral (2001) identificou cinco fases no convívio de pessoas "normais" com pessoas portadoras de deficiências:

-a "generalização indevida" que acontece quando um deficiente físico é tido também como deficiente mental e as suas eficiências são ignoradas;

-a "coisificação", que ocorre quando a pessoa "normal" decide pelo deficiente, ignorando a sua capacidade de entendimento;

-a "infantilização", que acontece quando se vê o deficiente como uma criança, mesmo sendo um adulto;

-a "ideologia da força de vontade ou culpabilização da vítima" manifesta-se quando se culpa o deficiente pelo caso de insucesso em alguma actividade e, por fim a "busca desmesurada de compensação" que é o querer compensar a deficiência impondo metas que podem ser irreais em determinada situação.

Em jeito de conclusão e retomando as palavras de Barbosa,

“a adaptação às mudanças corporais da adolescência exerce uma forte influência no indivíduo ao nível do ajustamento social e do bem-estar psicológico. Paralelamente, sentimentos de sucesso e bem-estar decorrentes da resolução das tarefas desenvolvimentais também influenciam as atitudes relativas ao corpo”. (Ibidem, 2008:49).

De facto, o sucesso e o bem-estar estão, intimamente, ligados ao modo como o ser humano se percepção e se aceita, o que remete para o autoconceito, para o que nós próprios pensamos que somos, para o que pensamos que conseguimos realizar, para o que pensamos que os outros pensam de nós e, inevitavelmente, também, para o como gostaríamos de ser.

Segundo Faria (2003:89), reiterando Vaz Serra (1998), Veiga (1996), Marsh & Hattie (1996), “o autoconceito, em termos específicos, é o conjunto de atitudes, sentimentos e conhecimentos acerca das capacidades, aparência e aceitabilidade social próprias, ou seja, é um elemento nuclear da personalidade do sujeito”. Gazzaniga & Heatherton (2003) definem este constructo como o reportório completo de conhecimentos que a pessoa tem sobre si mesma, isto é, “como uma estrutura cognitiva de conhecimento que orienta a nossa atenção para as informações que são relevantes para nós e nos ajudam na adaptação ao ambiente” (Ibidem, 2004:413).

O autoconceito, realidade psíquica complexa, pode ser definido como a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si. Tem uma dimensão social e aprende-se em consequência das experiências de interacção com o mundo físico e com as pessoas.

Para Quiles & Espada (2007:9), “o autoconceito corresponde à descrição mental que o indivíduo faz de si mesmo na dimensão cognitiva, afectiva e

comportamental em cinco áreas distintas: trabalho/escola, família, relações sociais, aspecto físico e ético-mental.”

Segundo Faria (2003), há três tipos de factores que contribuem para a construção do autoconceito que, por sua vez, pode adquirir características positivas ou negativas:

- 1) as experiências com o meio ambiente que rodeia o indivíduo e o modo como ele as vivencia e descodifica;
- 2) os reforços e as avaliações das pessoas significativas do meio ambiente (pais, professores, pares);
- 3) as explicações causais que o indivíduo faz do seu comportamento, isto é, a forma como o sujeito explica os seus sucessos e os seus fracassos, atribuindo-os a factores internos/externos; a factores estáveis/instáveis; a factores controláveis/incontroláveis.

Assim, concluir-se-á, que o conceito de si próprio depende dos diferentes contextos da vida em que o sujeito se move, da família, da escola, do grupo de pares e da comunidade, assim como das experiências vivenciadas e interpretadas nesses contextos.

Nesta continuidade de pensamento, o autoconceito surge como fonte de motivação, associando-se-lhe três motivos: o motivo da autoconsciência (que privilegia a consistência das identidades do indivíduo), o motivo da autoestima (que incide na manutenção e aumento dos aspectos positivos do indivíduo, a autosaliência) e o motivo de autoeficácia (que revela a competência/incompetência, eficacidae/ ineficacidae que o indivíduo autopercepçiona).

Na tentativa da busca de independência, os adolescentes procuram diferenciar-se dos seus progenitores e, gradualmente, desenvolvem traços de carácter, modos de pensamento e de acção próprios, ansiando, contudo, pela identificação com os seus grupos de pares que compartilhem vitalmente as mesmas circunstâncias. Assim, o grupo substitui, parcialmente, a família, assumindo-se como principal fonte de informação, de auto-estima, de apoio e facultando modelos e papéis similares com os quais o jovem se pode comparar.

O autoconceito remete, ainda, para quatro componentes: o ser real, a auto imagem, a imagem espelhada e a imagem ideal. O ser real é uma visão objectiva da pessoa como um todo. A auto-imagem é o modo como o indivíduo se vê a si mesmo, podendo ou não ser uma distorção da visão objectiva. A imagem espelhada remete para o modo como o indivíduo pensa que os outros o vêem, podendo, ainda, ser muito diferente da auto-imagem, porque as pessoas frequentemente projectam para os outros uma imagem diferente daquela que acreditam ser na realidade. Por fim, a imagem ideal serve como um conjunto pessoal de objectivos, dado ser a imagem à qual o indivíduo aspira.

Perante o exposto, verifica-se que o autoconceito abrange quatro imagens distintas, três das quais utópicas e que podem comprometer o bem-estar físico e psicológico do jovem. Assim sendo, julgamos oportuno tentar desvendar o autoconceito que os inquiridos evidenciam, facto que tentaremos aferir, através de uma escala referente ao mesmo. É, portanto, nossa intenção, através da aplicação da nova versão da escala de autoconceito Piers – Harris Children’s Self – Concept Scale (PHCSCS-2), adaptada ao contexto português, por Veiga (2006) inteirarmo-nos do autoconceito que os nossos adolescentes revelam, recolhendo, deste modo, “informação útil à compreensão dos alunos, ao longo da adolescência” (Ibidem, 2006:43) e, conseqüentemente, esclarecimentos quanto à sua vivência social, na escola. Para tal, serão estudados seis factores específicos que incidem no “aspecto comportamental, estatuto intelectual, atributos e aparência física, popularidade e satisfação – felicidade” (Ibidem, 2006:42).

E se, indiscutivelmente, cada vez mais, os jovens “residem” na escola, talvez fosse profícuo que todos os educadores repensassem o importante papel do autoconceito, na vida do ser humano, bem como meios/exercícios para fomentar e desenvolver o mesmo, a saber:

- Exercícios/jogos de autoconhecimento;
- Ensinar a gostar da imagem reflectida no espelho;
- Ensinar a identificar qualidades e defeitos;
- Ensinar a valorizar as qualidades e a atenuar os defeitos;

- Ensinar a aprender com as experiências passadas;
- Cultivar a amizade e as coisas simples da vida que proporcionam felicidade;
- Cultivar o pensamento positivo;
- Enfatizar o carpe diem;
- Realçar a importância da unicidade de cada um, na construção da totalidade.

Independentemente da execução destas e de outras actividades/estratégias, consideramos extremamente pertinente apurarmos, previamente, o bem-estar psicológico dos nossos jovens, pois só, assim, poderemos direccionar a execução de determinadas tarefas. Através do preenchimento da EBP (Escala de Bem-Estar Psicológico Subjectivo) de Sanchez (2007) (posteriormente descrita) e da respectiva análise, poderemos, certamente, identificar e clarificar as áreas fracas, as emergentes e as fortes da nossa amostra, o que, possivelmente, será frutífero no desenvolvimento de tarefas específicas, de forma a melhorar o bem-estar e a socialização dos nossos adolescentes.

CAP. II – Uma Escola de Todos e Para Todos

1. Escola Inclusiva/Escola Contemporânea

O movimento da escola inclusiva surge após a Declaração de Salamanca, em Junho de 1994, aprovada por 92 países e 25 organizações internacionais.

Nesta conferência foram apresentadas, discutidas e adoptadas, consensualmente, futuras orientações da educação das crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais. No seu capítulo introdutório, a Declaração reporta-se aos seguintes documentos internacionais:

- à Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, que determina o direito à educação para todos os indivíduos;

- à resolução da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, de 1990, que proclama a necessidade em se assegurar esse direito, independentemente das necessidades individuais;

- às Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, de 1993, que “exortam os estados a assegurar que a educação das pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo”.

Estes três documentos cimentam a Conferência de Salamanca, proclamando o princípio da educação inclusiva, apresentado, substancialmente, no capítulo 2º da Declaração e nos capítulos 7º e 18º do Enquadramento da Acção.

Relativamente ao capítulo 2º da Declaração, desde logo, se enfatiza o papel crucial das escolas regulares que “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos...”

Acresce que o Capítulo 7º do Enquadramento da Acção merece especial atenção, porquanto refere que

“o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos aprendam em conjunto, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, e uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.”

Finalmente, o capítulo 18º do Enquadramento da Acção refere-se aos estabelecimentos de ensino que a criança/adolescente deve frequentar, salientando que “a política educativa, a todos os níveis, do local ao nacional, deverá estipular que uma criança com deficiência frequente a escola do seu bairro, ou seja, a que frequentaria se não tivesse uma deficiência...”

O enunciado deste princípio constitui de facto um passo em frente, na medida em que questiona todo o sistema de ensino e todos os intervenientes, “tendo em vista uma escola que responda da melhor forma a todos os alunos e que contribua para uma sociedade solidária e também ela inclusiva” (Costa, 2006:11)

Para Sanches (2001:90), a escola inclusiva é “uma escola que não pode ser indiferente ao que se passa na sua comunidade educativa, que é co-responsável pelo sucesso e pelo insucesso de cada um dos seus alunos, que tem de os incluir”, ou seja, é responsável pela criação de condições necessárias à viabilização do processo de aprendizagem e este processo só poderá ser efectivo, se existir um clima social profícuo para tal.

O que se pretende, das escolas de hoje que praticam a inclusão, é que desbravem caminhos para uma sociedade deveras inclusiva. Contudo, para que isso seja exequível, tem de haver, inevitavelmente, qualidade da educação escolar, de forma a proporcionar um atendimento adequado aos grupos minoritários, havendo, no entanto, ainda todo um percurso bastante sinuoso a percorrer, desde mentalidades a infra-estruturas adequadas.

Comungando das ideias de Correia (2008:7), “em Portugal, hoje em dia, quando se fala em educação, a palavra de ordem parece ser sempre inclusão, um conceito “salva-vidas” dos alunos com necessidades educativas especiais significativas (NEES)”. De facto, se a inclusão nos soa a algo de positivo, esta

não se pode cingir a um mero conceito apregoadado, a uma mera colocação do aluno na classe regular, mas a toda uma dinâmica subjacente,

“que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno e, por conseguinte, que respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socio-emocional e pessoal - de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial” (Ibidem, 2008:13).

Tendo, pois, em conta esta dinâmica, Correia utiliza a expressão “Escola Contemporânea” que se rege pelo princípio da inclusão, pelo princípio de um contínuo educacional, que não pressupõe, todavia e obrigatoriamente, a inclusão total ou parcial numa classe regular, pois a

“Escola Contemporânea, para além de fazer com que um continuum alternativo de modalidades de atendimento esteja ao alcance de todos os alunos com NEE, deve pugnar para que o papel extravase os seus muros, tornando-se, também, num centro para actividades comunitárias que se ajustem a todas as crianças” (Ibidem, 2008:16).

Rodrigues (2006), considera que, de facto, quanto mais a exclusão social aumenta, mais se fala em inclusão, termo que, na perspectiva deste estudioso, se banalizou. No entanto, refere que a inclusão remete para o desenvolvimento de políticas, culturas e práticas que valorizem o contributo activo de cada aluno, para a construção de um conhecimento construído e partilhado, tentando-se obter uma qualidade académica e sócio cultural sem discriminação.

Porém, a escola regular, para poder responder com competência e com rigor à diversidade de todos os seus alunos, necessita de recrutar pessoal mais especializado e de dispor de equipamentos e de recursos materiais mais diferenciados, assentando numa “organização diferenciada de aprendizagem” que ofereça a garantia, às famílias e encarregados de educação, que os mesmos serviços que eram proporcionados pela escola especial podem continuar a estar disponíveis.

Só desta forma, a escola regular se torna verdadeiramente concorrente e uma alternativa à escola especial, porque para além de permitir que o aluno frequente a escola afecta à sua residência, para além de proporcionar um elenco de recursos humanos semelhante e um conjunto de recursos materiais equivalente, dá acesso a uma experiência de educação integrada com jovens sem deficiência e em ambientes mais ricos e diversificados.

1.1 Do Decreto-Lei 319/91 ao Decreto-Lei 3/2008

1.1.1 Decreto-Lei 319/91, Prevalência e Definição das NEE

O conceito de prevalência remete para o número de indivíduos com a problemática em questão, num determinado período de tempo, isto é, para o número de crianças e adolescentes com NEE em idade escolar. Estima-se, assim, que, em Portugal, 12% dos alunos (figura 1), cerca de 200 000 discentes tenham NEE, dados que o Ministério da Educação não corrobora, ficando-se nos 1,8%, verificando-se “que existe um fosso enorme entre aqueles que, de alguma forma, são receptores de serviços e aqueles que o não são” (Correia, 2008:8).

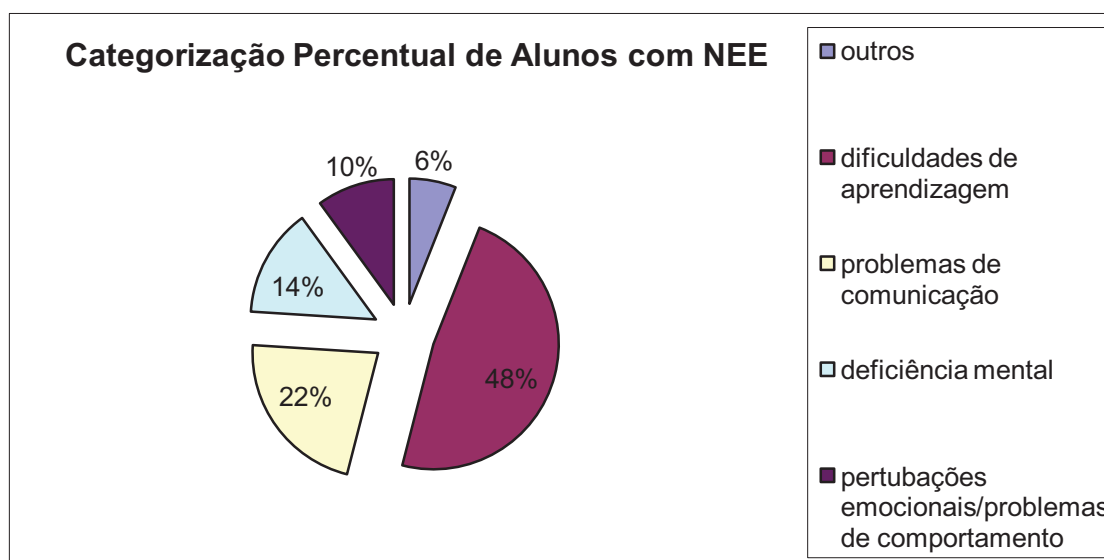


Figura 1 – Prevalências de Alunos com NEE (adaptação do modelo de Correia, 1999:63)

Pelo exposto, nota-se que, ainda que nem todas as categorias apresentem a mesma percentagem, há a realçar que as dificuldades de aprendizagem assumem o primeiro lugar, seguidas pelos problemas de comunicação, pela deficiência mental/problemas intelectuais, perturbações emocionais ou do comportamento, a multideficiência, a deficiência auditiva, os problemas motores, outros problemas de saúde (doenças que limitam a vitalidade e a atenção do aluno, nomeadamente, a tuberculose, a leucemia, a

desordem por défice de atenção/hiperactividade), a deficiência visual, o autismo, a síndrome de Asperger, a surdo - cegueira e, finalmente, o traumatismo craniano.

À percentagem supra-mencionada, se adicionarmos os alunos “*em risco educacional*” (cerca de 10 a 20%) (alunos que, por exemplo, se deixam condicionar pelo álcool, pela droga ou outros factores) e os que revelam capacidades superiores (cerca de 5 a 12%), então, verificamos que a percentagem de alunos que possam necessitar de intervenção específica rondará os 27% a 44%.

Perante este facto, Correia (2008) refere que, para que se possa responder às necessidades educativas destes alunos, urge repensar a formação especializada dos docentes que deve direccionar-se para certos domínios que respondam especificamente a esta diversidade, apostando-se em formação especializada em várias áreas, nomeadamente na da “*cognição e aprendizagem, emocional e comportamental/social, da comunicação, sensorial, motor e de saúde*” (Ibidem, 2008:57), pois, se a Escola “*ignorar os problemas específicos de cada um destes alunos, então não está a respeitar os seus direitos, nem o princípio da igualdade de oportunidades que a Constituição Portuguesa proclama*” (Ibidem, 2008:57).

A inclusão baseia-se, então, em princípios de aceitação das diferenças individuais como um atributo e não um obstáculo, no direito de incluir e não de excluir e no igual valor das minorias comparativamente à maioria, nas mesmas possibilidades e oportunidades para adolescentes com e sem NEE.

Correia (1999), reiterando Brennan (1988), menciona que as NEE podem ser classificadas como ligeiras e temporárias ou severas e permanentes, consoante o grau de dificuldades de aprendizagem, havendo

“uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira e severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do aluno”. (Ibidem, 1999:48)

Seguindo a mesma linha orientadora, também Correia (2008), ao referir-se à ideia de NEE, afirma que esta se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de factores orgânicos ou ambientais (figura 2), a alunos “que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional” (Ibidem, 2008:23). Portanto, o conceito de NEE aplica-se a alunos com incapacidades várias que interferem com a sua realização escolar. A esta ideia está subjacente que o aluno com NEE tem, como qualquer outro aluno, direito a um programa de educação público, adequado e gratuito, que tenha em conta as suas capacidades e, conseqüentemente, responda às suas necessidades específicas, ao seu ritmo e estilo de aprendizagem.

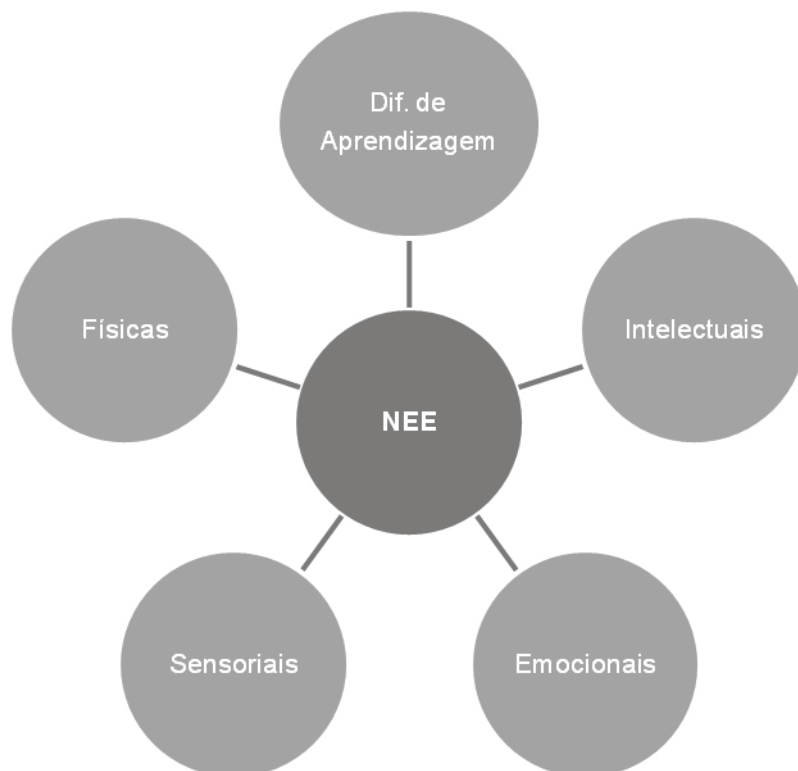


Figura 2 - Problemáticas associadas às NEE (adaptação do modelo de Coreia, 1999:48)

1.2 O Decreto-Lei 3/2008 ou o Retrocesso na Inclusão dos Alunos com NEE.

Tendo em conta a ideologia subjacente à inclusão, a escola deve garantir condições de igualdade de direitos sociais, nas mais variadas vertentes, contribuindo para que os alunos possam aprender juntos, ainda que haja diversidade.

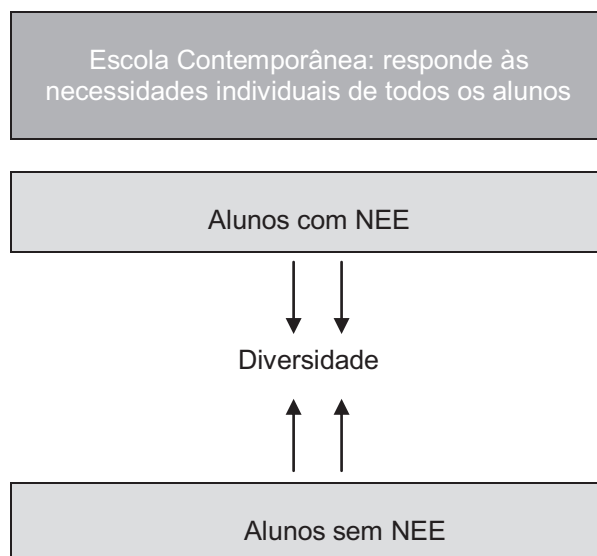


Figura 3 - Educação Contemporânea (Correia, 2003, adaptado)

As escolas têm, então, de estar preparadas para dar resposta à heterogeneidade dos alunos, dada a diversidade de características e de necessidades apresentadas, o que pressupõe, obviamente, uma diversidade de serviços e de apoios adequados, bem como interdisciplinaridade no acompanhamento individual.

Parece-nos, também, que aqueles alunos que revelem dificuldades de aprendizagem, devido a problemas graves de comportamento, devem poder usufruir do estatuto de alunos da Educação Especial. Com efeito, não raras vezes, necessitam de adaptações curriculares, de condições de avaliação específicas, de modo a desenvolverem-se integral e harmoniosamente e, há a lamentar que a sociedade os ignore, fingindo que eles não existem, para minorar a burocracia que estes casos acarretam.

Porém, com a revogação do decreto-lei 319/91 e a sua consequente substituição pelo 3/2008 de 7 de Janeiro que salienta, no preâmbulo, que

“os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial”,

parece-nos haver um retrocesso na filosofia da inclusão escolar.

É, pois, oportuno realçar no documento, no capítulo I, objectivos, enquadramento e princípios orientadores, os artigos 1º e 2º que referem:

Artigo 1.º
Objecto e âmbito

1 – O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário [...] visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 – A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social [...] dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

Artigo 2.º
Princípios orientadores

1 – A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

O referido decreto acrescenta, no artº 4º, pontos 1 a 4, que

1 — As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

2 — Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;

b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 — Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas

diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

- a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;*
- b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.*

Centralizando-nos, apenas, nos dois primeiros artigos, é importante salientar, desde logo, o aforismo "*Todos os alunos têm necessidades educativas...*", que, na nossa perspectiva, é dúbio e questionável. Por um lado, a nossa experiência de educadores tem-nos provado que, nem todos os alunos se deparam com necessidades educativas especiais, ao longo dos seus percursos escolares; por outro lado, se, de facto, todos os alunos têm essas necessidades, o presente decreto não lhes dá respostas, pois apenas abrange "alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente", suspendendo um efectivo apoio a sensivelmente 90% desses alunos, todos eles com NEE permanentes, como por exemplo os que manifestam dificuldades de aprendizagem específicas, problemas intelectuais, perturbações emocionais e comportamentais graves, desordem por défice de atenção/hiperactividade, que, embora sejam condições permanentes, não são contemplados.

Acresce que desta definição decorre, igualmente, a exclusão de alunos que provêm de etnias diferentes, de meios socialmente desfavorecidos e de famílias de imigrantes que, durante quase duas décadas, puderam ver as suas necessidades educativas atendidas, mas que, com o presente decreto, limitar-se-ão a beneficiar dos apoios que os estabelecimentos de ensino lhes possam prestar e, tendo em conta a pouca elasticidade financeira dos mesmos, rapidamente, se verifica não haver verbas para tal. Sucede, ainda, que mesmo que a escola possa disponibilizar e viabilizar apoios, em situação de avaliação, os alunos não irão beneficiar de medidas que o antigo decreto-lei proporcionava, criando, assim mais, uma situação de iniquidade.

Progredindo-se numa breve análise do decreto – lei, no artigo 4º, salienta-se a criação de escolas de referência para alunos surdos, cegos e com baixa visão; a criação de unidades de ensino estruturado para alunos com

perturbações do espectro do autismo; e a criação de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita. O funcionamento destas estruturas compromete que, na sala de aula, apenas haja convívio entre alunos com a mesma patologia, regressando-se, a nosso ver, ao século XX, época que, em virtude das concepções psicanalíticas de Freud e das investigações sistemáticas de Galton e Binet para medir a inteligência, a educação evoluiu no sentido de criar escolas especiais, para as crianças com atrasos mentais, perpetuando-se a separação e o isolamento. As instituições acolhedoras colocavam as crianças em função da sua patologia, surgindo, deste modo, o conceito de segregação, como uma nova forma de exclusão, pois

“Se a política de exclusão elimina as crianças da sociedade de que devem ser parte integrante, o procedimento de as colocar com estatuto desviante segrega-as: excluídas dos programas de educação públicos, impedidas de interações benéficas para o seu desenvolvimento, crescem em ambientes interpessoais áridos e, muitas vezes, não existindo serviços que as ajudem ou às suas famílias na tarefa educativa” (Correia, 1999:14).

Assim, concluir-se-á que o isolamento e a segregação prejudicam gravemente as aprendizagens mútuas, o processo de socialização e a plena inclusão do cidadão, na sociedade, logo, julgamos, inadiável, o ressurgir da discriminação positiva, em contexto escolar, o que passa por um atendimento efectivo aos que dele necessitarem.

Se a recente publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, veio estabelecer novas regras no atendimento a crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais (NEE), alterando os pressupostos legais determinados pelo Decreto-Lei nº 319/1991, de 23 de Agosto, parece-nos, pois, que estas alterações em nada favorecem o atendimento à maioria dos alunos (com NEE), na medida em que assume que a educação especial passa a ser uma medida exclusivamente destinada aos alunos com graves e permanentes limitações, o que poderá levar, alunos com outras NEE, permanentes e/ou temporárias, ao abandono e ao insucesso escolar.

Neste âmbito, ajuizamos que este documento é restritivo e discriminatório, pois diferencia a maioria dos ex-alunos com NEE, que, segundo o diploma, e conforme o estipulado no artigo 6º e) ficam a cargo do

Departamento de Educação Especial e dos Serviços de Psicologia, que devem gerir o encaminhamento para os apoios disponibilizados pela escola, consubstanciados no Projecto Educativo, que mais se ajustem a cada situação específica. As escolas podem, ainda, implementar e desenvolver um conjunto de respostas, que visem a promoção do sucesso escolar dos seus alunos, nomeadamente a criação de cursos de educação e formação (Despacho conjunto n.º453/2004), a constituição de turmas de percursos curriculares alternativos (Despacho normativo n.º1/2006), a elaboração de planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento (Despacho normativo n.º50/2005), entre outras.

Porém, um olhar atento, crítico e céptico a estas soluções, parecem evidenciar que a presente legislação pretende orientar os alunos cujos perfis não se enquadrem no 3/2008 para cursos profissionais que, embora legítimos, assumem um carácter coercivo, na progressão escolar dos mesmos, ainda que, teoricamente, possam ter as mesmas oportunidades.

Nesta óptica, perante directrizes emanadas hierarquicamente, o grande desafio que se coloca, hoje, a qualquer política que vise a promoção do sucesso educativo e o desenvolvimento de uma escola inclusiva, no contexto de uma sociedade democrática, consiste em reconhecer a heterogeneidade dos alunos como um recurso e não como um problema, devemos, pois, através de um pensamento e acção estratégicos, passar da lógica da necessidade de mais recursos, para a lógica de os gerir de forma diferente, pois

“a essência da educação inclusiva é integrar todos os alunos na vida social dentro e fora da escola [...] o programa de trabalho dos professores é criar situações de vida e de aprendizagem em que a comunicação e a cooperação possam acontecer e em que os alunos tenham a oportunidade de desenvolver habilidades sociais” (Pacheco, 2007:146/147).

Simultaneamente, a escola deve, para além de ensinar conteúdos, factos e procedimentos, debruçar-se sobre o ensino de atitudes, pois a afectividade é determinante, na vida do jovem. Ainda que estes conteúdos atitudinais sejam complexos,

“é preciso mobilizar todos os recursos relacionados com o componente afectivo. O papel e o sentido que pode ter o valor solidariedade, ou o respeito às minorias, não se aprende apenas com o conhecimento do que cada uma destas ideias representa. [...] Muitos dos valores que se pretendem ensinar se aprendem quando vividos de maneira natural; e isso só é possível quando o ambiente de

aula, as decisões organizativas, as relações interpessoais, as normas de conduta, as regras de jogo e os papéis que se atribuem a uns e a outros correspondem àqueles valores que se quer que sejam aprendidos” (Zabala, 1998:75/80).

De facto, determinadas actividades podem promover ou não atitudes como as da cooperação, da tolerância e da solidariedade, sendo extremamente significativas na modificabilidade de comportamentos menos desejáveis e em processos de socialização, de aceitação do outro.

É neste contexto que Ouillon & Origlia (1974, cit. in Silva, 2004:36) referem “que o papel do grupo na socialização do adolescente pode ser bom ou mau [...], o que é certo é que as relações sociais na adolescência se identificam com a procura de amizades”, que são de extrema importância, na medida em que são fonte de reconhecimento de si próprio, de partilha e de empatia, independentemente das hipotéticas diferenças e necessidades de cada um, pois “a escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade proporcionar-lhes um programa público e gratuito de educação adequado às suas necessidades” (Correia, 1997:14).

2 Relações de Sociabilidade na Escola Contemporânea

2.1. A Socialização dos Adolescentes em Contexto Escolar

Por norma, ávido de contactos e de relações, o ser humano procura-os, avidamente, e estabelece laços com o meio, apropriando-se, por sua vez, activamente, desse mesmo meio. Aliás, estudos sobre o *attachment* mostraram o carácter vital da nossa relação com os outros, sendo, por isso, a sociabilidade uma característica fundamental da espécie humana.

A socialização é, então, “o processo pelo qual adquirimos os padrões de cultura e de pensamento, normas e papéis próprios dos nossos grupos de pertença” (Pinto, 2005:245). Numa perspectiva sociológica, a socialização é o processo pelo qual a pessoa aprende as normas de uma sociedade ou de um grupo social, de forma a ser capaz de exercer nele a sua actividade. Numa

perspectiva mais psicológica, a socialização define-se como a interiorização da cultura e a formação de atitudes e de representações sociais comuns ao grupo, sendo, assim, o resultado de interações do indivíduo com as suas necessidades, as suas capacidades e o seu meio social.

Considerando que a escola não oportuniza somente a relação com o saber, exercendo, também, funções de socialização secundária, o jovem tem que adaptar-se a novas normas, estatutos e papéis, integrando-se como um todo, diferente dos outros, dependendo, contudo, de constrangimentos sociais, mas também biológicos.

É no seio do grupo, que funciona como substituto da dependência intrafamiliar, que as emoções indizíveis dão lugar à experiência emocional, onde a expressão de sentimentos facilita a sua compreensão e clarificação. Contudo, para que este processo se torne mais fácil para o adolescente, é necessário que ele se “conheça” e esse conhecimento assenta nas experiências que teve nos seus primeiros anos de vida e que contribuem para o conhecimento que adquire de si mesmo, desde que começa a distinguir o que é o “eu” e o “não eu”, quando se apercebe que os objectos e as pessoas são permanentes e têm existências separadas, quando se reconhece a si próprio e aos outros. No entanto, todas essas experiências são menos acessíveis ao adolescente diferente, ou ao adolescente mais dependente, pois, na perspectiva psicossocial apresentada por Erikson (1976) existem três processos que o orientam: os processos inerentes ao organismo, a organização da experiência no ego individual e o processo social/o desempenho de papéis. Na óptica deste autor, estes três processos certificam “ao indivíduo um sentimento de individuação e identidade coerentes: de ser ele mesmo, de ser bem recebido e de estar a caminho de se tornar o que os outros, em sua apreciação mais bondosa julgam que somos” (Ibidem, 1976:30). Desta ideia, resulta que a interacção do jovem com os pares é parte intrínseca e fundamental em todo o processo de desenvolvimento que “é visto como um progressivo investimento do corpo no mundo social dos papéis” (Pinto, 2002:51). A vivência inicial dá-se na auto-esfera, segue-se-lhe a micro-esfera, o mundo dos brinquedos, e, finalmente, aparece a macro-esfera ligada ao

domínio grupal, onde o jovem testará papéis que deverão incidir no mundo, activa e criativamente. É no seio do grupo que a aquisição poderá ser feita, contudo “essa identidade do seu ego só adquire verdadeira força a partir do reconhecimento convicto e constante das realizações autênticas, isto é, das realizações que têm significado na cultura” (Erikson, 1976:217), no grupo. Esta ideia remete para a “obrigatoriedade” da resolução das crises sucessivas, pois, caso tal não aconteça, o adolescente fracassará, não assumindo a sua identidade e poder-se-á isolar ou fixar-se a um grupo, assumindo a identidade do mesmo.

Paralelamente, e por vezes, o adolescente “diferente” pode ainda confrontar-se com impedimentos que irão dificultar a sua relação com os outros, tais como problemas de comunicação, perda auditiva ou de fala ou, simplesmente, porque é diferente, os pais e/ou outras figuras significativas dirigem-lhe menos a palavra, o que dificulta a actividade comunicacional e, inevitavelmente, o relacionamento efectivo com os outros.

Outro aspecto associado ao conceito do “eu” é a imagem corporal, que “engloba todas as formas pelas quais uma pessoa experiencia e conceitua seu próprio eu [...] sustenta de modo essencial a individualidade e é o ponto de partida para o desenvolvimento da identidade da pessoa” (Tavares, 2003:15/17), referindo-se, então, à representação mental que a pessoa faz do seu próprio corpo e que, no jovem diferente, está, inevitavelmente, menos desenvolvido, uma vez que poderá ter tem menos experiências do uso do mesmo. Relativamente, ainda, à imagem do corpo, há dois aspectos a salientar: a que se considera a imagem ideal ou desejada e a que vemos como nosso corpo real. Nos adolescentes diferentes, há uma tendência para considerar que os não diferentes são perfeitos, logo eles considerar-se-ão imperfeitos, rejeitando a sua própria imagem, o que pode ser extremamente perigoso. A aceitação ou não da imagem corporal está intimamente relacionada com “as necessidades da ordem social que, com frequência, operam de forma a ofuscar as necessidades individuais [...] somos pressionados em numerosas circunstâncias a concretizar, em nosso corpo, o corpo ideal de nossa cultura” (Ibidem, 2003:18).

O indivíduo diferente, ao desenvolver o conceito do “eu” tem que, obrigatoriamente, mais cedo ou mais tarde, incluir a sua própria deficiência/diferença, excepto no caso de padecer de uma deficiência tão grave que não lhe permita ter consciência da sua patologia, pois “a possibilidade de o indivíduo reconhecer pela vida fora sua presença real e sentir que é reconhecido e valorizado pela sua singularidade é ponto-chave para o desenvolvimento de uma identidade corporal integrada e positiva” (Ibidem, 2003:84).

As pessoas diferentes necessitam de descobrir os seus próprios sentimentos acerca de si como indivíduos, da sua família e da nossa própria reacção a elas, visto que todos os que se situam na faixa da diferença vêm as suas oportunidades limitadas e podem criar preconceitos noutras pessoas. É, então, fundamental o reconhecimento de que a pessoa diferente é, acima de tudo, uma pessoa e, em segundo lugar, tem uma particularidade que afecta alguns, mas raramente todos os aspectos do seu comportamento. É raro que uma deficiência seja total, que combine aspectos físicos e mentais e que estes sejam de tal gravidade que o comportamento da pessoa fique limitado a uma faixa em que é totalmente diferente de qualquer comportamento observado no repertório de uma pessoa normal. Por norma, a pessoa diferente tem forças e fraquezas, condutas afectadas por essa diferença e outras que não o são.

Se o adolescente teve o seu crescimento marcado por uma presença e consistência relacional com a sua família, então, o período da adolescência, traduzir-se-á num tempo de expansão, de investimento nos outros, fora do círculo de vida inicial. O contacto com os outros fomentará características enriquecedoras, permitido expandir a sua vida interior, influenciando e sendo influenciado pelos outros, pautando-se, contudo e sempre, pela contenção e manutenção de limites.

E porque a adolescência, conforme refere Dolto (1991) é um movimento pleno de força, de promessas e de vida em erupção, os jovens têm necessidade de sair, de deixar a “velha concha”, tornada um pouco asfixiadora, e fortalecer uma relação com os outros que têm as mesmas marcas, a mesma linguagem, ainda que tenham um corpo ou uma maneira de estar diferentes. É

tempo de amizade, de procura de um duplo que traga força, de um confidente para partilhar as dificuldades e de um alter-ego que traga apoio. Embora a diferença seja temida, o adolescente procura identificar-se com os seus pares e, se estes forem sensíveis, dir-lhe-ão “tu não és como nós, mas nós gostamos de ti por seres diferente de nós e essa tua diferença é, simultaneamente, a tua riqueza”.

Porém, a confrontação directa com um corpo deformado, desencadeia angústias, inconscientemente, guardadas, que todos temem presentificar, pois simbolizam fragilidade, anormalidade e, por isso, surge o incómodo, não sabendo que comportamento adoptar, se o da aceitação, se o da rejeição.

E, como em outros períodos da vida, alguns indivíduos são socialmente aceites, enquanto outros sofrem a rejeição. Importa, então, que tentemos desvendar as causas que fomentam estes dois pólos antagónicos: aceitação/rejeição e quais os factores que favorecem um bom relacionamento entre os jovens. Pelo que observamos na nossa prática quotidiana, parece-nos que existe um conjunto de “requisitos” que determinado grupo “impõe” para integrar outros elementos. Contudo, esse conjunto de predicados, de características, que variam consoante o grupo,

“têm em comum a atracção física, comportamentos que demonstrem amizade, sociabilidade e competência. As atitudes desviantes e os comportamentos negativos conduzem habitualmente a situações de rejeição. Todavia [...] não se encontra uma única característica que garanta a rejeição ou a aceitação social”(Sprinthall e Collins, 2003:360).

De conversas informais com adolescentes, da prática pedagógica que fomos adquirindo, ao longo dos tempos, assim como das leituras subjacentes ao tema, parece-nos que o aspecto físico, o mesmo meio socioeconómico, as capacidades cognitivas, as capacidades desportivas e gostos semelhantes são marcos importantes de inclusão dos jovens num determinado grupo.

Perante a complexidade das relações humanas e o individualismo/egoísmo inerentes, é nosso intuito desvendar um horizonte de possibilidades que contribuam para relações de sociabilidade intensas e duradouras entre adolescentes diferentes e toda a comunidade educativa, enfatizando-se o relacionamento entre pares.

Corroborando a perspectiva de Birdwhistel (cit. in Winkin, 1981:45), “um indivíduo não se comunica, ele toma parte numa comunicação ou torna-se um elemento dela, ele não é o autor da comunicação”, verificamos que a comunicação implica a integração do indivíduo num contexto relacional, sendo premente a presença do outro, sendo esse outro que possibilita ao adolescente reconhecer-se e ajustar-se à realidade do momento. Só podemos tomar consciência daquilo que somos, quando os outros nos reenviam a nossa imagem que, obviamente, assenta na diferença. Porém, mesmo essa diferença deve ser equilibrada, isto é, se a diferença for ténue entre dois seres, essa semelhança pode ser interpretada como uma ameaça à identidade, na medida em que o jovem pode já não se reconhecer; se, ao invés, a diferença for demasiado acentuada, o adolescente experimenta a sensação de não pertencer à mesma colectividade, não havendo, por isso, segurança e bem-estar.

Partindo da dialéctica identidade – alteridade, semelhança e diferença, coloca-se a questão da aceitação e da não-aceitação. Porque será, então, que aceitamos certas diferenças e não outras? Certamente porque o outro é apreendido através de estruturas corporais, comportamentais e atitudinais e, quanto maior for a diferença, maior será a estranheza que o outro provoca, logo maior será a rejeição. Simultaneamente, se os interlocutores não utilizarem o mesmo tipo de comunicação, a mesma linguagem, então, e uma vez mais, o outro será sentido como estranho.

“A criança deficiente necessita da presença dos outros, mas uma presença que ela procura, às vezes, com meios inadequados. Para ser aceite, ela precisa de ser aceitável, ou seja, possuir uma certa autonomia pessoal [...] não deve ser sentida como perigosa, nem como deformante ou desvalorizante.” (Vayer & Roncin 1987:52).

De tudo o que foi dito se depreende que os agentes de socialização veiculam normas, valores e comportamentos e são responsáveis pela formação e mudança das atitudes nos indivíduos. Urge, neste momento, definir-se o termo “atitude” que a Psicologia Social interpreta como uma tendência para responder a um objecto social – situação, pessoa, acontecimento – de modo favorável ou desfavorável,

“como pontos de vista sociais, emocionalmente tingidos [...] uma atitude é um conjunto bastante estável de visões mentais e de avaliações relativamente a uma ideia, um objecto ou uma pessoa [...] são uma combinação de crenças, sentimentos ou avaliações e alguma predisposição para agir em consonância” (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2003:608/609).

Por sua vez, Quiles & Espada (2007:13), definem a atitude como uma “predisposição duradoura perante um objecto social, de modo que este objecto polariza ou dirige os sentimentos e a conduta em função do conhecimento que dele tenha a pessoa”.

Pelo exposto, verificamos que a atitude não é um comportamento, mas uma predisposição para um determinado comportamento. Apesar da relativa estabilidade das atitudes, estas podem mudar ao longo da vida, por influência dos diferentes agentes de socialização, por pressões situacionais o que significa que se as famílias e/ou a comunidade educativa forem mais sensíveis, existe uma forte probabilidade de contribuírem para uma sociedade deveras inclusiva. Se, ao longo da vida, sobretudo da infância e da adolescência, se desenvolverem as componentes das atitudes, a cognitiva, a afectiva e a comportamental, certamente que muitos dos adolescentes serão, de facto, integrados, na verdadeira acepção da palavra.

Todavia e para que se registem efectivas mudanças nas atitudes, alguns psicólogos sociais, conforme referem Gleitman, Fridlund & Reisberg (2003:611), debruçaram-se sobre a importância das “comunicações persuasivas”, que serão mais ou menos eficazes, consoante o seu emissor e o seu conteúdo apelativo, que têm como finalidade persuadir, para determinado comportamento ou crença. De facto, o emissor tem de ser credível e íntegro, pois “as comunicações têm um efeito maior se forem atribuídas a alguém que é reconhecido como um perito no assunto do que a alguém que não seja [...] ser perito é importante, mas também o é a integridade” (Ibidem, 2003:612). Simultaneamente, o conteúdo da mensagem é, ainda, mais relevante, e o receptor pode interiorizar a mesma, através de duas vias de persuasão, “a via central” ou “a via periférica para a persuasão”. Quando a mensagem é seguida por “via central para a persuasão”, o receptor segue a mensagem cuidadosamente e, mentalmente, associa os argumentos da mesma aos seus próprios argumentos e contra-argumentos. Porém, diz-se que a mensagem é

processada por “via periférica”, quando o emissor desvaloriza o seu conteúdo (desinteresse pelo assunto, más condições acústicas, por exemplo), centralizando-se ou no emissor ou no contexto em que esta é proferida. Em suma, “a via central para a persuasão implica um pensamento ponderado [...] e a via periférica [...] é frequentemente apresentada como uma espécie de atalho mental [...] ou heurísticas” (Ibidem, 2003:613).

Paralelamente, as atitudes devem assentar numa consistência cognitiva, nem que para tal o indivíduo tenha que reinterpretar a informação, de forma a adequá-la às suas crenças, atitudes e acções, pois a atitude deve coincidir com a crença, caso contrário surgirá “a dissonância cognitiva [...] e para a reduzir, o aquiescente [...] faz a única coisa que pode fazer: decide que aquilo que disse não era realmente tão diferente daquilo em que acredita” (Ibidem, 2003:614).

Só a partir de uma convicção a que se atribui um sentimento, é que se desenvolve um conjunto de comportamentos. Porém, à formação de atitudes é inevitável a associação de preconceitos, que são, também, atitudes que se formam antes do contacto directo com um grupo ou uma pessoa. Decorrem de estereótipos, sendo geralmente negativos, desencadeiam comportamentos extremados e resistem à mudança, aos argumentos lógicos.

Os preconceitos, por norma, exageram algumas das características dos objectos sociais, conduzem à discriminação, afectando os indivíduos, intervindo nas relações que se poderiam estabelecer.

O adolescente excepcional, independentemente da simplicidade ou complexidade da alteração que apresenta, tem “uma história de valores, auto-estima, preconceitos, sendo a necessidade educativa especial apenas mais uma característica” (Cavallari, 2006:166). Consolidando a opinião de Cavallari (2006), não podemos desvalorizar a importância das relações de amizade, de convívio e de lazer nestes jovens, nem deixar que eles se voltem para as suas limitações. O convívio funciona como uma terapia no processo de habilitação e de reabilitação, facultando auto-estima, cooperação e autonomia. Contudo, importa agora saber se, apesar dos inquestionáveis benefícios da socialização, esta ocorre, naturalmente, entre todos os adolescentes, nomeadamente, entre

adolescentes com NEE e os seus pares e quais os factores que a poderão fomentar.

2.2. O lugar dos Afectos nos Programas Escolares

Conforme já referimos, e tendo em conta os objectivos e conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Secundário, parece-nos que o ensino não propicia as relações de sociabilidade, a educação emocional dos adolescentes para que “alcancem a felicidade mediante o seu desenvolvimento integral, a aceitação de si próprios e uma boa relação com os outros” (Guerra, 2006:41). Aliás, reiterando o mesmo (Ibidem, 2006:14), o sistema educativo, nesta área, pauta-se por características que em nada contribuem para o desenvolvimento das relações interpessoais entre os adolescentes. Aliás, este autor indica, entre outros aspectos, que:

- *“para a escola vai-se para aprender”;*
- *“o currículo engloba um conjunto de conhecimentos e de competências que é necessário adquirir;*
- *“não se cultiva a perspectiva teleológica da vertente emocional”;*
- *“a convivência é apenas encarada como um meio de alcançar um clima ou um ambiente propício à aprendizagem. Daí a sobrevalorização da disciplina”;*
- *“uma perspectiva tendente a homogeneizar, pouco preocupada com a diversidade dos alunos, transmite a ideia de que pouco importa a forma de pensar e de sentir dos alunos”;*
- *“não são tidas em conta as repercussões emocionais do sucesso ou do insucesso escolar”;*
- *“não é permitida a livre expressão dos sentimentos. As manifestações de afecto são consideradas sintomas de fraqueza e de falta de controlo”.*

Embora acreditemos que as ideias de Guerra (2006) são demasiado extremistas, pois existem muitos professores que não se revêem como meros transmissores de conhecimentos, é indubitável que outros tantos, esgotados e desmotivados por políticas educativas, parecem, apenas, centrar as suas práticas nos resultados académicos dos seus educandos. Porém, para que a Escola se assuma como uma Escola de direito, é imprescindível que tente alcançar relações respeitosas e solidárias entre toda a comunidade, bem como a vivência e a expressão plena das emoções e o desenvolvimento das competências sociais, o que exige intencionalidade, planificação e uma colaboração plena de todos os intervenientes no processo educativo. Neste

sentido, a “educação sentimental” surge como imprescindível na instituição educativa, sendo fundamental “propiciar experiências de comunicação aberta, sincera e autêntica, que ajudem a crescer em liberdade e no respeito pela própria dignidade e pela dignidade dos outros” (Ibidem, 2006:40). Para tal, a educação sentimental deve caracterizar-se pela satisfação das necessidades psicológicas dos jovens, isto é, a escola deve ajudar os jovens a aceitarem-se a si próprios, a reconhecerem e a expressarem as suas próprias emoções, bem como as alheias, a aprenderem a solucionar problemas e a desenvolverem as competências sociais; deve, ainda, desenvolver valores democratas (liberdade, justiça e diálogo), ensinar a lidar com o insucesso ou fracasso e exercitar a resiliência, a “resistência ao sofrimento”. Todavia, não basta a boa vontade da comunidade escolar (dos professores, dos alunos e dos encarregados de educação) para que se criem as condições essenciais para se concretizar tais objectivos. Com efeito, “as escolas enormes e as aulas massificadas dificultam uma comunicação eficaz [...], a massificação dos alunos torna difícil a relação pessoal, a atenção à diversidade e a adequação às características, necessidades e exigências de cada aluno/a” (Ibidem, 2006:65).

“A crise da educação e da instituição escolar assentou arraias há bastante tempo, nas nossas sociedades. Trata-se de uma crise que não se reduz ao lado mais visível dos sistemas educativos: é mais funda, mais duradoura, mais estrutural, quase diria endémica, a ponto de nos obrigar a aprender a conviver com ela e, ao mesmo tempo, a ter de a pensar” (Pinto, 2002:2).

Paradoxalmente, os professores não se podem desculpar com salas superlotadas, com extensos programas para cumprir ou ainda com falta de infra-estruturas. A educação deve ser entendida não propriamente como uma ciência, mas como uma arte e, como tal, exige sensibilidade e imaginação. Um educador não pode ser um mero técnico, um mero transmissor de conhecimentos ou de saberes enciclopédicos. Efectivamente, um educador deve, particularmente, saber ser e estar, deve evidenciar atitudes positivas e dignas, assentes na tolerância, no respeito pela diferença e individualidade de cada um, nunca descurando que é um modelo de pensamento e de acção para os seus educandos.

É, pois, na base dum relacionamento interpessoal, aberto a pontos de vista diferentes dos nossos, a formas de estar e sentir diversos, que nos

constituiremos, enquanto professores, como modelos orientadores no desenvolvimento dos nossos alunos, proporcionando-lhes uma forma de estar que lhes abrirá as portas da convivência.

2.3. Escola e Encontro de Sentimentos

Sabendo-se que o ser humano sempre foi um ser gregário, necessitando do(s) outro(s) para sobreviver e para se desenvolver, constata-se que o indivíduo tem de aprender a adaptar-se e a acomodar-se, permanentemente, a novas situações sociais. Para tal, tem de interiorizar e aceitar determinados modelos de comportamento que lhe permitirão a sua sobrevivência no seio do grupo e na sociedade, pois, caso contrário será, eventualmente, rejeitado. Nesta esteira, consideramos que, entre outros aspectos, o saber conviver é fundamental, daí que nos pareça que não só a família como a escola deveriam potenciar a pedagogia da convivência.

O termo “convivência” derivado do latim “convivere” remete para a ideia de “vida em comum, convívio, familiaridade, intimidade” (Dicionário de Língua Portuguesa, 2009:420), ou seja, pressupõe uma fruição das relações sociais e, conseqüentemente, aponta para o bem-estar, sobretudo, emocional. No entender de Jares (2007), o termo “conviver” significa viver em sociedade, uns com os outros, apoiados em determinadas relações sociais e em códigos de valores, necessariamente subjectivos, num determinado contexto social. Por seu turno, no Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora (2009:420), o vocábulo “conviver” aponta para convívio que se pauta por ser “uma reunião social que tem como objectivo o estabelecimento ou desenvolvimento de relações amigáveis entre as pessoas de um grupo, comunidade ou associação”. Pelo exposto, sugere-se que não há uma única tipologia de convivência, pois esta surge em função dos diferentes contextos sociais em que o indivíduo se movimenta (família, sistema educativo, grupo de pares,...), devendo, contudo, sempre enraizar-se num estilo democrático e justo, “por conteúdos de natureza humana [...], conteúdos de relação [...] conteúdos de cidadania” (Jares, 2007:31).

Porém, ninguém nasce apto para conviver, sendo algo processual e apreensível, logo passível de ser ensinado e consolidado, tanto na família como na escola, instituição responsável pelo ensino/aprendizagem de conhecimentos, capacidades e competências, mas também imbuída de ensinar,

“ao proporcionar o contacto entre grupos sociais diferentes [...], por imitação ou por tentativas e erros, um conjunto de comportamentos sociais específicos de outros papéis sociais. Aprende-se também a ser colega, amigo, delegado de turma, membro da Associação de Estudantes, como se relacionar com elementos de estatuto diferente...” (Pais, M. e Oliveira, M., et al 2009:220).

Assim sendo, parece-nos que a educação para a convivência é um assunto muito pertinente e preocupante, a ser considerado como um assunto de estado, na medida em que se verifica um desaparecimento das regras de educação, uma certa indiferença nas relações sociais, a banalização da violência, o grassar do egoísmo e da falta de solidariedade, ou ainda um alarmante aumento da indisciplina na sala de aula. Aliás, na perspectiva de Jares (2007), subsistem cinco factores que influenciam o actual estado da convivência, designadamente:

- o sistema económico-social fundamentado no triunfo a qualquer preço, bem como a consideração dos seres como meios e não como fins;
- o desprezo pelo respeito e pelos valores básicos da convivência, fruto da sociedade individualista e desumanizada em que vivemos e ainda das mudanças culturais nas relações humanas;
- uma maior complexidade e heterogeneidade social que, frequentemente, originam um aumento das potencialidades de conflitualidade que, por sua vez, está regulada pelos valores dos indivíduos, pela respectiva forma de viver e de entender as diferenças;
- a perda da liderança educativa dos sistemas tradicionais de educação (família e escola), resultado de mudanças sociais e ainda de uma notória falta de compromisso em sectores significativos da família e do professorado;
- o aumento e a banalização da violência.

Jares (2007) aclara que a convivência assenta em conteúdos de natureza humana e deve fomentar o direito à vida, à dignidade, à felicidade e à

esperança. Por sua vez, a convivência, regida por conteúdos de relação, deve estimular a ternura, o respeito, a solidariedade, a igualdade, bem como a aceitação da diversidade e a negação de qualquer forma de discriminação. Finalmente, a convivência, conduzida por conteúdos de cidadania, deve activar a justiça social e os direitos humanos.

Convictos de que no seio da família, espaço primário de socialização, a criança aprende a conviver, sabe-se, porém, que os modelos de convivência não são uniformes, variando consoante determinadas ideologias, culturas e formas de ser e de estar das famílias. Perante tal evidência, realçamos, uma vez mais, que a escola deveria preocupar-se em instituir uma disciplina de educação para a cidadania, devendo ser “apoiada e valorizada [...] integrada no currículo com as maiores garantias [...] e os conteúdos devem estar de acordo com a centralidade e complexidade da sua natureza, o que significa, [...] que não pode ser aniquilada por nenhuma outra disciplina” (Ibidem, 2007:64), ou seja, esta disciplina deveria ter uma carga horária significativa, planificação adequada, actualizações metodológicas, objectivos devidamente delineados e conteúdos significativos (Quadro 6).

- *a educação para a cidadania e os direitos humanos deve servir para reflectir e sensibilizar para a convivência e o exercício da cidadania democrática na escola e no meio envolvente;*
- *a educação para a cidadania e os direitos humanos deve servir para abordar as causas e as diferentes formas de violência, bem como as alternativas para a resolução da mesma;*
- *a educação para a cidadania e os direitos humanos deve servir para a compreensão do significado do que é um Estado de direito laico e as leis fundamentais que o regulam;*
- *a educação para a cidadania e os direitos humanos deve servir para analisar histórica, filosófica, política, jurídica e eticamente os direitos humanos, bem como a actual situação dos mesmos e ainda as teorias e regimes que os questionam;*
- *a educação para a cidadania e os direitos humanos deve servir para compreender o crescente processo imigratório em Portugal e o actual processo de construção europeia;*
- *a educação para a cidadania e os direitos humanos deve servir para identificar quais os factores desagregadores da convivência (ódio, medo, maniqueísmos, fundamentalismo, domínio...), bem como as diferentes formas de serem saneados.*

Quadro 6 - Objectivos e conteúdos da disciplina de Educação para a cidadania e para os direitos humanos (Jares, 2007:69/71, adaptado)

Porém e para levar a bom porto a aprendizagem da convivência, esta

“não pode ser uma actividade improvisada [...], necessita de uma planificação, tanto no contexto de sala de aula, como da escola, e deve contar com os três protagonistas da comunidade educativa: professores/as, alunos /as e mães e pais [...] fomentando a aprendizagem cooperativa e o trabalho de grupo que, por sua vez, facilitarão a coesão do grupo” (Ibidem, 2007:137).

Um plano de convivência, em contexto escolar, deveria caracterizar-se, na óptica do estudioso, que nós corroboramos, pela seguinte especificidade:

- contemplar e integrar de forma globalizada todos os âmbitos do currículo, responsabilizando todos os sectores educativos na melhoria da convivência;
- estimular e apoiar constantemente os alunos na criação de uma boa convivência, exercitando capacidades e técnicas de resolução de conflitos;
- desenvolver uma cultura de colaboração entre os diferentes actores educativos;
- dispor de tempo para a elaboração e execução de planos de convivência;
- evitar medidas de exclusão, nunca desistindo de apoiar os diferentes alunos;
- construir infra-estruturas de convivência (comissões de convivência, conselhos de delegados, equipas de mediação, conselhos tutoriais, jornadas de convivência, dinâmicas de grupo, visionamento de filmes sobre convivência, etc.).

Se acreditarmos que a escola tem de criar ou rentabilizar “infra-estruturas de convivência”, isto é, contextos organizativos e culturais que permitam um efectivo desenvolvimento da convivência, “espaços [...] onde tanto os conteúdos como os que os recebem estejam activamente implicados no desenvolvimento de boas práticas de convivência” (Ibidem, 2007:145), então, a escola tem de ser um espaço que permita uma efectiva criação de laços sentimentais, onde haja partilha de sentimentos e de emoções, onde o jovem se sinta, realmente, integrado e onde tenha vontade de estar e de aprender. De facto, se o adolescente se sentir amado, único e desejado, certamente, poderá consolidar conteúdos, ter sucesso académico e pessoal, crescendo, no verdadeiro sentido do termo. Porém, para que tal aconteça, urge

unir esforços e fomentar a sensibilidade e a formação dos agentes de todo o processo educativo, nomeadamente, a dos professores. Parece-nos que, maioritariamente, estes preocupam-se mais em instruir do que em educar, porventura, movidos pelo dever do cumprimento dos programas e das percentagens de classificações positivas, nos exames, ou ainda devido aos “poucos conhecimentos metodológicos que os professores adquirem para melhorar a convivência...” (Ibidem, 2007:153). Não obstante, o anteriormente referido, pensamos que se os professores forem sensíveis a este problema, certamente, debruçar – se - ão sobre estratégias para os colmatar. Tentarão, por exemplo, superar essas lacunas, através de leituras direccionadas, frequentarão sessões informativas/formativas, serão mais observadores e mais activos. De facto, como pode um educador atravessar os corredores da escola, o espaço do recreio, a sala de convívio, e, dia após dia, deparar-se com os mesmos alunos envoltos numa manta de solidão? Se este facto é, sem dúvida, uma realidade, ousamos dizer que existem, ainda, muitos professores que acreditam que a sua função é, tão-somente, transmitir conhecimentos e conseguem alhear-se do sofrimento, da solidão que desfigura certos rostos dos nossos discentes. Poder-se-á, pois, concluir que esses “mestres” não labutam por prazer, não têm sensibilidade e apenas os preocupa o cumprimento da sua função de transmissores de conhecimentos académicos e/ou o salário mensal. Como poderão, então, pessoas insensíveis fomentar a convivência, a sensibilidade, o altruísmo, se eles não os transmitem na sua prática pedagógica, no seu quotidiano, na sua forma de estar e de ser?

É um facto que, frequentemente, os educadores revelam uma certa preocupação com a satisfação das necessidades básicas dos educandos, pois muitos são aqueles que se apercebem que certos jovens carecem de alimentação, de vestuário adequado, de segurança e, neste contexto, tentam desvendar meios que suprimam essas carências, nomeadamente, através dos serviços sociais da escola ou de outras fontes de apoio. Porém, conforme refere Maslow (1970), as pessoas têm um conjunto de necessidades, hierarquicamente organizadas, segundo a sua prioridade: fisiológicas, de

segurança, sociais, de estima e de realização pessoal. Quando um nível de necessidades for satisfeito, passa-se automaticamente ao próximo.

Assim, os dois primeiros níveis de necessidades (fisiológicas e de segurança) constituem as chamadas necessidades primárias e os restantes níveis constituem as necessidades secundárias. No entanto, satisfeitas as necessidades de um nível, automaticamente, surgem as necessidades de nível superior no indivíduo, deixando as de nível inferior de serem motivadoras.

Dentro das necessidades sociais, inserem-se as necessidades de associação, de participação, de aceitação por parte dos companheiros, de troca de amizade, de afecto e amor. Quando estas necessidades não estão satisfeitas, o indivíduo torna-se resistente e hostil, em relação às pessoas que o cercam, o que afecta o seu bem-estar e o seu equilíbrio, enquanto pessoa.

As necessidades de auto-realização pessoal são, pois, os desejos de crescimento pessoal e de realização de todos os objectivos pessoais. Uma pessoa que chegue a este nível aceita-se tanto a si como aos outros, exibindo, normalmente, naturalidade, iniciativa e habilidade na resolução de problemas.

Após esta reflexão, acreditamos que os relacionamentos extrafamiliares, mais concretamente, os subjacentes aos pares, são deveras significativos para os jovens, permitindo-lhes adoptar papéis sociais e responsabilidades, numa sociedade que os transforma e que, inevitavelmente, deverá espelhar o papel de todos e de cada um. Graças ao(s) outro(s), ao grupo, o jovem poder-se-á integrar, integrando, desta forma, um projecto social, contribuindo para a construção de “um capital social”, assente no bem-estar, na justiça, na interajuda e em efectivas relações de efectividade.

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Cap. I – Procedimentos Metodológicos

1. Problemática e Questões de Investigação

A investigação na área das Ciências da Educação, como qualquer tipo de investigação de âmbito psicológico ou educacional, remete para o conhecimento científico, ou seja apoia-se numa construção racional, numa análise metódica e objectiva dos factos, bem como numa explicação precisa, rigorosa e prática dos mesmos.

Ao invés do conhecimento sensível, que assenta em percepções, o conhecimento científico põe em causa as nossas percepções e, para tal, o ser humano deve mostrar-se objectivo e imparcial, tentando desvendar não aquilo que pensa, mas a realidade conforme ela se patenteia, havendo que crivar toda a subjectividade inerente à condição humana. Neste âmbito, “as nossas decisões mais pensadas, e sobretudo enquanto profissionais, serão tanto mais adequadas quanto mais validadas pelo conhecimento científico” (Almeida e Freire, 2007:15).

Como qualquer trabalho de investigação, o nosso estudo engloba sincronicamente, diferentes fases, a saber, a formulação do problema, a elaboração das hipóteses, os procedimentos, a recolha de dados e, por fim, a análise e discussão dos mesmos, sequencialidade “importante e decisiva no processo científico de construção do conhecimento” (Ibidem, 2007:36).

Nesta esteira, começámos por delinear o problema a investigar, tarefa que, aparentemente, julgávamos espontânea, no entanto, pautou-se por uma certa indecisão, bem como por uma certa dificuldade em delimitar e identificar o problema. Porém, e conforme referem Almeida e Freire (2007), uma correcta definição do problema é fundamental, pois uma má formulação do mesmo pode levar-nos a investigar falsas realidades e a tirar ilações que nada têm de

científico. E para chegarmos a uma identificação razoável do problema, partimos, essencialmente, das nossas preocupações, da nossa prática pedagógica, de prévios conhecimentos sobre a matéria a investigar, e ainda de uma panóplia bibliográfica relativa à adolescência, às relações interpessoais, à socialização dos adolescentes e às Necessidades Educativas Especiais.

Após esta primeira tarefa, tentámos, avaliar a pertinência e a qualidade do problema a analisar, através dos parâmetros propostos por Almeida e Freire (Quadro 7):

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• <i>O problema deve, pelo menos, ser concreto ou real;</i>• <i>O problema deve reunir as condições para ser estudado e pode ser operacionalizado através de uma hipótese científica;</i>• <i>O problema deve ser relevante para a teoria e/ou para a prática;</i>• <i>O problema deve estar formulado suficientemente clara e perceptível por outros investigadores.</i> |
|--|

Quadro 7 - Parâmetros a ter em conta na avaliação da qualidade e pertinência do problema (Almeida e Freire, 2007:40, adaptado)

Partindo destes parâmetros, concluímos que o problema que pretendíamos estudar:

- Era concreto e real;
- Reunia as condições para ser estudado, ou seja, tinha como suporte meios técnicos e materiais, bem como disponibilidade do contexto envolvido (adolescentes com e sem Necessidades Educativas Especiais);
- Era relevante para a teoria e para a prática, visto propor-se colmatar défices de relacionamento social entre uma determinada amostra de adolescentes;
- Estava bem formulado, na medida em que expressava uma relação entre duas ou mais variáveis, admitindo apenas respostas precisas e sendo susceptível de verificação empírica.

Após termos verificado a operacionalidade do problema, optámos por desenvolver um raciocínio dedutivo, que parte “de um conjunto de premissas para a sua verificação [...] de uma teoria [...], mesmo que esta seja provisória e explique apenas parcialmente o fenómeno [...] sendo importante atender à máxima “não existe nada mais prático que uma boa teoria” ” (Ibidem, 2007:41), isto é, partimos das teorias já existentes, de ideias gerais e abstractas,

tentando abarcar dados específicos que respondessem às nossas interrogações.

De seguida, iniciámos a revisão bibliográfica, relativa às relações de sociabilidade entre adolescentes com Necessidades Educativas Especiais e os seus pares,

“particularmente importante para se definir e melhor enquadrar o referencial teórico para a investigação em causa [...] podendo assumir-se como um interface entre a delimitação do problema e a formulação da hipótese, bem como dos seguintes passos na investigação” (Ibidem, 2007:42).

Optámos por este tema, porque todos os anos nos confrontamos com novos alunos em situação de risco educacional e pessoal, com novas situações que, como professores e seres humanos, não podemos descurar, pois um bom equilíbrio psicossocial é essencial para todo um clima de bem-estar, em contexto escolar, assim como para uma aprendizagem mais feliz e frutífera.

Assim, neste estudo, procurámos obter resposta para a seguinte pergunta:

“Será que, em turmas/grupos de adolescentes com e sem Necessidades Educativas Especiais, se estabelecem, naturalmente, relações de sociabilidade entre pares?”

Sendo esta a pergunta de partida para o nosso trabalho empírico, ela visa clarificar outras perguntas que emanam da mesma, nomeadamente:

- Será que os nossos alunos encontram afecto e apoio, no grupo de pares, em contexto escolar?
- Será que os nossos alunos se sentem discriminados, na escola, pelos seus pares?
- Será que os adolescentes, nesta faixa etária, têm um autoconceito positivo?
- Será que a instituição escolar fomenta as relações de sociabilidade, entre pares?

Neste contexto, temos, então, como objectivos:

- Compreender de que forma os alunos/adolescentes com e sem NEE, se relacionam com os seus pares;
- Correlacionar a importância do autoconceito com o bem-estar subjectivo e a efectiva integração social, no contexto grupo/turma;
- Desvendar estratégias que possam contribuir para efectivas relações interpessoais;
- Fomentar autênticas relações interpessoais, em contexto escolar.

Como todo e qualquer trabalho científico deve ser organizado em torno de hipóteses, pois segundo Quivy (2005:119) “uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor”, além de que ela “é uma proposição testável, que pode vir a ser a solução do problema [...] e a investigação não prescinde da formulação prévia de uma ou mais hipóteses” (Almeida e Freire, 2007:43), as nossas hipóteses serão, pois, confirmadas ou refutadas, de forma a contribuirmos para uma melhoria das relações de sociabilidade, entre os adolescentes da nossa amostra.

Assim, o nosso trabalho irá ter como ponto de partida as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 - Em contexto escolar, o grupo/turma constrói, naturalmente, relações interpessoais.

Hipótese 2 - Na escola, os alunos procuram e encontram afecto e apoio entre os pares.

Hipótese 3 - Grande parte dos adolescentes têm um auto-conceito bastante positivo.

Hipótese 4 - As relações de sociabilidade são um contributo fundamental para o crescimento psicossocial e emocional dos adolescentes.

2. O Paradigma da Investigação

Atendendo aos objectivos da nossa pesquisa, a opção metodológica que aqui assumimos possui um carácter essencialmente qualitativo, constituindo-se como amostra de conveniência, isto é, conscientemente, escolhemos um grupo a analisar, na medida em que o tempo disponível para a nossa investigação, assim como a disponibilidade dos eventuais inquiridos eram limitados. Entendemos, ainda, que o método qualitativo, além de ser um conjunto de técnicas para a obtenção de dados, é também um modo de encarar o mundo empírico “[...] la metodología cualitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico” (Taylor e Bogdan, 1986:20).

Este método permite a flexibilidade do projecto da investigação, à medida que o investigador se vai infiltrando no ambiente natural e vai observando a realidade que o circunda. Esta infiltração é importante para o investigador qualitativo, na medida em que o contexto é uma das suas preocupações, entendendo-se que só «in loco» é possível compreender as acções no seu ambiente habitual da ocorrência. “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo, porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas, quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência” (Bogdan e Biklen, 1994:48).

Outro dos motivos pelo qual optámos por este método é o facto de a investigação qualitativa ser descritiva, ou seja, a palavra das pessoas (falada ou escrita), a conduta observável e a imagem são o sustentáculo da nossa recolha de dados e “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa” (Ibidem, 1994:49), o que permite examinar o mundo com a sensação de que nada é trivial, que tudo pode constituir uma pista que ajude a uma compreensão mais clara do objecto de estudo, ou seja, o investigador questiona constantemente. Esta recolha de dados é efectuada mediante técnicas qualitativas as quais não implicam específica quantificação ou tratamento numérico de dados.

2.1 O Estudo de Caso

O estudo de caso constitui uma estratégia de pesquisa comumente utilizada nas Ciências Sociais, sobretudo quando se pretende conhecer “o como?” e o “porquê?” (Yin, 1994), ou ainda quando o investigador detém escasso controlo sobre os acontecimentos reais, e quando o campo de investigação se concentra num fenómeno natural dentro de um contexto da vida real.

É uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada, se procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos.

O estudo de caso tem, pois, como objectivo não só explorar, descrever ou explicar, mas, conforme salienta Gomes, Flores & Jimenez (1996:99), “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”, perspectiva que comungamos, pois pretendemos transformar uma realidade concreta, ou seja, fomentar as relações de sociabilidade entre uma determinada amostra de adolescentes e os seus pares, num contexto escolar específico.

2.2 Construção da Amostra

Num estudo de caso, a escolha da amostra adquire um sentido muito particular, visto que constitui o cerne da investigação, de modo a que possamos não compreender outros casos, mas o caso em estudo, sendo, para tal, necessário, conforme referem Almeida e Freire (2007:112), “criar as condições para que os dados obtidos sejam significativos para o problema em questão”. Optámos, pois, pela “amostragem intencional”, ou seja, a nossa investigação engloba “grupos específicos”, mais concretamente, sete turmas do ensino secundário, três de décimo ano e quatro de décimo segundo anos, todas elas compostas por alunos com NEE temporárias, permanentes e alunos sem qualquer tipo de problemática.

Relativamente à sua representatividade e significância, parece-nos que a nossa amostra salvaguarda princípios que, no entender dos estudiosos

supracitados, são indispensáveis, designadamente, “o conhecimento prévio das características da população relevantes para o estudo em questão; o conhecimento da distribuição da população por tais características identificadas; e a utilização de um procedimento correcto de amostragem” (Almeida e Freire, 2007:120). De facto, a escolha dos grupos é representativa, (122 elementos), está subjacente à finalidade do nosso estudo, visto ter-se verificado algum isolamento de certos indivíduos, tanto em actividades lectivas, como extra-lectivas, tanto na sala de aula, como nos intervalos. Relativamente à significância da amostra, ainda que seja difícil definir a quantidade de sujeitos que uma amostra deva possuir, considerámos que o número de elementos é significativo, na medida em que a nossa amostra engloba a totalidade de turmas com alunos com NEE temporárias e/ou permanentes sinalizados, na escola em estudo. Deste modo, o efectivo da amostra é coincidente com o efectivo da população, o que, na nossa perspectiva, não se afasta de um hipotético erro de amostragem, pois, “os erros de amostragem surgem, logicamente, quando em vez de tomarmos uma população tomamos uma amostra. Estes erros são devidos a dois factores principais: o erro da representatividade e o erro aleatório” (Ibidem, 2007:123).

Assim, ao enveredarmos pelo estudo comparativo de 122 sujeitos, alguns com patologias/problemas (jovens com dificuldades de aprendizagem, a nível da memorização, relação e aplicação de conhecimentos; com distúrbios alimentares; com problemas de origem emocional e afectiva; com dislexia, disgrafia e discalculia; com grave défice auditivo e lentificação do pensamento; com graves problemas visuais; com cardiopatia congénita; com deficiência motora; jovens afectados pela droga e/ou por outros problemas sociais, bem como adolescentes oriundos de países estrangeiros) e, aparentemente, outros sem problemas/patologias, teremos como amostra alunos do ensino secundário, de ambos os sexos, cujas idades podem variar entre os quinze e os vinte e dois anos, adolescência final, segundo Tavares e Alarcão (2007). Assumimos, por conseguinte, que esta pesquisa não procura resultados que possuam um elevado grau de generalização, ou seja, como referem Bogdan e Biklen (1994), que os seus resultados sejam aplicáveis a

locais e sujeitos diferentes. Pretendemos, contudo, que, internamente, o nosso estudo seja válido, contribuindo para uma verdadeira facilitação social entre os jovens, com os quais convivemos diariamente.

O nosso objectivo primordial é, pois, tentar compreender o tipo de relações sociais que se estabelece, nesta escola específica, entre determinados adolescentes, de modo a tentar enriquecer e consolidar, paulatinamente, esse clima social.

3. Condições de Realização do Estudo: A Escola e o Seu Contexto

A escola escolhida para objecto de estudo acolhe alunos do ensino básico (3º ciclo) e do ensino secundário e o interesse em estudar esta instituição advém do facto de aí leccionarmos, há treze anos, e do desejo de contribuirmos para uma verdadeira integração dos alunos da nossa amostra. Iremos, pois, simultaneamente, confirmar ou refutar as hipóteses levantadas, tentando dar respostas às questões formuladas, à luz do enquadramento teórico.

Geograficamente, a escola fica situada no concelho da Póvoa de Varzim, é uma instituição pública, cujo lema é “uma escola de todos para todos”, o que aponta para uma escola multidimensional, promovendo a qualidade, a solidariedade, a integração na comunidade educativa, a cidadania e a democracia. De facto, esta instituição recebe uma considerável diversidade de alunos, oriundos de vários pontos do concelho e até de outros distritos, com interesses e expectativas diversificadas, daí que haja uma oferta muito diferenciada de cursos. Para além de sete turmas do ensino básico (terceiro ciclo), existem, a nível do ensino secundário, cursos de prosseguimento de estudos, cursos tecnológicos, cursos profissionais (respondendo a uma considerável amplitude de solicitações da comunidade), cursos EFA's e CNO's (tentando dar resposta a processos de conclusão dos percursos escolares de sensivelmente 700 adultos). Pelo exposto, a escola destina-se à educação de

jovens e de adultos (abrangendo uma população discente cuja faixa etária varia entre os onze e os cinquenta e tal anos), com 180 professores, 3 psicólogas, 55 funcionários que têm por função apoiar 1498 alunos.

Através de uma área construída de 13500m², a escola apresenta uma arquitectura bastante moderna, com espaços para actividades lectivas bem apetrechados, com quadros interactivos, computadores e ar condicionado. Existe, ainda, uma sala de estudo (com professores de várias disciplinas a facultar apoios pontuais, nas diferentes disciplinas); uma biblioteca com vários computadores e televisores (possibilitando a realização de trabalhos de pesquisa, a execução de trabalhos escolares e, simultaneamente, facultando algumas actividades de lazer); uma enorme sala de convívio; vários espaços para a prática de desportos, entre eles, uma piscina aquecida; serviços de bar e de refeitório e uma reprografia. Acresce que as rampas e os elevadores permitem um fácil acesso, a estes espaços, a pessoas com mobilidade reduzida.

Conforme o seu Projecto Educativo (2008:1/2),

”a escola que queremos desenvolverá a sua actividade no respeito pelos princípios e valores definidos na Lei, que consideramos fundamentais em qualquer sociedade ou instituição, realçando, no que à postura quotidiana diz respeito: a permanente implementação de práticas imbuídas de rigor, qualidade e eficiência, [...], a permanente abertura para situações que necessitem de solidariedade e de apoio...”

o que se traduz pelo cumprimento de regras bem definidas, onde

“professores, alunos e funcionários, integrados nas suas estruturas específicas, tenham desempenhos que revelem conhecimentos das suas funções, padrões de qualidade, metas de excelência, num quadro em que as regras de educação estejam sempre presentes [...], o comportamento de todos se integre num quadro de correcção, de organização, de ordem, de respeito pelas regras de convivência com os diferentes elementos da comunidade escolar” (Ibidem, 2008:2),

pautando-se, ainda, pelo empenho no sucesso educativo, social e emocional de qualquer tipo de aluno que ali se matricule. Para tal, há um corpo docente e auxiliares da acção educativa relativamente estáveis, um gabinete de Serviços de Psicologia e de Orientação Profissional, um gabinete de Serviços Especializados de Apoio Educativo, entre as outras ofertas da escola. O gabinete de Serviços Especializados de Apoio Educativo tem, como prioridade, o acompanhamento de alunos com "Necessidades Educativas Especiais" e,

nas diferentes situações, procura uma actuação coerente, co-responsável dos diversos intervenientes. Neste momento, estão sinalizados e identificados alunos no domínio das deficiências sensoriais (visual e auditiva), motora, problemas de saúde, emocionais, afectivos, distúrbios do comportamento alimentar... e um grande número de alunos dentro do grupo das Dificuldades de Aprendizagem, nomeadamente, problemas de leitura e de escrita (dislexia e disortografia).

Paralelamente e, desde o ano lectivo 1998/1999, esta escola iniciou uma experiência, no sentido de dar resposta às dificuldades de integração, linguísticas e culturais de alunos oriundos de países estrangeiros, “AOPES”.

Esta escola, como qualquer organização social, tem um rosto próprio, um projecto educativo que lhe confere uma identidade que é construída, activamente, por toda a comunidade escolar. Nesta esteira, baseando-se nos antecedentes históricos (por mais breves que sejam), nos recursos existentes, no conhecimento do meio em que se insere e nas solicitações a que pretende dar resposta, esta organização definiu objectivos próprios que norteiam a sua estrutura organizacional e funcional, não descurando, porém, os diversos mecanismos legais que a sustentam.

Entre os vários objectivos que esta escola se propõe atingir, parece-nos importante, pela pertinência do nosso estudo, destacar, do Projecto Educativo da mesma, os seguintes (2008:4/6)

- *“Definir o processo educativo que assegure a harmonia de relações, a integração social e o plano de desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos alunos;*
- *Optimizar as relações humanas num contexto de efectiva implementação dos princípios e valores preconizados neste Projecto Educativo;*
- *Promover a igualdade de oportunidades;*
- *Respeitar a diferença;*
- *Facilitar a inclusão – pleno direito para todos, independentemente das suas características;*
- *Adequar meios para os alunos: NEE, AOPES, ou outros, no quadro da Lei ou de medidas, ao nível da Escola, para cada situação;*
- *Consciencializar o aluno, para o papel que pode desempenhar na construção de um mundo melhor”.*

4. Procedimentos, Instrumentos de Pesquisa e Recolha de Dados

Visto que “a complementaridade permite [...] efectuar um trabalho de investigação aprofundado, que, quando conduzido com a lucidez [...], apresenta um grau de validade satisfatório” (Quivy, 2005:200), dada a complexidade do objecto do nosso estudo, a investigação empírica foi complementada com a aplicação de três instrumentos: a EBP (Anexo 1), escala de bem-estar psicológico, construída por José Sánchez-Cánovas (2007), da Universidade de Valência; a PHCSCS-2, *Piers-Harris Children’s Self- Concept Scale* (Piers & Hertzberg, 2002), *Uma nova versão da escala de auto-conceito*, (Anexo 2) adaptada ao contexto português por Feliciano H. Veiga; e um sociograma (Anexo 3), por nós elaborado.

A aplicação das provas centrou-se, pois, em alguns princípios primordiais, começando “pela definição do que se vai avaliar, para que se vai avaliar e junto de quem vai decorrer tal avaliação” (Almeida e Freire, 2007:137).

As provas seleccionadas regularam-se, como convém, na óptica de Almeida e Freire (2007:135), pela “definição dos seguintes parâmetros: âmbito e objectivos do instrumento [...]; população a que se destina a prova ou contexto de observação; característica ou dimensão a avaliar (constructo); e aspectos comportamentais a integrar e que explicam o constructo”.

Relativamente ao nosso primeiro instrumento de avaliação, a Escala de Bem-Estar Psicológico, esta é passível de ser subdividida em quatro subescalas: a subescala de bem-estar psicológico subjectivo; a subescala de bem-estar material; a subescala de bem-estar laboral e a subescala de relacionamento com o conjugue, conforme refere Sánchez-Cánovas (2007:7/8/9),

“se han diferenciado 4 subescalas: Bienestar Psicológico Subjetivo, Bienestar Material, Bienestar Laboral y Relaciones con la Pareja [...]. La escala que hemos denominado “Bienestar Psicológico” se refiere a la felicidad, mientras que la rotulada “afecto” incluye la afectividad positiva y negativa [...]; los cuestionarios de bienestar Material se basan, generalmente, en los ingresos económicos [...] e otros índices semejantes [...], el bienestar laboral [...] es un componente importante de la satisfacción general y esta lo es de la salud en su sentido global y completo [...]; la mayor parte de estudios consideran que las relaciones

satisfactorias entre los miembros de una pareja son un de los componentes importantes del bienestar general, de la felicidad”.

Na totalidade, a prova contém 30 itens relativos ao bem-estar psicológico subjectivo; 10 itens referentes ao bem-estar material; 10 itens atinentes ao bem-estar laboral e 15 itens alusivos ao relacionamento com o cônjuge.

Tendo em conta o público-alvo, bem como o objectivo do nosso estudo e as condições de realização da prova, decidimos aplicar apenas as três primeiras subescalas, ou seja, a escala de bem-estar subjectivo, de cariz essencialmente afectivo ou emocional, permitindo destacar aspectos relacionados com a socialização, com a realização pessoal e com o grau de positivismo com que o inquirido percepção a sua vida; a escala de bem-estar material, no caso concreto, relacionada com a estabilidade económica, propícia à satisfação das necessidades básicas e materiais de sobrevivência; a escala de bem-estar laboral, especificamente, referente à situação académica do indivíduo, nomeadamente, no domínio dos estímulos e interesses que a escola lhe proporciona, do relacionamento entre pares, da afectividade.

Procedemos, ainda, à tradução das escalas, para português, bem como a eventuais, mas pertinentes alterações, nas mesmas, adequando-se determinado vocabulário à situação a indagar. Por fim, há a referir que (Ibidem, 2007:11), embora “los cuestionarios no tienen tiempo limitado [...] la duración de la prueba puede oscilar entre 20 y 25 minutos dependiendo del nivel educativo de las personas a quienes se administra”, a aplicação da EBP teve, sensivelmente, a duração de vinte minutos. As respostas a cada item foram valorizadas de um a cinco pontos, tipo scale likert, variando entre o “Nunca ou quase nunca”, o “Algumas vezes”, o “Bastantes vezes”, o “Quase Sempre” e o “Sempre”, apenas se invertendo a pontuação nos itens 5 e 8, na subescala de Bem-Estar Laboral.

Quanto à PHCSCS-2, *Piers-Harris Children's Self- Concept Scale* (Piers & Hertzberg, 2002), *Uma nova versão da escala de autoconceito*, adaptada ao contexto português por Feliciano H. Veiga, esta versão reduzida consta de 60 itens, aglomerando seis factores: “aspecto comportamental (AC), estatuto intelectual (EI), aparência física (AF), ansiedade (NA), popularidade (PO),

satisfação e felicidade (SF)” (Veiga, 2006:41). Saliente-se, ainda que, a PHCSCS-2 “é um instrumento de avaliação recomendado por vários autores e frequentemente utilizado na investigação científica, internacional e nacional [...] de carácter dicotómico dos itens” (Ibidem, 2006:43).

De forma a determinar a pontuação dos inquiridos, a pontuação oscila entre um ou zero pontos, consoante a resposta revele, respectivamente, uma atitude positiva ou negativa, face a si mesmo. Porém, Veiga (2006) considera que, talvez, seja importante repensar a passagem de carácter dicotómico dos itens para uma escala tipo Likert, o que contribuiria para uma recolha de informação mais abrangente e específica, melhorando, substancialmente, as qualidades psicométricas da mesma, o que, de facto, também nos parece pertinente, tendo em conta a análise efectuada.

Quanto à duração da aplicação da mesma, esta não excedeu, na globalidade, os dez minutos, havendo, contudo e pontualmente, a salientar uma certa dificuldade, por parte dos inquiridos, em responder afirmativa ou negativamente, pois consideravam poder haver uma terceira hipótese que apontaria para um “por vezes”, daí que algumas respostas tenham sido anuladas, pois, apesar de avisados, colocaram a cruz entre o “sim” e o “não”.

Finalmente, optámos, conjuntamente, pela aplicação de um sociograma, como um dos instrumentos de pesquisa, pois, conforme salienta Bastin (1980:212/214), “é o instrumento sociométrico ideal, para o estudo das estruturas do grupo e dos fenómenos grupais [...] graças a esses sociogramas aparecem, sob diversos ângulos de visão, as polarizações, as redes de comunicação, [...] isolamentos, exclusões,”. Aliás, Fachada (2010:175), salienta que “através deles é possível clarificar a estrutura sócio-afectiva dos grupos e estudar a sua dinâmica [...]. O seu tempo de aplicação varia entre 10 a 20 minutos, sendo necessário que, durante a sua realização, as pessoas não comuniquem entre si”.

Ainda que (Ibidem, 2010:161), “o teste sociométrico dê apenas uma perspectiva estática, um momento bem preciso da vida do grupo”, o objectivo do mesmo deve ser “conhecer o grupo para melhor o dinamizar e facilitar o seu

trabalho [...] detectar possíveis tensões no seio do grupo e eliminá-las” (Ibidem, 2010:178).

Neste âmbito, elaborámos, conforme a sugestão da autora referida, um questionário que abrangia quatro perguntas, incidindo, respectivamente, sobre a escolha recíproca, sobre a zona de rejeições, e, finalmente, duas perguntas relacionadas com a percepção sociométrica, ou seja, visando perceber se o indivíduo tinha verdadeira consciência da sua aceitação/rejeição pelos pares. Há a realçar que o referido questionário foi transmitido, oralmente, pelo investigador, aos inquiridos, e que estes apenas escreveram, numa folha em branco, as respostas.

A recolha de dados decorreu nas salas de aula, dispensando os professores, para o efeito, a parte inicial do seu tempo lectivo. Previamente, foi pedida uma autorização ao Conselho Directivo da escola (Anexo 4), para que os inquéritos pudessem ser realizados. Seguidamente, os estudantes foram informados dos objectivos do estudo, entregaram as autorizações dos Encarregados de Educação, (Anexo 5), para o efeito (antecipadamente distribuídas), sendo garantida a confidencialidade dos dados por eles fornecidos.

Finalmente, procedemos à análise dos dados que, pela sua extensão, não se averiguou tarefa fácil.

5. Análise e Discussão dos Resultados Obtidos

Aquando da aplicação das três provas, na globalidade, os sujeitos da amostra revelaram-se muito cooperantes, na realização das mesmas, ainda que, da totalidade da pretendida amostra, quinze tenham recusado colaborar no preenchimento das mesmas.

Conforme já foi salientado, a nossa amostra conglomerou três turmas do décimo ano e quatro do décimo segundo ano que, por uma questão de confidencialidade, passaremos a designar, aleatoriamente, pelas primeiras letras do alfabeto (A, B, C, D, E, F, G). Por uma questão metodológica, começámos pela análise das respostas à EBP, seguidamente, procedeu-se à

análise dos resultados da PHCSCS-2 e, finalmente, procedemos à interpretação da estrutura sócio-afectiva dos grupos e da sua dinâmica, através dos sociogramas.

Por uma questão logística, procedemos à análise e à interpretação do EBP e do PHCSCS-2 como um todo, isto é, pretendeu-se averiguar a pertinência da problemática em estudo, em turmas onde interagem alunos com e sem NEE; por sua vez, e dada a especificidade dos sociogramas, foi feita uma análise individual por grupo/turma, que nos possibilitou uma análise mais minuciosa dos diferentes elementos e que nos orientará, posteriormente, na tentativa de construção de efectivas relações de sociabilidade entre estes adolescentes.

Conforme já salientado, o nosso estudo abarcou 122 alunos, 80 do sexo feminino e 42 do masculino, cuja faixa etária oscila entre os quinze e os vinte e dois anos (Anexo 6).

Começando pela análise e pela interpretação da EBP1 (Anexo 7), subescala de Bem-Estar Psicológico Subjectivo, há a salientar na primeira afirmação, “Costumo ver o lado favorável das coisas”, que os inquiridos parecem revelar uma postura significativamente positiva/optimista perante a vida, visto que as respostas incidem no “Sempre”, “Quase Sempre” e “Bastantes Vezes”, totalizando 78 respostas que contrastam com as 41 “Algumas Vezes”.

Quanto à segunda afirmação da EBP1, “Gosto de transmitir felicidade aos outros”, os inquiridos revelam francamente que gostam de transmitir felicidade aos outros, pois 114 responderam “Sempre”, “Quase Sempre” e “Bastantes Vezes” o que poderá denotar preocupação para com os outros e, simultaneamente, uma forma de serem seleccionados como pessoas significativas.

Na terceira afirmação da EBP1, “Sinto-me bem comigo mesmo (a)”, dos 122 inquiridos, 46 responderam “Quase sempre” e 35 “Algumas vezes”, e somente dois (do sexo feminino) referiram “Nunca ou quase nunca”. Estes resultados parecem traduzir que o bem-estar e a auto-aceitação nem sempre são constantes, neste processo de crescer. Aliás, nesta sequência, talvez fosse

profícuo apurar as causas de uma certa inconstância no bem-estar destes e/ou de outros jovens.

Perante a quarta afirmação da EBP1, “Tudo me parece interessante”, $\frac{3}{4}$ da população da nossa amostra responderam “Algumas vezes” e apenas 6 retorquiram “Sempre”. Tal resposta poderá indiciar que os jovens estão descontentes e desinteressados e que a sociedade não proporciona actividades que os cativem. Porém, parece-nos que o pronome indefinido “Tudo” deveria ser, semanticamente, definido, de modo a fornecer-nos informações mais concretas referentes ao que abarca.

Quanto à quinta asserção da EBP1, “Gosto de me divertir”, 97 dos indagados responderam, significativamente, “Sempre”, o que parece veicular a importância da diversão e da despreocupação, para os mesmos. Neste âmbito, seria interessante descodificar o termo e os espaços de “diversão”, de modo a averiguar-se, por exemplo, se a diversão é real ou virtual.

Relativamente à sexta afirmação da EBP1, “Sinto-me alegre”, dos inquiridos, 94 responderam “Quase Sempre”, “Sempre” e “Bastantes Vezes”. Tais resultados parecem ir de encontro às respostas dadas, anteriormente, podendo associar-se a alegria à felicidade.

Na sétima afirmação da EBP1, “Procuro momentos de lazer e de descanso”, 90 dos respondentes centram as suas respostas no “Sempre”, “Quase sempre”, o que parece ir de encontro à natureza humana.

Relativamente à oitava afirmação da EBP1, “Tenho sorte na vida”, 75 dos inquiridos seleccionaram o item “Algumas vezes”, o que poderá denotar uma certa insatisfação, inconstância no contentamento ou ainda uma certa descrença nas capacidades pessoais. Uma vez mais, pensamos que conviria descodificar o vocábulo “sorte”, na medida em que este é algo de abstracto, logo subjectivo, não desvendando concretamente o que será a “sorte”.

Quanto à nona afirmação da EBP1, “Estou encantado(a) com a vida”, as respostas dos inquiridos parecem ir de encontro às respostas anteriores, uma vez que 72 dos respondentes seleccionaram o item “Algumas vezes”, o que poderá traduzir que o encanto, o fascínio para com a vida, é esporádico, o que

pode reflectir uma certa instabilidade emocional, característica subjacente à adolescência.

Quanto à décima asserção da EBP1, “Abriram-se muitas portas na minha vida”, 72 dos inquiridos referem o item “Algumas vezes”, o que veiculará, possivelmente, a ideia de que se podem sentir injustiçados com a vida e vai de encontro as respostas obtidas, na precedente pergunta. Neste contexto, julgamos oportuno saber que “portas” se “abriram” nas suas vidas e quais gostariam que se “abrissem”.

Quanto à décima primeira afirmação da EBP1, “Sinto-me optimista”, a opinião dos inquiridos divide-se, notoriamente. Enquanto 50 jovens responderam “Algumas Vezes”, os restantes 67 revelaram um optimismo mais constante, centrado no “Sempre” e no “Bastantes Vezes”.

Relativamente à décima segunda asserção “Sinto-me capaz de realizar o meu trabalho”, 89 dos adolescentes sentem-se, frequentemente, capazes de realizar o trabalho que lhes compete, ou seja, não parecem ter dificuldades na execução dos trabalhos escolares.

Perante a décima terceira afirmação “Acredito que sou saudável”, 91 dos inquiridos assinalaram os itens “Sempre”, “Quase Sempre” e “Bastantes Vezes”. Porém, 24 dos jovens responderam “Algumas Vezes” e 5 “Nunca ou Quase Nunca”, o que nos pareceu invulgar, sobressaindo, assim, a vontade de apurar a estranheza destas respostas.

Quanto à décima quarta asserção “Durmo bem e de forma tranquila”, 92 dos respondentes referiram que, frequentemente, dormem bem e tranquilamente, no entanto, dos restantes, 28 assumem apenas experimentar este bem-estar “Algumas Vezes” e 2 “Nunca ou Quase Nunca” o que poderá revelar preocupações, contribuindo, ainda, para um certo mal-estar, não só nocturno como diurno, que, inevitavelmente, se poderá reflectir no rendimento pessoal destes adolescentes.

Na décima quinta afirmação “Sinto-me útil e importante para os outros”, 68 dos adolescentes consideraram-se, frequentemente, úteis e importantes para os outros, enquanto 53 dos jovens referem o item “Algumas vezes”, o que parece revelar um autoconceito pouco acentuado.

Relativamente à décima sexta asserção “Acredito que me acontecerão coisas agradáveis”, 78 dos inquiridos são optimistas, acreditando que o futuro lhes será risonho, embora, pela subjectividade da asserção, não possamos inferir em que domínios tais surgirão.

Quanto à décima sétima afirmação “Creio que como estudante consegui o que queria”, 71 dos respondentes responderam que, frequentemente, atingiram tal objectivo, enquanto 46 referiram que apenas “Algumas Vezes” tal foi possível. Uma vez mais, parece-nos estar perante uma afirmação bastante subjectiva, pois o “querer”, os objectivos podem diferir de indivíduo para indivíduo.

Relativamente à décima oitava afirmação “Acredito que valho tanto como qualquer pessoa” os inquiridos responderam que, frequentemente (96) consideram que “valem tanto como qualquer pessoa”, isto é, não se sentem desvalorizados, perante os outros. Contudo, parece-nos que deveríamos descodificar o termo “valor”, de forma a caracterizarmos mais objectivamente a amostra.

Quanto à décima nona asserção, “Acredito que posso superar os meus erros e fragilidades”, os respondentes mostraram que, frequentemente (95) acreditam poder superar os seus erros e fragilidades, o que parece apontar para uma certa auto-confiança e optimismo

No que diz respeito ao vigésimo item, “Acredito que a minha família gosta de mim”, os respondentes responderam, maioritariamente, que acreditam, “Sempre”, (90) que a família gosta deles, o que parece traduzir que sentem o carinho e a preocupação por parte das respectivas famílias.

Relativamente ao vigésimo primeiro item, “Sinto-me em forma”, 59 dos inquiridos respondem que frequentemente se sentem em forma, no entanto uma percentagem, também, significativa (41) refere que apenas ocasionalmente se sente desta forma, o que poderá indicar um certo mal-estar físico e/ou psicológico.

Relativamente à vigésima segunda afirmação, “Tenho muita vontade de viver”, os inquiridos responderam, maioritariamente (107), que têm “muita

vontade de viver”, porém 14 referem que apenas “Algumas Vezes” e 1 “Nunca” ou “Quase Nunca” desejam muito viver.

Quanto ao vigésimo terceiro item, “Enfrento os meus estudos e as minhas tarefas com agrado”, dos inquiridos, 70 referem que enfrentam “Sempre” os estudos e tarefas, com agrado, porém 48 mencionam fazê-lo apenas “Algumas Vezes” e 3 “Nunca ou Quase Nunca”. Perante estas percentagens, parece-nos que uma percentagem significativa não está motivada para os estudos e respectivas tarefas.

Relativamente ao vigésimo quarto item, “Gosto do que faço”, paradoxalmente, às percentagens obtidas na resposta anterior, frequentemente, 95 dos inquiridos gostam do que fazem. Porém, aqui conviria saber se de facto gostam de estudar ou de “andar” na escola, situações que podem apontar para duas vertentes distintas: a académica e a social.

Relativamente à vigésima quinta afirmação, “Tenho prazer a comer”, frequentemente, 104 dos inquiridos parecem ter prazer em comer, enquanto 18 respondem que, apenas, ocasionalmente tal lhes acontece.

Quanto à vigésima sexta asserção, “Gosto de sair e de ver pessoas”, 114 dos respondentes referem que, frequentemente, gostam de sair e de ver pessoas, enquanto 7 salientam que apenas, ocasionalmente, gostam de o fazer, o que revela que, maioritariamente, estes jovens gostam de conviver, não gostam de se sentirem isolados.

Relativamente ao vigésimo sétimo item, “Concentro-me com facilidade no que estou a fazer”, 64 dos inquiridos referem que só ocasionalmente se concentram facilmente no que estão a fazer, enquanto 54 mencionam que, frequentemente, não têm problemas de concentração. Perante o exposto, conviria saber em que contexto a concentração se torna mais concretizável, de modo a proporcionarmos climas mais frutíferos de aprendizagem e de diálogo.

Relativamente à vigésima oitava asserção, “Acredito que, geralmente, tenho bom humor”, 87 inquiridos referem acreditar que, frequentemente, têm bom humor, enquanto 32 referem que apenas ocasionalmente acreditam possui-lo.

Quanto à vigésima nona afirmação, “Sinto que tudo me está a correr bem”, 65 dos inquiridos acreditam que, ocasionalmente, tudo lhes corre bem, enquanto 50 o crêem, frequentemente. Neste sentido, seria importante definir o “tudo” que, certamente, remete para áreas distintas: académicas, familiares, sociais, emotivas e outras.

Relativamente ao trigésimo item e último desta subescala, “Tenho confiança em mim mesmo/a”, os inquiridos respondem que, frequentemente, 81 têm confiança em si mesmos, enquanto 34 referem algumas vezes e 7 nunca ou quase nunca. Este cenário de resposta revela, pois, que uma percentagem de jovens ainda carece de uma efectiva auto-confiança.

Fazendo-se uma análise sumária das respostas dadas, parece-nos que, maioritariamente, os nossos adolescentes são optimistas, ainda que considerem que a vida nem sempre lhes tenha sorrido; gostam de se divertir, de sair e de ver pessoas, de momentos de lazer e de descanso; acreditam ser saudáveis e dormem bem e tranquilamente; sentem-se úteis e importantes para os outros; atingiram os objectivos que pretendiam; sentem-se amados pela família; têm muita vontade de viver, sentem-se em forma e acreditam ter capacidade para superar erros e fragilidades; gostam do que fazem, ainda que nem sempre se concentrem, com facilidade, nas tarefas propostas e têm autoconfiança. Assim sendo e perante o exposto, maioritariamente, a nossa amostra de jovens parece revelar um notório bem – estar psicológico.

Continuando-se a análise dos dados e no que diz respeito ao trigésimo primeiro item, que integra a subescala de Bem-Estar Material, “Vivo com uma certa tranquilidade e bem-estar”, 83 dos inquiridos, referem que, frequentemente, vivem com uma certa tranquilidade e bem-estar, enquanto 37 indicam que ocasionalmente vivenciam a sua vida deste modo.

Relativamente ao trigésimo segundo item, “Posso dizer que tenho sorte”, dos inquiridos, 62 mencionam que, ocasionalmente, sentem que a vida lhes corre bem. Porém, 45 salientam que, frequentemente, sentem que a vida lhes sorri.

Quanto à vigésima terceira afirmação, “Tenho uma vida tranquila”, 89 dos inquiridos acreditam ter, frequentemente, uma vida tranquila, enquanto 29

referem que, ocasionalmente, podem caracterizar assim a sua vida. Neste contexto, conviria saber o que interfere na tranquilidade da existência destes jovens.

Relativamente ao trigésimo quarto item, “Tenho o necessário para viver”, 109 dos inquiridos salientam que, frequentemente, têm o necessário para viver, enquanto 12 referem que tal só acontece, ocasionalmente. Tal situação parece-nos preocupante, logo conviria saber, por um lado, quais os jovens que parecem carecer do essencial para viver e, por outro lado, o que, de facto, é para eles essencial.

No que diz respeito à trigésima quinta afirmação, “A vida foi-me favorável”, dos respondentes, 86 dizem que, frequentemente, a vida lhes foi favorável, enquanto 35 referem que, ocasionalmente, tal lhes ocorreu.

Relativamente ao trigésimo sexto item, “Acredito que tenho uma vida segura, sem grandes riscos”, 90 dos inquiridos verbalizam que, frequentemente, acreditam ter uma vida segura, sem grandes riscos, enquanto 31 consideram que, apenas ocasionalmente, acreditam em tal.

Quanto à trigésima sétima afirmação, “Acredito que tenho o necessário para viver comodamente”, 106 dos inquiridos respondem que, frequentemente, têm o necessário para viver comodamente, o que vai de encontro à resposta dada no item 34, alterando-se apenas o advérbio de modo “comodamente”.

Relativamente à trigésima oitava asserção, “As condições em que vivo são cómodas”, 116 dos inquiridos respondem que, frequentemente, vivem em condições cómodas, o que vai, igualmente, de encontro à resposta anterior. Porém, de forma a objectivar-se o estudo seria proveitoso desvendar o que são condições de vida “cómodas”.

No que diz respeito ao trigésimo nono item, “A minha situação é relativamente próspera”, 100 dos inquiridos consideram que, frequentemente, têm uma situação próspera, no entanto, uma vez mais, conviria definir o adjectivo “próspero”, de modo a retirar ilações mais significativas.

Finalmente, quanto à quadragésima asserção, “Estou tranquilo/a relativamente ao meu futuro económico”, 63 dos inquiridos revelam que, frequentemente, se sentem tranquilos, quanto ao seu futuro económico,

enquanto uma percentagem não menos significativa (55) refere que, apenas ocasionalmente, perspectiva o seu futuro desta forma.

Em suma e tendo em conta os resultados da presente subescala, parece-nos que os respondentes são jovens que, materialmente, vivem tranquilos, com o necessário para viver, em condições cómodas e prosperamente. Porém, estes resultados não nos parecem espelhar a realidade socioeconómica dos mesmos, pois sabemos que, nesta amostra, existem adolescentes que usufruem da ajuda económica da escola, inclusivamente, que há casos de famílias que vivem sem água e sem luz, aproveitando os balneários da escola, para a sua higiene pessoal.

Passando-se, de seguida, à análise da subescala de bem-estar laboral, os respondentes começam, por revelar, no item um, “O meu trabalho é criativo”, uma certa equidade entre o “algumas vezes” (59) e o “com frequência” (46), o que parece traduzir que o processo de ensino aprendizagem, ainda, assenta numa certa rotina, em poucas actividades/estratégias inovadoras.

Relativamente ao segundo item, “O meu trabalho dá sentido à minha vida”, as respostas vão, ligeiramente, de encontro ao anteriormente salientado, pois, dos inquiridos, 59 responde “com frequência” e 36 “algumas vezes”. Neste contexto, talvez se possa inferir que a escola tenta ir ao encontro das necessidades e expectativas dos nossos jovens.

Quanto ao terceiro item, “O meu trabalho exige que aprenda coisas novas”, as percentagens obtidas pouco vacilam, comparativamente com as obtidas nos dois últimos itens, pois, frequentemente, (55) e, ocasionalmente, (53) os inquiridos sentem que a escola lhes proporciona a aprendizagem “de coisas novas”, salientando-se a sua vertente de indispensável complemento de formação.

Relativamente ao quarto item, “O meu trabalho é interessante”, evidenciam-se 88 respostas que revelam que, frequentemente, ser-se estudante é agradável, o que parece traduzir que o trabalho dos discentes é atractivo e que estes sentem um certo entusiasmo. Porém, parece-nos que seria deveras produtivo esmiuçar o sentido do adjectivo “interessante”, de forma a inferirem-se os seus vários valores semânticos.

Quanto ao quinto item, “O meu trabalho é monótono, rotineiro, aborrecido”, os inquiridos centram as suas respostas no “raras vezes” (58) e no “algumas vezes” (42), o que parece indicar que os professores se preocupam em motivar os seus discentes, inovando e diversificando pedagogicamente.

Relativamente ao sexto item, “No meu trabalho encontrei apoio e afecto”, os respondentes apontam para o “com frequência” (61) e para o “quase sempre” (25), o que revela que, sensivelmente, um quarto da amostra nem sempre encontra apoio e afecto, na escola.

Quanto ao sétimo item, “O meu trabalho proporcionou-me independência”, prevalecem as respostas “Com frequência” (44) e “algumas vezes” (34), o que, a nosso ver, pode ser perspectivado na seguinte vertente: os inquiridos consideram-se independentes, pois têm uma certa liberdade, ao frequentarem a escola e esta proporciona-lhes um justificado afastamento da família, uma espécie de fuga ao controlo/protecção familiar. Simultaneamente e porque estudam, sentem-se menos pressionados pelos pais, a contribuírem para o orçamento familiar.

Relativamente ao oitavo item, “Sou discriminado no meu trabalho”, maioritariamente, os respondentes afirmam nunca se sentirem discriminados, na escola, (85), enquanto os restantes o são esporádica ou frequentemente. Apesar dos últimos apresentarem percentagens pouco significativas, humanamente, estas apontam para algo de significativo, pois basta haver uma pessoa discriminada, para nos preocuparmos com essa situação. Porém, convém referir que, apesar destes jovens se sentirem discriminados, em certos casos, são eles que discriminam os outros.

Quanto ao nono item “O meu trabalho é o mais importante para mim”, os respondentes salientam o “algumas vezes” (49) e o “com frequência” (31), o que parece mostrar que, apesar de estes jovens terem como “trabalho” a escola, esta nem sempre é perspectivada com uma verdadeira seriedade, talvez porque conforme referem Sprinthall & Collins (2003), há uma discrepância entre os objectivos da educação escolar e a percepção dos estudantes sobre os mesmos.

Por fim, no décimo item, “Divirto-me com o meu trabalho”, dos inquiridos, 44 e 26 afirmam, respectivamente, que “com frequência” e “quase sempre” se divertem com o seu trabalho, enquanto 40 referem “algumas vezes”. Seria, ainda, oportuno clarificar o verbo “divertir”, de modo a destacar o valor semântico mais significativo que lhe é atribuído.

Terminando-se a análise desta subescala, parece-nos propício salientar que os nossos jovens gostam de frequentar a escola, sentem-se relativamente bem, nesse espaço, no entanto, nem sempre percebem a aprendizagem como algo de muito criativo, variado, estimulante. Paradoxalmente, afirmam que consideram o seu trabalho interessante, ou seja, parece que é interessante frequentar a escola, perante a multiplicidade de ofertas a ela inerentes, no entanto o acto de estudar é, por vezes, relegado para segundo plano. No entanto, poder-se-á concluir que o espaço escola e toda a sua envolvência os cativa, ainda que as actividades escolares nem sempre sejam devidamente valorizadas.

Passando-se, presentemente, à análise do PHSCS-2 (Anexo 8) e relativamente ao primeiro item, “Os meus colegas de turma troçam de mim”, 107 dos inquiridos referem que os colegas de turma não fazem troça deles, enquanto 15 respondem afirmativamente.

Relativamente ao segundo item, “Sou uma pessoa feliz”, 115 dos inquiridos assim se consideram, 6 dizem não o ser e 1 não responde.

Quanto à terceira variável, “Tenho dificuldade em fazer amizades”, 103 dos inquiridos salientam não terem dificuldades na construção de amizades, enquanto 19 respondem afirmativamente.

Relativamente ao quarto item, “Estou triste muitas vezes”, 99 dos inquiridos respondem negativamente, porém 31 replicam afirmativamente e 2 não respondem.

Quanto à quinta asserção, “Sou uma pessoa esperta”, 100 dos respondentes consideram-se espertos, vinte respondem negativamente e 2 não respondem.

Relativamente à sexta variável, “Sou uma pessoa tímida”, 80 respondem afirmativamente, 41 negativamente e 1 não responde.

Quanto ao sétimo item, “Fico nervoso/a quando o professor me faz perguntas”, 71 dos respondentes respondem afirmativamente, 50 negativamente e 1 não responde.

Relativamente à oitava variável, “A minha aparência física desagradame”, 78 dos inquiridos mostram-se satisfeitos com a sua aparência física, enquanto 45 revelam desagrado, perante a mesma.

Quanto ao nono item, “Sou um chefe nas brincadeiras e nos desportos”, 77 dos respondentes não se consideram líderes, nem nas brincadeiras, nem nos desportos; 48 consideram sê-lo e 3 não respondem.

Relativamente à décima asserção, “Fico preocupado/a quando tenho testes na escola”, 90 dos inquiridos revelam preocupação, aquando dos momentos de avaliação, na escola; 31 respondem negativamente e 1 não responde.

Quanto ao décimo primeiro item, “Sou impopular”, 75 dos inquiridos respondem negativamente, contudo 46 consideram que são impopulares e 1 não responde.

Relativamente à décima segunda afirmação, “Porto-me bem na escola”, 110 dos respondentes respondem afirmativamente, 11 negativamente e 1 não responde.

Quanto à décima terceira asserção, “Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha”, 66 dos inquiridos respondem negativamente, 52 afirmativamente e 1 não responde.

Relativamente ao décimo quarto item, “Crio problemas à minha família”, 111 dos respondentes consideram não criarem problemas à família, 10 respondem afirmativamente e 1 não responde.

Quanto à décima quinta afirmação, “Sou forte”, 93 dos inquiridos responde afirmativamente, 27 negativamente e 2 não respondem.

Relativamente ao décimo sexto item, “Sou um membro importante da minha família”, 104 dos inquiridos respondem afirmativamente, 17 negativamente e 1 não responde.

Quanto à décima sétima asserção, “Desisto facilmente”, 103 dos respondentes referem não desistirem facilmente, porém 29 referem o oposto.

Relativamente ao décimo oitavo item, “Faço bem os meus trabalhos escolares”, 91 dos inquiridos respondem afirmativamente, enquanto 28 referem não fazerem bem os trabalhos escolares e 3 não respondem.

Quanto à décima nona afirmação, “Faço muitas coisas más”, 105 dos respondentes replicam negativamente, 15 afirmativamente e 2 não respondem.

No que diz respeito ao vigésimo item, “Porto-me mal em casa”, as respostas vão de encontro às dadas em respostas anteriores, salientando-se que 113 respondem negativamente e 9 afirmativamente.

Relativamente à vigésima primeira afirmação, “Sou lento/a terminar os trabalhos escolares”, dos inquiridos, 88 respondem negativamente, enquanto 34 fazem-no afirmativamente.

Quanto à vigésima segunda asserção, “Sou um membro importante da minha turma”, 67 respostas apontam para o afirmativamente e 53 para o negativamente.

Relativamente ao vigésimo terceiro item, “Sou nervoso/a”, 88 dos inquiridos consideram-se nervosos, 33 respondem negativamente e 1 não responde.

No que diz respeito à vigésima quarta afirmação, “Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma”, verificam-se 106 respostas afirmativas, 13 negativas e 3 em branco.

Quanto ao vigésimo quinto item, “Na escola, estou distraído/a a pensar noutras coisas”, há uma certa equidade nas respostas, pois 60 dos respondentes optam pelo “sim” e 58 pelo “não”, 4 não respondem.

Relativamente ao vigésimo sexto item, “Os meus colegas gostam das minhas ideias”, 82 dos inquiridos respondem afirmativamente, 16 negativamente e 4 não respondem.

No que diz respeito à vigésima sétima asserção, “Meto-me frequentemente em sarilhos”, sobressaem 113 respostas negativas que contrastam com 8 afirmativas.

Quanto à vigésima oitava afirmação, “Tenho sorte”, dos inquiridos, 83 respondem afirmativamente, 36 negativamente e 3 não respondem.

Relativamente ao vigésimo nono item, “Preocupo-me muito”, surgem 96 respostas afirmativas e 26 negativas.

Quanto à trigésima asserção, “Os meus pais esperam demasiado de mim”, dos inquiridos, 50 respondem afirmativamente e 71 negativamente, havendo 1 que não responde.

No que diz respeito à trigésima primeira afirmação, “Gosto de ser como sou”, 105 dos respondentes escolhem o “sim”, 14 o “não” e 3 não respondem.

Relativamente ao trigésimo segundo item, “Sinto-me posto/a de parte”, 110 dos inquiridos não concordam com esta afirmação, 11 revêem-se na mesma e 1 não responde.

Quanto à trigésima terceira afirmação, “Tenho o cabelo bonito”, 92 reiteram-na, 28 respondem negativamente e 2 não respondem.

No que diz respeito à trigésima quarta asserção, “Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário/a”, sobressaem 73 respostas negativas, comparativamente a 47 afirmativas, havendo 2 respostas em branco.

Relativamente à trigésima quinta afirmação, “Gostava de ser diferente daquilo que sou”, 81 dos respondentes não se revêem nesta asserção, enquanto 39 gostariam de ser diferentes do que são e 2 não respondem.

Quanto ao trigésimo sexto item, “Odeio a escola”, 105 jovens respondem negativamente, 16 afirmativamente e 1 não responde.

No que diz respeito à trigésima sétima asserção, “Sou dos últimos/as a ser escolhido/a nas brincadeiras e desportos”, 99 dos inquiridos respondem negativamente, 22 afirmativamente e 1 não responde.

Relativamente ao trigésimo oitavo item, “Muitas vezes, sou antipático/a com as outras pessoas”, 103 dos inquiridos respondem afirmativamente, 18 negativamente e 1 não responde.

Quanto à trigésima nona afirmação, “Os meus colegas de escola acham que tenho boas ideias”, 84 concordam com a afirmação, 30 discordam e 8 não respondem.

No que diz respeito à quadragésima asserção, “Sou infeliz”, 113 dos inquiridos afirmam ser felizes e 9 consideram-se infelizes.

Relativamente à quadragésima primeira afirmação, “Tenho muitos amigos”, 103 respondem afirmativamente, 18 negativamente e 1 não responde.

Quanto à quadragésima segunda asserção, “Sou alegre”, 115 concordam com a afirmação, 6 discordam e 1 não responde.

No que diz respeito ao quadragésimo terceiro item, “Sou estúpido/a em relação a muitas coisas”, 89 respondem negativamente, 30 afirmativamente e 3 não respondem.

Relativamente à quadragésima quarta asserção, “Sou bonito /a”, 73 concordam com o referido, 43 discordam e 6 não respondem.

Quanto à quadragésima quinta afirmação, “Meto-me em muitas brigas”, 115 respondem negativamente, 6 afirmativamente e 1 não responde.

Relativamente à quadragésima sexta asserção, “Sou popular entre os rapazes”, há a salientar 20 respostas femininas e 22 masculinas afirmativas, bem como 63 respostas femininas e 12 masculinas negativas, havendo, ainda, 4 raparigas que não respondem.

Quanto à quadragésima sétima afirmação, “As pessoas embirram comigo”, 102 dos inquiridos respondem negativamente, 18 afirmativamente e 2 não respondem.

No que diz respeito ao quadragésimo oitavo item, “A minha família está desapontada comigo”, 115 discordam da afirmação, 6 concordam e 1 não responde.

Relativamente à quadragésima nona asserção, “Tenho uma cara agradável”, 86 dos inquiridos reiteram a afirmação, 31 discordam e 5 não respondem.

Quanto à quinquagésima afirmação, “Quando for maior, vou ser uma pessoa importante”, verificam-se 59 respostas afirmativas e outras tantas negativas, havendo 4 elementos que não respondem.

No que diz respeito à quinquagésima primeira asserção, “Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar”, 96 dos inquiridos respondem negativamente, 24 afirmativamente e 2 não respondem.

Relativamente à quinquagésima segunda afirmação, “Esqueço o que aprendo”, 99 respondem negativamente, 32 afirmativamente e 1 não responde.

No que diz respeito ao quinquagésimo terceiro item, “Dou-me bem com os outros”, 116 dos inquiridos revêem-se na asserção, 5 discordam da mesma e 1 não responde.

Quanto à quinquagésima quarta afirmação, “Sou popular entre as raparigas”, há a salientar 36 respostas femininas e 17 masculinas afirmativas, bem como 49 respostas femininas e 17 masculinas negativas, havendo, ainda, 3 raparigas que não respondem.

Relativamente à quinquagésima quinta asserção, “Gosto de ler”, 71 dos inquiridos referem não gostarem de ler, 47 afirmam gostar de o fazer e 4 não respondem.

No que diz respeito à quinquagésima sexta afirmação, “Tenho medo muitas vezes”, 70 respondem afirmativamente e 52 negativamente.

Quanto à quinquagésima sétima asserção, “Sou diferente das outras pessoas”, 61 concordam com a frase, 58 discordam e 3 não respondem.

No que diz respeito ao quinquagésimo oitavo item, “Penso em coisas más”, 42 afirmam que sim, 78 que não e 2 não respondem.

Relativamente à quinquagésima nona asserção, “Choro facilmente”, 68 respondem afirmativamente, 51 negativamente e 3 não respondem.

Por fim, quanto a sexagésima afirmação, “Sou uma boa pessoa”, 121 concordam com a frase e 1 não responde.

Concluindo e em jeito de síntese, urge referir que, maioritariamente, os inquiridos mencionam que se sentem felizes, integrados, satisfeitos com a aparência física, gostando de ser como são, bem como das ideias que têm, embora se considerem diferentes dos outros; que não sentem que os colegas façam troça deles, que não têm dificuldades em fazerem amizades e que, por norma, põem a tristeza de lado. Simultaneamente, salientam que são tímidos e que se sentem nervosos, quando questionados pelos professores e face a momentos de avaliação, ainda que nem sempre estejam atentos, nas aulas. Se bem que não se revejam como líderes nas brincadeiras e nos desportos, também não se consideram impopulares, em contexto turma. Porém, manifestam alguma contradição, quando referem serem impopulares entre os rapazes e as raparigas e, perante este paradoxo, penso que o adjetivo

“impopular” poderá ter sido mal interpretado. Aliás, perplexos, face a este oximoro, posteriormente, averiguámos a estranheza de tal resposta e concluímos que, o termo “popular” estaria associado a uma certa depravação e/ ou sensualidade.

Desta análise, há a mencionar que os nossos respondentes, na globalidade, portam-se bem em casa e na escola; enfatizam a importância que lhes é atribuída em contexto familiar e consideram-se boas pessoas. Por fim, declaram chorar facilmente, não perspectivarem grande sucesso, no futuro, sentirem, frequentemente, medo e não gostarem de se oferecer como voluntários, para certas tarefas.

Após esta sucinta interpretação dos dados referentes às escalas aplicadas, considerámos pertinente a análise dos sociogramas (Anexo 9) que, posteriormente, serão novamente aplicados, podendo, certamente, fornecer dados ainda mais específicos (pois são nominais), relativos ao isolamento, rejeição e percepção sociométrica dos inquiridos.

Tendo em conta a análise da totalidade das respostas, na turma A, há a referir que, neste grupo, se verificam vários subgrupos, bem como a existência de alguns elementos isolados que variam, conforme o teor da pergunta.

Assim sendo, na pergunta 1, existe apenas um grupo e um elemento completamente isolado, na medida em que não escolhe, nem é escolhido (6). Neste contexto, há a referir que o elemento 4 é o mais escolhido, tendo os votos do 1, do 2 e do 5 que, reciprocamente, é escolhido pelo 4. Por sua vez, o 5, também, é eleito pelo 3. Os números 1, 2 e 3 apenas escolhem.

Na pergunta 2, surge, novamente, apenas um grupo e um elemento isolado (2). Este grupo apresenta uma escolha em cadeia, visto que o 5 escolhe o 3 que escolhe o 1 que escolhe o 4 que, por fim, escolhe o 6. Há a realçar que o 5 não é escolhido por ninguém.

Relativamente à pergunta 3, verifica-se, igualmente, um grupo e um elemento isolado (6). Surge, assim, uma escolha em cadeia, na medida em que o 2 elege o 4 que elege o 1 que, por fim, elege o 3, que é, ainda, escolhido pelo 5 e que escolhe o 4. O 2 e o 5 não são escolhidos.

Passando-se à pergunta 4, surge uma escolha em cadeia, pois o 2 escolhe o 4 que escolhe o 1 que escolhe o 3, havendo, ainda, uma escolha recíproca entre o 1 e o 3, sendo o 1, agora, seleccionado pelo 5. Apenas o 2 e o 5 não são escolhidos.

Na pergunta 5, aparecem dois subgrupos e dois elementos isolados (2 e 6). Tanto o primeiro subgrupo como o segundo contêm dois elementos, verificando-se, respectivamente, uma escolha recíproca entre o 1 e o 4 e entre o 3 e o 5.

Finalmente, na pergunta 6, surge, apenas, um grupo, havendo um elemento isolado (6). A escolha em cadeia revela que o 4 escolhe o 1 que escolhe, reciprocamente, o 3 que escolhe o 6; o 3 é, ainda, escolhido pelo 2 que foi escolhido pelo 5.

Tendo em conta a análise da totalidade das respostas, há a referir que, neste grupo, os elementos menos escolhidos foram o 2 e o 6. Tanto um como o outro, apenas foram escolhidos uma vez: o 2 na pergunta 6, ou seja, “Que elemento do grupo julgas que te escolheria para desabafar?”; o 6 na pergunta 2, isto é, “Que elemento do grupo julgas que te escolheria para estudar?” Neste contexto, parece-nos importante referir que estes dois elementos parecem ter um papel inactivo na turma, visto que são escolhidos, em itens que remetem para a percepção sociométrica, assumindo, assim, uma atitude passiva, no contexto grupo. Aliás, o elemento 6, em todas as perguntas, responde sempre negativamente, através do pronome indefinido “Ninguém”, o que poderá traduzir uma certa auto - rejeição/exclusão e antipatia, pelo círculo/turma, assumindo, na óptica de Fachada (2010:387), que corroboramos, “um comportamento negativo, correspondendo ao indivíduo que não participa no grupo, não colabora e não se manifesta [...] é um sujeito que está ausente, apesar da sua presença física. O grupo pouco evolui com ele”. Quanto ao elemento 2, por um lado, parece sentir-se excluído, quando considera que ninguém o escolheria para estudar, o que de facto se verifica; por outro lado, também não escolhe ninguém para desabafar, o que certamente, poderá indicar que não confia nos demais ou receia revelar-se.

Relativamente ao elemento 5, este foi escolhido três vezes, duas vezes, na pergunta 1, e uma vez na pergunta 5. A pergunta 1 “Que elemento do grupo escolherias para estudar?”, bem como a pergunta 5 “Que elemento do grupo escolherias para desabafar?” podem veicular a ideia de que o elemento 5 é um indivíduo inteligente/responsável, sensível/sensato, na medida em que é escolhido, no domínio da aprendizagem/estudo e no domínio das confidências.

Na pergunta 5, surge, ainda, uma escolha recíproca entre o elemento 3 e o 5, e entre o 1 e o 4, o que poderá indicar afinidades, sensibilidades idênticas, entre os supramencionados.

Conforme, anteriormente, referido, as escolhas recíprocas acontecem apenas, nas perguntas 1 e 5, embora haja alteração na constituição dos pares: de facto, o par que, reciprocamente, se escolhe para estudar não se escolhe para desabafar, o que poderá traduzir que a dimensão da produtividade (estudo) nem sempre é incompatível com a dimensão da afectividade.

Relativamente aos restantes elementos do grupo, há uma certa equidade nos resultados obtidos, sendo que os elementos 1 e 4 tiveram oito escolhas e, o elemento 3, sete.

Em síntese, poder-se-á referir que parece não existir coesão e homogeneidade no grupo/ turma, não havendo, também, evidente confiança interpessoal e motivação para a realização de tarefas de âmbito escolar, recreativo ou pessoal, circunstância que parece contrariar a asserção de Fachada (2010:360) “o grupo de 5 ou 6 elementos, parece ser, segundo as experiências, o mais produtivo e o mais rico em interacções”.

Tendo em conta a análise da totalidade das respostas, na turma B, há a referir que, neste grupo, se verificam vários subgrupos, bem como a existência de alguns elementos isolados que variam, conforme o teor da pergunta.

Assim sendo, na pergunta 1, existem quatro subgrupos e três elementos completamente isolados, na medida em que não escolhem, nem são escolhidos (4, 6, 15). O primeiro subgrupo é constituído por seis elementos, salientando-se uma escolha em cadeia, entre os diferentes membros (13, 12, 2, 7), uma escolha recíproca entre os elementos 7 e 5, e uma escolha unilateral, visto que o 17 elege o 2 que obtém, assim, dois votos; os elementos 13 e 17

escolhem, mas não são escolhidos. O segundo subgrupo contém dois elementos (14 e 8) que se escolhem reciprocamente. Por sua vez, o terceiro grupo apresenta cinco elementos e a escolha (1, 9, 18 e 10) centra-se no elemento 11 que, também, apresenta uma escolha recíproca com o 10. Finalmente, o quarto subgrupo, compreende dois elementos (3 e 16) que se escolhem reciprocamente. Os elementos 1, 9 e 18 escolhem, mas não são escolhidos.

Na pergunta 2, surgem sete subgrupos e três elementos totalmente isolados (1, 3, 9). O primeiro subgrupo abrange dois elementos, salientando-se uma escolha recíproca entre o 13 e o 12. Quanto ao segundo subgrupo, surgem, novamente, dois elementos, verificando-se que o 2 escolhe o 17 e que este não elege ninguém. O terceiro subgrupo é, igualmente, composto por dois elementos, verificando-se que o 16 escolhe o 15 que não escolhe ninguém. O quarto subgrupo, composto por dois elementos (11 e 10), apresenta uma escolha recíproca. O quinto subgrupo, que engloba três elementos, manifesta uma escolha recíproca entre o 14 e o 8, e o 14 é, ainda, escolhido pelo 18 que não é escolhido por ninguém. Por fim, os dois últimos subgrupos são constituídos, respectivamente, por dois elementos, verificando-se uma escolha unilateral, na medida em que o 6 é escolhido pelo 4, o 5 pelo 7, contudo o 4 e o 7 não são escolhidos.

Relativamente à pergunta 3, surgem seis subgrupos e dois membros isolados (4, 15). O primeiro subgrupo contém quatro elementos, salientando-se uma escolha recíproca entre o 6 e o 9, tendo, o último, ainda, o voto do 13, que é escolhido pelo 12. Relativamente ao segundo subgrupo, constituído por três elementos, salienta-se o elemento 3 com 2 escolhas, uma delas recíprocas entre o 3 e o 1, ficando o 16 sem ser escolhido. O terceiro grupo, que também contém três elementos, apresenta uma escolha recíproca entre o 8 e o 14, tendo, o primeiro, duas escolhas e o 18 não sendo escolhido. Por fim, os três últimos subgrupos abarcam, respectivamente, dois elementos, havendo escolhas recíprocas entre os pares 11/10; 17/2; 7/5.

Passando-se à pergunta 4, surgem cinco subgrupos e cinco membros isolados (4, 6, 9, 15 e 16). Três dos subgrupos são compostos por dois

elementos, salientando-se uma escolha recíproca, em dois grupos, entre o 10 e o 11 e entre o 12 e o 13, enquanto, no outro grupo de pares, apenas o 3 escolhe o 1 e este último não escolhe ninguém. Segue-se um quarto subgrupo, que abarca três elementos, havendo uma escolha recíproca entre o 8 e o 14 e uma escolha unilateral entre o 18 e o 8 que é o escolhido. Por fim, o último subgrupo engloba quatro elementos, surgindo uma escolha recíproca entre o 2 e o 17, enquanto o 2 é, outra vez escolhido, concretamente pelo 5 que foi escolhido pelo 7. Apesar de escolherem, em três dos subgrupos, o 3, o 7 e o 18 não são escolhidos.

Na pergunta 5, aparecem seis subgrupos e um elemento isolado (15). Os dois primeiros subgrupos são constituídos por quatro elementos, verificando-se, respectivamente, no primeiro a centralidade do elemento 3 que tem três escolhas, uma delas recíprocas com o 16; no segundo, o elemento 7 tem duas escolhas, havendo uma escolha recíproca entre este e o 5. Acresce que, nestes dois microgrupos, os elementos 1, 12 e 13 apenas escolhem. Segue-se um terceiro subgrupo, com três elementos, destacando-se o 14 com duas escolhas, uma recíproca com o 8; o 18 apenas escolhe. Por fim, emergem três microgrupos, com dois elementos, respectivamente, existindo escolhas recíprocas entre dois (10/11 e o 2/17); porém, o 4 é escolhido pelo 6 que ninguém escolhe.

Finalmente, na pergunta 6, aparecem novamente seis núcleos e quatro elementos isolados (1, 4, 6, 15). Nesses seis microgrupos, existem núcleos de dois e de três elementos. Os primeiros apresentam escolhas recíprocas: o 14 e o 8 escolhem-se mutuamente; o 5 e o 7; e o 2 e o 17; o 3 elege o 16, não sendo escolhido por ninguém. Os segundos constituem uma tríade em que existem escolhas recíprocas (12/13 e 11/10) e escolhas unilaterais (o 9 escolhe o 13; o 18 escolhe o 10, contudo, tanto o 9 como o 18, não são escolhidos).

Há a salientar que, neste grupo/turma, quase sistematicamente, se escolhem, reciprocamente, os seguintes pares 10/11; 8/14 (com o 18 quase sempre a escolher alternadamente, o 14 ou o 8, nunca sendo eleito por nenhum); 7/5 (excepto nas perguntas 2 e 4 onde o 7 só escolhe o 5); 13/12 (excepto nas perguntas 1, 3 e 5, verificando-se alguma inconstância, pois o 13

começa por escolher o 12, depois o 12 é que escolhe o 13 e, finalmente, estes escolhem, na penúltima questão outros elementos); 3/16 (que se só não se escolhem nas perguntas 2 e 4 e, nas 3 e 6, verifica-se que, respectivamente, o 16 elege o 3 e, de seguida, o 3 opta pelo 16); 17/2 (excepto nas perguntas 1 e 2 onde o 2 é escolhido pelo 17, verificando-se, na pergunta seguinte, que o 2 tem consciência de quem o escolheria para estudar e o 17 considera, acertadamente, que ninguém o escolheria).

Pelo exposto cremos que existirão algumas amizades consolidadas na turma, entre alguns pares; que o elemento 18 não tem uma verdadeira percepção sociométrica, na medida que em que pensa ser escolhido por determinados elementos, nomeadamente, para estudar, sair e desabafar, verificando-se o inverso; que, nas tarefas escolares, o 11 assume alguma centralidade, ao ser escolhido por quatro membros; que os números 4, 6 e 15 são elementos bastante isolados na turma, pois respondem quase sempre negativamente, através do pronome indefinido “Ninguém”, o que poderá traduzir uma certa auto - rejeição/exclusão e antipatia, pelo círculo/turma, assumindo, na óptica de Fachada (2010:387), que corroboramos, “um comportamento negativo, correspondendo ao indivíduo que não participa no grupo, não colabora e não se manifesta [...] é um sujeito que está ausente, apesar da sua presença física. O grupo pouco evolui com ele”. Contudo, há, a nosso ver, uma certa discrepância entre estes três elementos, pois enquanto o 15 é peremptório nas suas opções, o 4 pensa que seria escolhido, pelo 6, para estudar, o que não se verifica, sendo, contudo, escolhido pelo 6, para desabafar. Por fim, o 6 é reciprocamente escolhido pelo 9 para sair e escolhe o 4 para desabafar.

Em síntese, poder-se-á referir que este grupo/turma é bastante heterogéneo, parecendo não haver grande coesão entre os diferentes elementos, apesar de estarem juntos, ao longo de três anos de escolaridade.

Tendo em conta a análise da totalidade das respostas, na turma C, há a referir que, neste grupo/turma, se verificam vários subgrupos, bem como a existência de alguns elementos isolados que se alteram, conforme o teor da pergunta.

Assim sendo, na pergunta 1, sobressai um subgrupo bastante abrangente (com 17 elementos), bem como um subgrupo constituído por um par (7 e 9) e um elemento isolado, na medida em que não escolhe, nem é escolhido (11). O vasto subgrupo apresenta uma certa unilateralidade, a nível das escolhas, visto apenas existir uma escolha recíproca entre o 1 e o 3. Porém, os elementos 1, 8 e 12 são os mais escolhidos, neste contexto, com, concretamente, 5, 5 e 3 escolhas. Os elementos 2, 4, 5, 6, 10, 14, 15, 16, 17, 19 e 20 apenas escolhem, não sendo, portanto, escolhidos.

Na pergunta 2, existem vários elementos isolados (2, 4, 6, 10, 11, 12, 15, 17, 18, 19 e 20), assim como três subgrupos: dois de pares e um com quatro elementos. Os dois microgrupos de pares apresentam escolhas unilaterais, pois tanto o 8 como o 13 escolhem, respectivamente, o 5 e o 14, não sendo pelos mesmos escolhidos. Quanto ao último subgrupo, existe uma escolha recíproca entre o 7 e o 9, sendo este patenteado, ainda, com a escolha do 1 que, por sua vez, é escolhido pelo 3 que ninguém escolhe.

Relativamente à pergunta 3, surgem quatro subgrupos, não se registando nenhum membro isolado. O primeiro subgrupo contém quatro elementos, que se escolhem em cadeia: o 10 escolhe o 15 que, por sua vez, escolhe o 8 que escolhe o 5. O segundo microgrupo, que contém 7 elementos, apresenta uma escolha recíproca entre o 6 e o 18, verificando-se, ainda, mais três votos para o último e mais um para o 6 e, nesta cadeia, o 4 é escolhido pelo 14. No terceiro núcleo, composto por quatro elementos, duas escolhas centram-se no 3, uma no 7 e outra no 9. Por fim, o restante subgrupo engloba cinco elementos que se escolhem em cadeia: o 12 escolhe o 19, que escolhe o 16 que, por sua vez, escolhe o 11 que também é escolhido pelo 2.

Assim sendo, nesta pergunta, os únicos elementos não escolhidos são: o 1, o 2, o 12, o 10, o 13, o 14, o 17 e o 20.

Passando-se à pergunta 4, surgem quatro subgrupos e sete elementos isolados (2, 5, 10, 11, 16, 17, 20). Dois dos subgrupos são compostos por pares, verificando-se uma escolha recíproca entre o 15 e o 8 e uma escolha unilateral entre o 19 e o 12 que apenas escolhe. O microgrupo seguinte apresenta quatro elementos, salientando-se uma escolha recíproca entre o 1 e

o 9, tendo o último, ainda, a eleição do 7 e o 1 a escolha do 3. Finalmente, o maior núcleo engloba cinco elementos, realçando uma escolha recíproca entre o 6 e o 8 e uma escolha unilateral onde o 4 e o 14 escolhem o 13 que, por sua vez escolhe o 18; deste modo, o 13 e o 18 têm duas escolhas. Há, também, a mencionar que os elementos 3, 4, 7 e 14 apenas escolhem.

Na pergunta 5, aparecem cinco subgrupos, não havendo elementos isolados. O primeiro subgrupo é constituído por quatro elementos, verificando-se, respectivamente, no primeiro a centralidade do elemento 18 que tem duas escolhas, uma recíproca com o 6, sendo também escolhido pelo 17 que foi seleccionado pelo 20. No segundo microgrupo, constituído por cinco elementos, há uma escolha recíproca entre o 1 e o 9, tendo este último, ainda, a escolha do 7; porém, o 1 tem, ainda, os votos do 3 e do 13. O terceiro microgrupo contém três elementos, salientando-se uma escolha recíproca entre o 12 e o 19 que, também, aufere da escolha do 16. Segue-se o quarto núcleo, que engloba seis elementos, ressaltando a escolha recíproca entre o 8 e o 15, bem como o facto de o primeiro ser escolhido pelo 5 e pelo 10. Acresce que o 14 escolhe o 4 e este o 5 que, como referido, escolhe o 8. Por fim, surge um subgrupo com dois elementos, verificando-se que o 2 escolhe o 11 que não escolhe ninguém.

Nesta pergunta, os elementos 2, 3, 7, 10, 13, 16 e 20 não são escolhidos.

Finalmente, na pergunta 6, aparecem novamente cinco núcleos e 1 elemento isolado (10). Nesses cinco microgrupos, existem núcleos de dois, de três, de quatro e de cinco elementos. O primeiro apresenta uma escolha unilateral: o 2 escolhe o 11 que não escolhe ninguém. O segundo constitui uma tríade em que existem escolhas unilaterais, visto que o 12 escolhe o 19 que, por sua vez, escolhe o 16. O terceiro microgrupo, também, apresenta unilateralidade de escolhas, pois o 17 escolhe o 20 que escolhe o 18; porém, este último escolhe, reciprocamente, o 6. Finalmente, os dois núcleos de cinco elementos apresentam, no primeiro caso, uma escolha centrada no 1 (que é escolhido pelo 3, 13 e 9); uma escolha recíproca entre o 1 e o 9 que, também, é escolhido pelo 7; no segundo caso, verifica-se, igualmente, uma escolha

unilateral, pois o 14 escolhe o 4 que escolhe o 5 que, por sua vez, escolhe o 8 que, reciprocamente, elege o 15.

Há a referir que, nesta pergunta, os elementos 2, 3, 7, 12, 13, 14, 17 não são escolhidos.

Relativamente a este grupo/turma, há a referir que uma certa inconstância nas escolhas. Enquanto na pergunta 1, os elementos 1, 8 e 12 assumem uma certa centralidade, na medida em que se verifica uma confluência de votos, a segunda pergunta pauta-se por um grande isolamento, pois poucos se consideram escolhidos, para a tarefa de estudar, o que poderá traduzir que existem poucos alunos com bom rendimento na turma e que têm consciência de tal facto. No que respeita à pergunta 3, sobressaem, como referido 4 núcleos, sendo o 18 o mais votado, no entanto, na pergunta subsequente, verifica-se um maior isolamento dos membros, apenas se mantendo quase inalteráveis dois dos núcleos, anteriormente, formados. Novamente, sobressai a ideia da pouca auto-confiança, valorização de alguns membros da turma. Por fim, nas perguntas 5 e 6 denota-se uma certa analogia nas respostas, pois, na globalidade quem é escolhido para desabafar é quem a pessoa julga que a escolheria para tal, o que poderá evidenciar que certos elementos da turma têm, neste contexto, um clima propício para o desabafo, para a troca de confidências e para o equilíbrio emocional.

Há, ainda, a realçar que, ao longo das respostas, surgem escolhas recíprocas, nomeadamente, entre o 6/18 (excepto, nas duas primeiras perguntas), o 8/15 (excepto nas perguntas 1, 2, 3, em que o 15 escolhe o 8, depois aparece isolado e, finalmente, volta a escolher o 8 que, anteriormente, o rejeitou); o 1/9 e o 7/9 (aqui o par 7/9 escolhe-se mutuamente, nas perguntas 1 e 2; depois verifica-se um desfasamento, na medida em que o 7 escolhe sempre o nove, sendo por este rejeitado, visto que o 9 passa, a partir da pergunta 4, a ligar-se, reciprocamente, ao 1).

Em síntese, poder-se-á referir que, neste contexto, parece existir uma clara demarcação entre o estudo, o lazer e os momentos de intimidade, surgindo apenas um elemento (11) bastante isolado na turma, pois responde sempre negativamente, através do pronome indefinido “Ninguém”, o que

poderá traduzir uma certa auto - rejeição/exclusão e antipatia, pelo círculo/turma.

Tendo em conta a análise da totalidade das respostas, na turma D, há a referir que, neste grupo/turma, se verificam vários subgrupos, que se modificam conforme o teor da pergunta.

Assim sendo, na pergunta 1, existem quatro subgrupos, não se apurando nenhum elemento isolado. O primeiro subgrupo é constituído por três elementos, salientando-se uma escolha recíproca entre os elementos 3 e 4, tendo o primeiro elemento, ainda, o voto do 1. O segundo subgrupo contém dois elementos que se escolhem reciprocamente (2/18). Por sua vez, o terceiro grupo apresenta, também, uma tríade na sua constituição, onde existe uma escolha recíproca entre o 16 e o 9 que é, ainda, escolhido pelo 19. Por fim, surge um grande grupo, abrangendo onze elementos, que centram as suas escolhas nos elementos 17 (com os votos do 8, 11, 12, 13, 15 e 6, tendo este último a escolha recíproca do 17 e a escolha unilateral do 7) e 15 (com os votos do 5, 10, 14).

Os elementos 1, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14 e 19 escolhem, mas não são escolhidos.

Na pergunta 2, existem vários subgrupos: quatro de pares, dois de três elementos e um com cinco. Os quatro núcleos de pares apresentam escolhas recíprocas, pois, mutuamente, os pares 6/7, 3/4, 8/19, 9/16, escolhem-se. Quanto ao segundo subgrupo, verifica-se, no primeiro caso, uma escolha recíproca entre o 11 e o 17 que, também, é escolhido pelo 13; no segundo caso, existe uma escolha recíproca entre o 10 e o 14, verificando-se, ainda, que o 10 é escolhido pelo 15. O último subgrupo apresenta uma escolha recíproca entre o 1 e o 18, sendo estes patentes, ainda e respectivamente, com a escolha do 5 e do 2 que, por sua vez, é escolhido pelo 12. Nesta pergunta, ninguém escolhe os elementos 5, 12, 13, 15.

Relativamente à pergunta 3, surgem quatro subgrupos, não se registando nenhum membro isolado. O primeiro subgrupo contém seis elementos, que se escolhem em cadeia: o 14 escolhe o 10 que escolhe o 15 que escolhe o 5 que, por sua vez, escolhe o 8 que, reciprocamente, escolhe o

19. O segundo microgrupo, que contém sete elementos, e apresenta uma escolha recíproca entre o 3 e o 4, verificando-se, ainda, mais dois votos (do 1 e do 13) no último; nesta esteira, o 12 escolhe o 4, o 2 escolhe o 18 que escolhe o 1. No terceiro núcleo, composto por quatro elementos, três escolhas (dos 11, 17 e 9) centram-se no 16, que, reciprocamente, escolhe o 9. Por fim, o último subgrupo engloba dois elementos que apresentam uma escolha recíproca.

Assim sendo, nesta pergunta, os únicos elementos não escolhidos são: o 2, o 11, o 12, o 13, o 14 e o 17.

Passando-se à pergunta 4, surgem quatro subgrupos e nenhum elemento isolado. O primeiro subgrupo é composto por sete elementos, verificando-se uma escolha recíproca entre o 3 e o 4, e uma escolha centralizada no 18 e no 3. De facto, o 18 é escolhido pelo 12 e pelo 2 e escolhe o 1; o 3 é escolhido pelo 13 e pelo 1 e, como anteriormente referido, pelo 4. O segundo subgrupo, composto por cinco elementos, revela uma escolha em cadeia, pois o 15 escolhe o 17 que escolhe o 11 que escolhe o 10 que escolhe o 15; o 10 é ainda escolhido pelo 14. O terceiro subgrupo, também, englobando cinco elementos revela uma escolha recíproca entre o 6 e o 7 que é, ainda, escolhido pelo 9 que auferiu da escolha do 16 que, por sua vez, é escolhido pelo 19. Por fim, o último núcleo, um par, mostra que o 5 escolhe o 8.

Há a referir que, neste item, não são escolhidos os números 2, 5, 12, 13, 14 e 19.

Na pergunta 5, aparecem cinco subgrupos, não havendo elementos isolados. O primeiro subgrupo é constituído por quatro elementos, verificando-se, respectivamente, no primeiro a centralidade do elemento 15 que tem duas escolhas, uma recíproca com o 5, sendo também escolhido pelo 10 que foi seleccionado pelo 14. No segundo microgrupo, constituído por quatro elementos, há uma escolha recíproca entre o 3 e o 4, tendo aquele, ainda, as escolhas do 1 e do 13. O terceiro microgrupo contém dois elementos, salientando-se uma escolha recíproca entre o 18 e o 2. Segue-se o quarto núcleo, que engloba, também, três elementos, transparecendo a escolha recíproca entre o 11 e o 17 que é, ainda, escolhido pelo 12. Por fim, surge outro subgrupo com quatro elementos, verificando-se uma escolha recíproca

entre o 9 e o 16 que, também, é escolhido pelo 8 que, por sua vez, foi escolhido pelo 19.

Nesta pergunta, os números 1, 12, 13, 14 e 19 não são seleccionados.

Finalmente, na pergunta 6, aparecem seis núcleos e nenhum elemento isolado. Nestes microgrupos, existem núcleos de dois, de três e de quatro elementos. Os primeiros apresentam escolhas recíprocas, respectivamente, entre os pares 3/4; e 7/6. O segundo microgrupo, constituindo uma tríade, apresenta uma escolha recíproca entre o 11 e o 17 que também é escolhido pelo 13. O terceiro microgrupo apresenta unilateralidade de escolhas, pois o 16 escolhe o 9 que escolhe o 19 que, por sua vez, escolhe o 8. Finalmente, o último núcleo, de quatro elementos, apresenta centralização de escolhas nos 10 e 15: o primeiro é escolhido pelo 14 e escolhe reciprocamente o 15; este é escolhido pelo 5 e, reciprocamente, pelo 10.

Há a referir que, nesta pergunta, os elementos 2, 5, 12, 13, 14 e 16 não são escolhidos.

Em síntese, há a mencionar que, neste contexto, não aparecem elementos isolados e que apenas o elemento 8 considera que ninguém o escolheria para sair ou para desabafar, o que, eventualmente, poderá remeter para uma certa falta de auto-confiança e de valorização. Existem pares que, constante e reciprocamente, se elegem (3/4, 9/16), o que poderá remeter para uma amizade efectivamente construída; constata-se que certos elementos parecem assumir uma certa centralidade na turma, nomeadamente o 15 e o 17 (no estudo), o 3 e o 16 (no lazer) e o 3 e o 15 (nas confidências). Todos acreditam ser escolhidos e, maioritariamente, apresentam uma boa percepção sociométrica, o que denota um bom conhecimento da turma/grupo e uma certa confiança, aliás “uma das condições básicas para que os membros do grupo cooperem é a confiança que se deverá desenvolver entre eles” (Fachada, 2010:358).

Tendo em conta a análise da totalidade das respostas, na turma E, há a referir que, neste grupo/turma, se verificam vários subgrupos, bem como a existência de alguns elementos isolados que divergem, conforme o teor da pergunta.

Assim sendo, na pergunta 1, existe apenas um grupo que é constituído por dezoito elementos. As escolhas centralizam-se nos números 2, 5 e 10. Relativamente ao número 2, este recebe as nomeações dos elementos 6, 7, 9, 15 e 17; no que concerne ao número 5, este adquire os votos dos elementos 3, 4, 8, 10, 12, 13 e 14; segue-se o 10 que é eleito pelos 1, 2, 16 e 18; finalmente, o 11 escolhe o 12.

Neste item, não são escolhidos, os elementos 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17 e 18.

Na pergunta 2, surgem três subgrupos e cinco elementos totalmente isolados (3, 5, 10, 14, 18). O primeiro subgrupo abrange seis elementos, salientando-se uma escolha em cadeia, pois o 11 escolhe o 8 que escolhe o 15 que escolhe o 7; o 7 é escolhido reciprocamente pelo 12 e o 15 é, ainda, escolhido pelo 16. Quanto ao segundo subgrupo, surgem dois elementos, verificando-se que o 2 escolhe o 9 e este não elege ninguém. O terceiro subgrupo, composto por cinco elementos, apresenta uma escolha recíproca entre o 17 e o 4 que, também, é escolhido pelo 13 e pelo 1 que, por sua vez, é escolhido pelo 6. Acresce que, embora não estejam isolados, ninguém escolhe os 2, 6, 11, 13 e 16.

Relativamente à pergunta 3, surgem três subgrupos, registando-se apenas um membro isolado (5). O primeiro subgrupo, bastante abrangente, contém 11 elementos, salientando-se a escolha centrada no 9 (pelos 2, 8, 11, 12, 15, 16 e 18); surgindo, depois, uma escolha recíproca entre o 9 e o 16, escolhas unilaterais, respectivamente, entre o 17 e o 18, entre o 7 e o 12 e entre o 13 e o 2. O segundo microgrupo, que contém três elementos, apresenta uma escolha recíproca entre o 3 e o 10, verificando-se, ainda, mais um voto (do 14) no primeiro. No terceiro núcleo, também, composto por três elementos, verifica-se uma escolha recíproca entre o 1 e o 6, sendo o primeiro, ainda, escolhido pelo 4.

Assim sendo, nesta pergunta, os únicos elementos não escolhidos são: 4, 7, 8, 11, 13, 14, 15 e 17.

Passando-se à pergunta 4, surgem quatro subgrupos e um elemento isolado (8). O primeiro subgrupo é composto por três elementos, verificando-se

uma escolha recíproca entre o 1 e o 6, que, também, é escolhido pelo 2. O segundo subgrupo, mais extenso, é composto por nove elementos, revelando, por um lado, uma escolha em cadeia, pois o 7 escolhe o 12 que escolhe o 9 que escolhe o 18; por outro lado, surge uma certa centralização no 12 e no 18: de facto, o 12 recebe os votos dos números 7, 11 e 13; o 18 é escolhido pelos 9, 16 e 17, enquanto o 16 é eleito pelo 15. O terceiro subgrupo engloba, também, três elementos e revela uma escolha recíproca entre o 3 e o 14, sendo o primeiro, ainda, escolhido pelo 10. Por fim, o último núcleo, um par, aponta que o 4 escolhe o 5.

Há a referir que, neste item, não são escolhidos os números 2, 4, 7, 10, 11, 13, 15 e 17.

Na pergunta 5, aparecem quatro subgrupos, não havendo elementos isolados. O primeiro subgrupo é constituído por seis elementos verificando-se que os elementos 4 e 5 têm duas escolhas: o 4 é escolhido pelo 1 e pelo 17, sendo, este último, escolhido pelo 18; o 5 é escolhido pelo 4 e pelo 13. No segundo microgrupo, constituído por quatro elementos, há uma escolha recíproca entre o 2 e o 9, tendo o primeiro, ainda, o voto do 6, e o 9 o voto do 16. O terceiro microgrupo abrange três elementos, salientando-se uma escolha recíproca entre o 10 e o 3, sendo este último, igualmente, escolhido pelo 14. Segue-se o quarto núcleo, que engloba cinco elementos, transparecendo a escolha recíproca entre o 12 e o 7 e uma escolha em cadeia, respectivamente, dos elementos 15, 8, 11 e 12 que, assim, obtêm duas escolhas.

Nesta pergunta, os números 1, 6, 14, 15, 16 e 18 não são seleccionados.

Finalmente, na pergunta 6, aparecem cinco aglomerados e nenhum elemento isolado. Nestes microgrupos, existem núcleos de dois, de três, de quatro e de cinco elementos. O primeiro apresenta uma escolha recíproca, entre o 7 e o 12. O segundo microgrupo, constituindo uma tríade, apresenta uma escolha recíproca entre o 3 e o 10 que também é escolhido pelo 14. O terceiro microgrupo, com quatro membros, apresenta unilateralidade de escolhas, pois o 6 escolhe o 2 que escolhe o 9 que, por sua vez, escolhe o 18. O quarto subgrupo, contendo cinco elementos, refere que o 1 e o 17 elegem o

4 que, por sua vez, elege o 5 que escolhe o 13. Finalmente, o último núcleo, de quatro elementos, apresenta, também, uma escolha em cadeia, visto que, linearmente, o 16 escolhe o 15 que escolhe o 11 que, por sua vez, escolhe o 8.

Há a referir que, nesta pergunta, os elementos 1, 6, 14, 16, 17 e 18 não são escolhidos.

Relativamente a este grupo/turma, há a referir que há uma certa inconstância nas escolhas. Enquanto na pergunta 1, os elementos 2, 5 e 10 assumem uma certa centralidade, na medida em que se verifica uma confluência de votos, a segunda pergunta pauta-se por um grande isolamento, pois poucos se consideram escolhidos, para a tarefa de estudar, o que poderá traduzir que existem poucos alunos com bom rendimento na turma e que têm consciência de tal facto. Opostamente, acresce que as escolhas recíprocas patentes, na pergunta 1, não correspondem à escolha da pergunta antecedente e que dois dos elementos que foram seleccionados, aparecem isolados, isto é, não se vêem seleccionados por ninguém, o que denota uma clara falta de auto-confiança ou um precário conhecimento da turma. No que respeita à pergunta 3, sobressai, como referido, um grande núcleo, sendo o 9 o mais votado, no entanto, na pergunta subsequente, verifica-se que o 12, erradamente, considera-se o maioritariamente, escolhido. Novamente, sobressai a ideia de uma auto-confiança e valorização subjectiva, neste caso concreto, talvez em excesso. Por fim, nas perguntas 5 e 6 denota-se uma certa conformidade nas respostas, pois, na globalidade quem é escolhido para desabafar é quem a pessoa julga que a escolheria para tal, o que poderá evidenciar que certos elementos da turma têm, neste contexto, um clima propício para o desabafo, para a troca de confidências e para o equilíbrio emocional.

Há, ainda, a realçar que, ao longo das respostas, surgem escolhas recíprocas pontuais, nomeadamente entre o 7/12, 4/17, 3/10, 9/16, 1/6, 2/9, salientando-se que o primeiro par e o terceiro pares evidenciam, respectivamente, três escolhas, nas perguntas 2, 5 e 6 (relativas ao lazer e às confidências) e nas perguntas 3, 5 e 6. Quanto ao quinto par, este escolhe-se reciprocamente, apenas, nas duas questões ligadas ao lazer; o segundo e

último pares, respectivamente, nas perguntas 2 e 5, ou seja nas interrogações relacionadas, especialmente, com o estudo e com as confidências.

Por fim, há a salientar que o elemento 18 refere, erroneamente, não ser em nenhuma questão escolhido por ninguém, o que denota falta de auto-confiança e uma imperfeita percepção sociométrica.

Em síntese, poder-se-á referir que, neste contexto, parece existir uma clara demarcação entre o estudo, o lazer e os momentos de intimidade, surgindo apenas um elemento (5) bastante isolado na turma, pois responde sempre negativamente, através do pronome indefinido “Ninguém”, o que poderá traduzir uma certa auto - rejeição/exclusão e antipatia, pelo círculo/turma, pois este elemento é sempre escolhido.

Tendo em conta a análise da totalidade das respostas, na turma F, há a referir que, neste grupo/turma, se verificam vários subgrupos, bem como a existência de alguns elementos isolados que variam, conforme o teor da pergunta.

Assim sendo, na pergunta 1, sobressai um subgrupo bastante abrangente (com 17 elementos), bem como um subgrupo constituído por três elementos. O extenso subgrupo apresenta uma certa unilateralidade, a nível das escolhas, visto apenas existir uma escolha recíproca entre o 9 e o 15, surgindo este último com um grande enfoque. Com efeito o 15 recebe 10 preferências (dos 1, 2, 5, 6, 7, 9, 12, 14, 18 e 20), enquanto o 2 apenas é patenteado com três votos (dos 3, 4 e 17). Convém, ainda, mencionar que, neste contexto, o 10 escolhe o 9 e o 11 escolhe o 13 e que os elementos 1, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 17, 18, 19 e 20 não são seleccionados.

Na pergunta 2, surgem cinco subgrupos e um elemento totalmente isolado (14). O primeiro subgrupo abrange cinco elementos, salientando-se uma escolha em cadeia, pois o 12 escolhe o 11 que escolhe o 13 que escolhe o 5 que escolhe o 1 que, finalmente, escolhe o 13, ou seja, nesta situação apenas o 13 escolhe e é escolhido. Quanto ao segundo subgrupo, surgem seis elementos, verificando-se que o 10 é eleito pelo 9 e pelo 19; o 15 é escolhido pelo 10 e pelo 20 e que o 2 escolhe o 19. O terceiro subgrupo, composto por quatro elementos, apresenta uma escolha recíproca entre o 6 e o 18 que, é,

igualmente, escolhido pelo 4 e pelo 7. Finalmente, aparecem dois microgrupos, constituídos por dois pares, onde se apuram escolhas recíprocas, entre o 3 e o 17 e entre o 8 e o 16.

Acresce que, embora não estejam isolados, ninguém escolhe os 2, 4, 7, 12 e 20.

Relativamente à pergunta 3, surgem três subgrupos, não se registando nenhum membro isolado. O primeiro subgrupo abarca 10 elementos, salientando-se uma escolha em cadeia, pois o 2 escolhe o 4 que escolhe o 6 que escolhe o 18 que escolhe o 7 que, reciprocamente, escolhe o 1; o 11 escolhe o 13 que escolhe o 5 que, também, escolhe o 1; o 6 é, ainda, escolhido pelo 20, logo, neste contexto, o 1 e o 6 são escolhidos, exequo, com duas votações. O segundo microgrupo, que contém oito elementos, apresenta uma escolha recíproca entre o 16 e o 8, verificando-se, ainda, mais um voto (respectivamente, do 15 e do 19) nos mesmos; porém, é o 15 que é mais escolhido, com os votos do 9, 10 e 12, sendo o 10 distinguido pelo 14. No terceiro núcleo, formado por dois elementos, verifica-se uma escolha recíproca entre o 17 e o 3.

Assim sendo, nesta pergunta, os únicos elementos não escolhidos são: 2, 9, 12, 14, 19 e 20.

Passando-se à pergunta 4, surgem quatro subgrupos e um elemento isolado (12). O primeiro subgrupo é composto por sete elementos, verificando-se uma escolha recíproca entre o 1 e o 7, sendo, respectivamente, escolhidos pelos 5 e 6; sendo este último, igualmente escolhido pelo 4 e pelo 18; por sua vez, o 11 escolhe o 13 que escolhe o 5. O segundo subgrupo, composto por três elementos, patenteia uma escolha recíproca entre o 6 e o 8 que é, igualmente, eleito pelo 19. O terceiro subgrupo engloba quatro elementos e revela uma escolha recíproca entre o 9 e o 15, sendo este, ainda, escolhido pelo 10 que é escolhido pelo 14. Por fim, o último núcleo, também, constituído por quatro elementos, mostra uma escolha recíproca entre o 17 e o 3, tendo este último, igualmente, os votos do 2 e do 20.

Há a destacar que os números 2, 4, 14, 18 e 20 não são seleccionados.

Na pergunta 5, aparecem quatro subgrupos, não havendo elementos isolados. O primeiro subgrupo é constituído por sete elementos verificando-se uma escolha recíproca entre o 3 e o 17 que surgem, equitativa e respectivamente, com dois votos, do 2 e do 5. Este último também é escolhido pelo 1 e pelo 13 que é escolhido pelo 11. No segundo microgrupo, constituído por três elementos, há uma escolha recíproca entre o 16 e o 8, que também é seleccionado pelo 19. O terceiro microgrupo abrange quatro elementos, salientando-se uma escolha recíproca entre o 18 e o 7, sendo este último, igualmente, escolhido pelo 4 e pelo 6. Segue-se o quarto núcleo, que engloba seis elementos, transparecendo a escolha recíproca entre o 15 e o 9, sendo este escolhido, ainda, pelo 12; por sua vez, o 15 é, igualmente, escolhido pelo 20 e pelo 10 que é escolhido pelo 14.

Nesta pergunta, os números 1, 2, 4, 6, 11, 12, 14, 19 e 20 não são seleccionados.

Finalmente, na pergunta 6, aparecem quatro aglomerados e nenhum elemento isolado. Nestes microgrupos, existem núcleos de três, de quatro, de seis e de sete elementos. O primeiro apresenta uma escolha recíproca, entre o 16 e o 8 que, também, é escolhido pelo 19. O segundo microgrupo, composto por quatro membros, mostra uma escolha recíproca entre o 18 e o 7, sendo, igual e respectivamente, escolhidos pelo 4 e pelo 6. O terceiro microgrupo, com seis membros, apresenta uma escolha recíproca entre o 9 e o 15, sendo este, ainda, escolhido pelo 10; este é também escolhido pelo 14 e pelo 12 que é escolhido pelo 20. O quarto subgrupo, contendo sete elementos, salienta uma escolha recíproca entre o 3 e o 17 que também é escolhido pelo 5; este é escolhido pelo 1, que foi escolhido pelo 2, e pelo 5 que foi escolhido pelo 13, tendo este último sido o preferido do 11.

Há a referir que, nesta pergunta, os elementos 2, 4, 6, 14, 19 e 20 não são escolhidos.

Relativamente a este grupo/turma, há a referir que há uma certa inconstância nas escolhas. Enquanto na pergunta 1, o elemento 15 assume uma certa centralidade, na medida em que se verifica uma confluência de votos, a segunda pergunta pauta-se por uma grande discrepância, havendo

poucas coincidências entre o ser e o julgar-se escolhido, para a tarefa de estudar, o que poderá traduzir que uma certa falta de conhecimento da turma, bem como uma irreal falta de confiança. No que respeita à pergunta 3, sobressaem, como referido três núcleos, sendo o 15 o mais votado e, na pergunta subsequente, verifica-se uma grande conformidade, relativamente aos resultados anteriores. Por fim, nas perguntas 5 e 6 denota-se uma certa analogia nas respostas, pois, na globalidade quem é escolhido para desabafar é quem a pessoa julga que a escolheria para tal. Assim sendo, os resultados obtidos, nas quatro últimas questões são, na generalidade, bastante análogos, o que poderá evidenciar que muitos dos elementos da turma têm, nestes contextos, um clima propício para o lazer e para o desabafo, para a diversão e para a troca de confidências.

Há, ainda, a realçar que, ao longo das respostas, surgem escolhas recíprocas, nomeadamente, entre o 8/16 (em todas as perguntas), o 3/17 (excepto na pergunta 1), o 15/9 (em todas as perguntas, excepto na 3) e o 7/18 (apenas nas questões 5 e 6).

Em síntese, poder-se-á referir que, neste contexto, parece existir uma clara demarcação entre o estudo, e os outros itens: lazer e momentos de intimidade. Acresce que, embora não haja nenhum elemento constantemente isolado, existem elementos que são sistematicamente rejeitados pelos eleitos, nomeadamente o 11, o 13 e o 14. Há a referir que o último nunca é escolhido, ao longo do sociograma, limitando-se a escolher, e refere, também, que ninguém o escolheria para estudar, sendo o único, no grupo/turma, a evidenciar esta opinião. Relativamente a este elemento, supomos que o facto de ser emigrante poderá contribuir para um certo isolamento. Também, o elemento 11 apenas aparece, na pergunta 2, ou seja alguém pensa ser escolhido, por ele, para estudar, parecendo-nos importante salientar que este jovem está abrangido pelo 3/2008, devido às incapacidades motoras e cognitivas que evidencia.

Tendo em conta a análise da totalidade das respostas, na turma G, há a referir que, neste grupo/turma, se verificam vários subgrupos, bem como a

existência de alguns elementos isolados que variam, conforme o teor da pergunta.

Assim sendo, na pergunta 1, sobressaem três subgrupos, variáveis em extensão, pois abarcam, respectivamente, quatro, seis e dezassete elementos. O primeiro microgrupo apresenta uma escolha recíproca entre o 25 e o 26, que auferem, respectivamente, ainda, da preferência do 14 e do 27. O segundo subgrupo põe em enfoque o número 17, centralizando os votos dos 1, 2, 3, 10 e 15, embora este seja patenteado com a reciprocidade do mesmo. Por fim, o terceiro subgrupo, de extensão considerável, centraliza a eleição nos números 9, 19 e 24. De facto, o 9 é escolhido pelos 7, 8, 11 e 13, verificando-se que, reciprocamente, há uma selecção recíproca entre o 7 e o 24, tendo este, ainda, os votos dos 12, 18 e 23; acresce que, neste aglomerado, o 18 é escolhido pelo 19 que, conforme referido, assume uma certa centralidade, sendo eleito pelos 5, 16, 20 e 22 que, por sua vez, é escolhido pelo 6 que foi escolhido pelo 4; por fim, verifica-se que o 5 é escolhido pelo 21.

Neste contexto, os elementos 1, 2, 3, 4, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 20, 21, 23 e 2 não são seleccionados.

Na pergunta 2, surgem quatro subgrupos e um elemento totalmente isolado (14). O primeiro subgrupo abrange treze elementos, salientando-se uma escolha em cadeia, que parte do 24, passando pelos números 7, 3, 17, 2, 19, 5, 6 que, reciprocamente, escolhe o 22 que é escolhido pelo 10, anteriormente, escolhido pelo 1; neste contexto, o 15 escolhe o 17; o 18 escolhe o 19 que apresenta dois votos. Quanto ao segundo subgrupo, surgem sete elementos, verificando-se uma escolha recíproca entre o 26 e o 27, tendo o primeiro sido escolhido pelo 25 e o último pelo 9 que se centraliza, através das escolhas dos 11, 13 e 16. O terceiro microgrupo é um par, onde se verifica uma escolha recíproca entre o 21 e o 4. Finalmente, aparece um subgrupo com quatro elementos que apresenta uma escolha em cadeia iniciando-se no 23, passando pelo 20, pelo 12 e, acabando, no 8.

Nesta pergunta, os números 1, 11, 13, 15, 16, 18, 23, 24 e 25 não são seleccionados.

Relativamente à pergunta 3, surgem três subgrupos, não se registando nenhum membro isolado. O primeiro subgrupo abarca dois elementos, salientando-se uma escolha recíproca entre o 18 e o 19. O segundo microgrupo, que contém vinte e dois elementos, apresenta, essencialmente, três subnúcleos que evidenciam os números 3, 15 e 9. De facto, o 3 é eleito pelos 2, 7, 16 e 15 com quem se verifica uma escolha recíproca; por sua vez, o 15 é ainda escolhido pelo 20, 17, 24, 11, 12 e 10. Este último é escolhido pelo 9 que recebe a preferência dos 27, 8, 23, 26, 13 e 1; o 13 é seleccionado pelos 14 e 25 e o 10 é escolhido pelo 22 que é o eleito do 6. No terceiro núcleo, formado por três elementos, verifica-se uma escolha recíproca entre o 21 e o 4, sendo o primeiro, ainda, escolhido pelo 5.

Assim sendo, nesta pergunta, os únicos elementos não escolhidos são: 1, 2, 6, 7, 8, 11, 14, 16, 17, 20, 23, 25, 26 e 27.

Passando-se à pergunta 4, surgem seis subgrupos e um elemento isolado (8). O primeiro subgrupo é composto por dois elementos, verificando-se uma escolha unilateral entre o 6 e o 22. O segundo subgrupo, composto por três elementos, patenteia uma escolha em cadeia iniciando-se no 20, passando pelo 23 e finalizando no 12. O terceiro subgrupo engloba cinco elementos e revela uma escolha recíproca entre o 21 e o 4, que também é escolhido pelo 5 que, por sua vez, é escolhido pelo 19 que foi escolhido pelo 18. O quarto subgrupo, composto por sete elementos, apresenta três focos: o 15 recebe o voto do 11 e reciprocamente do 3 que, também, é escolhido pelo 17; o 2 escolhe o 17 é escolhido pelos 16 e 7. O quinto núcleo abrange sete membros, verificando-se uma escolha recíproca entre o 13 e o 9, sendo o primeiro, ainda, escolhido pelo 25; e o segundo, pelo 14 e pelo 27 que é escolhido pelo 26, anteriormente, escolhido pelo 24.

Por fim, o último núcleo, um par, salienta a escolha recíproca entre o 10 e o 1.

Há a destacar que os números 6, 7, 11, 14, 16, 18, 20, 24 e 25 não são seleccionados.

Na pergunta 5, aparecem cinco subgrupos, havendo dois elementos isolados (8, 25). O primeiro subgrupo é constituído por quatro elementos

verificando-se uma escolha recíproca entre o 5 e o 19, sendo o primeiro escolhido, ainda, pelo 18 e o segundo, também, pelo 20. No segundo microgrupo, constituído por cinco elementos, há uma escolha em cadeia que se inicia no número 11, passando pelos 15, 3, 2, 17 e finalizando, novamente, no 15 que recebe duas preferências. O terceiro microgrupo abrange quatro elementos, salientando-se uma escolha recíproca entre o 22 e o 6, sendo o último escolhido pelo 4 que é escolhido pelo 21. Segue-se o quarto núcleo, um par, transparecendo a escolha recíproca entre o 26 e o 27. Finalmente, o quinto microgrupo é composto por dez elementos e apresenta uma escolha em cadeia, iniciada no 12, passando pelo 23, pelo 24, pelo 7, pelo 9, 13 e 10 que, reciprocamente, é escolhido pelo 1 que é escolhido pelo 16; neste contexto, o 9, também, é escolhido pelo 14, apresentando dois votos, como o 10.

Nesta pergunta, os números 11, 12, 14, 16, 18, 20 e 21 não são seleccionados.

Finalmente, na pergunta 6, aparecem cinco aglomerados e três elementos isolados (8, 14, 25). O primeiro microgrupo, composto por quinze membros apresenta, essencialmente, a centralidade de dois elementos: o 15 e o 6. Com efeito, o 15 é escolhido pelos números 3, 11, 17 e 16 e escolhe o 2 que escolhe o 19 que, com o 21, o 4 e o 5, escolhem o 6. Este, por sua vez, escolhe o 22 que também é escolhido pelo 18; por fim, o 22 escolhe o 10 que, reciprocamente, elege o 1.

O segundo microgrupo, composto por três membros, mostra uma escolha recíproca entre o 20 e o 12, sendo o último, ainda, escolhido pelo 23. O terceiro microgrupo, com dois membros, apresenta uma escolha recíproca entre o 9 e o 13. Segue-se um quarto subgrupo, contendo dois elementos, que evidencia uma escolha unilateral, pois o 26 escolhe o 27 que não elege ninguém. Finalmente, o último subgrupo, também, apresenta um par que se escolhe reciprocamente, o 24 e o 7.

Há a referir que, nesta pergunta, os elementos 3, 4, 5, 11, 16, 17, 18, 21, 23 e 26 não são escolhidos.

Relativamente a este grupo/turma, há a referir que há uma certa inconstância nas escolhas. Enquanto na pergunta 1, os elementos 9, 17, 19, 24

assumem uma certa centralidade, na medida em que se verifica uma confluência de votos, a segunda pergunta pauta-se por alguma analogia, apenas havendo um desfasamento relativamente ao 24. No que respeita à pergunta 3, sobressaem, como referido três núcleos, sendo o 9 e o 15 os mais votados e, na pergunta subsequente, verifica-se alguma conformidade, relativamente aos resultados anteriores. Por fim, nas perguntas 5 e 6, conforme já mencionado, existem vários núcleos, verificando-se uma considerável rejeição de certos membros.

Há, ainda, a realçar que, ao longo das respostas, surgem algumas escolhas múltiplas, mas pouco consolidadas, visto serem pouco constantes.

Em síntese, poder-se-á referir que, neste contexto, parece não existir um verdadeiro espírito de grupo, sendo, no entanto, os elementos 15 e 17 os mais votados, respectivamente, para sair e para estudar, o que, a nosso ver, se entende, pois o primeiro elemento irradia beleza e simpatia e, o segundo, evidencia-se pelos resultados escolares. Acresce que, embora não haja nenhum elemento constantemente isolado, existem elementos que são sistematicamente rejeitados pelos eleitos, nomeadamente, o 8 (que apenas escolhe nas perguntas 1 e 3 e nunca é escolhido) e o 25 (que nas perguntas 5 e 6 não opta por ninguém). Relativamente ao elemento 8, supomos que o facto de ser emigrante poderá contribuir para um certo isolamento. Apesar de existirem, na turma, elementos abrangidos pelo 3/2008, devido a problemáticas do domínio cognitivo, estes parecem integrar-se perfeitamente, no grupo.

6. Síntese da Análise Final

O nosso estudo reflecte o que se passa, a nível das relações de sociabilidade entre adolescentes sem e com NEE e os seus pares, numa determinada escola, bem como a forma como esses jovens percebem a sua socialização.

A análise e discussão dos resultados apontam para conclusões que, apesar das limitações deste estudo, não deixam de ser relevantes, tendo em conta que afectam um número significativo de alunos numa idade,

pontualmente, problemática: a adolescência. Embora não possamos considerar os resultados obtidos extensivos a outras instituições, visto tratar-se de uma amostra de conveniência, não podemos ignorar as conclusões a que chegamos, aquando da respectiva leitura dos inquéritos, na medida em que as relações de sociabilidade, em contexto escolar, influenciam a vida académica, pessoal, social e emocional destes jovens.

Acresce que do presente estudo, há a realçar que, aparentemente, a maioria destes adolescentes vivencia um notório bem-estar psicológico, apresentando, ainda, uma significativa integração escolar e social, assente numa socialização efectiva, bem como num bom autoconceito, o que infirma a nossa hipótese 3. Porém, ainda que estes resultados apontem para dados muito satisfatórios, estes não são extensíveis a todos os jovens e não podemos ignorar a ínfima percentagem de adolescentes que não comungam dos mesmos sentimentos, que se sentem discriminados, infelizes, solitários, desvalorizados e traídos pela vida, denotando um grande mal-estar psicológico e um fraco autoconceito. Simultaneamente, aquando da análise dos sociogramas, não podemos ficar indiferentes àqueles jovens que se sentem e estão isolados, nos respectivos grupos/turmas, ora porque são rejeitados pelos outros, ora porque se afastam, voluntariamente, o que parece refutar as nossas hipóteses 1 e 2.

Parece-nos, ainda, interessante salientar que os jovens que parecem menos integrados são, essencialmente, jovens com patologias que afectam o seu rendimento escolar e aqueles que, fisicamente, não presentificam a imagem “normal”, não revelam características físicas atractivas. Também, os jovens de outras culturas, sobretudo, oriundos dos países do Leste e da China, revelam problemas de integração/socialização, o que parece resultar, não só das dificuldades de comunicação, mas, essencialmente, de barreiras culturais. De facto, sabemos que, maioritariamente, os nossos inquiridos imigrantes, essencialmente, os chineses vêem limitados os seus momentos de convívio, fora do contexto escolar, com os seus pares, pois são obrigados a contribuir, com o seu trabalho, para o orçamento familiar, o que empobrece as relações com os seus pares, pois, a proximidade, a familiaridade e a semelhança são

algumas das características que fomentam a escolha associativa, as relações interpessoais.

Advém, ainda, que os jovens que têm dificuldades de aprendizagem e beneficiam de aulas de apoio, revelaram que, embora estas sejam imprescindíveis, assentando numa aprendizagem mais personalizada e descontraída, propiciando, frequentemente, momentos de desabafo, prefeririam, por vezes, não as frequentarem. De facto, essas aulas ostentam o reverso da medalha, quando apontam para uma certa marginalização, pois, perante os pares, sentem-se menos inteligentes e mais diferentes. Essa diferença é sentida na medida em que os colegas, frequentemente, referem que nessas aulas os discentes são beneficiados, pois podem terminar as fichas de avaliação que não conseguiram completar nas aulas; que são ajudados pelos professores, porque consideram que estes lhes facultam as respostas e consideram-se injustiçados, pois não compreendem a discriminação positiva. Desta situação, resulta uma certa inveja que se traduz em antipatia, o que, inevitavelmente, acentua um eventual mal-estar no seio do grupo/turma, contribuindo para que um número significativo procure a companhia de adultos ou fique sozinho, durante os intervalos. Por norma, estes jovens não costumam desabafar com os seus pares, preferindo fazê-lo com os adultos, por se sentirem incompreendidos e marginalizados, perante a insensibilidade dos colegas.

O nosso estudo revelou-nos, ainda, que certos adolescentes não sentem ter qualquer significado para os colegas, que os colegas não os valorizam minimamente, havendo dezasseis que afirmam odiar a escola e catorze que não gostam de ser como são, apesar de apenas um não se considerar uma “boa pessoa”. Do exposto, poder-se-á elencar uma grande insegurança, falta de auto-estima e/ou rejeição, características da adolescência: período de instabilidade, de conflito, de sofrimento.

Paralelamente, constatamos, através dos sociogramas, que uma minoria dos inquiridos rejeita grupos numerosos, não partilha dos mesmos locais de diversão e não tem as mesmas motivações ocupacionais. Acontece, ainda, que nem sempre se verificam efectivas relações de sociabilidade, quando nos

deparamos com jovens que são escolhidos para partilhar actividades lectivas e rejeitados para as actividades de lazer, o que denota insensibilidade, egoísmo e superficialidade nos relacionamentos.

Após esta breve análise e de encontro aos objectivos por nós delineados, depreendemos que a escola, no campo das relações de sociabilidade entre adolescentes, ainda tem um sinuoso caminho a desbravar, uma vez que as nossas hipóteses não foram totalmente confirmadas. De facto, só uma percentagem, ainda que significativa, revela que, em contexto de sala de aula, constrói, naturalmente, relações interpessoais; que na escola, procura e encontra afecto e apoio entre os pares e evidencia um auto-conceito bastante positivo.

Unanimemente e confirmando a nossa hipótese 4, as relações de sociabilidade são um contributo fundamental, para o crescimento psicossocial e emocional dos adolescentes, uma vez que os jovens preenchem uma carga horária significativa, com os seus pares, e têm necessidade de partilhar segredos, percepções e sentimentos, na tentativa de vencerem a solidão e de se “encontrarem”. De facto, “a intimidade é importante para uma melhor compreensão do eu e do outro [...] compartilhando pensamentos e sentimentos com as pessoas com quem têm algo em comum e esse desenvolvimento prepara-os para posteriores relações de partilha, ao longo da vida” (Sprinthall & Collins, 2003: 369). Por fim, há a salientar que “a capacidade para estabelecer relações interpessoais, o desenvolvimento do controlo social e a aquisição de valores sociais dependem das interacções que são estabelecidas com os colegas” (Ibidem, 2003:374), na medida em que o ser humano é um ser eminentemente social, um ser para o outro, enriquecendo-se com o(s) outro(s), assumindo, deste modo, uma postura proactiva, onde floresce a sua personalidade e unicidade. De facto, com o grupo de pares, o adolescente partilha um conjunto de procedimentos, de normas e de momentos de desenvolvimento propício à construção da sua identidade, ao seu desenvolvimento emocional, psicológico e social, pois

“no seio do grupo, as pessoas desenvolvem a sua estrutura pessoal, através da troca de ideias e do diálogo [...] permite que permaneçam juntos, que confiem e sejam leais, que se sintam seguros, que os seus membros se deixem influenciar pelo grupo, que aumente significativamente a satisfação dos seus membros, à

medida que o trabalho se desenvolve, que a interacção entre os seus membros se intensifique” (Fachada, 2010:145/149).

Simultaneamente, as relações de sociabilidade favorecem a adaptação do adolescente a novas necessidades e tarefas desenvolvimentais, permitindo, ainda, uma certa autoclarificação, um ajuste às transições vivenciadas individual e colectivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Corroborando a perspectiva de Bandura (1986), acreditamos que a aprendizagem é adquirida, essencialmente, por observação, resultando de um processo de imitação e de modelagem, o que pressupõe que a nossa maneira de agir, de ser e de estar vai condicionar determinados comportamentos, nos indivíduos que nos rodeiam. Deste modo, surgem comportamentos que resultam da visualização das acções dos outros que podem inibir ou, contrariamente, despoletar acções de convivência, de socialização. Assim se depreende que a socialização assenta numa interacção triádica – ambiente, comportamento e indivíduo. Simultaneamente, conforme refere Erikson, um ambiente rico em estímulos irá proporcionar uma maior capacidade de adaptação e mais competências, contribuindo, para um melhor autoconceito e realização pessoal. É, pois, na adolescência, na quinta idade, que o jovem poderá atingir o auge da sua identidade egóica, cuja base não só se sustenta na família mas, substancialmente, no grupo de pares. Neste, o adolescente poderá construir a sua identidade, através da afirmação ou do repúdio, face a novos papéis, mas descobrindo-se, na sua globalidade. Porém, tal demanda nem sempre se averigua tarefa fácil, pois a moratória psicossocial pode revelar-se longa e complexa, sendo, contudo, basilar para a obtenção da identidade que, como sabemos, se constrói numa perspectiva pessoal e interpessoal, na reciprocidade das relações interpessoais, conforme salienta Claes (2005).

Também dimensões como a ligação efectiva, a comunicação, a inteligência partilhada e a cooperação irão contribuir para um efectivo processo de socialização que culminará, colectivamente, no bem-estar, na interajuda, no apoio e na segurança. Porém, a promoção das relações de sociabilidade não surgem do acaso, identificando-se, frequentemente, com factores específicos, nomeadamente, a familiaridade, a proximidade, a semelhança, a complementaridade, a reciprocidade, as qualidades positivas e a atractividade física. Perante o exposto, urge uma efectiva implementação de estratégias e de actividades, de modo a fomentar verdadeiras relações interpessoais que,

inevitavelmente, conduzirão a um efectivo alargamento da área do Eu aberto, a um clima de confiança e de bem-estar mútuos.

Inevitavelmente, não podemos desvalorizar a importância que a imagem corporal assume, na nossa sociedade, sobretudo nos adolescentes, influenciando significativamente os comportamentos. Se a imagem corporal funciona como um cartão-de-visita, fomentando a repulsa ou a aceitação, parece-nos fulcral trabalhar a aceitação da mesma, nos nossos educandos. De facto, a imagem corporal é essencialmente algo de cultural, de subjectivo e, frequentemente, transitório, sendo estes aspectos que devem ser transmitidos e interiorizados. Sabe-se que, ao longo da adolescência, a imagem corporal varia, que o adolescente deve aprender a valorizar os aspectos mais significativos da sua imagem e, conseqüentemente, desvalorizar os mais incomodativos. Acresce que o que hoje é imagem ideal, nem sempre perdura no tempo e que “quem feio ama, bonito lhe parece”. De facto, o bem-estar e o sucesso estão intimamente ligados ao modo como o ser humano se percebe e se aceita, resultando da interacção com os outros, da imagem que o próprio envia aos de mais e, ainda, da imagem que os outros lhe reenviam.

Numa sociedade, cada vez mais egocêntrica, solitária e insensível, parece-nos que devemos enfatizar determinados comportamentos que se expandirão, a nosso ver, através de uma panóplia de estratégias/actividades. Tais recursos deverão permitir o culto da amizade, colmatando a necessidade vital de pertença, no contexto do grupo de pares, enquanto emancipação da tutela parental e propiciando o desenvolvimento da aprendizagem social.

Finalmente, norteados pela convicção de que urge fomentarem-se as relações pessoais, em contexto escolar, entre todos os adolescentes, pretendemos apostar em relações sinceras e efectivas, propícias ao desenvolvimento social, psicológico e académico dos alunos. Acreditamos, pois, que se o grupo-turma começar a ter outra dinâmica, poder-se-á construir uma verdadeira socialização e, paulatinamente, a incompreensão, o vazio, um certo mal-estar e a solidão tenderão a desaparecer. Simultaneamente, ao sensibilizarmos individualmente diferentes turmas, estaremos a criar laços

interturmas, estaremos a construir uma escola da vida, mais humanizante e humana, enfatizando a asserção de Silva (2004:14) “a família e a escola são espaços relacionais, de abertura ao outro, à cultura e ao mundo e de desenvolvimento por excelência [...] para melhorar comportamentos, práticas e estratégias promotoras de desenvolvimento, de saúde e bem-estar”.

Exige-se, paralelamente, que a sociedade tome um novo rumo e que as aparências se dissolvam por baixo da essência, pois tudo pode ser supérfluo e fugaz, excepto aquilo que somos e damos, porquanto o “AMOR” só pode ser recebido ou pedido e, quem o não recebe, geralmente, pede-o, nem que seja desajeitadamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L.; FREIRE, T., (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- ALMEIDA, G., LOUREIRO, S. & SANTOS, J. (2002). “A Imagem Corporal de Mulheres Morbidamente Obesas avaliada através do Desenho da Figura Humana”. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 15 (2), 283-292.
- AMARAL, L. (2001). “Atividade física e diferença significativa/deficiência: algumas questões psicossociais remetidas à inclusão/convívio pleno”. In: IV Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada, Curitiba: Anais do IV Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada, 30-31.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (2001). “Social Cognitive Theory: An Agentive Perspective”. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- BARBOSA, M. (2001). *A Vinculação aos Pais e a Imagem Corporal de Adolescentes e Jovens. Dissertação de Mestrado em Psicologia na área de especialização em Consulta Psicológica de Jovens e Adultos*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto.
- BARBOSA, M. (2008). *Contextos Relacionais de Desenvolvimento e Vivência Corporal*. Tese de Doutorado em Psicologia na área da Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto.
- BASTIN, G. (1980). *As Técnicas Sociométricas*. Lisboa: Moraes Editores.
- BODGAN, R. ; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BRACONNIER, A. (2003). “*O Guia da Adolescência. À procura da identidade*”. Lisboa: Prefácio – Edição de Livros e Revistas, Lda.
- BRACONNIER, A. ; MARCELLI, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- BUKOWSKI, W. ; KRAMER, T. (1986). “Judgments of the features of friendship among early adolescent boys and girls”. *Journal of Early Adolescence*, 6, 331-338.
- CAMPOS, B. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Vol. 1 e 2. Lisboa: Universidade Aberta.

- CASH, T. ; PRUZINSKY, T. (1990). *Body images: development, deviance and change*. New York: The Guilford Press.
- CAVALLARI, V. (2006). *Recreação em Acção*. São Paulo: Ícone
- CLAES, M. (2005). *L' univers social des adolescents*. Montréal: Presses de l'université de Montréal.
- COELHO, M. (2002). "Programa de Português – Cursos Científicos-Humanísticos e Cursos Tecnológicos". Consultado em 20/07/2010 <http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/280/portugues_10_11_12.pdf>
- COLEMAN, J. (1990). *Tomar-se adulto numa sociedade em mutação*. Porto: Afrontamento.
- CORDEIRO, R. (2006). *Adolescência... o corpo, a amizade e a intimidade*. Portalegre: Gráfica Guedelha.
- CORREIA, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora, Lda.
- COSTA, A. (2006). "A Educação Inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido". in RODRIGUES, D.(org.) (2006), *Educação Inclusiva: Estamos a fazer progressos?* Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- CUNHA, M. (2004). *A Imagem Corporal: uma abordagem sociológica à importância do corpo e da magreza para as adolescentes*. Azeitão: Autonomia 27, Lda.
- DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA, VOLUME I (2001) Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- DOLTO, F. (1991). *Palavras para Adolescentes ou o Complexo da Lagosta*. Venda Nova: Bertrand Editora, Lda.
- DON DINKMEYER, PH.; MCKAY, PH. (1976). *Padres Eficaces Con Entrenamiento Sistemático*. Minnesota: Circle Pines.

- ERIKSON, E. (1976) *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar, Editores.
- ESTANQUEIRO, A. (2009). *Saber lidar com as Pessoas: princípios da comunicação interpessoal*. Lisboa: Editorial Presença.
- FACHADA, M. (2010) *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo.
- FARIA, L. (2003). “A Importância do Autoconceito em Contexto Escolar”, in PIRES, C.; COSTA, P.; BRITES, S.; FERREIRA, S. (org.). (1ªed - 2003), *Psicologia - Sociedade & Bem-estar*. Leiria: Editorial Diferença.
- FEIST, J. ; FEIST, G. (2008). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil, Lda.
- GALLAND, O.(1997). *Sociologie de la Jeunesse*. Paris: Armand Colin,
- GALLATIN, J. (1978). *Adolescência e Individualidade*. São Paulo: Editora Harper & Row do Brasil, Lda,.
- GARNER, D. (1997). “The 1997 body image survey results”. *Psychology Today*, 30, 30-46.
- GASPAR, N. (1999). *Estudo da Imagem Corporal na Adolescência*. Dissertação de Mestrado em Psicologia clínica cognitivo-comportamental e sistêmica. Faculdade de psicologia e de ciências da educação. Universidade de Coimbra.
- GAZZANIGA, M.; HEATHERTON, T. (2004). *Ciência Psicológica*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- GEE, L. (2005). *Amigos. Porque os Homens e as Mulheres são do mesmo Planeta*. Cruz Quebrada: Estrela Polar, pp.139-140.
- GLEITMAN, H. FRIDLUND, A. REISBERG, D. (2003). *Psicologia*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian, pp.608-611.
- GOMES, G. FLORES, J. JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodologia de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- GUERRA, M. (2006). *Arqueologia dos Sentimentos : Estratégias para uma Educação de Afectos*. Porto: Asa.
- HAYS,R. (1988). *Hanbook of personal relation – ships*. New York: Wiley.
- HERNAEZ, V. (1999). *El autoconocimiento y la auto-estima en el desarrollo de lamadurez personal*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- HOLANDA, E. (2004), “Eficiência das Relações Interpessoais na Escola” . Psicopedagogia online, consultado em 18/06/2010, [www-psicopedagogia.com.br/artigo.asp? entrID=548].
- JARES, X. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Editora Profedições, Lda.
- LEAL, I. (2005). *Guia de Sentimentos Prováveis*. Cruz-Quebrada: Casa das Letras.
- LEARY, M. (1995). *Self-presentation: Impression management and interpersonal behavior*. Boulder, CO: Westview Press.
- MARCIA, J. (1980). *Identity in adolescence*. New York: Wiley.
- MARINA, J. A. (2007). *Aprender a conviver*. Lisboa: Sudoeste Editora, Lda.
- MASLOW, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- MATOS, A. (2002). *Adolescência. O Triunfo do Pensamento e a Descoberta do Amor*. Lisboa: Climepsi Editores.
- MATOS, P. & COSTA, M. (2001). “Family and love narratives in young adults”. Comunicação apresentada no 8º International Conference of AIFREF. Montreal: Canadá.
- MIKULINCER, M. ; SELINGER, M. (2001). “The interplay between attachment and affiliation systems in adolescents same-sex friendships: The role of attachment style”. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18, 81-106.
- MOSER, G. (1994). *Les Relations Interpersonnelles*. Paris: PUF.
- NETO, F. (2000). *Psicologia Social*. Lisboa: Universidade Aberta, v.II.
- NEUENSCHWANDER, M. (2002). *Desenvolvimento e Identidade na Adolescência*. Coimbra: Livraria Almedina.
- PAIS, M.; OLIVEIRA, M. et al (2009). *Sociologia 12º ano*. Lisboa: Texto Editora, 220.
- PAPALIA, D.; OLDS, S. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- PAPALIA, D.; OLDS, S.; FELDMAN, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- PEREIRA, A. (1999). “Sucesso versus Insucesso: Taxonomia das necessidades do aluno”. In J. Tavares (Ed.). “Investigar e Formar em Educação”. IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Vol I, II, Aveiro.

- PINTO, M. (2002). Intervenção na Conferência Internacional sobre “*Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*” (sessão sobre Educação e Reflexividade: onde se aprende o quê?), promovida pela Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 27 e 28 de Novembro de 2002.
- PINTO, J. (2003). *Adolescência e escolhas*. Coimbra: Quarteto Editora.
- QUILES, M.; ESPADA, J. (2007); *Educar en la autoestima*. Mem Martins: Editorial CCS.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (2005). “*Manual de investigação em Ciências Sociais*”. Lisboa: Gradiva..
- RIBEIRO, A. (2003). *O Corpo que Somos*. Porto: Notícias Editorial.
- RODRIGUES, D. (org.). (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial.
- ROQUE, F. (2005). *Desenvolvimento Individual e Interpessoal*. Coimbra: Centro de Estudos e Formação Autárquica.
- RUTTER, M.; TAYLOR, E.; HERSOV, L. (1998). *Child and adolescent psychiatry*. London: Blackwell Science.
- SAMPAIO, D. (1993). *Vozes e Ruídos – Diálogos com Adolescentes*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SANCHES, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Ed. Porto Editora.
- SÁNCHEZ-CÁNOVAS, J. (2007). *EBP Escala de Bienestar Psicológico*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- SEBBA, J.; AINSCOW, M. (1996). “International developments in inclusive education: mapping the issues”. *Cambridge Journal of education*, 26 (1), 5-8.
- SECO, G. (2002) *A Satisfação dos Professores – Teorização e evidências: Perspectivas actuais*. Porto: Edições Asa.
- SILVA, A. (2004). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.
- SPRINTHALL, N. & COLLINS, W. (2003). “*Psicologia do Adolescente. Uma Abordagem Desenvolvimentista*”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SPRINTHALL, N. & SPRINTHALL, R. (1999). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.

- TAVARES, J. (1996). *Uma Sociedade Que Aprende e Se Desenvolve – Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- TAVARES, J. & ALARCÃO, I. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- TAVARES, M. (2003). *Imagem Corporal: Conceito e Desenvolvimento*. Brasil: Editora Manole Ltda.
- TAVARES, P. & MONTEIRO, M. (2007). *Ser Humano – 2ª parte. Psicologia B 12º ano*. Porto Editora, Porto.
- TAYLOR, S. & BOGDAN, R. (1986), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- VALADA, R. (2007). *Cartas a um Filho Adolescente*. Reboleira : Graal Editores.
- VAYER, P. ; RONCIN, CH. (1987). *“L’enfant et le groupe”*. Paris: PUF, Collection L’Éducateur.
- VAYER, P. ; RONCIN, CH. (1987). *L’Intégration des Enfants Handicapés dans la Classe*. Paris: Editions ESF.
- VEIGA, F. (2006). “Uma Nova Versão da Escala de Autoconceito Piers – Harris Children’s Self Concept Scale, PHCHCS – 2”. *Educação*, 5 (1), 39-47.
- WIKIN, Y. (1981). *“La Nouvelle Communivation”*. Paris: Sevil.
- YIN, R. (1994). *“Aplicacions of case study research”*. Thousand Oask, SAGE Publication.
- ZABALA, A. (1998). *“A Prática Educativa – Como ensinar”*. Porto Alegre: ArtMed, pp.75-80.

LEGISLAÇÃO INTERNA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DGIDC, Decreto-Lei nº 9/89 de 2 de Maio

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DGIDC, Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DGIDC, Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DGIDC, Parecer nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação de 17 de Fevereiro

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DGIDC, Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DGIDC, Despacho Conjunto nº 453/2004 de 27 de Julho

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DGIDC, Despacho normativo nº 50/ 2005 de 9 de Novembro

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DGIDC, Despacho normativo nº 1/ 2006 de 6 de Janeiro

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DGIDC, Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro

DECLARAÇÕES:

UNESCO (1994). *“Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais”*. Paris: Ed. UNESCO.

ANEXOS