

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Susana Raquel da Cunha Marques

**As Vozes das Crianças:  
Perspetivas acerca da Inclusão em  
Contexto de Educação Pré-Escolar**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Susana Raquel da Cunha Marques

**As Vozes das Crianças:  
Perspetivas acerca da Inclusão em  
Contexto de Educação Pré-Escolar**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Educação Especial  
Área de Especialização em Intervenção Precoce

Trabalho realizado sob supervisão da  
**Doutora Ana Maria Serrano**  
e da  
**Doutora Natália Fernandes**

outubro, 2012

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Dedicatória**

A todas as crianças com necessidades  
educativas especiais, merecedoras  
de ambientes efetivamente inclusivos.

## **Agradecimentos**

Ao meu filho Simão, pelos momentos de interação que lhe roubei, como pedido de desculpas pela desavença que desenvolveu a determinada altura com livros e pela leitura (já suplantada, felizmente, entretanto) e agradecendo todos os momentos em que me proibia de trabalhar, exigindo mimo e atenção.

À minha mãe que, no seu papel de segunda mãe, se revelou muitas vezes como a primeira, aquela que o afagava, alimentava e protegia, enquanto a minha cabeça fervilhava de ideias, direções e preocupações relacionadas com a investigação.

Ao meu marido por, no seu dia a dia igualmente atribulado e repleto de horas de trabalho, ter conseguido tecer os comentários apaziguadores no momento certo, num passar a mão pela cabeça sentido como reconfortante. E este agradecimento à sua pessoa vale também por, pela frieza da exigência sustentada na obrigação e na responsabilidade, não me ter deixado desistir.

E às minhas orientadoras, pela disponibilidade sempre manifestada e pelo reconhecimento e valorização do meu trabalho, o que contribuiu para a manutenção do empenho na empreitada a que me tinha proposto.

# **As Vozes das Crianças: Perspetivas acerca da Inclusão em Contexto de Educação Pré-Escolar**

## **Resumo**

Partindo dos pressupostos da filosofia inclusiva e assente nos contributos da sociologia da infância acerca do papel das crianças no processo investigativo, o presente estudo teve como principal objetivo aceder às representações das crianças sobre o processo inclusivo que experienciam no contexto de educação pré-escolar que frequentam. Deste modo, recorrendo a uma metodologia participativa que assume as crianças como competentes para advogarem em relação à realidade que as envolve, foi realizada uma investigação de cariz qualitativo, em parceria com um grupo de vinte e uma crianças, caracterizadas na sua diversidade biossocial, através da utilização de procedimentos múltiplos de recolha de informação, ou seja, aliando métodos tradicionais, como sejam a observação participante e o diário de campo, a outros mais visuais e criativos, operacionalizados em desenhos, registos fotográficos, dramatizações, observação de imagens e vídeos e exploração de histórias.

No decorrer no trabalho empírico foram levantadas diferentes questões relacionadas com as perspetivas das crianças no que concerne à igualdade e à diferença, aos direitos das crianças com NEE e às expectativas quanto ao seu desempenho académico e social. Referindo-se ao desenvolvimento de interações e de relações de amizade entre crianças com e sem NEE, o grupo manifestou as suas representações e sentimentos em relação à inclusão e à diversidade, apesar das observações em contexto revelarem que nem sempre os seus comportamentos eram consonantes com o que verbalizavam nas discussões de grupo.

Ainda que este estudo não pretenda ser representativo, foi possível atingir algumas conclusões relacionadas com a identificação e exploração de questões importantes que estão na base da construção de um sentido positivo de inclusão e do desenvolvimento de pedagogias de cidadania, dando-nos a conhecer os argumentos para a inclusão do ponto de vista dos seus efeitos e benefícios, de acordo com as perceções das crianças.

Palavras-Chave: Crianças. Inclusão. Necessidades Educativas especiais. Participação. Socialização.

# **The Children's Voices: Perspectives of Inclusion in the Context of Pre-School Education**

## **Abstract**

According to the assumptions of inclusive philosophy and based on the contributions of childhood sociology about the role of children in the investigative process, the present study aimed to access children's representations of the inclusive process that they experience in the context of pre-school education they attend. Thus, using a participatory methodology that takes children as competent to plead the reality that surrounds them, an investigation was conducted in a qualitative way, in association with a group of twenty-one children, characterized in its biosocial diversity, through the use of multiple procedures for gathering information, ie, combining traditional methods, such as participant observation and daily field, with other more visual and creative, composed by drawings, photographic records, role play, images and videos observation and stories exploitation.

Throughout the empirical work different issues were raised related to the children's perspectives in relation to equality and difference, to the rights of children with special educational needs and to the expectations regarding their academic and social performance. Referring to the development of interactions and friendships between children with and without special educational needs, the group expressed their feelings and representations in relation to inclusion and diversity, but observations in context revealed that their behaviors were not always in line with what was verbalized in group discussions.

Although this study does not intend to be representative, it was possible to reach some conclusions related to the identification and exploration of important issues that underlie the construction of a positive sense of inclusion and the development of citizenship pedagogies, giving us the knowledge of the arguments to include from the point of view of its effects and benefits, according to the children's perceptions.

Keywords: Children. Inclusion. Special Educational Needs. Participation. Socialization.

## Índice Geral

Dedicatória	iii
Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Índice Geral	vii
Índice de Quadros	x
Índice de Fotos	x
Índice de Imagens	x
Índice de Desenhos	xi

<b>Introdução: Enquadramento e Estrutura da Investigação</b>	<b>1</b>
--	----------

### **PARTE I:** Participação das Crianças... Contribuições para a Educação Inclusiva

#### **Capítulo 1 – As Vozes das Crianças na Educação de Infância: envolver as Crianças na Investigação**

1.1. A Investigação com as Crianças	8
1.2. A Construção Social da Infância – de Objetos a Sujeitos	10
1.3. A Partilha de Poder entre o Adulto Investigador e a Criança Participante	13
1.4. Questões Éticas da Investigação com Crianças	16
1.5. Investigação com Crianças com NEE	20

#### **Capítulo 2 – a Interação entre Pares com e sem NEE: o que as Crianças pensam acerca da Inclusão**

2.1. As Vozes das Crianças e seus Contributos para a Educação Inclusiva	25
2.2. A Interação Social entre Crianças com e sem NEE	27
2.3. O que pensam e sentem as Crianças acerca da Inclusão	34



<b>Capítulo 3 – A Educação Inclusiva: Benefícios da Diversidade</b>	38
3.1. Anotações Conceituais acerca da Inclusão	39
3.2. Benefícios da Educação Inclusiva	47
3.3. Igualdade na Diversidade	51
<b>PARTE II: Participação das Crianças... Pressupostos e Procedimentos Metodológicos</b>	
<b>Capítulo 4 – Metodologia: Fundamentação das Opções metodológicas</b>	56
4.1. O Paradigma Qualitativo	57
4.2. A Análise de Conteúdo	59
4.3. As Metodologias Participativas	60
<b>PARTE III: Participação das Crianças... Representações e Práticas sobre a Inclusão</b>	
<b>Capítulo 5 – Roteiro da Investigação: Contexto, Atores e Instrumentos</b>	67
5.1. Ecologia da Sala e Participação	67
5.1.1. Contexto da Investigação	69
5.2. Formalização do Início da Pesquisa	70
5.3. Caracterização dos Atores	71
5.4. O Acesso às Crianças	73
5.5. Considerações sobre a Amizade	75
5.6. Procedimentos Múltiplos de Recolha de Dados	77
5.6.1. Observação Participante e Diário de Campo	79
5.6.2. Discussões em Grupo	82
5.6.3. Desenhos	84
5.6.4. Outros Instrumentos	84
5.7. A Devolução da Informação às Crianças	85
5.8. Avaliação da Investigação realizada pelas Crianças	87

<b>Capítulo 6 – O que pensam as Crianças sobre a Inclusão: Produções, Vozes e Ações</b>	89
6.1. Igualdade versus Diferença	89
6.2. Direitos das Crianças com NEE	97
6.3. Expetativas e Desempenho Académico	104
6.4. Interação Social e Relações de Amizade	113
6.5. Sentimentos sobre a Inclusão e a Diversidade	120
<b>Considerações Finais</b>	126
<b>Referências Bibliográficas</b>	133
<b>Anexos</b>	143
Anexo I – Protocolos de Colaboração e Autorizações	
1. Protocolo de Colaboração Agrupamento de Escolas	144
2. Autorização Pais	147
3. Autorização Educadora Titular do Grupo	148
4. Registo do Consentimento Informado das Crianças	149
Anexo II – Questionário de Avaliação do Trabalho	150
Anexo III – Quadro VIII: Categorias e Subcategorias de Análise	151

## **Índice de Quadros**

Quadro I: Caracterização do Grupo por Idade e Sexo	72
Quadro II: Identificação do que é ser Amigo	75
Quadro III: Identificação do que não é ser Amigo	76
Quadro IV: Trabalhos dos Grupos	83
Quadro V: A Avaliação das Crianças	88
Quadro VI: Razões para a Escolha pela Colocação das Crianças com NEE na Escola Regular	107
Quadro VII: Preferências das Crianças relativamente às Imagens	122
Quadro VIII: Categorias e Subcategorias de Análise	151

## **Índice de Fotos**

Foto 1: Capas das Crianças	78
Foto 2: Devolução dos Resultados às Crianças	87

## **Índice de Imagens**

Imagem 1: “Menino a tapar as orelhas”	91
Imagem 2: “Menino na máquina”	105
Imagem 3: “Pai conta história”	108
Imagem 4: “Menino aprende a andar”	109
Imagem 5: “Cachorrinho”	109
Imagem 6: “Menina sem amigas”	115
Imagem 7: “Beijo das amigas”	121
Imagem 8: “Menino sozinho”	122

## **Índice de Desenhos**

Desenho 1: Leonor (5 anos)	91
Desenho 2: Carolina (5 anos)	91
Desenho 3: Hélder (5 anos)	92
Desenho 4: Bruno (5 anos)	93
Desenho 5: Luís (5 anos)	96
Desenho 6: Gonçalo (6 anos)	96
Desenho 7: Francisco (5 anos)	96
Desenho 8: Oliver (6 anos)	99
Desenho 9: Daniela (5 anos)	99
Desenho 10: Filipe (5 anos)	100
Desenho 11: Zé (6 anos)	100
Desenho 12: Herbie (5 anos)	102
Desenho 13: Alexandrina (7 anos)	102
Desenho 14: Ana Maria (5 anos)	110
Desenho 15: Cátia (5 anos)	113
Desenho 16: João (5 anos)	118
Desenho 17: Júlia (5 anos)	118

## **Introdução: Enquadramento e Estrutura da Investigação**

Este trabalho de investigação nasce da intenção de compreensão da realidade, com base numa série de questionamentos que emergiram da experiência profissional da autora na área da educação pré-escolar, nas suas observações em contexto dos comportamentos reveladores das perceções das crianças acerca da inclusão.

A inclusão de crianças com NEE é, na verdade, uma temática atual e uma realidade com que nos deparamos nas nossas escolas. Os alunos com NEE estão, muitas vezes, nos contextos regulares de educação a tempo inteiro mas, no entanto, nem sempre partilham um lugar ao lado dos pares sem NEE. A promoção de uma educação inclusiva contribuirá, certamente, para a aprendizagem de competências de cidadania, por parte das crianças, desde muito cedo, fomentando nelas o respeito e a valorização da diferença. A condição de igualdade de oportunidades, assente no respeito pelas características, necessidades e interesses individuais de cada criança, deve ser reconhecida e respeitada. Este caminho, que nos leva à inclusão plena da criança com NEE, corresponde à mudança que queremos ver acontecer na nossa sociedade.

Ao focalizar este estudo nas crianças (particularmente naquelas em idade pré-escolar), interrogarei as suas perceções acerca da inclusão, sem me abstrair quer da sua imensa heterogeneidade biossocial (género, idade, etnia, classe social), quer do recente e apregoado reconhecimento da sua legitimidade como sujeitos da investigação de direito próprio. Apesar disto, sabemos que as crianças continuam a ocupar um lugar marginal nos estudos investigativos, e o desinteresse a que têm sido submetidas aumenta quanto menores são as suas idades. Podemos também concluir através da resenha bibliográfica efetuada, que esta situação complexifica-se no que se refere à investigação com crianças com NEE, sobretudo a nível nacional. Casanova diz-nos que “apesar de se ter verificado um grande desenvolvimento sobre estes temas em diversos países, o conhecimento disponível sobre as deficiências e incapacidades em Portugal é manifestamente lacunar, de origem fundamentalmente experiencial, assistemático e não estruturado, não integrado e de difícil acesso” (2008, p.4). Isto porque as vozes destas crianças têm sido esquecidas nas investigações e porque, como veremos adiante, se tende a dar especial importância às questões médicas associadas às diferentes problemáticas, negligenciando a heterogeneidade social que existe no seio desta população.

Neste sentido, o presente estudo visa provar que as crianças são socialmente competentes para, à luz das suas experiências e sentimentos, refletirem criticamente acerca da realidade que as envolve, advogando as suas relações com os outros. Esta desconstrução constitui a génese do novo paradigma da sociologia da infância, segundo o qual as crianças devem ser encaradas como seres ativos na construção e determinação das suas vidas sociais e na dos que as rodeiam, condição a ser considerada igualmente nos processos investigativos que as têm como sujeitos. De acordo com O’Kane (2005), o estabelecimento deste novo paradigma para o estudo da infância reflete “um interesse crescente em escutar as experiências e pontos de vista das crianças (...) que procura explorar as relações e culturas da infância das crianças como áreas de estudo de direito próprio” (p.143).

No âmbito das metodologias participativas que assumem as crianças como parceiras na investigação, e porque o trabalho no âmbito da temática da inclusão identifica alguns desafios e complexidades relacionados com a ecologia social da sala inclusiva, realizei uma investigação qualitativa que pretende fazer um levantamento de informações com vista a descrever e interpretar as perceções de um grupo de vinte e uma crianças em idade pré-escolar acerca do processo inclusivo no seu contexto educativo. O recurso às metodologias participativas revelou-se “importante para satisfazer a ideia da infância como construção social e das crianças como agentes sociais” (Fernandes, 2009, p.112), contrapondo as tradicionais imagens das crianças como meros objetos da investigação que “conduziram a um desconhecimento generalizado das suas vidas e experiências, sendo enganadoramente caracterizadas pelos olhos dos adultos e reproduzidas num discurso e interpretação adulto-centrado”. (Idem, p. 111).

Com base no que ficou exposto e para tentar caracterizar a qualidade do contributo dos pares na inclusão física, sócio emocional e académica das crianças com NEE, parece-me fundamental saber o que pensam as crianças sobre a inclusão, sobretudo aquelas que convivem diariamente com crianças com NEE nos contextos de educação pré-escolar, mas também conhecer as perceções das próprias crianças com NEE acerca do seu processo de inclusão. A interpretação das perspetivas das crianças terá sempre de considerar a estrutura social e as dinâmicas educativas impostas pelo contexto específico e desigual onde estas estão inseridas, antevendo o carácter influenciador que representam nas suas considerações sobre a realidade e nas interações que estabelecem com os pares. Todos estes pressupostos pretendem orientar um processo partilhado de construção de informação, desenvolvido através da intervenção das crianças em todas

as etapas da investigação, não se podendo sugerir que as conclusões deste estudo possam ser generalizáveis, devido à especificidade do grupo, à singularidade das ações das crianças e pelo caráter irrepitível do mesmo, pela própria influência das interações que serão estabelecidas com a investigadora. Sendo que as observações realizadas num determinado contexto não podem ser transferidas para outros ambientes e situações, esta investigação apenas pretende ampliar o conhecimento sobre esta área para que possa apoiar o melhoramento das práticas. Sendo que em Portugal, e ao nível do pré-escolar, a educação das crianças com NEE nas classes regulares constitui a primeira opção quando se pensa em modalidade de atendimento mais apropriada, o presente estudo pode servir de ponto de partida para planear a inclusão em contextos pré-escolares, através da definição de estratégias facilitadoras do exercício da cidadania e de uma aprendizagem em igualdade de oportunidades. A reflexão sobre esta temática pode ser benéfica no sentido de nos alertar para a necessidade de sermos sensíveis, adaptáveis e criativos, para que a escola *para todos* possa ser o primeiro passo para a eliminação das *barreiras humanas* que coartam o sucesso educativo de todos e cada um. A inclusão e toda a filosofia que lhe está inerente vai muito para além da integração física da criança com NEE. Implica um processo de mudança que deve respeitar e dar resposta às suas necessidades especiais e que tem de contemplar todos os ambientes onde a criança interage, entre os quais a casa, a escola e a comunidade envolvente. Se a minha tese, ao procurar ouvir as vozes das crianças e focando o seu papel determinante nesta temática da inclusão, puder dar o seu contributo, ainda que de forma exploratória, nesta mudança social de mentalidades e práticas que se pretende, fica salvaguardada a importância deste estudo.

Durante a investigação procurou-se estabelecer elos de ligação permanentes entre a matriz teórica que foi construída e a parte empírica de intervenção direta e em parceria com as crianças. A estrutura do presente trabalho assenta em três partes, cada uma delas dividida em capítulos. A primeira parte integra três capítulos, a segunda é constituída apenas por um capítulo, e a terceira engloba dois capítulos.

Na primeira parte – “Participação das Crianças... Contribuições para a Educação Inclusiva” – respeitante à problematização teórica do tema em estudo, parte-se da assunção da ideia de criança competente, cidadã e, conseqüentemente, com direito à participação, para a constatação do acréscimo que a escuta das suas perceções e opiniões pode proporcionar no desenvolvimento da educação inclusiva. Assim sendo, no primeiro capítulo, a participação das crianças, assente na valorização das suas vozes e ações, é identificada como um direito assegurado pela Convenção dos

Direitos da Criança, na possibilidade de representarem informações relevantes e apropriadas que ajudem os adultos a tomarem melhores decisões, mais consentâneas com a realidade experienciada pelas crianças. Sob a perspetiva de crianças enquanto sujeitos ativos, indispensáveis ao processo investigativo sobre as suas realidades e culturas, são apresentados os parâmetros balizadores de uma investigação participativa com crianças, com especial ênfase naqueles relacionados com os aspetos éticos que possam constringer a autonomia das crianças e o seu papel decisório.

No segundo capítulo, por sua vez, apresenta-se a socialização entre crianças com e sem NEE como um requisito facilitador do necessário respeito pela diferença, constituindo igualmente estas interações aspetos vitais para a construção de ambientes realmente inclusivos, nomeadamente através da aprendizagem em cooperação. Sendo que o ter amigos influencia indelevelmente no desenvolvimento de um autoconceito positivo de si, chama-se também a atenção para o papel dos adultos na promoção de interações alargadas e repetidas, encorajadoras da criação de amizades e preventoras de fenómenos de exclusão social. Os pontos de vista das crianças sobre a inclusão não podem, então, ser negligenciados, pois eles dão-nos bons indicadores de como as práticas inclusivas podem ser adequadas e desafiadoras.

Finalmente, o terceiro capítulo desta primeira parte, descreve algumas notas conceituais acerca da inclusão, constatando igualmente alguma controvérsia, entre os teorizadores e nas práticas educativas, que se tem gerado à volta do princípio da inclusão, decorrente de vários fatores e com repercussões óbvias sobretudo nas crianças com NEE. Ainda assim, conclui-se em relação aos benefícios da educação inclusiva, quer para as crianças com NEE, quer para as crianças com NEE, traduzidos em ganhos sociais e comportamentais para todas. Isto não quer dizer que a inclusão total represente a melhor resposta para todas as crianças com NEE, uma vez que a aprendizagem em igualdade de oportunidades implica que sejam respeitadas as suas características e necessidades, que podem não ser asseguradas exclusivamente na classe regular.

Na segunda parte – “Participação das Crianças... Pressupostos e Procedimentos Metodológicos” – que constitui o quarto capítulo do trabalho, são apresentadas e fundamentadas as opções metodológicas, de acordo com os objetivos da investigação e salvaguardando as questões éticas relacionadas com as pesquisas com crianças. Com recurso a uma metodologia qualitativa, designadamente através de uma investigação participativa, foi possível construir conhecimento através das representações das crianças. Durante a investigação, estas foram ouvidas através de



*multimétodos* (Clark & Moss, 2001), que oferecem às crianças uma multiplicidade de linguagens que estas podem utilizar para expressar os seus pontos de vista e experiências, nomeadamente a observação participante, as discussões em grupo, os desenhos, as dramatizações, as fotografias, o vídeo, entre outras.

Na terceira parte – “Participação das Crianças... Representações e Práticas sobre a Inclusão” – avança-se para a descrição de todos os aspetos relacionados com a parte empírica da presente investigação. Assim sendo, no quinto capítulo são apresentadas todas as informações pertinentes conducentes à caracterização do contexto, dos atores e dos instrumentos metodológicos utilizados, procurando, ao mesmo tempo, explicitar a importância destes elementos no desenvolvimento do processo investigativo e na especificidade dos dados obtidos. São descritas, de forma genérica, as diferentes etapas constituintes da investigação empírica, algumas fruto do planeamento com as próprias crianças, outras decorrentes da observação das suas características, interesses e necessidades, e outras ainda consideradas intransponíveis numa investigação participativa com crianças como sejam a obtenção do seu consentimento informado e a devolução dos resultados da investigação.

Finalmente, o sexto capítulo apresenta a análise dos dados empíricos obtidos através da observação das crianças e de todos os outros instrumentos metodológicos utilizados na recolha de informação. Da análise do material empírico foi possível identificar algumas características e significados na descrição do fenómeno ou tema em estudo, fazendo surgir, de forma indutiva, diferentes categorias ou dimensões de análise, distintas mas interligadas entre si – igualdade versus diferença; direitos das crianças com NEE; expectativas e desempenho académico; interação social e relações de amizade; e sentimentos sobre a inclusão e a diversidade. Numa contínua articulação entre a teoria e a empiria, procurou-se depois fazer a interpretação sociológica do material, da forma mais imparcial possível e seguindo uma abordagem exploratória, cruzando a diversidade de informação analisada previamente de forma parcelar e procurando, assim, explicitar as representações das crianças com as quais a investigação foi realizada.

## **PARTE I**

Participação das Crianças... Contribuições para a Educação Inclusiva

## **CAPÍTULO 1 – AS VOZES DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: ENVOLVER AS CRIANÇAS NA INVESTIGAÇÃO**

*Somos criaturas extremamente complexas, fechadas, desconfiadas;  
e nem a bola de cristal nem o olho do sábio lhes dirão  
qualquer coisa a nosso respeito,  
se vocês não tiverem confiança em nós...*

(Janusz Korczak)

Ouvir as vozes das crianças é uma das mais importantes estratégias para reconhecer o que se está a passar com elas (Kupfer, 2011). A sua voz dá-nos acesso aos seus sentimentos e aos seus ambientes, facilitando a exploração dos sentidos das suas vivências. De facto, a investigação realizada com as crianças consegue apropriar-se das suas perspetivas e prioridades, reconhecendo o seu papel como agentes de mudança. A criança cidadã é encarada como ator social, portadora de direitos e capaz de mobilizar e influenciar a sociedade.

A investigação participativa concretiza-se na criação de espaços e tempos onde a ética das relações e interações permite desenvolver um envolvimento das crianças no processo investigativo e valorizar as suas experiências, saberes e culturas. Estando garantidas, por um lado, a motivação intrínseca da criança e, por outro, a escuta ativa por parte do adulto investigador, as atividades da criança serão questionar, participar na planificação, investigar e cooperar, no exercício da sua cidadania.

No caso particular das crianças com NEE, elas devem crescer em condições de igualdade de oportunidades, gozando de um estatuto semelhante em direitos ao das crianças ditas normais. Apesar da necessidade do redobramento do cuidado no cumprimento das questões éticas relacionadas com uma investigação participativa com crianças, a construção dos direitos participativos das crianças com NEE nos seus contextos de ação, seja o familiar, o escolar ou o comunitário, é fundamental no reconhecimento da sua competência social. É preciso ouvir a voz e observar as ações destas crianças para que se configure uma transformação das condições sociais e culturais da sociedade.

### 1.1. A Investigação com as Crianças

Nos últimos anos, temos assistido a um interesse crescente na compreensão das experiências das crianças e das suas perspetivas acerca das suas próprias vida, que tem vindo a sublinhar a “indispensabilidade de considerar novas formas de investigação com crianças.” (Soares, 2006, p.26). Esta valorização das vozes das crianças foi estimulada por diferentes influências, sendo a Convenção dos Direitos da Criança (1989) uma das mais importantes, considerada por muitos autores como um marco histórico no estabelecimento do direito das crianças à participação. Esta Convenção, sustentada nas iniciativas políticas e económicas que se seguiram, desenvolvidas pelos diferentes países que a ratificaram no sentido de salvaguardar os interesses das crianças, e apoiada pelos novos referenciais teóricos da Sociologia da Infância, permitiram encarar as crianças como sujeitos de direito próprio. O artigo 12 estipula que

os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade. (Nações Unidas, 1989)

Ao ratificar a Convenção dos Direitos da Criança em setembro de 1990, Portugal assumiu a sua intenção de preservar um conjunto de princípios que procuram zelar pelo direito das crianças na expressão das suas interpretações acerca da realidade onde existem. Estes princípios dizem-nos que a criança tem o direito de ser consultada e tomada em consideração, de ter acesso à informação, que ela tem liberdade de expressão e opinião e que pode tomar decisões por si própria (Alderson & Morrow, 2004). No fundo, a criança deve poder participar, nas questões que lhe dizem respeito, em igualdade de oportunidades, ao mesmo tempo que lhe é garantido o direito de expressar as suas opiniões e decisões e de ser ouvida e valorizada.

Graue e Walsh dizem-nos que é “surpreendente que, existindo tantos trabalhos centrados nas crianças, saibamos tão pouco acerca das suas vidas.” (2003, p.17). Langhout e Thomas (2010) explicam este fenómeno com a ausência de colaboração efetiva com as crianças nos trabalhos de investigação, mesmo quando estes se dirigem ao conhecimento dos seus contextos de vida, concluindo acerca do papel pouco participativo que tem sido atribuído à criança na generalidade desses trabalhos. De acordo com as mesmas autoras, a investigação é sobretudo feita *para* as crianças e não *com* as crianças, sendo esta ideia corroborada por Clark (2010), que discute como pesquisar *com* as crianças, ao invés de *sobre* as crianças, pode influenciar os papéis das

crianças e dos adultos no processo de investigação e, conseqüentemente, a forma como a investigação é conduzida. É neste sentido que esta autora apela ao estabelecimento de *pontes* de participação para adultos e crianças, que nos permitem aceder às interpretações das crianças que, de contrário, permaneceriam inacessíveis. Quando as condições são criadas, as vozes das crianças expressam-se muito claramente (Mauthner, 1997, citado em Thomas & O’Kane, 1998, p. 345) e apenas desta forma poderemos compreender exatamente aquilo que as crianças nos querem dizer, mesmo que as suas considerações tragam conflitos ao desafiarem os papéis dos adultos e as suas perspetivas, bem como as normas institucionais, culturais e comunitárias (Langhout & Thomas, 2010).

#### Numa investigação com crianças

reafirma-se a importância dos(as) adultos-investigadores(as) escutarem “as vozes” das crianças para ser[em] capaz[es] de interpretar, traduzir, mediar os sentidos intersubjetivos possíveis nos processos comunicativos (...) trata-se de prestar sentido e não de impor, numa postura de cuidado, abertura ao outro e deslocação da atenção para a pessoa, na qualidade de pessoa complexa, e não para as categorias sociais que pesam sobre ela, para assim respeitarem a sua integridade ao longo da pesquisa.” (Ferreira, 2010, p. 177)

Segundo a mesma autora, dar voz às crianças não pode ser confundido com o mero ato de deixá-las falar, dar-lhes voz implica uma escuta atenta e interessada por parte do investigador, por outro lado, dar voz às crianças não garante que, mesmo que sejam ouvidas, o que elas têm para nos dizer seja interpretado em conformidade. Para Tangen (2008) escutar e dar resposta às necessidades das crianças são consideradas condições inequívocas de boas práticas durante o processo de investigação.

Na investigação com as crianças os ofícios destas e do investigador são reconstruídos com base na reconceptualização de ambos como detentores de agência e colaboração. Todas estas premissas permitem-nos concluir que uma investigação realizada genuína e efetivamente *com* as crianças depende mais “das competências dos adultos, relativamente à organização de estratégias de investigação que permitam tal, do que das competências das próprias crianças” (Soares, 2006, p. 30), já que implica “um desafio à redefinição da sua identidade enquanto investigadores, descentrando-se do tradicional papel de gestores de todo o processo, para conceber a co gestão do trabalho investigativo com as crianças.” (Soares, Sarmiento & Tomás, 2004, s/p).

A investigação participativa inscreve-se dentro do *paradigma participativo* (Heron, 1996, citado em Soares, 2005, 2006). De acordo com este autor, a investigação participativa constitui-se num desafio muito complexo pois implica, do ponto de vista epistemológico, uma relação

participada e interativa entre investigador e investigado; do ponto de vista metodológico, processos múltiplos e partilhados de produção de conhecimento; e, em todas as etapas do processo de investigação, uma dupla interpretação dos significados e valores experimentados pelas crianças e pelos adultos. Denzin e Lincoln (2000) apresentam-nos o paradigma participativo como constituindo um paradigma alternativo em investigação, caracterizando-o pela primazia de um conhecimento prático e subjetivo, construído da colaboração e da partilha de poder entre investigador e investigado, exigindo do primeiro uma personalidade democrática e uma competência emocional que garanta a autonomia do segundo em todas as etapas do processo de investigação. Ao preconizar uma estreita e permanente colaboração entre o investigador e a criança enquanto sujeito da investigação, o paradigma participativo exige preparação e treino (Langhout & Thomas, 2010), bem como uma capacidade de reflexão contínua e dispêndio de longos períodos de tempo (Punch, 2002).

## **1.2. A Construção Social da Infância – de Objetos a Sujeitos**

De acordo com Soares, Sarmiento e Tomás (2004), a participação infantil assume uma importância cada vez maior nos discursos científicos e políticos que são produzidos acerca da infância. A Sociologia da Infância tem-se debatido pela reformulação do conceito de infância, que vem sendo construído social e historicamente, num esforço de conhecer melhor as crianças. “Ao considerar as crianças como atores sociais e como sujeitos de direitos, assume a questão da participação das crianças como central na definição de um estatuto social da infância e na caracterização do seu campo científico.” (Soares, Sarmiento & Tomás, 2004, s/p).

Atualmente estamos perante um novo paradigma da infância “que tem sido o alicerce indispensável para a emergência da participação infantil como uma questão social, política e científica.” (Soares, 2006, p.27). As principais características deste paradigma são, de acordo com Muller (2006), a pluralidade da infância em vez de um fenómeno único e universal; as relações sociais das crianças e as suas culturas como alvo de estudo de direito próprio; e as crianças como sendo ativas na construção das suas próprias vidas sociais. Estas características, além de configurarem uma nova forma de encarar as crianças na sua singularidade e competência social, poderão também corresponder a dificuldades epistemológicas, decorrentes da alteridade da

infância<sup>1</sup> e relacionadas com os significados e valores que estão sempre presentes em qualquer trabalho de investigação e que se prestam a uma dupla interpretação: a dos adultos e a das crianças.

Dar voz às crianças na interpretação dos seus mundos sociais e culturais constitui uma das exigências da Sociologia da Infância (Soares, 2006) que rejeita as posições de criança *inocente* ou de criança como *a tornar-se* adulto, considerando, isso sim, as crianças como experts nas suas próprias vidas (Langhout & Thomas, 2010). Segundo estas autoras, se é verdade que as aquisições das diversas competências variam de criança para criança de acordo com diferenças culturais, sabe-se igualmente, hoje em dia, que a sua cognição é mais complexa do que se pensava e que as crianças são capazes de interpretar a realidade em que se inserem. Assim sendo, os estudos sobre o quotidiano das crianças devem abranger a experiência direta das próprias crianças, encaradas como ativas participantes no processo de investigação, contribuindo com as suas perceções pessoais acerca da sua vida (Clark, 2010).

Ferreira diz-nos que as crianças

são agora concetualizadas não como meros objetos de investigação, mas como sujeitos com direitos e atores sociais capazes de interpretar o que se passa, de decidirem ou não a sua participação, e de, com as suas formas de interpelação, influenciarem e/ou intervirem ativamente nos contornos que a pesquisa vai adquirindo. (2010, p. 161)

Fernandes (2009) afirma que “é inegável que quem melhor sabe o significado de ser criança, de pertencer ao grupo social das crianças, são as crianças, logo são elas que nesta área possuem um conhecimento mais alargado acerca do conjunto de aspetos que lhe conferem identidade” (p.127). Nesta mesma ordem de ideias, Morrow (2007), fala-nos da necessidade de encararmos as crianças como atores sociais competentes, quer a um nível micro, entendendo as suas relações sociais e culturais como objeto de estudo de direito próprio, independentemente das considerações dos adultos; quer numa perspetiva macrosociológica, pelo crescente interesse da infância como um fenómeno social. Neste sentido, a interação social com os pares e com os adultos e o olhar atento das crianças sobre a realidade que as envolve, são vistas como formas da criança contribuir para as transformações operadas na cultura. Corsaro (1997) diz-nos que, numa perspetiva sociológica, a socialização da criança não depende apenas de processos de adaptação e de interiorização das competências e do conhecimento dos adultos, mas igualmente de processos

---

<sup>1</sup> Alteridade da Infância – conjunto de aspetos que a distinguem do adulto, o que implica o reconhecimento das culturas da infância como um modo específico, geracionalmente construído, de interpretação e de representação do mundo. (Soares, 2006, p.30)

de apropriação, reinvenção e de apropriação, o que é importante para percebermos como ela negocea, partilha e gera cultura com os adultos e com os pares. Daí oferecer-nos a noção de *reprodução interpretativa*<sup>2</sup> na construção de uma nova sociologia da infância, salientando as crianças e a *cultura de pares*<sup>3</sup> como dignos de documentação e de estudo por direito próprio.

A infância entendida como um grupo social autónomo faz despoletar uma visão mais valorizadora da criança, justificando que lhe seja atribuído um papel cada vez mais destacado nos trabalhos de investigação. No processo investigativo, Langhout e Thomas (2010), referem-na como *colaboradora*, *coinvestigadora* e *agente de mudança*; enquanto Clark (2010) considera a criança como *construtora de conhecimento*. Soares (2006) partilha os pressupostos que norteiam este paradigma participativo das crianças e reforça as suas potencialidades, utilizando expressões como *criança cidadã* e *criança parceira* para fundamentar o lugar que esta deve ocupar na sociedade e, particularmente, no trabalho investigativo.

Nesta orientação da cidadania da infância, Soares (2006), chama-nos a atenção para a necessidade de considerarmos a *voz* e a *ação* das crianças, integrando-as nos processos de investigação onde participam em parceria com os adultos. Além disto, refere ainda que só podemos almejar uma cidadania ativa da infância se organizarmos políticas e práticas participativas que garantam, no decorrer dos trabalhos de investigação, a consideração das crianças como “indivíduos ativos e intervenientes, quer na sua planificação, quer na sua aplicação” (p.28). As crianças devem constituir-se parceiras dos adultos “na construção quer de dinâmicas, quer de ferramentas metodológicas” (Soares, Sarmiento & Tomás, 2004, s/p). Este permanente envolvimento das crianças, impulsionado, como veremos adiante, pela utilização de metodologias participativas, pretende romper com os métodos tradicionais de investigação que, ao alegarem a irracionalidade, a incompetência e a necessidade de proteção das crianças, coartam muitas vezes o seu direito à participação.

---

<sup>2</sup> Reprodução Interpretativa – O termo interpretativa relaciona-se com os aspetos da inovação e da criatividade relacionados com a participação da criança na sociedade, ou seja, ela participa na cultura ao se apropriar criativamente da informação do mundo dos adultos. Por seu turno, o termo reprodução relaciona-se com a ideia de que não existe uma simples interiorização da sociedade e da cultura, que a criança consegue contribuir ativamente para a produção e/ou a mudança cultural. (Corsaro, 1997, p.18)

<sup>3</sup> Cultura de Pares – Conjunto estável de atividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham em interação com os pares. (Corsaro & Eder, 1990, cit in Corsaro, 1997, p.95)



### **1.3. A Partilha de Poder entre o Adulto Investigador e a Criança Participante**

De acordo com Punch (2002), a forma como os investigadores percecionam a infância e o seu estatuto na sociedade condiciona a visão que temos das crianças e tem implicações no desenvolvimento do processo investigativo, no que concerne às decisões a tomar relativamente ao seu desenho, metodologias a utilizar, ética a considerar, nível de participação e formas de análise dos resultados. Também Morrow (2007) acredita que o postulado da infância sofre alterações de acordo com as necessidades e os interesses dos elementos adultos da sociedade, entendidos como figuras dominantes em relação às crianças.

Neste sentido, torna-se necessário considerar as relações de poder entre os adultos investigadores e as crianças sujeitos da investigação, relação esta que, constantemente, não é balanceada, quando procuramos compreender o mundo das crianças. Por outro lado, devemos igualmente refletir acerca das diferenças que devem ou não existir entre uma investigação com adultos e uma investigação com crianças, de acordo com a linha orientadora que temos vindo a seguir e que enfatiza as crianças na sua competência enquanto atores sociais. Começando já por este segundo aspeto, Punch (2002) afirma que existem algumas razões para as potenciais diferenças na investigação com crianças, relacionadas sobretudo (i) com o lugar “à margem” que a infância ocupa na sociedade adultocêntrica, que exerce poder sobre elas e não as trata como iguais; (ii) com as considerações particulares de cada investigador em relação às crianças, considerações essas que afetam o seu comportamento no relacionamento com as mesmas e que interferem na escolha dos métodos e na interpretação dos dados; e (iii) com as crianças em si mesmas, pelas suas eventuais dificuldades de expressão/compreensão e pela menor capacidade de atenção e de permanência nas tarefas. Ainda assim, Clark (2010) diz-nos que a idade não é um fator condicionante na investigação participativa pois, com imaginação e sensibilidade, conseguimos captar as forças expressas nos saberes quer das crianças, quer dos adultos acerca das suas próprias vidas. No fundo, o que a autora nos pretende transmitir é que também as crianças se podem tornar ativas participantes se o investigador criar condições para tal, na sua capacidade de conduzir uma investigação efetivamente pautada pelos princípios da participação social.

Clark (2010) desenvolveu um estudo interessante com crianças de idade inferior a 6 anos, no qual as crianças documentam os seus pontos de vista e as suas experiências na avaliação de um conjunto de serviços para elas e suas famílias, através da utilização de metodologias

participativas e visuais. A abordagem da investigação teve como base teórica as *forças* que as crianças investigadoras podem manifestar se os adultos lhes providenciarem oportunidades para tomarem decisões em relação à escolha das metodologias e na distribuição dos papéis durante a investigação. Reconhecendo a necessidade do estabelecimento da igualdade de oportunidades entre crianças e adultos, Clark introduz o termo *autêntico principiante* para concluir que, no processo investigativo, as dificuldades de comunicação não traduzem apenas um problema para as crianças. No fundo, penso que a autora nos quis transmitir que o adulto tem de reconhecer as suas limitações, desprover-se da sua confiança de onipotência e estabelecer uma verdadeira colaboração que lhe permita aceder às interpretações das crianças. Nesta abordagem inovadora de Clark (2010), as crianças construíram um mosaico das suas vidas, utilizando um grande número de instrumentos (fotografias, desenhos, entrevistas informais aos pares). Este material foi depois compilado num livro que serviu de memória para as crianças sobre o processo de investigação, ao mesmo tempo que abriu um espaço de comunicação e de partilha. Um projeto semelhante já tinha sido realizado por esta e outro autor, denominado como “The Mosaic Approach”, no qual procuraram ouvir as vozes das crianças sobre as suas perspetivas acerca do seu quotidiano nas instituições educativas que frequentavam, com o objetivo de encontrar formas práticas de contribuir para o desenvolvimento de serviços responsivos em relação às vozes das crianças e que reconhecem as suas competências, tendo sempre em atenção a necessária relação entre a teoria, os conceitos e a prática. (Clark & Moss, 2001). O estudo foi desenvolvido para ser realizado com crianças entre os 3 e os 4 anos de idade, mas foi adaptado para o trabalho com crianças de idade inferior a 2 anos, em fase linguística pré-verbal, procurando provar que, através da utilização de técnicas participativas e visuais, as crianças podem comunicar de várias formas e contribuir para a construção de conhecimento.

Regressando à problemática da investigação com crianças ser igual ou diferente daquela realizada com os adultos, tomemos em consideração a opinião de mais alguns autores. Langhout e Thomas (2010) consideram que a investigação participativa com crianças requer competências diferentes, que não pode consistir na aplicação das mesmas conceitualizações e metodologias utilizadas com os adultos. Por sua vez, Thomas e O’Kane (1998) dizem-nos que a investigação com crianças não é muito diferente da investigação com adultos, apesar de ser necessário acautelar certas particularidades inerentes ao facto da criança ver o mundo de forma diferente dos adultos, desta comunicar de forma também diferente e de manter uma relação de poder desigual com os

adultos. Alderson e Morrow (2004) reconhecem que as crianças são encaradas de forma igual ou diferente consoante variem as perceções dos adultos acerca das próprias crianças, sendo que muitas vezes as consideram vulneráveis, incompetentes e subordinadas. Finalmente, Punch (2002) parece apresentar-nos uma posição mais neutral, assumindo que a investigação com as crianças depende de uma variedade de fatores relacionados com a sua individualidade, as questões da investigação, o contexto, a idade das crianças e as atitudes do investigador, pelo que deve saber adaptar-se a todas estas condicionantes. Clark (2010) diz-nos que a partilha de poder com os participantes da investigação pode ocorrer de várias formas e em diferentes fases do processo de investigação. Deste modo, a partilha de poder pode efetivar-se (i) na partilha do controlo dos instrumentos de investigação; (ii) na inclusão de múltiplas formas de construção de conhecimento; e (iii) na acessibilidade dos diferentes instrumentos a todas as crianças, independentemente das suas competências, bagagem cultural e personalidade.

Ainda assim, no processo de construção da cidadania da infância “os adultos continuam a ser, em larga medida, os detentores do conhecimento, os definidores de regras e os doadores de permissão.” (Soares, 2006, p.32). A disparidade de poder e de estatuto entre os adultos e as crianças continua a ser o maior desafio ético para os investigadores que trabalham com as crianças (Morrow & Richards, 1996; Soares, 2006), sendo que Punch (2002) caracteriza, por várias vezes, como desiguais estas relações de poder entre o adulto investigador e a criança sujeito. Ao tentar encontrar uma justificação para a inalteração desta situação, apesar de todos os avanços teóricos fornecidos pela Sociologia da Infância, Soares (2006) afirma que

as dificuldades na partilha deste poder decorrem, em muito, do fato de a sociedade adulta considerar que participação infantil é sinónimo de diminuição de poder e tutela dos adultos sobre as crianças. Decorrem também do fato de essa mesma sociedade adulta continuar a defender uma perspetiva da criança, como dependente da proteção do adulto e incapaz de assumir responsabilidades. (p.28)

Penso que esta questão da desigualdade nas relações de poder está também intrinsecamente relacionada com o facto do adulto investigador, ao analisar os dados da investigação, se servir quase obrigatoriamente das suas perceções pessoais na sua interpretação. A subjetividade é muito difícil de ser anulada na interpretação das vozes das crianças, tanto mais porque muitas vezes ainda as consideramos como tendo um estatuto inferior, “como se ela fosse desprovida de capacidade de reflexão da ação e, portanto, como se esta fosse desprovida de sentido ou fosse o reflexo direto da ação dos adultos” (Soares, Sarmiento & Tomás, 2004, s/p).

Tangen (2008) interroga-se acerca de como as vozes das crianças podem ser separadas das dos investigadores e chama a atenção para o desafio que consiste em ouvir as vozes pessoais de cada criança dentro da multiplicidade de vozes das narrativas. Daí que Soares, Sarmiento e Tomás (2004), concluíam que “escutar as vozes das crianças consiste, em última análise, em escutar a voz do adulto que se revela num discurso previamente interpretado” (s/p).

Ainda assim, o termo *co investigador* indica-nos a intenção de partilhar poder no processo de investigação, ambição que, apesar de todos os obstáculos possíveis (eventualmente, a idade, o género, o nível de desenvolvimento, as dificuldades de comunicação e outras questões sociais e culturais relacionadas com as crianças), pode ser atingida através da adaptação e utilização de metodologias participativas (Clark, 2010).

#### **1.4. Questões Éticas da Investigação com Crianças**

Thomas e O’Kane (1998) acreditam que só conseguiremos desenvolver uma pesquisa qualitativa, de forma a respeitar a autonomia das crianças, através do cumprimento dos princípios éticos e metodológicos que devem nortear uma investigação participativa. Torna-se então urgente definir quais estes princípios e suas implicações no processo investigativo, particularmente com crianças. De acordo com Alderson e Morrow (2004), a ética na investigação consiste na aplicação de um sistema de princípios morais, baseados na justiça e no bem, para prevenir o prejuízo e a ofensa do outro, no fundo, para o respeitar. Estes cuidados devem ser redobrados quando a investigação é feita com crianças, uma vez que, muitas vezes, não respeitamos os seus pontos de vista e as suas opiniões e acabamos por fazer uma investigação *sobre* e não *com* as crianças, desrespeitando-as logo à partida. O desafio consiste, então, em desenvolver estratégias que sejam justas e respeitadoras dos sujeitos da nossa investigação, até porque uma investigação só terá validade e aceitabilidade ética se for usada uma abordagem que dê à criança o controlo do processo de pesquisa e métodos consonantes com a forma das crianças verem o mundo (Thomas & O’Kane, 1998).

Os dilemas éticos podem surgir em todas as etapas da investigação e não apenas no momento de contacto com os sujeitos (Alderson & Morrow, 2004), sendo que o investigador tem, logo à partida, como grande obrigatoriedade ética a “não discriminação na inclusão das crianças,

para acautelar as eticamente inaceitáveis exclusões baseadas em critérios de competência, étnicos ou de estatuto social” (Soares, Sarmiento & Tomás, 2004, s/p).

Segundo Ferreira (s/a), a dimensão ética da investigação com crianças está relacionada, sobretudo, (i) com a obtenção do consentimento informado e voluntário, (ii) com o respeito pela sua privacidade e confidencialidade e (iii) com a obtenção da permissão das crianças, de um modo compreensivo e contextualizado. Estes aspetos visam subscrever e ratificar os seus direitos como pessoas de pesquisa, à luz da Convenção dos Direitos da Criança.

O direito ao consentimento informado tem impacto em todos os restantes direitos. O consentimento diz respeito a fazer opções, negociá-las e aceitá-las ou rejeitá-las. Mais do que tomar uma decisão, consentimento implica uma escolha informada e implicar-se emocionalmente nela (Alderson, 1995). Ferreira (2010) considera que “o que está em causa são os seus direitos de participação, onde se incluem, entre outros, os direitos a ser informada e a ser ouvida em assuntos que lhe dizem respeito” (p.161).

Também Lima (2006) sublinha o consentimento informado e voluntário como um princípio fundamental para a aceitabilidade ética de qualquer estudo. Isto reitera a importância de “os participantes serem informados da natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios, e de consentirem em participar sem coerção.” (p.142). Este princípio vem, assim, salvaguardar quer o processo de informação aos participantes, quer o carácter voluntário do consentimento. As informações que devem ser veiculadas dizem respeito nomeadamente à identificação do investigador, aos propósitos do estudo, aos procedimentos a utilizar, à duração provável da participação e à garantia de preservação da confidencialidade, devendo ainda o investigador disponibilizar-se para responder a quaisquer perguntas. De resto, “a informação necessita de ser adequada à linguagem, à cultura e à idade dos participantes” (Lima, 2006, p.143), já que o consentimento informado exige uma comunicação clara com os mesmos, de modo que estes possam compreender o que está em causa com o seu envolvimento na pesquisa.

Cabe ao investigador estar atento às formas subtis de compulsão e de constrangimento que retira aos elementos da amostra a possibilidade de recusarem participar, de forma a não comprometer a liberdade das crianças. Deve existir um acordo explícito para participar, sendo que o investigador tem de evitar continuamente quaisquer danos que possam ocorrer para os participantes do seu estudo. Alderson e Morrow (2004) chamam-nos a atenção para a necessária distinção, nesta discussão ética, entre consentimento e assentimento, sobretudo para diferenciar a

investigação que é feita com adultos e aquela que é realizada com as crianças. Servindo-se das definições de Tymchuk (1992), estas autoras explicam-nos que consentimento informado refere-se a um processo em que alguém concorda em participar no processo de investigação, de acordo com a informação divulgada; enquanto que permissão ou assentimento diz respeito a um processo paralelo em que os pais ou responsáveis autorizam a participação da criança no projeto de investigação, enquanto que ela permite ou concorda em ser o sujeito da investigação. A capacidade da criança consentir em participar na investigação depende do contexto e do que lhe é apresentado para seu consentimento (Alderson & Morrow, 2004), enquanto que Ferreira pensa que

a obtenção do assentimento informado por parte das crianças, malgrado todas as falhas de informação que possam existir, depende grandemente da relação de confiança estabelecida com o(a) investigador(a), pelo que a aceitação da sua presença, além de ter de ser permanentemente ativada e renegociada ao longo da pesquisa, terá de ser refletida criticamente em função da reciprocidade e da reciprocidade e/ou rejeições que desencadeie. (2010, p.177)

Assim compreendemos que o consentimento à participação pode implicar uma série de consentimentos até que a pesquisa termine. Em cada sessão, o investigador deve negociar com os seus participantes o conteúdo da mesma mas este processo de negociação não deve nunca ser confundido com persuasão, salvaguardando a liberdade das crianças. Bogdan e Biklen (1994), dizem-nos que “ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo” (p.77). Para que este acordo possa ser respeitado e cumprido, deve ser realista e tomado como sério. Sobre este assunto, Fernandes (2005) chama-nos a atenção para a necessidade de construir um *roteiro ético* na investigação com crianças, sendo que “as abordagens metodológicas informadas eticamente não deverão, então, limitar-se a uma mera negociação de acesso e consentimento das crianças, mas antes ser uma preocupação que trespassa todo o processo, desde a negociação do consentimento até à devolução da informação” (p.127).

Da mesma forma que os investigadores devem desenvolver uma “sensibilidade ética capaz de interpretar as decisões da criança de modo diferenciado e socialmente contextualizado” (Idem), eles devem igualmente ser capazes de proteger os colaboradores da investigação através da confidencialidade e da privacidade. As crianças devem ser intituladas com o mesmo grau de confidencialidade e privacidade que os adultos sujeitos da investigação (Alderson & Morrow, 2004). Lima (2006), faz a distinção entre estes dois termos. Segundo este autor, a proteção da *privacidade* dos investigados diz respeito a, “quando possível e desejável, assegurar o anonimato das suas

respostas” (p.145); enquanto que assegurar a *confidencialidade* da informação que fornecem “implica um entendimento claro entre o investigador e o participante relativamente à utilização a dar aos dados fornecidos” (Idem). Ainda assim, admite que estes termos estejam, em investigação, intrinsecamente relacionados já que “a informação confidencial implica que a identidade do indivíduo que fornece esses dados não seja revelada” (Ibidem).

Por todos estes aspetos, os investigadores precisam de considerar as suas responsabilidades como adultos, assegurando-se que as crianças não sofram ressentimento, em nenhuma etapa do processo investigativo (Morrow & Richards, 1996), o que só é conseguido se a investigação não se sobrepuser às próprias crianças, seus interesses, necessidades e decisões.

Penso que um momento da investigação em que as questões éticas se apresentam como francamente vulneráveis consiste naquele de redação do relatório da pesquisa, devido à interpretação que pode ser erradamente feita dos resultados apurados e porque o investigador pode ser tentado a concluir de acordo com o que, para ele, é expectável ou socialmente aceitável. Mesmo que os dados não lhe agradem ou existam “pressões por parte de terceiros para apresentar resultados que os dados não contemplam, a característica mais importante de um investigador deve ser a sua devoção e fidelidade aos dados que obtém” (Bogdan & Biklen, 1994, p.77). Para Lima (2006), “o autor deve mostrar neste texto o mesmo respeito para com os participantes que demonstrou enquanto estava em presença deles e não deve escrever nada que não fosse capaz de lhes dizer face a face” (p.148). É neste sentido que as crianças podem até ser consultadas acerca do que deve ou não figurar no texto escrito, considerando-se igualmente fundamental que o investigador partilhe com os sujeitos da investigação os resultados da mesma. Mas, infelizmente, da mesma forma que “as crianças têm sido menos ouvidas que os adultos, a elas o retorno das pesquisas quase não ocorre” (Kramer, 2002, p.57), apesar desta devolução dos dados fazer surgir “a delicada necessidade de repensar modos de abordar nomes, rostos e fontes” (Idem). A devolução dos resultados aos colaboradores constitui uma forma de os tornar sujeitos efetivos da pesquisa, apesar de terem de ser devidamente acauteladas as repercussões éticas desse retorno.

### 1.5. Investigação com Crianças com NEE

A participação ativa das crianças com NEE na sociedade é a primeira condição para que a sua inclusão seja bem sucedida, reivindicando direitos e igualdade de oportunidades. Ainda assim, são ainda poucos os estudos sociológicos e investigações que tenham focalizado a sua atenção para este grupo social, continuando urgente uma evolução significativa nas políticas includentes. Segundo Thomas (2004), apesar da quantidade de artigos e livros que, nos últimos anos, reclamam a análise sociológica das necessidades educativas especiais, esta temática continua sem avanços, muito devido ao facto das *sociologias* das NEE's continuarem a oferecer diferentes perspetivas acerca da sua natureza, baseadas ora no modelo social, ora no modelo médico. O primeiro modelo está sobretudo concentrado no estabelecimento da plena igualdade e inclusão social, enquanto que o segundo define as NEE's como uma restrição ou incapacidade para desenvolver normalmente uma atividade, desconsiderando as causas sociais. White (2006) alerta para o facto destes modelos influenciarem a abordagem que é adotada pelos investigadores no terreno. Shakespeare e Watson, por exemplo, são dois apregoados defensores do modelo social. Para eles (1998), existem três problemas centrais na literatura acerca das crianças com necessidades educativas especiais, já que a maioria da investigação produzida: (i) é realizada por pessoas sem NEE; (ii) são os adultos que falam pelas crianças; e (iii) define as NEE's como um problema, dentro de um modelo individualista e medicalizado. Mais ainda, os problemas que estas crianças encaram não estão relacionados com as suas capacidades individuais mas são muitas vezes o resultado das falhas da sociedade no fornecimento dos serviços adequados às suas necessidades e no garante da sua inclusão social. Para Cuskelly (2005), é preciso que os investigadores deixem de encarar as crianças com NEE do ponto de vista da sua patologia, do que é desviante da normalidade, mudando para uma abordagem baseada nas suas forças e naquilo que é positivo para si e para as suas famílias. Daí que este estudo procura, tal como o realizado por Davis, Watson e Cunningham-Burley (2005), “realçar os fatores sociais que conduzem à deficiência, e permitir-nos ultrapassar as noções de crianças com deficiência como indivíduos imutáveis medicamente definidos” (p.220).

Sendo as crianças com NEE consideradas como correspondendo a *populações vulneráveis* (Cuskelly, 2005) e fortemente dependentes da proteção dos adultos, as suas vozes foram desvalorizadas durante muito tempo (Cuskelly, 2005; Davis, Watson & Cunningham-Burley, 2005, Gray & Winter, 2011; Miller, 2008; Shakespeare & Watson, 1998; White, 2006), o que se refletiu



numa sub-representação das mesmas nos estudos participativos, na atribuição de um papel passivo a estas crianças no desenho da investigação e na utilização de metodologias que instigam a interpretação do investigador, por não conseguirem capturar os pontos de vista das próprias crianças (Gray & Winter, 2011a). Mas, apesar do crescente número de publicações que atestam a importância de envolver as crianças com NEE como participantes ativos no processo de investigação, vivemos ainda numa sociedade que encara as crianças com NEE como incapacitadas, sobretudo aquelas com problemáticas severas, constituindo um problema profundo e inibidor da sua participação social.

Nas últimas duas décadas, tem crescido um movimento social, decorrente da promulgação da Convenção dos Direitos da Criança, que pretende impulsionar abordagens investigativas mais respeitadoras dos direitos das crianças nos estudos que lhes dizem respeito, incluindo as crianças com NEE. Ao mesmo tempo, encontram-se em expansão um conjunto de princípios inclusivos que defendem (i) a igualdade de oportunidades entre crianças com e sem NEE a não-discriminação no seu tratamento; (ii) a inclusão social das crianças com NEE nos ambientes e nas políticas, sobretudo nas educativas; e (iii) a autonomia e capacidade de decisão das crianças com NEE (Shakespeare & Watson, 1998). A participação ativa das crianças com NEE na vida da comunidade está consagrada no artigo 23 da Convenção dos Direitos da Criança, que reconhece igualmente os mesmos direitos de expressão para crianças com e sem necessidades educativas especiais.

Um estudo realizado por Gray e Winter (2011) sugere que, se forem tratadas como iguais, quer as crianças com NEE, quer as crianças ditas normais, podem envolver-se e participar ativamente em todas as etapas do processo de investigação, concluindo igualmente que o trabalho em pares facilita a aprendizagem e promove a inclusão. Apesar disto, White (2006) reconhece que este processo constitui sempre um *desafio* e que existem muitos fatores a tomar em consideração como sejam a idade, a personalidade, o nível de desenvolvimento e a natureza da severidade da problemática da criança, nomeadamente se existem problemas de comunicação.

De acordo com Davis, Watson e Cunningham-Burley (2005), o modelo médico tende a homogeneizar as pessoas com deficiências, “traça-se uma imagem duma «criança com deficiência» homogénea, a quem são frequentemente negados os mesmos direitos e escolhas de outras crianças, que está sob vigilância permanente e a quem são retiradas as oportunidades de interagir socialmente” (p.221). Mas as crianças com NEE não constituem um grupo homogéneo, tal como os seus pares sem NEE, elas são diferentes em idade, género, raça, escolaridade e experiências de

vida. Além disto, diferem igualmente entre si em termos da severidade, causa, tipo e impacto das suas problemáticas (Gray & Winter, 2011a; Shakespeare & Watson, 1998). Mesmo assim, uma investigação realizada com as crianças consegue sempre atingir resultados mais positivos (perguntarmos aos interessados o que querem é muito mais eficaz do que providenciar-lhes aquilo que pensamos que precisam), bem como um maior rigor ético, comparativamente aos estudos sobre as crianças que utilizam os adultos como fontes de informação. Torna-se é indispensável a identificação de um conjunto de métodos apropriados aos objetivos da investigação e, particularmente, às características das necessidades especiais das crianças.

Gray e Winter (2011a) acreditam ser essencial que as crianças com NEE, tal como os seus pares sem NEE, tenham oportunidades de participar nos processos de investigação, referindo-se a algumas barreiras inerentes a esta participação e sugerindo algumas formas de as superar. Estas barreiras estão relacionadas sobretudo com questões éticas, particularmente com as questões do consentimento, da confidencialidade e do anonimato. Em relação ao consentimento, as preocupações prendem-se, por um lado, com a capacidade das crianças com NEE compreenderem o que estão a consentir e que podem desistir sem constrangimentos em qualquer momento da pesquisa. Por outro lado, é questionável o direito dos pais em determinarem a participação dos seus filhos, no caso das situações anteriores não estarem garantidas (Cuskelly, 2005), sendo que nenhuma criança deve ser incluída numa pesquisa se evidenciar algum sinal de relutância. Em relação à confidencialidade e ao anonimato, estes devem ser assegurados, até porque as crianças com NEE são mais facilmente identificáveis. Como forma de minimizar estas barreiras podem ser utilizadas algumas estratégias, algumas delas bastante práticas, tais como: (i) utilizar material adequado à idade e tamanho das crianças; (ii) trabalhar ao seu nível; (iii) fazer escuta ativa das suas considerações; (iii) respeitar as suas decisões; (iv) utilizar métodos múltiplos de obtenção de informação que não dependam apenas da linguagem oral; (v) dar informações por etapas acerca do processo, para não provocar confusão; e (vi) estar atento às necessidades das crianças.

Em síntese, uma investigação com crianças com NEE reflete contornos similares àquelas conduzidas com crianças com desenvolvimento tipicamente normal. A grande diferença em envolver estas crianças constituiu-se no fato dos desafios éticos assumirem nestes casos uma dimensão maior, pelos cuidados adicionais que devemos assumir. É necessário manter o equilíbrio entre os benefícios sociais que advêm da investigação e o respeito pelos valores dos sujeitos participantes. As intenções do investigador esbarram muitas vezes com os direitos das crianças, com a sua

liberdade e vontade de participação. As opções do investigador devem ser ponderadas e, acima de tudo, procurar prevenir eventuais danos ou malefícios que possam causar nos sujeitos da investigação. A investigação com crianças com NEE deve ser pautada por um equilíbrio entre o respeito, a autonomia e a proteção. A ética deve considerar a diversidade que define “a infância como um grupo social, com especificidades que o distinguem de outros grupos, as quais exigem, por isso mesmo, considerações éticas diferenciadas e com singularidades dentro de uma mesma categoria social (a infância)” (Soares, 2006, p.32).

## **CAPÍTULO 2 – A INTERAÇÃO ENTRE PARES COM E SEM NEE: O QUE AS CRIANÇAS PENSAM ACERCA DA INCLUSÃO**

*...Aqueles que realmente experienciam práticas inclusivas ou excludentes são as crianças. Consequentemente, não terão elas o direito de ser ouvidas?*

(Messiou, 2002)

Numa conceptualização da criança-cidadã, assumimos que todas as crianças devem ter o direito de *falar* e de ser *ouvidas*, mesmo aquelas com NEE, sendo que, para tal, a inclusão destas crianças tem de ir muito para além da partilha do mesmo espaço físico. As crianças aprendem partilhando saberes e experiências e as relações entre pares parecem ter uma papel determinante no sucesso de qualquer processo inclusivo, o que vem justificar a necessidade de escutar as perceções das crianças sobre este assunto que lhes diz diretamente respeito. As práticas de cidadania implicam a valorização da identidade e o respeito pela diferença, conducentes à emergência de um sentimento de pertença ao grupo e contribuindo para práticas inclusivas (Nutbrown & Clough, 2009).

Os estudos realizados por inúmeros investigadores têm alertado para a importância do brincar e do estabelecimento de amizades na socialização das crianças, com impacto em todas as suas áreas de desenvolvimento. O processo inclusivo, sabe-se agora, depende largamente do contributo dos pares na aceitação social das crianças com NEE nas salas inclusivas. “Uma das principais vantagens das aulas inclusivas da educação pré-escolar é que as crianças com NEE se juntam na mesma sala com os seus colegas sem necessidades especiais” (Odom, Zercher, Marquart, Li, Sandall & Wolfberg, 2007, p.58). Isto salienta a necessidade de qualquer intervenção educativa não se resumir às crianças com NEE. É importante, concomitantemente, uma intervenção junto dos colegas que lhes estão próximos, de modo a assegurar uma real inclusão. Por outro lado, convém continuar a efetuar pesquisas neste campo para obter uma visão mais ampla do processo de inclusão. Tal como nos dizem Batista e Enuno,

a análise da aceitação e do desenvolvimento das interações sociais de alunos portadores de necessidades educativas especiais pelos seus colegas de escola contribuem, não somente para uma avaliação das consequências sociais para os estudantes em ambiente inclusivo, mas também para auxiliar no esboço de uma prática educacional inclusiva que promova a interação e a aceitação social de todos os estudantes (2004, p.109).

Sendo que o processo de desenvolvimento pessoal e social das crianças é interativo e depende do estabelecimento de relações e interações com os pares e com os adultos, todos nós estamos implicados enquanto cidadãos, de uma forma mais ou menos implícita, na construção de atitudes inclusivas ou excludentes; todos nós somos responsáveis, pela influência que exercemos no âmbito das nossas relações, pela construção de uma cidadania que dite o fim das desigualdades sociais baseadas na diferença. Todos nós podemos constituir-nos como facilitadores ao processo de inclusão.

### **2.1. As Vozes das Crianças e os seus Contributos para a Educação Inclusiva**

Apesar dos referenciais teóricos atuais, na área da educação, nos indicarem uma preocupação cada vez maior em apoiar e promover o desenvolvimento das crianças em ambientes inclusivos como resultado de sociedades cada vez mais heterogéneas, a verdade é que a prática da inclusão continua algo controversa nas suas representações e significados, sendo considerada diferencialmente pelos diferentes elementos nela implicados, com prejuízo sobretudo para as crianças com NEE. Talvez isto ocorra porque muitas vezes nos esquecemos que uma peça fundamental neste processo de inclusão são as próprias crianças, pelo que é fundamental que estas possam ter oportunidades de perspetivar os seus sentimentos e conhecimentos e, sobretudo, de participar nas decisões educativas que lhes dizem respeito. Escutar as crianças implica o reconhecimento de que podemos aprender com elas, compreendendo os seus pontos de vista, as suas preferências e tendo em conta as suas opiniões. A educação inclusiva deve ser organizada pela redução de barreiras que favoreçam e estimulem a participação de crianças com níveis de desenvolvimento heterogéneos.

Nutbrown e Clough (2009) dizem-nos que as políticas inclusivas só têm significado se se traduzirem em práticas inclusivas e realizaram um estudo que procura demonstrar que a inclusão de todas as crianças nas classes regulares pode melhorar os ambientes educativos, desde que esses ambientes estejam dispostos a tal e se dotem das condições para acolher as crianças com NEE. Partindo da revisão bibliográfica em torno das noções de inclusão e de amizade entre crianças e utilizando uma metodologia participante, operacionalizada nas vozes das crianças, como instrumento da investigação educativa, estes autores concluíram que: (i) é possível ter acesso às

considerações das crianças acerca da inclusão; (ii) as vozes das crianças são fundamentais em qualquer estudo acerca das suas perspetivas ou para aqueles que querem encontrar formas de aceder às suas vozes; (iii) a identidade e a autoestima são duas importantes questões nos primeiros anos de vida e dependem de experiências inclusivas positivas; e (iv) a investigação sobre as práticas constitui uma ferramenta essencial para o desenvolvimento profissional e para o melhoramento das práticas. No fundo, ouvindo as vozes das crianças e valorizando as suas sugestões, é possível modificar ambientes e práticas e promover uma escola inclusiva para todas as crianças que a frequentam. A consideração das crianças na identificação e exploração das questões promotoras de um sentido positivo de inclusividade e de mudança das práticas e ambientes de acordo com a consulta a elas realizada, vai beneficiar largamente toda a comunidade escolar, sobretudo as crianças com NEE, muitas vezes vítimas de baixa identidade e autoestima.

Nesta ordem de ideias, Miller (2008) concorda que, ao negarmos às crianças a oportunidade de interferir nas decisões ou de expressar os seus pontos de vista, ficamos a saber muito pouco acerca delas e da forma como percecionam a inclusão nos seus contextos educativos. Bishton (2007) questiona-se igualmente acerca da implementação da prática de ouvir as crianças, mesmo quando o seu direito à participação já está consagrado em várias peças da recente legislação. Para esta autora, o facto de escutarmos as vozes das crianças dá-nos excelentes indicadores de como as práticas inclusivas podem ser desafiadoras, porque sustentadas nos olhos daqueles que as experienciam. A escola só pode ser realmente inclusiva se conhecer e valorizar as necessidades dos seus alunos, pelo que ouvir as vozes de todas as crianças, através de uma variedade de métodos ajustados às necessidades de cada uma, assume uma importância suprema. Por sua vez, Messiou (2005) vem também acentuar esta ideia, referindo-se à inclusão como um processo social complexo no qual as vozes dos que estão envolvidos têm de ser ouvidas. Consequentemente, os pontos de vista das crianças têm de ser considerados, apesar de serem geralmente negligenciados. Para este autor, as crianças funcionam como uma ponte de acesso a informações úteis e determinantes para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Utilizar as vozes das crianças não deve ser visto apenas como uma estratégia para a inclusão, mas, logo à partida, como uma manifestação da inclusão.

Segundo Klingner e Vaughn (1999), as perspetivas das crianças acerca da inclusão dos alunos com NEE tem vindo a revelar um interesse crescente por várias razões. Em primeiro lugar, as opiniões das crianças sobre as práticas educativas em ambientes inclusivos podem ser

comunicadas diretamente aos educadores e influenciar as suas práticas. As crianças são, deste modo, produtores de informação ativa que influencia as atividades desenvolvidas, sendo que são afetadas por essas mesmas decisões. Por outro lado, os pontos de vista das crianças sobre as adaptações desenvolvidas podem ser úteis porque orientam os educadores na identificação de práticas educativas suscetíveis de alcançarem uma maior participação das crianças, motivando-as para a aprendizagem. Por último, as perceções das crianças acerca das práticas dos educadores devem ser expostas devido à responsabilidade que as crianças devem assumir em relação à sua própria aprendizagem. No fundo, é necessário saber a opinião das crianças relativamente às deliberações que os educadores tomam acerca dos ambientes, dos currículos e dos intervenientes, aspetos com implicação direta no seu desenvolvimento social, emocional e académico (Cohen, Forgan, Klingner, Schumm & Vaughn, 1998).

Em última análise, a preocupação com a escuta ativa das crianças prende-se com a intenção dos educadores e investigadores em utilizarem esses conhecimentos de forma construtiva, procedendo a adaptações e mudanças, adequando o funcionamento do processo inclusivo, aproximando-o das necessidades e interesses das crianças. Isto porque a simples colocação das crianças com NEE no mesmo ambiente educacional que as outras crianças não garante, como sabemos, nem o seu desenvolvimento académico, nem a sua aceitação social, nem tão pouco um sentimento positivo acerca de si próprias.

## **2.2. A Interação Social entre Crianças com e sem NEE**

Pelo exposto anteriormente e, no âmbito das discussões e debates que têm sido realizados sobre a inclusão, é fundamental que as vozes das crianças sejam ouvidas. “Uma maneira de garantir que os alunos tenham uma voz é proporcionar-lhes oportunidades para se reunirem, formar amizades, gerar parcerias entre grupos e aprender a assumir a sua própria educação e as suas próprias vidas” (Stainback, Stainback, East & Sapon-Shevin, 2008, p.412). Sandall e Schwartz dizem-nos que “construir relações positivas é um objetivo fundamental para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. No contexto das relações com os pares, as crianças desenvolvem importantes capacidades comunicativas, sociais, lúdicas e cognitivas” (2005, p.171). As crianças que frequentam a educação pré-escolar têm mais oportunidades de socialização com os pares,

desenvolvendo “um conjunto partilhado de significados e de valores acerca do comportamento social dos seus colegas” (Odom, Zercher, Marquart, Li, sandall & Wolfberg, 2007, p.62), e usando esses significados durante as suas brincadeiras e interações sociais de rotina com os outros. O desenvolvimento da compreensão social que contribui para a competência social é influenciada por muitos fatores e entre eles encontra-se a oportunidade para observar e para interagir com os colegas através de situações de dar e receber, no contexto das brincadeiras ou dos trabalhos com os colegas (Formosinho, 2001).

Partindo ainda do pressuposto de que é na socialização precoce que se estabelecem as bases para lidar com a diversidade, respeitando as diferenças e descobrindo as semelhanças entre todos, é importante que as crianças tenham oportunidade de brincar com os pares e de participar ativamente no seu processo de desenvolvimento, juntamente com as outras crianças, na sua individualidade. Kron (2009) reitera este pensamento e diz-nos que “a educação inclusiva significa organizar um grupo criando um lugar de socialização onde as diferenças individuais das crianças têm as melhores oportunidades de se desenvolver (p.28). Isto significa aprender juntos, com autonomia, em igualdade de oportunidades e apoiados no educador, que detém um papel importante na planificação e no suporte às atividades facilitadoras de interações positivas, ao mesmo tempo que dá espaço para que estas interações se desenvolvam (Sandall & Schwartz, 2005). As crianças devem poder “brincar e aprender de forma individual, assim como podem fazê-lo em atividades de grupo, incluindo todas as crianças. O termo ‘inclusão’ é usado para apoiar a participação de todas as crianças e para diminuir as barreiras nessa caminhada” (Garai, Kereles, Schiffer, Tomás, Trocsányi, Weiszburg & Zászkaliczky, 2009, p.48). Outras estratégias para promover experiências de sucesso no desenvolvimento da amizade e das interações sociais estão relacionadas com a organização do espaço físico, com a preferência na utilização de *materiais sociais*, com propostas de atividades coletivas e com a utilização das tarefas de rotina como oportunidades sociais (Sandall & Schwartz, 2005).

Bishop, Jubala, Stainback e Stainback (2008) consideram que as principais vantagens relacionadas com o estabelecimento de amizades estão relacionadas com o aumento de um conjunto de habilidades comunicativas, cognitivas, sociais e académicas, mas sobretudo para as crianças com NEE devido à sua maior necessidade de desenvolvimento nestas áreas. Para estes autores, as amizades desenvolvidas na infância proporcionam “às crianças proteção, apoio e uma sensação de bem estar” constituindo “a base para os relacionamentos formais, informais e íntimos



na idade adulta” (p.184). Não existem pré-requisitos comprovados de habilidades para o desenvolvimento de amizades e “embora as amizades não possam ser forçadas, o seu desenvolvimento pode ser encorajado, alimentado e facilitado nos ambientes educacional e comunitário” (Idem, p.185). Ainda assim, uma condição fundamental no estabelecimento de amizades é a proximidade física, pelo que existem mais oportunidades para os relacionamentos entre crianças com e sem NEE em ambientes inclusivos, sendo importante que se estendam para a vida fora da escola, na comunidade. Como a presença física não é só por si garante do desenvolvimento de amizades, as práticas educacionais devem contribuir para as interações sociais. Correia (2008) acrescenta que os profissionais “devem implementar abordagens que permitam que as crianças aprendam em conjunto, proporcionando-lhes oportunidades para trabalharem em tutoria ou parceria” (p.99). “Esta técnica educacional tem sido bastante utilizada como estratégia para o desenvolvimento de interações positivas entre alunos que frequentam classes onde a diversidade é grande” (Correia, 2008, p.106). Outras sugestões de Bishop, Jubala, Stainback e Stainback (2008), para que os relacionamentos entre crianças com e sem NEE se tornem significativos e resultem em benefícios para todas são a consciencialização da importância das amizades, a exemplificação das interações, o estabelecimento de interesses comuns e similaridades e a criação de oportunidades de interações sem interferências diretas, fazendo estes autores a advertência para o cuidado necessário para que os efeitos não resultem ao contrário do desejado, ou seja, para que a criança com NEE não seja destacada ou tratada de um modo que diminua a sua dignidade.

Bishton (2007) alerta-nos para o facto de os relacionamentos assumirem uma importância vital para as crianças, sendo que as atividades com os pares constituem as preferências das mesmas. No seu trabalho de investigação, desenvolvido em torno de estudos de caso relativos a nove crianças com dificuldades de aprendizagem severas, descobriu que as crianças mencionam positivamente o apoio que prestam e recebem como pilar construtor da amizade. Para esta autora, esta é uma questão particularmente difícil de resolver nas escolas onde todas as crianças têm um nível de habilidade que dificulta esta entreajuda.

Partindo do pressuposto que as crianças aprendem e se desenvolvem participando ativamente em contextos adequados ao seu desenvolvimento, Odom, Brown, Schwartz, Zercher e Sandall (2007), desenvolveram uma investigação que pretendia “descrever o nível de participação de crianças com e sem NEE em programas inclusivos, assim como os contextos de educação de

infância” (p.28). Em relação ao comportamento social evidenciado nas crianças que funcionaram como amostra deste estudo, estes autores concluíram que as crianças com NEE (i) podem não ser tão competentes a envolverem os seus colegas na interação social; (ii) podem ser rejeitadas socialmente pelos colegas e excluídas da interação social; e (iii) estão envolvidas com mais frequência em interações com adultos, em relações de um-para-um, recebendo mais vezes apoio que as crianças sem NEE. Ainda assim, consideram que uma das principais vantagens das aulas inclusivas na educação pré-escolar é que as crianças com NEE se juntam na mesma sala com os seus colegas sem NEE, cabendo ao educador a promoção da interação entre colegas, não a restringindo com o apoio mais individualizado que deve prestar à criança com NEE (Odom et al, 2007).

De acordo com Hall e McGregor (2000), a investigação em ambientes inclusivos é necessária para nos dar a conhecer como é que as relações entre os pares com e sem NEE se desenvolvem atualmente, se as interações entre eles varia em função da idade e, finalmente, para percebermos qual a importância da existência de um programa formal com estratégias que promovam amizades entre as crianças (ou se estas evoluem mesmo sem a intervenção do adulto). O estudo das relações entre pares é complexo e muitos fatores têm de ser considerados, para além da problemática específica da criança com NEE, uma vez que as diferenças físicas e sócio culturais interferem nas preferências das crianças. Uma forma de verificarmos o mútuo interesse na relação entre pares é através da preferência e entreatada constante, mas quando estas atitudes são unilaterais, estamos perante um mero relacionamento e não de uma amizade. Por outro lado, se as interações das crianças sem NEE com as crianças com NEE se baseiam fortemente na assistência e na instrução, o mesmo não acontece nas relações entre pares sem NEE, que se associam sobretudo porque partilham gostos comuns. Para Batista e Enuno (2004), “o processo básico de formação do grupo não está centrado na atração nem na interdependência, mas, sim, na identificação. Afiliar-se a grupos acarreta a reação eles gostam de mim, gosto deles – a percepção de que somos semelhantes de algum modo aos outros membros do grupo, que há algo de comum entre nós” (p.103).

Muitas das preocupações levantadas em relação às interações entre crianças com e sem NEE prende-se exatamente com o facto destes relacionamentos raramente se transformarem em amizades (Bishop, Jubala, Stainback & Stainback, 2008), no sentido das definições apresentadas e

porque as primeiras são muitas vezes encaradas como as que necessitam de ajuda, fator inibidor da profundidade de um relacionamento recíproco.

Algumas crianças em salas pré-escolares são mesmo socialmente rejeitadas pelos pares e, nestes casos, geralmente não têm nenhum amigo (Sandall & Schwartz, 2005). Para estas autoras, a inclusão com sucesso e a melhoria dos resultados para as crianças com NEE que frequentam programas pré-escolares pode ser conseguida através do *modelo de construção de blocos*, tendo como alicerce ambientes pré-escolares de elevada qualidade, nos quais as crianças são educadas, satisfazendo as suas respetivas necessidades básicas. Um contexto assim conceptualizado “deve respeitar o conhecimento básico da investigação acerca do desenvolvimento da criança” (Serrano & Afonso, 2009, p.35) e reconhecer o brincar como “veículo de eleição para a aprendizagem autodirigida, característica das crianças destas idades” (Widerstrom, 2004, citado em Serrano & Afonso, 2009, p.36).

O modelo de Sandall e Schwartz (2005) é composto por mais três componentes-chave, sendo o programa de elevada qualidade considerada a componente básica, importante para todas as crianças. “Os restantes blocos – adaptações curriculares, oportunidades de aprendizagem embutidas nas rotinas diárias e estratégias de ensino centradas na criança – representam as práticas educacionais que podem ser apropriadas para algumas crianças e para alguns dos seus objetivos de aprendizagem” (p.19).

Dentro deste modelo, o apoio de pares é considerado como uma das adaptações curriculares que podem ser feitas, no sentido de ajudar as crianças com NEE a atingirem objetivos importantes ao seu desenvolvimento multidimensional. Estas estratégias revelam-se mais frutíferas se utilizadas quando “a criança demonstrar interesse nas atividades em curso na sala e quando houver uma boa ligação entre a atividade e a rotina e o objetivo da aprendizagem da criança” (Sandall & Schwartz, 2005, p.129). No fundo, se a educadora aproveitar os interesses e as preferências da criança com NEE no decorrer das atividades e rotinas em curso, no ambiente natural da sala, ela terá mais motivação para participar e para aprender.

Para Almqvist (2006), as investigações têm demonstrado que existe uma relação direta entre a qualidade do processo investigativo e altos níveis de envolvimento das crianças, sendo que estas revelam um maior envolvimento e participação se a investigação ocorrer nos seus ambientes naturais, enquanto brincam, estão com os amigos e tomam parte das atividades diárias. Piaget (1959) foi o primeiro psicólogo a preterir a investigação tradicional em favor de observações

naturalistas, ao registar com rigor e detalhe as experiências do dia a dia dos seus próprios filhos. Esta questão dos ambientes naturais foi também tomada em consideração nos estudos de Vygotsky (1978) e de Bronfenbrenner (1986), argumentando que o contexto social, cultural e ecológico da criança desempenha um papel significativo na construção do seu desenvolvimento, pelo que a qualidade e natureza do ambiente da criança devem ser sempre consideradas na análise do seu desenvolvimento. Do mesmo modo, McWilliam (2007, citado em Serrano & Afonso, 2009), afirma que “a aprendizagem da criança não ocorre em ensaios repetidos, mas sim através de interações constantes e dispersas ao longo do tempo no seu ambiente natural” (p.37).

Ainda muito atuais continuam os pensamentos de Piaget (1952), que considera que o valor da interação entre pares se resume a cinco aspetos principais: (i) as crianças valorizam as atividades preferidas dos seus pares; (ii) os pares podem desempenhar o papel de modelos para novos conceitos e competências; (iii) um par mais capaz pode explicar uma atividade em termos mais simples; (iv) um par mais capaz pode verbalizar o problema; e (v) ambos podem ganhar uma visão mais ampla do problema ao partilharem a experiência da aprendizagem.

Para Whitburn (2003, cit in Nutbrown & Clough, 2009), aprender a viver juntos é uma das mais importantes e difíceis aprendizagens a serem feitas pelas crianças. Este feito só é conseguido pela ativa e genuína participação, através da voz e da ação, despoletando um envolvimento que conduz à afetividade e ao sentido de pertença a um grupo. Podemos determinar se existe amizade entre as crianças perguntando-lhes diretamente, entrevistando-as acerca das suas relações com as outras crianças e pela observação das suas interações (Hall & McGregor, 2000).

Nutbrown e Clough (2009) acrescentam que as crianças são capazes de aprender, não apenas cognitivamente falando, mas também social e emocionalmente. Ao serem ativas no seu próprio processo de desenvolvimento, tomando decisões, negociando atitudes, assumindo responsabilidades, partilhando saberes e interagindo socialmente com os pares e com os adultos, as crianças podem afirmar-se como verdadeiras cidadãs, logo desde os primeiros anos de vida, influenciando nas decisões que as afetam diretamente.

Como vemos, a colaboração entre as crianças pode constituir a chave para uma inclusão eficaz, na partilha de trabalho e de objetivos. Odom e Schwartz (2007) descobriram que um dos importantes obstáculos à inclusão na educação pré-escolar se encontra frequentemente nos ambientes educativos pois “a forma como os educadores a dirigiam, a forma como interagiam com as crianças ou a forma como as crianças interagiam umas com as outras poderiam ser os maiores

obstáculos para uma inclusão bem sucedida” (p.138). A inclusão está dependente de uma “boa colaboração entre os parceiros [incluam-se aqui também as crianças] e requer uma planificação complexa” (Serrano & Afonso, 2009, p. 37). O estudo realizado por Odom, Zercher, Marquart, Li, Sandall e Wolfberg (2007), acerca das dimensões sociais da inclusão na educação pré-escolar do ponto de vista da aceitação ou da rejeição social das crianças com NEE nestes contextos de educação, conduziu a “diferentes tipos de abordagens educacionais que podem conduzir a uma maior participação das crianças com NEE na cultura de pares melhorando desta forma a sua competência social” (p.65). Estas abordagens incluíram, por um lado, a organização da sala de forma que as crianças com NEE tenham oportunidade de interagir com companheiros socialmente responsivos e, por outro, formas afetivas de influenciar as atitudes das crianças que frequentavam salas de educação de infância em relação aos companheiros com NEE.

Pelos motivos apresentados, a interação social entre crianças constituiu-se uma área de grande importância, tendo de ser considerada como uma variável a considerar no sucesso de qualquer processo inclusivo. As rotinas das crianças formam e estruturam as culturas infantis e fornecem-nos dados para o estudo e compreensão de outros sistemas sociais mais alargados, eles próprios influenciadores do comportamento e das perceções das crianças. O relacionamento com os pares constitui um argumento importante para a formação da identidade da criança, enquanto ser único mas pertencente a uma comunidade, na sua especificidade enquanto ser social.

Segundo a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, as crianças constroem o conhecimento em função da maturação e das experiências de interação. “São desenvolvidos estágios subsequentes do conhecimento, qualitativamente diferentes, que seriam bases universais do desenvolvimento infantil” (Vieira & Denari, 2007, p.33), representando, cada um deles, fases no processo de construção social e moral das crianças. A forma como as crianças percebem a diferença está assim relacionada com o aspeto social da inclusão, com as interações e relações humanas envolvidas no processo e com as crenças, valores e atitudes construídas socialmente ao longo da história das suas culturas e das suas vidas. Assim percebemos que as crianças reproduzam muitas vezes as conceções sociais sobre a diferença e, particularmente, sobre as NEE's, pois “aprendem, desde muito cedo, valores, noções de normalidade e anormalidade, a julgar o que é belo e feio e o que é certo e errado. Aprende-se por orientação direta dos parentes e professores, por regras sociais, por observação de modelos, por mensagens veiculadas na mídia ou em livros infantis” (Vieira & Denari, 2007, p.32). Daí a importância de considerar, em qualquer

estudo que se ocupa do descortinar das perceções das crianças acerca da inclusão, as relações que estas mantêm com o mundo à sua volta, as experiências estabelecidas com a diversidade humana e as representações e atitudes construídas na sociedade que interferem no processo de inclusão. Há que considerar, em resumo, “os elementos cognitivos, afetivos, sociais e comportamentais, desenvolvidos de acordo com a interação de aspetos maturacionais com o meio ambiente, a cultura e o momento sócio histórico” (Vieira & Denari, 2007, p.33). Nutbrown e Clough (2009) salientam a este respeito que as crianças manifestam muito precocemente as suas preferências políticas e culturais, sendo que para estes autores, as suas considerações vão variar sobretudo de acordo com a sua idade e género, sendo sempre importante que, no seu interesse pela diferença, a criança a encare de uma forma positiva, estimulada pelos seus familiares e pelos profissionais de educação.

### **2.3. O que pensam e sentem as Crianças acerca da Inclusão**

Depois de percebermos a natureza complexa e multifatorial da construção das amizades entre as crianças e das suas perceções sobre a sua realidade envolvente, caminhemos agora para a explanação de alguns estudos que se dedicaram ao conhecimento das representações das crianças acerca do processo inclusivo e que resultaram em dados bastante diversos e até contraditórios. Para Hall e McGregor (2000) esta desavença de resultados pode estar relacionada com o fato dos estudos sobre as relações entre pares envolverem uma grande complexidade, por considerarem diversos fatores como sejam o *estatuto social* da criança no grupo ou a frequência com que são escolhidos pelos seus colegas para participarem nas brincadeiras, chamando ainda a atenção para a raridade que constitui a observação das interações das crianças como instrumento de recolha de informação durante as investigações que têm sido encetadas nesta temática.

Segundo Klingner, Vaughn, Schumm, Cohen e Forgan (1998), as perceções das crianças têm de ser estudadas, primeiro porque elas constituem recetores dos serviços em ambientes inclusivos e, depois, porque elas influenciam direta e indiretamente as decisões dos educadores. Num estudo realizado com o objetivo de investigar as perceções e pontos de vista das crianças com e sem NEE em relação a dois modelos de educação: inclusão e classe especial, estes autores concluem que a maioria dos alunos consideravam a classe especial como preferível à inclusão, sendo que as crianças com NEE que integravam a amostra apontavam a classe regular como

representando uma carga superior de trabalho. Ainda assim, durante as entrevistas realizadas, os alunos fizeram uma clara distinção entre os benefícios sociais e os benefícios académicos da inclusão, sendo consensual que a classe especial era preferível para aprender, sendo preterida no que concerne a fazer amigos. Todas as crianças, oriundas de grupos diversos e heterogéneos, afirmaram com convicção o seu gosto pelo trabalho cooperativo e indicaram a entreatajuda como um fator relevante, considerando-se entre si como recursos e preferindo trabalhar em grupos ou pares.

Almqvist, por sua vez, tem realizado inúmeros estudos com crianças pequenas preconizando capturar a essência das perspetivas das mesmas acerca das experiências que vivenciam nos seus ambientes naturais. Um desses estudos (2006) propunha-se identificar os padrões de envolvimento entre crianças com e sem atraso de desenvolvimento, tendo os seus resultados identificado diferentes níveis de envolvimento, relacionados com múltiplos fatores, quer relativos às próprias crianças, quer aos seus ambientes. Ainda assim, a autora parece poder concluir que as competências de interação e a disponibilidade para participar nas atividades, são elementos fortemente preditores de altos níveis de envolvimento, quer as crianças tenham atraso de desenvolvimento ou não.

Numa revisão bibliográfica de estudos sobre as concepções e atitudes das crianças em relação à inclusão, Vieira e Denari (2007), concluíram acerca de uma ausência de informações destas em relação às NEE, mesmo quando frequentam ambientes inclusivos. Em relação ao conjunto dos trabalhos analisados por estas autoras, alguns estudos indicam que as crianças parecem reproduzir as concepções vigentes na sociedade, encarando as crianças com NEE como dependentes, incapazes e sem perspetivas de futuro, apesar de não haver grandes indícios de preconceito e atitudes negativas em relação a estas crianças. Em relação à escolarização das crianças com NEE, quanto à aceitação destas por parte das outras crianças e às possibilidades de interação positivas, as pesquisas indicam resultados diversos. Alguns estudos apontam para a exclusão, enquanto outros indicam atitudes positivas e de aceitação social. Mesmo dentro de um mesmo estudo podem ser encontrados posicionamentos contraditórios e sentimentos ambivalentes entre as crianças em relação ao tema.

Num outro estudo, desenvolvido por Miller (2008), conclui-se acerca da boa aceitação da presença física das crianças com NEE. Como professor universitário, Miller constatou que os seus alunos, futuros professores, chegavam às suas aulas desconhecendo a diversidade de alunos que poderiam encontrar nas suas salas de aula e desconsiderando a presença de crianças com NEE.

Daí que fossem encorajados pelo mesmo a ir para o terreno realizar entrevistas a crianças em ambientes inclusivos para conhecerem as suas perceções acerca da inclusão. Muitos desses futuros professores ficaram surpreendidos com a competência das crianças na descrição das suas experiências e perspetivas e concluíram que a interação entre ambas, crianças com e sem NEE, se revelava positiva. As crianças deste estudo, todas com idades superiores a dez anos, consideraram que é natural a presença de crianças com NEE nas suas salas de aula, apesar de ficarem intrigadas com as suas constantes idas à sala de apoio. As poucas que pensavam que os alunos com NEE deveriam permanecer numa classe especial, expressam esta ideia de uma forma positiva: porque as crianças com NEE podem ser melhor apoiadas fora da classe regular.

Por sua vez, Jones (2005) desenvolveu, em colaboração com dois consultores externos, um estudo que tinha como objetivo aceder ao entendimento e pontos de vista das crianças acerca da inclusão, de acordo como o modelo social de “deficiência” e considerando a importância de ouvir aqueles que estão diretamente envolvidos e que experienciam os serviços: as crianças. Todas as decisões metodológicas partiram do pressuposto de que a participação e envolvimento são componentes essenciais do processo inclusivo, sendo igualmente respeitados todos os aspetos relacionados com a ética, a autenticidade e a validade da pesquisa. Utilizando como suporte de acesso às crianças uma brochura com imagens que retratavam elementos fundamentais da inclusão como sejam o *divertir-se*, o *estar juntos* e o *aprender juntos*, esta autora fazia depois questões abertas que pretendiam encorajar um pequeno grupo de crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos, a falarem sobre inclusão. Posteriormente, Jones (Idem) identificou vocabulário emergente e comum entre as crianças na expressão dos seus sentimentos, experiências e pontos de vista e pôde concluir que as crianças têm um forte desejo de se sentirem incluídas, que estas consideram o papel dos adultos como determinante no processo inclusivo e que as crianças têm consciência da importância das competências sociais, pessoais e interpessoais em cenários inclusivos.

Como podemos ver, relativamente aos pares, e encetando processos de escuta das crianças, é possível aceder à forma como co constroem o processo de inclusão. Além disto, “a maioria dos estudos em diferentes partes do mundo indica que o contacto com pessoas deficientes [com NEE] e o acesso a informações sobre o tema podem contribuir para a construção de conceções e atitudes mais favoráveis” (Vieira & Denari, 2007, p. 38). Estas duas variáveis são importantes, na medida em que a colocação de uma criança com NEE num ambiente inclusivo não



garante o desenvolvimento de atitudes positivas e o incentivo à aceitação social. Por outro lado, estar incluído num grupo de pares não significa estar presente fisicamente, mas implica que lhe seja permitido participar na construção do sentido de grupo e na cultura de pares. É por isto e por acreditarmos, como veremos no próximo capítulo, que a inclusão traz benefícios para todos os envolvidos, que é necessário continuar a desenvolver trabalhos de investigação e de intervenção, facilitadores do processo inclusivo. Infelizmente, “a maioria dos trabalhos volta-se apenas para o levantamento e descrição das conceções e atitudes infantis, sendo os trabalhos de intervenção ainda escassos [e] ainda mais raras são as investigações aprofundadas sobre os efeitos de programas informativos ou de mudanças de atitudes sobre o tema” (Vieira & Denari, 2007, p.38). Jones (2005) reitera esta ideia, acrescentando que, por representar uma área relativamente sensível e recente de pesquisa, ainda temos muito a aprender acerca dos processos e estratégias a utilizar na obtenção da autenticidade das perceções e representações das crianças, com ou sem NEE, acerca da inclusão.

### **CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BENEFÍCIOS DA DIVERSIDADE**

*Não há, não,  
duas folhas iguais em toda a criação.  
Ou nervura a menos, ou célula a mais,  
não há, de certeza, duas folhas iguais.*

(António Gedeão, 1958)

A inclusão e os princípios da educação inclusiva assentam na ideia válida do desenvolvimento global das crianças (académico, socioemocional e pessoal), em igualdade de oportunidades e de acordo com a diversidade existente, sempre que possível nas classes regulares e obrigatoriamente com os serviços educativos adequados. No entanto, este movimento de inclusão não tem sido coerente nem unificador nos processos. Vários estudos têm vindo a concluir que a retórica tem vindo a dar lugar a um conjunto de propostas e de práticas educativas totalmente desajustadas às necessidades dos alunos com NEE (Correia, 2008a). Quando as crianças com NEE não beneficiam com a educação nas classes regulares, pela incongruência entre as suas características, necessidades, expectativas, e as atitudes dos educadores e os apoios adequados, assistimos à sua *exclusão funcional* (Correia, 2003).

Desde que acauteladas algumas condições, relacionadas sobretudo com o respeito pela diversidade e com “a qualidade dos processos envolvidos” (Morgado, 2009, p.178), o movimento inclusivo resulta em benefícios para todos os agentes educativos, criando-se, desta forma, “uma comunidade coesa, cuja visão educacional se revê na premissa de que toda a criança deve ser respeitada e levada a atingir o máximo da sua potencialidade em ambientes que permitam o desenvolvimento da sua autoestima, do orgulho nas suas realizações e do respeito mútuo” (Correia, 2008a, p.46). De acordo com a resenha bibliográfica efetuada, a investigação tem demonstrado o impacto positivo da inclusão ao nível do desenvolvimento académico, pessoal e social das crianças. Ao criar oportunidades para o desenvolvimento de interações positivas com os pares, verifica-se uma maior aceitação e valorização das diferenças individuais, que reflete uma grande sensibilidade para com as necessidades dos outros.

As diferenças entre os seres humanos sempre constituíram uma evidência social, conduzindo a um problema de desigualdade, relacionado com inúmeras áreas (política, económica, social), que se arrasta até à modernidade (Barros, 2005), operacionalizado em várias práticas de exclusão (Santos, 1999). No campo educacional, as desigualdades, nomeadamente as relacionadas com as NEE e, portanto, as que revelam interesse para o presente estudo, continuam a manifestar-se, ainda que, muitas vezes, de uma forma camuflada e subtil. As atitudes dos educadores e o apoio dos pares poderão dar um grande contributo na conquista da igualdade no respeito pela diferença.

### **3.1. Anotações Concetuais acerca da Inclusão**

A educação inclusiva nasce, nos Estados Unidos da América, nos anos 80, dada a pressão exercida por associações científicas e de pais. A par disto, Correia (2003) refere que o

reconhecimento público de que a escola não estava a desempenhar o seu papel ao não providenciar respostas educativas para todos os alunos, forçaram a reestruturação do sistema educativo, apelando para a criação de condições que permitissem responder às necessidades educativas dos alunos com NEE nas escolas regulares das suas residências (p.19).

Esta iniciativa deu mais tarde lugar ao movimento de inclusão, que tem vindo a dar frutos com a legislação que o apoiou e com as investigações subsequentes. Neste sentido, começou a tornar-se mais clara a necessidade de adequar o currículo às necessidades de cada aluno e de tornar a escola num centro de atividades comunitárias que se ajustem a todos os alunos e respetivas famílias. “A educação especial passa de um lugar a um serviço” (Correia, 2003, p.19) e a criança deixa de ser vista em função dos seus défices, para ser valorizada enquanto elemento que se integra numa escola, numa família e numa comunidade.

Na Europa, começou-se a falar do movimento de inclusão com a Conferência Mundial da UNESCO sobre necessidades educativas especiais, efetuada em Salamanca, em junho de 1994. O conceito de inclusão e o entendimento da educação inclusiva enquanto prática de inclusão de todos, independentemente das suas capacidades, deficiência, origem socioeconómica ou cultural, constituem a mensagem claramente transmitida pela declaração daí resultante, que “deu orientações para se passar de uma educação especial tradicional para crianças com *deficiências*, para uma educação inclusiva para crianças com *necessidades educativas especiais*.” (Plaisance,

2009, p. 21). Segundo este documento “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminantes, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingido a educação para todos.” (Correia & Cabral, 1999, p.38). A educação inclusiva assume-se, então, como o direito de todas as crianças frequentarem as escolas da sua área de residência, aquelas para onde iriam se não tivessem qualquer problema ou deficiência, e o conseqüente direito de viverem na sua família e de participarem da sua comunidade (Costa, 1999). Uma das ideias chave da educação inclusiva é justamente que a escola deve ser para todos (Ainscow, 1997; Correia, 2008; Costa, 1999), mas a *escola contemporânea* (Correia, 2008a) tem também a responsabilidade de oferecer às crianças oportunidades sérias de participação em todos os domínios da vida coletiva, “numa perspetiva centrada no aluno, de modo a responder às suas necessidades individuais” (Warwick, 2001, p. 112). A escola inclusiva<sup>4</sup>, para além do acesso físico e académico das crianças com NEE nas escolas regulares, preconiza igualmente um acesso social, partilhado com os seus pares sem NEE. Por outro lado, começa a ser valorizada a componente pessoal e emocional das crianças, a sua individualidade, e não apenas a sua inserção num grupo de crianças ditas normais. Segundo Correia (2008), “a inclusão baseia-se, portanto, na criança vista como um todo” e assenta numa educação adequada às suas características e necessidades. No fundo, concluiu-se que não basta incluir estas crianças, não é só aprender juntos, é aprender em situações de igualdade de oportunidades, devendo para tal existir serviços adequados e especializados para responder às suas necessidades, “para promover as aprendizagens no aluno e, no caso das necessidades especiais, para que ele se torne auto suficiente até ao limite das suas capacidades” (Correia, 2001, p.126). “Estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele.” (Rodrigues, 2003, p.95). Mas, para Mantoan (2006), o panorama educacional atual implica uma mudança, já que

problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas da nossa legislação e preconceitos distorcem o sentido de inclusão escolar, reduzindo-o unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular e, desconsiderando os benefícios que esta inovação educacional propicia à educação dos alunos em geral. (p.186-187)

---

<sup>4</sup> Rodrigues (2003), prefere o termo educação inclusiva, expressão “que chama a atenção para a importância determinante que o processo de inclusão deve ter na comunidade e na família, sob pena de se tornar um processo realmente ineficaz” (p.91). Este autor questiona, assim, a possibilidade de existência de uma escola inclusiva no contexto de uma sociedade que continua a vitimizar indivíduos, excluindo-os por motivos vários (género, etnia, pobreza...).

Num contributo para a clarificação concetual, Correia (2008) define inclusão como “a inserção do aluno [com NEE, mesmo com NEE severas] na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades” (p.9).

Para melhor se compreender o conceito de inclusão torna-se necessário compará-lo com o de integração, sendo que, para Warwick (2001), existe frequentemente uma carência de diferenciação entre o significado destes termos. Mantoan (2006), por sua vez, afirma que estes vocábulos “conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico metodológicos divergentes” (p.194). Neste sentido, Costa (1999) entende que integração é um “processo através do qual as crianças consideradas com necessidades especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente, e inalterado, da escola” (p.28). “A integração escolar pode ser entendida como o especial na educação, ou seja, a justaposição do ensino regular ao especial” (Mantoan, 2006, p.196). Por outro lado, a inclusão é o “empenhamento da escola em receber todas as crianças, reestruturando-se de forma a poder dar resposta adequada à diversidade dos alunos” (Costa, 1999, p.28), por outras palavras, “as escolas inclusivas propõe um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e é estruturado em função delas” (Mantoan, 2006, p.196). No fundo, “enquanto que a integração procurou sobretudo realçar o ajustamento do envolvimento físico no qual a aprendizagem se desenvolve, a inclusão centra-se no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e adapta as perspetivas de ensino a essas necessidades” (Warwick, 2001, p. 112), de forma a que todas as crianças, incluindo aquelas com NEE “obtenham sucesso na corrente educativa geral” (Mantoan, 2006, p.196). Esta crença prevê que todas as crianças, sem exceções, devam frequentar as escolas e, concretamente, as classes regulares, estando a incompatibilidade com o termo integração relacionada também com este aspeto: preconiza o acolhimento, indistinto e sistemático, de todas as crianças, nos diferentes níveis de educação.

Torna-se agora também necessário definir o termo *necessidades educativas especiais* que, por representar aqueles que apresentam uma incapacidade ou doença crónica, tem necessariamente de ser distinguido daqueles que possuem necessidades especiais, isto é, crianças sobredotadas e crianças em risco educacional. Por lado, estando as conceções tradicionais de deficiência completamente ultrapassadas, sabemos que não é a doença que caracteriza a pessoa

mas antes a situação que a sociedade cria em torno dessa pessoa, pelo que se tornou imprescindível substituir, nos debates sobre a inclusão, o termo *crianças com deficiência* por *crianças com necessidades educativas especiais*. Para Correia (2005), o termo deficiência apresenta uma conotação clínica, pelo que deve ser abolido, pelo menos na área da educação, substituindo-o por outro que “se aproxime, cada vez mais, daquilo que se pretende, uma conotação educacional que reflita as capacidades e necessidades dos alunos cujos problemas tantas vezes exigem programações individualizadas e apoios especializados” (p.10). O conceito de *necessidades educativas especiais*, baseado em critérios pedagógicos, surgiu em Portugal com o Decreto-Lei n.º319/91, de 23 de agosto, e define “aqueles 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 socio emocional” (Correia, 2008a, p. 23). Em relação à terminologia mais indicada, Kauffman (2007), diz-nos que “o verdadeiro problema não reside nas palavras em si, mas nas representações que a maioria das pessoas associa às palavras, no seu suposto significado” (p.11), sendo que “a falta de clareza e de acordo não só dificulta a interpretação da investigação relativa à inclusão, como exacerba as controvérsias sobre a mesma” (Simpson & Kauffman, 2007, p. 177). Condicionadas pelas crenças e valores vigentes, muitos teóricos e profissionais da educação replicam uma *retórica do igualitarismo* (Correia, 2006, p. 241), utilizando chavões para celebrar a diversidade. Apesar disto, este autor quer esclarecer que não podemos dizer que todos temos necessidades educativas especiais porque “ao pretendermos fazer crer que todos temos necessidades educativas especiais, no que toca à educação, isto simplesmente quererá dizer que nenhuma criança tem realmente necessidades educativas especiais” (Correia, 2006, p.241) e conduzirá a que ignoremos as suas necessidades específicas.

A educação inclusiva continua, assim, tal como afirma Costa (1999) a constituir “uma meta que, de vários modos, utilizando vários caminhos e seguindo diferentes ritmos, muitos países do mundo vão tentando alcançar” (p.35). O processo inclusivo não é entendido por esta autora como uma utopia, sendo capaz de identificar uma nova perspetiva de encarar as necessidades educativas especiais, resultante de uma evolução do conceitos e das práticas que conduzem à escola inclusiva. O fator mais relevante nesta evolução é a progressiva passagem de uma perspetiva centrada na criança, nas suas incapacidades e na necessidade de recuperação dos seus défices, para uma perspetiva centrada no currículo, por outras palavras, na intervenção pedagógica direcionada para o

desenvolvimento das capacidades das crianças, utilizando estratégias e adaptações diversificadas e adequadas, conducentes ao *sucesso de todos* (Baptista, 1999).

Existem muitos desafios que são colocados à educação no sentido de promover um verdadeiro sistema de inclusão. Como organização social e no seu modelo de funcionamento, a escola acaba muitas vezes por contribuir para excluir, sob a aparência da inclusão (Barroso, 2003). É neste sentido que o termo reestruturação escolar é comumente usado na literatura sobre o tema da inclusão, referindo-se à necessidade de criar ambientes educativos preparados para a inclusão incondicional das crianças, operacionalizados em “instituições acolhedoras e sensíveis, capazes de responder de maneira humana e eficiente às necessidades e habilidades específicas de todos os alunos” (Stainback & Stainback, prefácio).

No contexto português, a inclusão de crianças com NEE em contextos de educação pré-escolar com pares com um desenvolvimento típico é a primeira opção em educação especial, estando os princípios desta inclusão contemplados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), que aponta como um dos seus objetivos gerais “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens”, fazendo também menção a outros fundamentos para a escola inclusiva relacionados com as adaptações e expansões necessárias à resposta das necessidades específicas das crianças com NEE. A educação inclusiva é, sobretudo, uma questão de direitos humanos, estando consagrada no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Pode ler-se no n.º 3 do Art.2 “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade de matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim de infância ou a escola nos mesmos termos que as restantes crianças”. Ao legitimar-se a escola regular como a primeira modalidade de atendimento a considerar, parece também consensual que os ambientes educativos devem adaptar-se às capacidades das crianças e à sua diversidade, “numa perspetiva de respeito pela diferença e pelo direito a uma igualdade de oportunidades em educação” (Correia, 2007, p.4). A inclusão acabou, assim, por exigir uma rutura com o modelo tradicional de ensino e a transformação da escola. Mas na prática nem sempre as escolas se revelam eficazmente inclusivas, constituindo este o principal argumento de alguns intelectuais e pesquisadores que continuam a argumentar contra o movimento da inclusão.

Para Karagiannis, Stainback e Stainback (2008), a filosofia e as práticas segregacionistas do passado tiveram efeitos prejudiciais nas pessoas com NEE, nas escolas e na sociedade em

geral, fortalecendo os estigmas sociais e a rejeição, bem como a rigidez e a homogeneização do ensino. Pelo contrário, “o fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem as suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular” (Karagiannis, Stainback & Stainback, 2008, p. 44). Ainda assim, a inclusão, “apesar de ser um conceito amplamente utilizado, o seu significado é no entanto bastante evasivo e não existe um consenso sobre o real significado da educação inclusiva [sendo ainda] o conceito usado de forma diferente em diferentes contextos” (Göransson, 2009, p.17). A este propósito, na perspetiva de Correia (2005), temos assistido a uma retórica pós-moderna e romântica em torno do conceito de inclusão, conducente à implementação do processo inclusivo como um *legado desastroso* (Warnock, cit in Correia, 2005). O espírito que deu origem ao movimento da inclusão encontra-se, assim, a ser desvirtuado e, ao ser interpretado de diversas formas, leva a situações de confusão e desilusão com repercussões finais nas crianças com NEE (Correia, 2005). Torna-se, portanto, fundamental a universalização de conceitos uma vez que, tal como nos alertam Nutbrown e Clough (2010), inclusão é um termo muito utilizado e muitas vezes assumido como universalmente entendido, mas inclusão quer dizer coisas diferentes para as diferentes pessoas e pode refletir diferentes estádios de desenvolvimento das práticas inclusivas. Decorrente das divergências na compreensão da filosofia inclusiva, com as naturais implicações para o debate, para a investigação e para o próprio desenvolvimento da escola inclusiva, a inclusão constitui, deste modo, um desafio novo e permanente, sendo que, “para conseguir realizar o ensino inclusivo, os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se num esforço unificado e consistente” (Karagiannis, Stainback & Stainback, 2008, p.21), tentando ultrapassar as “dificuldades e barreiras remanescentes (...) e avançar num itinerário educacional personalizado” (Plaisance, 2009, p.21).

No nosso país, as práticas inclusivas assumem nas escolas diferentes níveis, dependentes de múltiplos fatores, constituindo a falta de envolvimento talvez a maior condicionante do desacelerar do motor que nos poderia conduzir a uma inclusão mais efetiva e eficaz. Tal como nos dizem Batista e Enuno, “a questão não é apenas incluir, mas como incluir” (2004, p.109), pelo que se torna “necessário que, na prática, seja dotada de uma política educacional que promova mudanças curriculares, efetivando a participação dos pais no processo de inclusão, instrumentalizando as escolas, capacitando e apoiando os profissionais que lidam com estas crianças” (idem). Outro constrangimento continuam a ser as práticas inclusivas de crianças com



NEE em grupos heterogêneos sem considerar as suas diferenças individuais, constituindo este o medo de muitos que se opõe à inclusão: que as necessidades individuais das crianças se percam no processo inclusivo, inibindo o desenvolvimento de uma autoidentidade positiva das crianças com NEE (Stainback, Stainback, East & Sapon-Shevin, 2008).

Stainback e Stainback (2008) acreditam, a propósito dos critérios de exigência da inclusão na prática educativa, que para se efetivar uma real inclusão educacional e social, são necessárias muitas transformações nos âmbitos políticos, curriculares, estruturais, ideológicos, de formação e capacitação profissionais, entre outros. A qualidade da inclusão de um determinado programa deve ainda ser “avaliada por indicadores tais como o nível de envolvimento das crianças nas atividades e rotinas da sala, assim como outras características mais abrangentes do programa tais como (...) as interações que quer as professoras quer as outras crianças têm com as crianças com NEE” (Serrano & Afonso, 2009, p.35). Rodrigues (2003) aponta como barreiras à inclusão a falta de formação dos professores, a carência de recursos e a ausência de mudanças estruturais na escola que sustentem as inovações, insistindo em currículos imutáveis e com dificuldades no tratamento das diferenças, conduzindo todos estes fatores a uma complexidade, e mesmo a contradições, na criação de políticas inclusivas nas escolas. Para Correia (2008), repensar o conceito de inclusão passa igualmente pela reunificação do ensino regular e especial, pela criação de legislação adequada e pelas atitudes de todos nós, quer dos profissionais de educação, quer da sociedade em geral. Para Plaisance (2009), a educação das crianças com NEE exige não apenas competências profissionais como a partilha dessas competências, o que implica “incentivar a colaboração, o diálogo e a troca de conhecimentos” (p.26). “Um outro ponto que merece destaque tem a ver com a ausência de um modelo e de um processo de atendimento que possam garantir respostas educativas eficazes para os alunos com NEE, salvaguardando, assim, o princípio da igualdade de oportunidades” (Correia, 2007, p.5)

Todas estas questões remetem-nos para a controvérsia que existe à volta do princípio da inclusão, uma vez que há autores que defendem a chamada inclusão total (Stainback & Stainback, 2008), isto é, a colocação das crianças com NEE a tempo inteiro nas classes regulares, sugerindo depois um conjunto de estratégias para promover escolas inclusivas.

Os proponentes da inclusão total defendem que os alunos deficientes a quem são fornecidas experiências educacionais e apoio no contexto de aula regular, obtêm ganhos educacionais e sociais significativos e evidenciam níveis superiores de aprendizagem, interação e

comunicação, quando comparados com os seus pares colocados em ambientes segregados. (Kavale & Forness, 2000; Pivik *et al*, 2000, *cit in* Simpson & Kauffman, 2007, p.170)

Por outro lado, há autores que defendem uma posição mais moderada, considerando que a classe regular pode não ser a modalidade de atendimento mais adequada, pelo menos a tempo inteiro (Correia, 2008). Para fundamentarem a sua posição, estes últimos questionam-se acerca da colocação das crianças com NEE nas classes regulares quando não é possível prestar-lhes uma *educação apropriada* (Correia, 2001, 2008, 2008a), no fundo, interrogam-se acerca dos argumentos para a inclusão quando não existem serviços de apoio adequados. De acordo com Bauer e Shea (1999), citados por Correia (2001), isto corresponde a fomentar o insucesso, ao impedir os alunos de alcançarem níveis consentâneos com as suas capacidades. Correia (2008) alerta-nos para a necessidade do princípio da inclusão não se transformar num conceito inflexível, sendo necessário pôr em causa a inclusão total “caso não se respeitem as características individuais e as necessidades específicas do aluno [que] podem fazer com que a sua permanência a tempo inteiro na classe regular não seja a modalidade de atendimento mais eficaz” (p.9). Ainda assim, “qualquer modalidade de atendimento que venha a ser proposta, e que exija a saída do aluno com NEE da classe regular, só deve ser considerada quando o sucesso escolar (académico e social) desse mesmo aluno não possa ser assegurado na classe regular, mesmo com a ajuda de apoios e serviços suplementares” (Correia, 2008a, p.13). Assim vemos que a inclusão não deve consistir na mera colocação de alunos com NEE nas classes regulares, exatamente porque isso não é inclusão mas negligência (Correia, 2005), existindo realmente casos em que as características, as capacidades e as necessidades de aprendizagem de uma determinada criança podem requerer apoios especializados fora da classe regular, e mesmo fora da escola regular (Correia, 2008a), idealmente num processo de *inclusão progressiva* (Correia, 2006). Finalmente, a este respeito da controvérsia quanto à inclusão, Simpson e Kauffman (2007), dizem-nos que a inclusão total não se baseia em fatos empíricos ou científicos, sendo que os seus defensores se apoiam em considerações de política social como sejam a igualdade de oportunidade social e de acesso, bem como o direito à não-discriminação para legitimar as suas posições. Salvaguardando as considerações anteriores serão apresentados no ponto seguinte aqueles que, de acordo com a bibliografia utilizada, constituem fortes argumentos para incluir alunos com NEE nas escolas regulares, mesmo aqueles com problemáticas mais severas.

Sabendo que um dos direitos fundamentais de qualquer criança é o direito à educação e à igualdade de oportunidades, presente na Constituição da República Portuguesa<sup>5</sup>, na Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>6</sup> e ainda na Convenção sobre os Direitos da Criança (ratificada por Portugal), os alunos com NEE significativas devem ser inseridos nas classes regulares, sempre que isso seja possível, tendo em consideração as suas características individuais e as suas necessidades, pois nenhum aluno deve ser excluído da escola com base na natureza ou severidade da sua problemática. A escola é responsável pela educação de todos os alunos, independentemente dos problemas de aprendizagem que cada um deles possa apresentar. Slee, 2001, cit in Morgado (2008), considera mesmo que

a educação inclusiva deverá considerar-se um pressuposto incontornável num sistema democrático e promotor de equidade, assumindo-se, claramente, como princípio político de natureza educativa, social e cultural contributivo para a proteção dos direitos de cidadania de todos os cidadãos. (p.179)

### **3.2. Benefícios da Educação Inclusiva**

De acordo com a legislação em vigor e com os princípios fundamentais da inclusão, as crianças com NEE em idade pré-escolar devem estar incluídas em ambientes normalizadores, estando esta questão da modalidade de atendimento assente não só num conjunto de argumentos éticos mas também em evidências pragmáticas já que “os resultados da inclusão, tanto ao nível da socialização quanto ao nível do desenvolvimento, são considerados como desejados e apropriados” (Correia & Serrano, 2008, p. 146). Analisando os resultados de algumas investigações acerca da inclusão, estes autores conseguiram identificar claramente os seus benefícios quer para as crianças com NEE, quer para as crianças sem NEE, traduzidos em ganhos sociais e comportamentais. Além de promoverem claramente a socialização entre crianças, nos ambientes inclusivos estas “apresentam níveis mais elevados de socialização e padrões superiores de interação verbal com os companheiros, refletindo, na sua atividade lúdica, níveis cognitivos mais elevados” (Correia & Serrano, 2008, p.147).

Segundo Ruijsa e Peetsma (2009), podemos encontrar atualmente um conjunto de estudos que se debruçaram sobre os efeitos académicos e sócio emocionais da educação inclusiva, cujos

<sup>5</sup> (artigos 71.º, 73.º e 74.º).

<sup>6</sup> (artigos 2.º, 7.º, 17.º, 18.º).

resultados dependem largamente das políticas e práticas inclusivas vigentes. Ao pesquisarem a recente literatura científica sobre o tema, estes autores constataram que a terminologia usada para descrever as crianças com NEE era inconsistente, variando de acordo com o país e com os profissionais em causa. Além disto, não se revelava completamente claro, em muitos desses estudos, se as crianças com problemáticas moderadas e severas eram incluídas. Apesar disto, torna-se importante salientar que a generalidade dos estudos que investigaram este assunto dos efeitos da inclusão encontram sobretudo efeitos positivos ou neutros, muito poucos indicam efeitos negativos. De uma forma geral, as crianças que frequentam classes inclusivas têm menos preconceito em relação às crianças com NEE, estão mais predispostas a brincar com estas crianças e manifestam atitudes mais positivas em relação às mesmas. Na maioria dos estudos, contudo, não é perceptível se a imagem positiva que as crianças constroem em relação aos seus pares com NEE corresponde à imagem geral das pessoas com NEE, sendo também consensual que, ainda assim, as crianças com NEE são menos bem aceites no grupo do que aquelas ditas normais, assumindo, conseqüentemente, uma posição social menos favorável.

Alguns estudos avaliados por Guralnick (2001), indicam que não há diferenças de participação das crianças com NEE em ambientes inclusivos ou em programas especiais, pelo que permitem concluir que os ambientes inclusivos não criam circunstâncias que limitam o seu desenvolvimento. Outro recente estudo analisado por este autor, realizado com crianças com NEE's severas, veio também provar que um programa de inclusão total pode providenciar mais vantagens desenvolvimentais para essas crianças, sendo que, mesmo que apenas os aspetos académicos fossem considerados, as evidências sugerem que as crianças que estão em ambientes normalizados aprendem pelo menos tão bem como as que estão em programas especiais. De acordo com Hall e McGregor (2000), os principais benefícios da inclusão total são o proporcionar de oportunidades para as crianças com NEE interagirem com os seus pares sem NEE e o desenvolvimento de relações de amizade entre ambas. Klingner, Vaughn, Schumm, Cohen e Forgan (1998), por sua vez, partilham, num artigo resultante de um estudo que pretendia averiguar as preferências das crianças acerca da inclusão ou da exclusão, que o tema da inclusão total tem vindo a ser envolto em alguma controvérsia. Os apoiantes argumentam que as classes regulares se prestam a uma melhor representação do mundo real, no qual as crianças com NEE vão viver após o seu percurso escolar, sendo que nelas, o apoio providenciado pelo educador especial, se aproxima mais do currículo educacional comum, garantindo igualmente um maior envolvimento e

responsividade do educador regular. Além disto, na classe regular, as crianças com NEE terão mais oportunidades de desenvolver amizades e de rentabilizar o seu tempo de trabalho, uma vez que se evitam as deslocações até à sala de apoio. Por outro lado, existem os que evidenciam dúvidas em relação à inclusão como um serviço apropriado às crianças com NEE, sobretudo porque não acreditam que o ensino individualizado possa ocorrer nas classes regulares, que os educadores possam estar preparados para ensinar as crianças com NEE, ou que disponham de tempo para lhes dedicar, e que estas crianças sejam socialmente aceites.

Para Batista e Enuno (2004) “pressupõe-se que a proposta de inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais procura evitar os efeitos deletérios do isolamento social dessas crianças, criando oportunidades para a interação entre as crianças, inclusive como forma de diminuir o preconceito” (p.103). Mas, para estes autores, a inclusão pode ser benéfica “para o amadurecimento e desenvolvimento não só desses alunos, mas também daqueles sem necessidades educativas especiais” (p.109). Correia (2008) corrobora esta ideia das vantagens da inclusão se estenderem a todas as crianças. Em relação à criança com NEE,

para além da filosofia da inclusão lhe reconhecer o direito de aprender junto com os seus pares sem NEE, o que lhe proporciona aprendizagens similares e interações sociais adequadas, ela permite retirar-lhe, também, o estigma da «deficiência», preocupando-se com o seu desenvolvimento global dentro do espírito de pertença, de participação em todos os aspetos da vida escolar, mas nunca esquecendo a resposta às suas necessidades específicas (p.24).

Por outro lado, de acordo com o mesmo autor, a inclusão traz também vantagens para as crianças sem NEE, “uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites. Desta forma, eles aprendem que cada um de nós, sejam quais forem os nossos atributos, terá sempre algo de valor a dar aos outros” (Idem).

Karagiannis, Stainback e Stainback (2008) apresentam-nos mais algumas razões para a educação inclusiva em termos de benefícios para todos os envolvidos no processo.

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida em comunidade, os professores melhoras as suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social. (p.21)

Ainda no âmbito dos benefícios relativos especificamente às crianças, as práticas inclusivas oferecem às crianças experiências enriquecedoras, oportunidades para aprenderem e cuidarem

umas com as outras, bem como o desenvolvimento de atitudes, habilidades e valores necessários conducentes a uma melhor aceitação da diferença (Vandercook, Fleetham, Sinclair & Tetlie, 1988, cit in Karagiannis, Stainback & Stainback, 2008)

Segundo Karagiannis, Stainback e Stainback (2008), as práticas inclusivas podem beneficiar todos os alunos (com e sem NEE), na medida em que:

- Permitem desenvolver atitudes mais positivas perante a diferença: as crianças aprendem a ser mais sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer com as diferenças e as similaridades;
- Constituem ganhos em termos de socialização e habilidades académicas, através de interações com os pares, bem como habilidades da vida diária, de comunicação e sociais;
- Preparam para a vida na comunidade pois quanto mais tempo as crianças com NEE passam em ambientes inclusivos, melhor é o seu desempenho educacional, social e ocupacional;
- Evitam os efeitos prejudiciais da exclusão que aliena as crianças com NEE e não lhes providencia habilidades para o trabalho e para a vida comunitária.

De acordo com as várias fontes consultadas, pudemos comprovar a ideia inicial e promotora da pesquisa, acerca da existência de benefícios vários decorrentes da inclusão, para crianças com e sem NEE. A frequência dos alunos na escola da sua área de residência confere uma inclusão social que se operacionaliza na oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em atividades extra escola e em eventos comunitários, sociais e recreativos, permitindo a criação de oportunidades iguais de acesso aos serviços existentes para usufruto da comunidade escolar, permitindo-lhes alcançar o êxito. Posto isto, as crianças com NEE severas, ao frequentarem as classes regulares da sua zona de residência, vão ter a oportunidade de conviver e pertencer a um grupo com quem se vão socializar, influenciar e serem influenciadas, sentindo-se parte da comunidade e respeitados por ela. Ao serem incluídas, as crianças com NEE não se sentem rejeitadas ou postas de parte pela sociedade, o que pode ser um estímulo ao seu desenvolvimento. Além disto, estas ganham um círculo de amigos, podem aprender cooperativamente com os pares, desenvolvem a sua autoestima, o sentido de pertença a um grupo e sentem-se mais confiantes num contexto de oportunidades de experiências diversificadas. Por outro lado, as próprias crianças sem NEE vão beneficiar da inclusão pois, além de ficarem sensibilizadas para realidades diferentes, tornando-se pessoas mais informadas e menos preconceituosas, desenvolvem mais rapidamente os conceitos de responsabilidade, solidariedade e interajuda. No fundo, a inclusão contribui para a formação de membros ativos de uma sociedade que se pretende democrática e que reconhece os

direitos das pessoas com NEE. Finalmente, os apoios dados pelos serviços podem estender-se às outras crianças da sala e assim apoiar o processo de desenvolvimento e aprendizagem de todo o grupo.

Tal como afirma Correia, essa mesma socialização gera atitudes positivas perante a diversidade o que faz com que os alunos se tornem “mais sensíveis, compreensíveis e respeitadores, aprendendo a crescer e a conviver com a diferença” (2008, p.24). Em conclusão, “incluir é necessário, primordialmente, a fim de melhorar as condições da escola de modo que nela possam formar gerações mais preparadas para viver a vida em sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras” (Mantoan, 2006, p.199).

### **3.3. Igualdade na Diversidade**

A filosofia da inclusão, ao preconizar o aprender juntos em igualdade de oportunidades, faz emergir o natural respeito pela diferença, relacionado com as diferenças individuais e que merecem, muitas vezes, intervenções e apoios educativos próprios. Igualdade “é um dos valores morais essenciais das sociedades humanas, a referência às diferenças pode despertar a suspeita de intenções discriminatórias” (Kron, 2009, p.29) Sendo que a valorização social da pessoa humana assenta em toda a sua especificidade individual, que lhe confere uma identidade pessoal, torna-se necessário, neste sentido, “valorizar as particularidades sem afirmar que uma seja melhor que outra” conscientes de que “a forma como alguém se vê a si próprio é altamente influenciado pela valorização e interpretações que os outros fazem dele” (Kron, 2009, p.29). A partir destas considerações podemos iniciar a discussão sobre a construção social da diferença e da igualdade, atendendo à dualidade de aspetos intrinsecamente relacionados com a temática. Por um lado, devemos desenvolver a estima pela heterogeneidade, evitando comparações baseadas em padrões ou médias, tendencialmente conducentes a atitudes discriminatórias. Por outro lado, temos de considerar as crianças nas suas especificidades/individualidades e “oferecer oportunidades pedagogicamente organizadas para meninos e meninas em que estes são capazes de explorar o mundo de acordo com o seu nível de aprendizagem individual, o seu ritmo e a sua forma específica” (Kron, 2009, p.32). Tal como nos diz Mantoan (2006), as ações educativas devem “ter como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional,

participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla a sua subjetividade, embora construída no coletivo da sala de aula” (p.192). Daí ser necessário não fixar “a igualdade como norma e fazermos cair toda a hierarquia das igualdades e diferenças” (Idem, p.193), que pretendem assegurar a homogeneidade dos grupos sociais e anular a valor das diferenças nos contextos educativos e na sociedade. Ao preconizarmos a articulação entre a diferença e a identidade, concluímos, tal como Santos (1999), que “temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descarateriza” (p.44). A diferença deve ser entendida nas escolas como valiosa porque, e de acordo com Mantoan (2006) “nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual e nem tudo deve ser diferente” (p.193).

De acordo com Rodrigues (2001), a aceitação das diferenças individuais está condicionada por uma organização social que dita as regras de convivência entre as pessoas, sendo que “as comunidades humanas acabam, regra geral, por considerar «normal» o que é semelhante, conhecido e previsível, considerando incompreensível e remetendo conseqüentemente para *ghettos* o que é diferente, desconhecido e imprevisível” (p.21). Segundo o mesmo autor, é igualmente pertinente recordar que a espécie humana é a que apresenta maior diversidade e que o conceito de igualdade só foi criado porque somos clara e visivelmente diversos, considerando que a condição de deficiência constitui apenas um fator adicional de diversidade. Barros (2005) corrobora esta ideia, constatando as diferenças constituintes do mundo humano como uma inevitabilidade, sendo que “a ocorrência de diferenças no mundo social está atrelada à própria diversidade inerente ao conjunto dos seres humanos” (p.346), no que se refere às suas características pessoais ou a questões externas, relacionadas nomeadamente com a pertença a um determinado contexto.

Na opinião de Santos (1999), atualmente, “a igualdade, a liberdade e a cidadania são reconhecidos como princípios emancipatórios da vida social” (p.1), apesar de continuarmos a viver “da contradição entre os princípios de emancipação, que continuam a apontar para a igualdade e a integração social, e os princípios de regulação, que passaram a gerir os processos de desigualdade e de exclusão produzidos pelo próprio desenvolvimento capitalista” (p.1). No fundo, as sociedades continuam a viver da contradição entre as teorias apregoadas e as práticas concretizadas, em relação a muitas áreas e domínios, e concretamente, como vimos no ponto anterior, em relação à resposta educativa adequada a oferecer às crianças com NEE, encontrando-se nesta área ainda muito por fazer.



Para Correia (2001), a diversidade educacional refere-se “a um conjunto de diferenças individuais, por exemplo, estilos cognitivos, estilos de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais que, em muitos casos, devem ser objeto de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados” (p.32). Numa escola inclusiva a diversidade diz respeito às crianças sem NEE e às crianças com NEE, apesar dela ser mais acentuada neste último grupo (Wang, 1998, cit in Correia, 2001). O respeito pela diversidade implica uma aceitação e valorização da diferença. Mas Plaisance (2009), alerta-nos para as raízes epistemológicas da palavra *inclusão*: “se considerarmos a origem da palavra no Latim, encontramos rapidamente a noção de encerramento. ‘Clausus’ é o particípio passado do verbo ‘claudere’ e significa fechado, trancado” (p.24). Neste sentido, para este autor, a colocação das crianças com NEE numa escola ou sala regular não determina automaticamente o fim das medidas de exclusão, podendo acontecer que estas sejam aí sujeitas a formas de rejeição subtil, de marginalização e de não participação nas atividades.

De acordo com Mantoan (2006), “as propostas educacionais visando a inclusão apoiam-se habitualmente em dimensões éticas conservadoras, que se sustentam e se expressam pela tolerância e pelo respeito ao outro, sentimentos que precisamos analisar com muito cuidado, para entender o que podem esconder nas suas entranhas” (p.191)”. Isto porque “a tolerância, como um sentimento aparentemente generoso, pode marcar uma superioridade de quem tolera. O respeito, como conceito, implica um certo essencialismo, uma generalização, que vem da compreensão de que as identidades são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las” (Idem, p.191). Mas sabemos que as diferenças são produzidas socialmente e que não constituem marcas fixas e indeláveis do indivíduo, pelo que não devem ser apenas toleradas e respeitadas, mas sim compreendidas e questionadas. Se desejamos alcançar uma escola inclusiva “é urgente que os seus planos se redefinam na direção de uma educação voltada para a cidadania global, plena livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças” (Mantoan, 2006, p.197), pelo que isto passa não só por uma mudança de políticas mas também de mentalidades.

Para Barros (2005), a discriminação que afeta os grupos mais desfavorecidos é um dos instrumentos da desigualdade e “equivale, naturalmente, a um determinado modo de conduzir socialmente as *diferenças* com vista a tratá-las desigualmente” (p.354). Estas atitudes têm de ser desmanteladas, as diferenças devem ser vislumbradas socialmente com menos desigualdade, mas não ignoradas. No caso particular das crianças com NEE, não considerar as diferenças, isto é, agir

com indiferença, faz aumentar as desigualdades e introduz barreiras nos acesso destas crianças às potencialidades educativas que a escola tem para oferecer. Deve existir, no fundo, um tratamento desigual para as diferenças relativas a capacidades e a necessidades; aqui se fundamenta a escola inclusiva: aquela que requer que as escolas se transformem elas próprias em comunidades nas quais todas as crianças são bem-vindas com base na igualdade de direitos (Plaisance, 2009), com respeito pelas suas diferenças, procurando abolir ou minimizar as desigualdades (Barros, 2005).

Cabe, assim, ao educador

sensibilizar os alunos sobre os tipos de diferenças que existem entre as crianças, incluindo os que apresentam NEE [o que] promoverá o desenvolvimento de atitudes mais positivas perante os alunos com NEE, desencadeará amizades mais duradouras entre todos os alunos e solidificará princípios morais e éticos que criem uma maior sensibilidade perante as necessidades dos outros. (Correia, 2008, p.101)

Para que se criem ambientes de bom entendimento em classes inclusivas, as crianças têm de desenvolver um conhecimento sobre as diferenças específicas dos colegas com NEE e qual o impacto dessas diferenças. Para este autor, uma boa forma de o conseguir é através de simulações, seguidas de diálogos em grupo, durante os quais os elementos do grupo falam “sobre o que sentiram e de que forma as experiências vividas os vão tornar mais sensíveis e respeitadores em relação aos seus colegas com NEE” (Correia, 2008, p. 101).

## **PARTE II**

Participação das Crianças... Pressupostos e Procedimentos Metodológicos

## **CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA: FUNDAMENTAÇÃO DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS**

A explicitação das opções metodológicas, na qual me debruçarei seguidamente, pretende que as teorias conceituais de igualdade na diversidade e de criança como agente ou ator social explanadas nos capítulos anteriores não, passem, neste estudo, de meros lugares comuns ou de considerações das quais queremos fazer bandeira. Em termos latos, a metodologia que irá ser utilizada está relacionada com os pressupostos teóricos deste estudo. A lógica vai assentar na mais ampla noção de inclusão e no compromisso de considerar as crianças como participantes ativas, encaradas e tratadas como tal, no processo de investigação. No fundo, vai realizar-se um esforço no sentido de usar uma metodologia que promova uma filosofia inclusiva, por um lado, e que envolva ativamente as crianças, por outro, apesar dos cuidados na obtenção destes objetivos se cruzarem sistematicamente. Finalmente, a pesquisa com crianças significa igualmente lidar com as preocupações que lhe estão inerentes e que se prendem com os necessários cuidados éticos também já enunciados.

Dada a natureza social das pessoas, a ênfase deste trabalho recai, não apenas na criança individual, mas sobretudo, na criança social, sendo que a análise das interações e relações que compõem as suas vidas constitui um dos seus grandes objetivos. O paradigma participativo identifica uma filosofia de trabalho própria, sustentada em “princípios metodológicos que, centrados na criança, a consideram não como uma unidade isolada, mas inserida numa realidade social cujas estruturas a influenciam, mas são também por ela influenciadas.” (Fernandes, 2009, p. 114). Um estudo “realizado segundo a perspetiva sócio construtivista propõe uma forma diferente de pensar sobre o modo como adquirimos o conhecimento.” (Graue & Walsh, 2003, p.56), acreditando-se que ele é construído de forma interativa e social. Preconizamos, neste contexto investigativo, uma participação social das crianças, enquanto atores sociais com competência para construir conhecimento, pois o saber é gerado na prática social e é enquadrado cultural e historicamente. A qualidade da interação pedagógica entre pares é considerada como fator amplificador do desenvolvimento intelectual das crianças, impulsionado pelo conflito de ideias e pela negociação progressiva.

#### 4.1. O Paradigma Qualitativo

A natureza do estudo assumiu-se como predominantemente qualitativa, de acordo com a natureza indutiva e descritiva desta abordagem. Mas ao pretender estudar um fenómeno para se encontrar uma explicação ou teoria, não quer dizer que o trabalho empirico seja meramente descritivo e do senso comum, pois ele deve ser acompanhado de um objetivo de teorização a partir da comparação progressiva e permanente dos dados. As metodologias qualitativas, também descritas na literatura como interpretativas<sup>1</sup> ou *compreensivas* (Guerra, 2010) pretendem descrever, traduzir e interpretar os fenómenos sociais dando mais atenção ao seu significado do que à sua frequência. Não faz, então, sentido, em estudos desta natureza, falar em amostras, termo ligado à representatividade estatística e não à representatividade social que se pretende, relacionada com a diversidade de fenómenos. Quanto ao estatuto da pesquisa, ela assume-se como meramente exploratória, com o intuito de obter “uma melhor compreensão dos contextos nos quais se inserem as múltiplas interações individuais” (Guerra, 2010, p.8).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “o carácter naturalista da investigação, bem como a predominância da pessoa do investigador enquanto instrumento de investigação” (p.79) são dois aspetos a considerar, apesar do papel assumidamente participativo atribuído às próprias crianças sujeitos da investigação. Além disto, apesar de dever garantir a diversidade dos participantes ou das situações em estudo, a investigação qualitativa ou compreensiva não precisa assegurar a saturação do material recolhido, para atingir a representatividade e a validade do estudo. A avaliação metodológica da investigação indica o momento em que o investigador deve parar a recolha de dados, evitando-se o desperdício inútil de provas, de tempo e de dinheiro, já que os dados que estão a ser recolhidos não acrescentam informações novas ou diferentes (Guerra, 2010).

Além disto, numa investigação qualitativa, em que a tarefa do investigador consiste em ligar as observações que realiza aos significados que lhes atribui, o seu papel no relacionamento com os sujeitos da investigação, deve ficar bem definido, sendo que “o desafio é decidir o que iremos ser, para termos a certeza que esta personagem está acessível às crianças e aos adultos com quem vamos trabalhar, e de que possamos ser essa personagem, e depois ensinarmos às pessoas quem

---

<sup>1</sup>Investigação Interpretativa – Insere-se no paradigma sociológico interpretativo onde se considera a imprescindibilidade da compreensão (apreender o sentido) através da interpretação (explicitar a ação tornando inteligível o seu sentido), com recurso nomeadamente aos conhecimentos prévios e aos conteúdos teóricos resultantes do acervo da pesquisa realizada.

somos – tudo isto analisado no contexto de sermos aprendizes.” (Graue & Walsh, 2003, p. 127). Aqui está implícito o necessário treino pela persistência e alguma improvisação, reconhecendo que ela integra em si todas as outras competências. Concordamos com Fernandes (2009), que nos alerta para o facto de qualquer investigação interpretativa se constituir como um processo “densamente trespassado de significados e valores em todas as etapas do seu percurso” (Idem, p.114), tornando-se este aspeto ainda mais desafiador quando a investigação é feita com crianças “na medida em que os significados e valores que estão aí presentes terão sempre uma dupla interpretação: a dos adultos e a das crianças”(Idem).

Quanto ao objeto a ser estudado, ele ganhará a forma de um estudo de caso, opção relacionada com o estatuto da pesquisa, com as limitações do investigador e com as características específicas que se pretendem pesquisar, considerando o caso como um grupo de crianças entre os 5 e os 7 anos que frequentam a educação pré-escolar onde esteja incluída uma ou mais crianças com NEE. Para Bogdan e Biklen (1994), “quando falamos acerca de um grupo, uma organização, como foco de estudo, estamos a usar a palavra numa perspetiva sociológica, para nos referirmos a pessoas que interagem, que se identificam umas com as outras e que partilham expectativas em relação ao comportamento umas das outras.” (p.91). O conhecimento das questões específicas do local e do grupo conferem-lhe especificidade, mas refletem efeitos de fenómenos sociais mais amplos. De acordo com Stake (1998), um estudo de caso pode ser simples ou complexo, ao consistir na exploração de um caso ou de múltiplos casos, sendo que um caso pode constituir-se num grupo de crianças enquanto estrutura a ser estudada. Esta exploração deve traduzir-se na recolha detalhada e aprofundada de dados, envolvendo uma multiplicidade de fontes de informação em contexto. A utilização de múltiplas fontes vai permitir aquilo que Stake (1998) denomina de *triangulação de dados*, durante a fase de análise dos mesmos, considerada como um processo que assegura as diferentes perspetivas dos participantes no estudo, verificando a repetição de uma observação ou interpretação.

A anteceder o trabalho de campo foram formuladas algumas perguntas, feita a revisão bibliográfica e elaborados planos de investigação, sabendo que estas tarefas não terminam quando este se inicia. Isto porque “na investigação para a construção de uma teoria, a revisão bibliográfica deve ser contínua” (Graue & Walsh, 2003, p.129), “pelo que se aconselha a simultaneidade entre as leituras informativas e os contactos do terreno” (Guerra, 2010, p. 36). Podemos, assim, concluir que durante as diferentes etapas da realização de uma pesquisa qualitativa “os investigadores têm

de se monitorizar constantemente enquanto procuram compreender as interações observadas” (Graue & Walsh, 2003, p.128), numa postura de abertura para reformular e acrescentar o quadro hipotético explicativo das dinâmicas sociais, de acordo com as novas pistas empíricas. De acordo com Soares (2006), reconhecendo-se que a investigação é um processo em construção permanente, é importante ainda considerar um conjunto de “princípios básicos em cada momento da investigação: na definição do seu âmbito e objetivos; na definição e utilização dos instrumentos metodológicos para recolha da informação e na construção e divulgação do conhecimento resultante da investigação” (p.33), construindo um roteiro ético na defesa de uma postura crítica de contínua reflexão e redefinição de tais princípios.

#### **4.2. A Análise de Conteúdo**

No âmbito dos paradigmas da análise compreensiva e indutiva, foi utilizada, para a análise de todo o material recolhido ao longo do trabalho empírico, a análise de conteúdo, uma técnica que, ao centrar-se no detalhe e na complexidade do discurso e do contexto, permite identificar as suas características e significados. De acordo com Vala (1986, p.104)), “a finalidade da análise de conteúdo será, pois, efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”. Para Guerra (2010), a análise de conteúdo permite “o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido” (p.62), acontecendo, muitas vezes, que o material empírico excede os dados previstos pelo investigador na definição dos objetivos.

Segundo Guerra (2010) “a escolha da técnica mais adequada para analisar o material recolhido depende dos objetivos e do estatuto da pesquisa” (p.63). Sendo que o nível de investigação do presente estudo refere-se à descrição de um fenómeno, Vala (1986) defende que “a análise de conteúdo é a técnica privilegiada para tratar neste caso o material recolhido.” (p.105). Para Bardin (1995), o processo de categorização do material recolhido não constitui uma obrigatoriedade, mas a larga maioria das análises de conteúdo são realizadas de acordo com este procedimento. Neste sentido, procedeu-se a uma análise de conteúdo categorial ou *análise temática* (Guerra, 2010), de abordagem indutiva, por constituírem os dados empíricos o ponto de partida e a matéria-prima de qualquer teoria. As categorias vão surgindo da sua pertinência em relação aos

objetivos da própria pesquisa e aos conteúdos de todos os produtos analisados, pelo agrupamento de unidades de registo. Isto implica reflexividade e espírito crítico por parte do investigador, com o intuito de “desmontagem de um discurso e a produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação” (Vala, 1986, p.104). Depois, “como se trata de uma leitura indutiva, é natural que surjam outras temáticas (descritivas) e problemáticas (níveis que permitem novas interpretações sobre o fenómeno a estudar)” (Idem, p.70). Assim sendo, das categorias surgem subcategorias de análise, que permitem esmiuçar ainda mais o material e avançar posteriormente com proposições teóricas, apoiadas na literatura, potencialmente explicativas dos fenómenos observados. No final, torna-se necessário “interpretar sociologicamente o material, cruzando a diversidade das informações que até então foram analisadas parcelarmente por sujeitos ou temas. É um trabalho arriscado, porque se corre o risco de descolar do material, e exigente na articulação entre a teoria e a empiria” (Guerra, 2010, p.84). Apesar do peso que a subjetividade pode representar nas análises e considerações e da dificuldade em atingir conclusões que possam ser generalizadas para outras amostras e contextos, o presente estudo tem sobretudo por finalidade conhecer para prevenir algumas situações, intervindo atempadamente. Mas

se a pesquisa garantiu a diversidade (externa e interna) e saturou a informação, os riscos da generalização são semelhantes aos de qualquer outra pesquisa. De facto, qualquer pesquisa é sempre parcelar e provisória, não só porque as dinâmicas sociais mudam no espaço e no tempo, mas também porque a garantia de boas amostragens é reduzida na pesquisa sociológica. (Guerra, 2010, p.86)

Torna-se importante, contudo, no trabalho interpretativo, garantir critérios como a exaustividade (todo o material foi utilizado) e a exclusividade (uma unidade de registo não deve ser contemplada em diferentes categorias), apesar deste último critério não ter sido atingido em plenitude com o presente estudo.

### **4.3. As Metodologias Participativas**

Reconhecendo a criança como participante ativo na construção de conhecimento acerca do seu mundo social e cultural, “as necessárias implicações metodológicas que daí resultam multiplicam-se também numa pluralidade de instrumentos suscetíveis de serem utilizados em contexto, de forma a desvendarem e desocultarem as suas vozes e ações” (Fernandes, 2009, p.



113). Esta constitui a génese da metodologia de investigação participativa com crianças, utilizada no presente estudo e tendo resultado como altamente vantajosa no cumprimento dos seus objetivos, pese embora a *competência emocional* e a *personalidade democrática* permanentemente exigidas ao investigador, bem como uma capacidade de reflexão contínua de forma a ir ajustando a investigação aos interesses e necessidades das crianças, minimizando os eventuais riscos. Segundo O' Kane, referenciando James (1995), "a forma como «vemos» as crianças influencia a seleção de métodos e técnicas" (2005, p.146), sendo que devemos optar por "técnicas investigativas que se relacionam mais eficazmente com as crianças, permitindo-lhes participar nos seus próprios termos e, desta forma, permitindo-nos aprender mais sobre as suas experiências do mundo" (James, 1995, cit in O' Kane, 2005, p.147).

Segundo Clark (2010), a utilização, no processo de investigação com crianças, daquilo que ela denomina de *multimétodos*, é indispensável para que o estudo seja o mais inclusivo possível e possa acolher todo o potencial das crianças. Para esta autora, a defesa da utilização de metodologias múltiplas e participativas na investigação com crianças não significa que os adultos investigadores abandonem os seus papéis enquanto investigadores, a natureza desses papéis é que será alterada pelas oportunidades de co construção de conhecimento. Apesar disto, as metodologias participativas constituem "um desafio à imaginação metodológica" (Soares, 2006, p.30) e exigem a aceitação da mudança conceptual da diversidade da infância, pois as técnicas a utilizar numa investigação participativa devem adequar-se às características da(s) criança(s) sujeito(s) da investigação. Além disto, não podemos deixar de ter em mente que são exatamente estas metodologias que atribuem às crianças o estatuto de sujeitos de conhecimento, e não de simples objetos, ao acreditarem na sua competência social. Por outro lado, a utilização de variados métodos e múltiplas fontes de recolha de informação facilita o processo de triangulação dos dados, oferecendo ao estudo uma maior fidelidade e rigor, em comparação com aqueles que assentam num único método ou instrumento (Gray & Winter, 2011; Morrow, 1999, cit in Punch, 2002). "Observar de muitos ângulos e muitas maneiras diferentes fornecem-nos uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada" (Graue & Walsh, 2003, p.128).

Thomas e O'Kane (1998), dizem-nos que uma investigação é tanto mais participativa quanto usar materiais *amigos* das crianças. Neste sentido, elas poderão não apenas escolher se vão participar mas também influenciar a direção da investigação, tomando decisões acerca do seu desenvolvimento e divulgação. Para estes autores, a possibilidade de escolha das crianças acerca

da sua participação é um aspeto central em qualquer estudo. Também Punch (2002) nos diz que, quando os sujeitos da investigação são crianças, é desejável desenvolver métodos *divertidos* e *amigos*, próximos dos seus interesses e competências, para que estas possam sentir-se mais à vontade com o adulto investigador. Ainda assim, esta mesma autora considera que o ideal seria combinar estes métodos mais adequados às crianças com métodos tradicionais de pesquisa, tais como a observação participante e as entrevistas, para que a criança seja tratada da mesma forma que os adultos e possa evidenciar as suas competências. Por outro lado, alerta para o fato destas técnicas inovadoras poderem ser usadas apenas porque são divertidas e não porque são relevantes na obtenção de dados para a investigação. O'Kane (2005) corrobora esta ideia dizendo-nos que “juntamente com o elemento «divertimento» existe igualmente o perigo de que as técnicas participativas possam ser tomadas menos a sério. Estas técnicas não devem ser etiquetadas como «infantis», mas vistas como centradas na criança” (p.165).

Morrow e Richards (1996), por sua vez, dizem-nos que devemos utilizar métodos *não-invasivos*, *não-confrontacionais* e *participativos*, que encorajem a criança a interpretar a realidade, ficando, deste modo, assegurado um passo importante da resolução da questão da desigualdade de poder na relação entre investigador e investigado.

A investigação participativa inspira-se nos contributos da Participatory Rural Appraisal (PRA), traduzida numa metodologia ou filosofia de trabalho para o desenvolvimento da comunidade internacional e operacionalizada num trabalho em comunidades com baixos níveis de literacia, com experiências limitadas de interação com o poder e com barreiras na comunicação, que apelavam à utilização de técnicas mais vividas, gráficas e concretas, de forma a reaver as suas representações e a sua participação (Thomas & O'Kane, 1998; Soares, 2006). A partir do momento em que a Sociologia da Infância comprova as potencialidades das crianças para a participação, começa-se a pensar na “coconstrução de ferramentas e processos metodológicos que tornem a presença das crianças na agenda de investigação” (Soares, 2006, p.30). Foi então que as metodologias desenvolvidas pela PRA foram consideradas como adaptáveis à investigação com crianças. No fundo,

a possível identificação do grupo social das crianças com este tipo de atributos – fraco domínio de competências de oralidade e de escrita e relações profundamente assimétricas face ao poder dos adultos – levou os sociólogos da infância a considerarem a valorização das variadas formas de expressão infantil, até então esquecidas pela investigação tradicional, com uma efetiva implicação destas no processo. (Soares, Sarmento & Tomás, 2004, s/p)

Quando as crianças são realmente envolvidas como atores sociais e colaboradores, nomeadamente através da utilização de metodologias participativas, o processo de investigação é, para Langhout e Thomas (2010), uma intervenção em si própria, por outras palavras, a investigação e a intervenção não estão de costas voltadas e as crianças aprendem e produzem conhecimento com a investigação. A utilização de metodologias participativas e visuais de investigação garante possibilidades, para adultos e crianças, de se envolverem na construção de novos conhecimentos, mas lança igualmente desafios éticos aos investigadores e ao público de pesquisa, relacionados com o como o material deve ser partilhado e com quem (Clark, 2010).

No paradigma participativo de investigação “o investigado é também investigador, estabelecendo-se entre os dois uma relação interativa e aberta à mudança” (Soares, Sarmiento & Tomás, 2004, s/p), pelo que o investigador tem de se descentrar do seu tradicional papel de gestor de todo o processo e assumir as competências das crianças, num patamar de parceria. Clark e Moss (2001) apontam-nos um conjunto de condições necessárias a qualquer investigação participativa com crianças, alertando que muitas delas são centrais em todas as práticas com crianças, pela indubitável influência que representam nas relações diárias entre adultos e crianças nas instituições educativas. São elas (i) criar um ambiente de escuta e de valorização das opiniões das crianças; (ii) assegurar a disponibilidade de tempo para a escuta; (iii) desenvolver o treino da comunicação com as crianças; (iv) garantir a participação de crianças de todas as idades e níveis de desenvolvimento, bem como aquelas com NEE's; e (v) permitir o trabalho em todas as áreas curriculares através do potencial das técnicas participativas. Todos estes pressupostos assentam na concetualização das crianças como competentes, não só para aprender mas igualmente para nos ensinar, por outras palavras, ouvir as crianças reconhece-as e aos adultos como co construtores de conhecimento.

Na investigação participativa o investigador vai, inevitavelmente, provocar alterações na realidade mas, na opinião de Soares, “não é errado desenvolver a investigação no nosso próprio interesse, desde que respeitemos os interesses da outra parte e o processo não tenha efeitos perversos e traga algumas vantagens para a mesma” (2006, p.34). Salvaguardando esta premissa, o estudo adota uma modalidade dirigida à compreensão e descrição das perceções que crianças em idade pré-escolar constroem acerca do processo inclusivo no seu contexto regular de educação.

Não foram tomadas muitas decisões iniciais no que concerne à planificação, direção e divulgação do processo de investigação já que a possibilidade de escolha das crianças teria de ser

respeitada na salvaguarda da sua participação. Apesar disto, os critérios de exigência no relacionamento com as mesmas implicaram, logo à partida, a utilização de métodos divertidos, estimulantes e próximos dos seus interesses e competências – os desenhos, as fotografias, as dramatizações, a par de outros mais tradicionais como a observação participante, o diário de campo e as entrevistas-conversas, para um aprofundamento da realidade empírica através da recolha sistemática de informação. “Observar de muitos ângulos e de muitas maneiras diferentes fornece-nos uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada” (Graue & Walsh, 2003, p. 128), pelo que devemos utilizar múltiplas fontes de dados com recurso a métodos diversos no processo de recolha de dados. O recurso a várias técnicas participativas e visuais parte também do pressuposto de que “uma verificação cruzada assente em pareceres desenvolvidos a partir de diversas fontes de dados” (Graue & Walsh, 2003, p. 119) facilita a já denominada triangulação. Clark e Moss (2001) dizem-nos que os *multimétodos* oferecem às crianças uma multiplicidade de linguagens que estas podem utilizar para expressar os seus pontos de vista e experiências, não apenas de uma forma verbal mas também visual, nas suas ações e reações, nomeadamente através da observação das suas interações, das fotografias e dos desenhos. Ao desenvolvermos uma investigação participativa, em que as crianças são consideradas como experts nas suas próprias vidas, e utilizando métodos promotores de formas de comunicação que evidenciam, tanto quanto possível, estas competências, podemos contrapor a ideia de Guerra (2010) que aponta como um importante critério na seleção dos participantes a sua disponibilidade e capacidade de verbalização. Para esta autora, o informador mais suscetível de nos comunicar as suas perceções da realidade, com vista à representatividade social, “é alguém que seja capaz de verbalizar as suas condições de vida”, desconsiderando, como vemos, outras técnicas de recolha de informação além das entrevistas. O termo “vozes das crianças”, fundamentado na parte teórica deste estudo, pode sugerir a transmissão de ideias exclusivamente através de palavras, mas implica dar poder às crianças, garantindo-lhes várias formas de expressão, sobretudo através de métodos participativos. De resto, é necessário ter sensibilidade a imaginação para nos embrenharmos nos meandros da investigação participativa, acedendo às forças das crianças (Clark, 2010). A criança deve efetivamente sentir-se como a controlar o processo investigativo, com possibilidade de ação e valorização constante. Assim sendo, revela-se também pertinente que não sejam apenas os adultos a atribuir significados e a interpretar o teor dos dados resultantes dos registos escritos, das fotografias, dos desenhos e das entrevistas realizadas; outra etapa importante na construção de

uma investigação em parceria consiste em ouvir as descrições e as interpretações das crianças acerca das suas produções, das verbalizações, das interações e de todos os modos utilizados para documentar e fazer avançar a investigação. Para Clark e Moss (2001), a compilação da documentação necessária não constitui o término do processo investigativo mas sim o início de uma reflexão que conduz cada um dos intervenientes à interpretação e negociação do conhecimento gerado, em discussões individuais e/ou coletivas, numa perspetiva de mudança que abre portas a um melhor entendimento da vida das crianças, das suas ideias e pontos de vista.

A compreensão da experiência de ser criança e da sua cultura e organização social no contexto do JI, implica igualmente uma observação participante, entendendo-se nesta participação a indissociabilidade que existe entre uma observação em presença e a interpretação do conteúdo da interação (Ferreira, 2004). A mesma autora manifesta até a preferência pela expressão *participação observante*, descrevendo-nos um estudo realizado pela própria com o objetivo de dar sentido ao mundo social infantil, numa perspetiva de construtivismo social e assente nas interações e relações sociais que dão significado e estruturam as experiências sociais das crianças. De facto, de acordo com Graue e Walsh, um observador participante está “ao lado das crianças, capaz de ouvir o que está a ser dito, interagindo com elas e partilhando até certo ponto as suas experiências.” (2003, p.133).

### **PARTE III**

Participação das Crianças... Representações e Práticas sobre a Inclusão

## **CAPÍTULO 5 – ROTEIRO DA INVESTIGAÇÃO: CONTEXTO, ATORES E INSTRUMENTOS**

Ao longo deste capítulo serão apresentados dados relativos à caracterização do contexto, dos sujeitos da investigação e dos procedimentos metodológicos que nortearam a presente investigação, procurando, ao mesmo tempo, a realização de um roteiro que permitisse a compreensão da dinâmica estruturante da implementação da parte empírica do estudo, referindo-me, ainda que de forma generalizante, a cada uma das suas etapas constituintes.

Todos os procedimentos assentam nos pressupostos teóricos deste trabalho e as iniciativas práticas procuraram oferecer sempre às crianças um papel determinantemente ativo, talvez inferior na seleção e/ou produção das ideias e dos materiais a utilizar, mas sobretudo na forma como as atividades eram conduzidas, respeitando as suas preferências e acompanhando-as nos caminhos que iam traçando para a investigação. Partilhando dos pressupostos explanados por Boyden e Ennew (1997), citados por Fernandes (2009),

é através da forma como é desenvolvida que a investigação se torna participativa ou não-participativa. Para tal, ao investigador exigem-se atitudes criativas e flexíveis de forma a promover contextos de investigação onde a criança possa ter margens de escolha ou de seleção dos temas e tópicos que irão ser trabalhados, onde a sua ação se faça sentir na recolha de dados, na sua interpretação e análise e ainda na utilização desses mesmos dados e dos resultados da investigação. (p.121)

Neste sentido, a escuta das crianças e o reforço da sua participação validam a ideia da sua competência, demonstrando que elas estão bastante atentas às condições concretas das suas infâncias, expressando-se acerca dos diferentes temas tratados.

### **5.1. Ecologia da Sala e Participação**

A participação das crianças evidencia a sua competência na interpretação dos seus contextos ecológicos mais próximos, aqueles que Bronfenbrenner (1979) denominou de microssistemas. De acordo com este autor,

um microssistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciado pelas pessoas em desenvolvimento num ambiente com características físicas e materiais

específicas. Um ambiente é um lugar onde as pessoas podem, realmente, envolver-se em interações face a face – casa, jardim de infância, parque, etc. os fatores de atividade, o papel e a relação interpessoal constituem os elementos ou blocos da construção do microsistema. (p.22)

Neste sentido, “quando falamos em ecologia da sala queremos referir as características físicas e sociais do ambiente da sala” (Odom & Bailey, 2000, cit in Odom, Brown, Schwartz, Zercher & Sandall, 2007, p.29). As características físicas referem-se, evidentemente, àquelas relacionadas com a organização do espaço, bem como às atividades, rotinas e horários estabelecidos. No âmbito das características sociais, por sua vez, encontram-se as interações que as crianças estabelecem com os adultos e com os seus pares, participando nos contextos através de formas e níveis de envolvimento diversos.

Ao considerarmos as crianças como atores sociais implicados nos seus mundos de vida quotidiano, o Jardim de Infância assume-se como o contexto ecológico mais representativo da infância contemporânea. Neste sentido, este manifesta-se, de igual modo, como o contexto social onde é mais fácil aceder às considerações das crianças acerca das dinâmicas socioculturais que estabelecem entre si. Para Graue e Walsh (2003), “é particularmente importante estudar as crianças em contexto” (p.29), apesar de muitas investigações decorrerem em contextos nos quais o controlo destas é muito limitado, dado o supremo papel decisório dos adultos. Além disto, de acordo com Ferreira (2004, p.33), as interações que as crianças desenvolvem umas com as outras nos mais diversos espaços, atividades, situações e relações, só podem ser entendidas através da observação e do “acompanhamento da constituição e transformação das suas rotinas de ação coletivas, naquilo que é a construção social da cultura e da organização de um grupo de crianças nas suas continuidades e reactualizações.” O reconhecimento da interdependência entre as crianças e os seus ambientes naturais, na geração de significados contextualizados e dinâmicos, aponta-nos, desde logo, para uma experiência de proximidade com os sujeitos do estudo, através de uma efetiva imersão nas suas vidas, escutando as suas vozes, ajudando-os a construir conhecimento e atribuindo significado no contexto das interações sociais.

Graue e Walsh (2003) deixam bem claro que o contexto é “um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico” (2003, p. 25). Isto significa que as observações realizadas em determinado contexto não podem ser generalizadas e é por estarmos cientes disto que não temos a presunção de querer transpor os resultados desta investigação para outros ambientes educativos, nem tão pouco de querer caracterizar a realidade portuguesa. Isto



porque “as conclusões de uma pesquisa exploratória têm estatuto de «hipóteses explicativas» funcionando como interpretações hipotéticas que exigem o prolongamento da pesquisa (por métodos quantitativos ou qualitativos) para a sua generalização” (Guerra, 2010, p.33), apesar de sabermos que o conhecimento das questões específicas do local e do grupo conferem uma especificidade que reflete os efeitos de fenómenos sociais mais amplos, naquilo que esta autora denominou de *sentido de ação coletiva*.

### 5.1.1. Contexto da Investigação

Tendo como critério que o contexto fosse geograficamente acessível, além da necessária inclusão na sala de uma ou mais crianças com NEE, a escolha recaiu sobre um jardim de infância localizado no distrito de Braga.

Os espaços do contexto educativo têm um papel fundamental nas relações sociais que se estabelecem porque influenciam na construção de interpretações acerca da realidade, sendo também influenciados pelas experiências e saberes de todos os que participam na sua organização. É neste sentido que poderá revelar-se pertinente uma breve caracterização do ambiente físico da instituição educativa onde foi realizada a parte empírica desta investigação.

Trata-se de um JI da rede pública do Ministério da Educação, localizado em meio rural, a funcionar na escola de 1º CEB da localidade, num edifício anexo, partilhando com ela apenas o espaço do recreio. O JI integra três salas de atividades, agrupando as crianças pelas suas idades cronológicas. A sala de atividades do grupo em estudo está naturalmente dividida em áreas de saber, potenciadoras de diferentes tipos de interação, em atividades individuais, de grande ou de pequeno grupo. As crianças não dispõem de um refeitório nem de um espaço coberto que sirva de recreio nos dias de chuva, pelo que, nesses dias, durante o intervalo, ou ficam aglomeradas com as restantes crianças da instituição num corredor central de dimensões reduzidas, ou permanecem continuamente dentro da sala, servindo este espaço não só para a realização das atividades educativas como também para lanchar, para brincar e, inclusivamente, para as sessões de movimento.

O espaço exterior, por sua vez, é de tamanho generoso, possui uma grande caixa de areia, sendo constituído por terra batida em toda a sua restante dimensão, pelo que existe sempre muita

poeira no ar quando as crianças estão a brincar. Não existem equipamentos para motricidade global, apenas uma baliza e alguns pneus, apesar de estarem diariamente disponíveis materiais para brincar na areia, como sejam carrinhos, baldes e pás. O recreio dispõe de sombras dada a presença de árvores de grande porte em seu redor, garantindo assim a existência de uma alternativa quando as crianças não querem estar ao sol. Todas as estruturas, bem como o modo de funcionamento da instituição, estão pensadas de forma a assegurar a segurança das crianças, promovendo a sua autonomia e a interação social.

## **5.2. Formalização do Início da Pesquisa**

A entrada no terreno foi formalizada através um protocolo de colaboração com o Agrupamento de Escolas ao qual pertence a instituição, estabelecendo de um conjunto de compromissos de parte a parte e delimitando o âmbito das possibilidades investigativas. De seguida procedeu-se a um conjunto de conversas, o mais informais possível, com a educadora titular do grupo no sentido de se estabelecerem os parâmetros balizadores da colaboração, nomeadamente no que concerne às intenções e propostas de investigação, à frequência e duração das visitas, aos recursos a utilizar, ao foco da observação e aos critérios de exigência e de rigor ético. Depois de assumir um compromisso e de ganhar o seu consentimento, materializado em documento próprio assinado pela mesma, combinámos o que iríamos dizer às crianças na apresentação, de acordo com as perspetivas de pesquisa ativa das crianças partilhadas por ambas. Finalmente, foi construído um formulário para pedido de consentimento aos pais das crianças do grupo, no qual foi feita a apresentação da investigadora, a descrição do estudo e apresentados os procedimentos metodológicos que poderiam ser utilizados, tendo as suas assinaturas constituído a prova do consentimento informado.

O trabalho empírico, realizado no âmbito desta investigação, decorreu durante as manhãs, entre finais de abril e meados de junho de 2012, e acompanhando a rotina educativa diária e semanal do grupo de crianças participantes no estudo.

### 5.3. Caracterização dos Atores

Na seleção dos participantes foi utilizada uma amostra “por conveniência”, em função das características do grupo e dos objetivos do estudo. De acordo com Bogdan e Biklen, nos estudos de caso, os investigadores devem proceder a uma amostragem interna entendida como “as decisões que são tomadas a partir de uma ideia geral daquilo que se pretende estudar, das pessoas com quem queremos falar” (1994, p.95), delimitando o foco do estudo. Impunha-se a escolha de um grupo de crianças em idade pré-escolar, composto naturalmente por elementos de ambos os géneros, sendo que a principal condição para a seleção do grupo esteve relacionada com a necessária inclusão no seu seio de uma ou mais crianças com NEE. Esta condição partiu da crença de que as interpretações acerca do tema da inclusão poderiam manifestar-se de uma forma mais espontânea, porque vivenciada, se constituíssem uma experiência diária das crianças no seu contexto de educação. Os participantes são, deste modo, crianças com e sem NEE, estando a investigadora interessada em, a partir do processo de inclusão operacionalizado na sua sala de atividades, auscultar as perceções de todos acerca das cambiantes do tema em estudo.

A sala onde decorreu o estudo é apelidada pelas educadoras da instituição como a sala dos 5 anos, apesar de integrar um grupo heterogéneo de crianças, quer nas suas idades cronológicas, como veremos de seguida; quer por apresentarem diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem; quer ainda em relação à sua origem, uma vez que é constituído por crianças provenientes de diferentes estratos sociais e ambientes familiares. Da análise da situação familiar das crianças desta sala encontramos como representação mais significativa a da família nuclear (67%), sendo também comum a família alargada (28%), apesar de haver 1 criança (5%) que vive apenas com a mãe.

«Ao final da manhã, no momento da reflexão sobre o trabalho realizado, a educadora indaga o Gonçalo acerca do seu comportamento durante o tempo de trabalho por ter insistido em aborrecer alguns dos seus colegas chamando nomes às suas mães: “já há bocado, quando falávamos do Dia da Mãe, disseste que a tua mãe era gorda, o que se passa contigo? A tua vida anda a correr mal, não é?”. Ele mostrava-se revoltado, cruzou os braços e virou a cara ao lado. Desabafa a educadora: “pois é, aqui neste contexto há tantos problemas familiares que era preciso uma psicóloga em permanência para os tentar resolver.» (Nota de Campo nº3, 1 de maio, 2012)

Ainda assim, muitas das crianças do grupo não habitam na freguesia onde se encontra situado o JI, muitas delas (48%) são oriundas das aldeias ou vilas vizinhas. O grupo é composto por

um conjunto de 21 crianças, 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. O quadro que se segue permite-nos uma leitura mais fácil das variáveis sexo e idade refletidas pelo grupo:

**Quadro I:** Caracterização do Grupo por Idade e Sexo

		<b>5 anos</b>	<b>6 anos</b>	<b>7 anos</b>	<b>Totais</b>
Sexo	Meninos	8	3	–	11
	Meninas	8	1	1	10
	Totais	16	4	1	

Como vemos, as idades das crianças oscilam entre os 5 e os 7 anos<sup>3</sup>, sendo que uma delas (com NEE) está inscrita no 1º ciclo mas frequenta o pré-escolar quase a tempo inteiro, sendo considerada pela educadora como fazendo parte do grupo e estando presente em todos os momentos desta investigação. Esta é efetivamente a criança de 7 anos de idade que, por estar perfeitamente enquadrada no grupo e dadas as naturais questões éticas relacionadas com a exclusão, foi considerada no estudo, apesar do âmbito desta tese de mestrado (intervenção precoce) implicar a delimitação da amostra em termos etários. Até porque era, por um lado, incongruente realizar um estudo sobre o processo inclusivo quando estávamos à partida a excluir um elemento da investigação e, por outro, negligente ignorar esse elemento que a pode tornar mais rica e profícua. Ainda em relação a esta criança e a outra igualmente com NEE, tornou-se necessário acautelar a sua participação, apesar das suas dificuldades cognitivas e de comunicação, tentando estabelecer diálogo através de outras estratégias, nomeadamente através da expressão para-verbal. Como vimos, o grupo integra em si duas crianças com NEE, bem como uma outra que se encontra em processo de sinalização para a educação especial.

Tendo em conta a necessidade de preservar a privacidade das crianças, elas foram convidadas a elegerem o pseudónimo que iria ser utilizado no relatório final, na identificação das suas vozes e ações, de modo a que a sua identidade não seja descoberta. Os próprios nomes dos adultos nomeados no decorrer das notas de campo são, também eles, fictícios.

As crianças evidenciaram grande disponibilidade e motivação pela realização das atividades relacionadas com a investigação, pelo seu carácter lúdico e próximo dos seus interesses e necessidades manifestadas.

“Tu hoje trazes trabalhos para nós fazermos?” (**Leonor**, 2 de abril, 2012)

<sup>3</sup> As idades apresentadas correspondem à idade das crianças aquando do início da investigação.

“Trouxeste outra vez trabalhos giros para nós?” (**Diana**, 8 de maio, 2012)

“O que vamos fazer hoje? Vamos falar outra vez dos meninos especiais?” (**Hélder**, 28 de maio, 2012)

Mas a interrupção das minhas visitas nos dias prévios ao Dia Mundial da Criança, a pedido da educadora titular de grupo, correspondeu a uma quebra visível no seu envolvimento. No fundo, as crianças continuaram a participar mas sem o entusiasmo e dinamismo anteriormente verificados, revelando maior interesse em relação a outros temas, o que, concomitantemente, resultou num constrangimento para a investigação.

#### **5.4. O Acesso às Crianças**

Na apresentação optei por pedir às crianças que não me tratassem por professora mas apenas pelo meu nome, visando delimitar o meu papel como alguém diferente das educadoras e das auxiliares presentes na instituição.

«Quando entrei na sala após o recreio, as crianças estavam já dispostas nas mesas, em silêncio, a aguardar a minha chegada. Expliquei-lhes, numa linguagem adequada à sua cultura e idade, que também era educadora mas que estava ali na condição de aluna da universidade que tinha de fazer um trabalho sobre as crianças que são especiais. Desafiei as crianças a chamarem-me só pelo nome (muitas continuaram a não conseguir).» (Nota de Campo nº1, 30 de abril, 2012)

Queria tornar-me num *adulto atípico* (Corsaro, 2005), que não representasse uma forma de autoridade ou de conhecimento junto das crianças, um adulto que veio aprender com elas, com o intuito de as deixar expor as suas descrições, saberes e opiniões de forma mais espontânea e real, facilitando a recolha de dados. Mas este objetivo nunca foi conseguido porque a própria educadora me continuava a denominar de professora, alertando às crianças o respeito que deviam ter pela minha autoridade sempre que se ausentava da sala. Neste sentido, e na iminência da obrigatoriedade da resolução de algumas situações e problemas (só intervinha quando as crianças precisavam inequivocamente de orientação e/ou proteção), tentei vincar a minha postura, no estabelecimento de uma progressiva confiança, por “mais participação e menos observação” (Laine, 2000, cit in Lima, 2006, p. 134), naquilo que Ferreira (2004, p.47) denomina de “participação observante nas rotinas da cultura de pares”. Mas, deixar-me “socializar pelas crianças nos seus modos e usos de fazer” (Idem), apesar de constituir uma das minhas vontades prévias à

incursão no terreno, nem sempre se revelou uma empreitada fácil, pela desavisada, árdua e contínua tarefa de desconstrução das relações de poder entre a investigadora adulta e os investigadores crianças.

Para obter o garante do assentimento informado das crianças procurei providenciar-lhes previamente todas as informações acerca da natureza e objetivos da pesquisa e das possibilidades metodológicas de que poderíamos dispor no âmbito do intitulado trabalho, pedindo permissão para estar presente, para observar e registar e, finalmente, apelando à sua colaboração. De acordo com Alderson (1995), para obtermos o consentimento voluntário das crianças, elas precisam de saber a utilização que vai ser dada à investigação, qual o seu propósito e efeitos possíveis, em cada uma delas e no grupo, bem como os valores e as intenções do investigador. Uma participação bem informada e implicada na investigação por parte das crianças garante uma relação igualitária entre o investigador e o investigado, assumindo este último o papel de “sujeito ativo e não de objeto passivo” (Alderson, 1995, p. 50).

«Expliquei às crianças que iria estar com eles apenas durante as manhãs, pelo tempo que durasse a investigação, e que iríamos precisar da ajuda de todos para aprofundarmos o tema em estudo, inclusivamente da eventual colaboração dos seus pais. Antes de distribuir as folhas para manifestação do interesse das crianças valorizei a sua participação, salvaguardando a possibilidade de escolha ou de uma posterior desistência, revelando-me também disponível para responder a quaisquer perguntas. Mas as dúvidas das crianças prenderam-se tão somente com o formato da folha de registo, querendo saber onde era para colocar o nome, se era para desenhar só o seu auto retrato ou mais elementos, ou para se assegurarem de qual era a quadrícula do SIM. Entretanto reparei que o João estava a utilizar a borracha para apagar a cruz assinalada na resposta positiva e indaguei-o acerca disso. Ficou envergonhado e a Vanda (assistente operacional), reparando, disse-me que ele queria fazer a cruz no NÃO mas que os amigos não deixaram. “Eu só disse que se meter ali a cruz não vai fazer nada, nada de nada”, interveio a Júlia; “A resposta é pra sempre”, acrescenta a Leonor; “E vai ser fixe e depois não podes fazer, né?”, pergunta-me o Herbie. Respondo que ele tem de pensar pela cabeça dele, pergunto-lhe diretamente e ele diz que pensou melhor e quer participar. O Zé, o primeiro a terminar, vem entregar-me a folha, fazendo questão de me mostrar o SIM assinalado. Quando volto a olhar para a folha do João, reparei que ele marcou novamente a cruz quadrícula da resposta afirmativa.» (Nota de Campo n<sup>o</sup>2, 30 de abril, 2012)

Com o mesmo objetivo do consentimento direto e informado entreguei, posteriormente, a cada criança, um panfleto ilustrado que procurava explicar os valores e atitudes inerentes ao processo inclusivo, partindo da definição de crianças especiais encontrada previamente pelo grupo no Dicionário da Língua Portuguesa<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> A pesquisa do dicionário resultou da curiosidade manifestada por algumas crianças que me ouviam repetir o termo *crianças especiais* com frequência.

De acordo com Alderson (1995) é importante que o investigador considere um equilíbrio entre o sobre e o como informar sobre temas, constituindo estes dois aspetos importantes facetas para os participantes na tomada de uma decisão bem fundamentada. Neste sentido, esta autora sugere que a apresentação de um núcleo de informações num folheto, com sugestões de perguntas e informação para discussão pode ajudar a alcançar um equilíbrio razoável. Fernandes (2009), concordando com Hart (1992) e Alderson (1995), refere mesmo que esta “deverá ser uma etapa indispensável e inicial em qualquer dinâmica participativa dinamizada com crianças” (p.154). Apesar disto, sabia que o meu papel nas suas vidas teria de ser renegociado diariamente e que isto iria depender do estabelecimento ou não de empatia e de confiança com os investigadores crianças, bem como das suas motivações e disposições diárias.

## 5.5. Considerações sobre a Amizade

Neste trabalho de exploração das perceções das crianças através das suas próprias vozes e ações revelou-se fundamental descortinar quais as condições que estas valorizam no estabelecimento de uma relação de amizade, contrapondo com a identificação do que caracteriza a ausência desta relação ou aquilo que a pode colocar em causa. Neste sentido, as crianças foram convidadas, através de uma abordagem informal, a estabelecerem um diálogo com a investigadora, de forma individual ou em pequenos grupos, conducente à identificação do que é ser ou não amigo dos outros, tendo elas ilustrado as suas considerações com relatos de experiências pessoais que consolidaram o entendimento da sua forma de perceber a amizade. Apresentam-se, então, os dados resultantes destes diálogos, encetados alguns dias após a entrada no terreno. Na análise dos quadros seguintes torna-se importante considerar que muitas crianças deram mais do que uma resposta:

**Quadro II:** Identificação do que é ser Amigo

	<b>Meninas</b>	<b>Meninos</b>
Brincar juntos	3	3
Pedir emprestado	–	2
Partilhar	5	8
Abraçar	–	2
Ser primo	1	–
Dar beijinhos	1	1
Respeitar os outros	–	2

Ir à casa dos amigos	–	1
Ajudar	2	1
Não bater	1	1

A constatação mais visível e imediata resultante da observação do quadro está relacionada com a valorização que as crianças atribuem ao *partilhar* no estabelecimento de uma relação de amizade, seguindo-se o *brincar juntos*, invariavelmente do género. Esta é a razão pela qual o *não partilhar* ser a segunda resposta mais comum, quando a pergunta é colocada ao contrário, apesar da importância que as crianças de ambos os sexos atribuem ao não exercício de violência na salvaguarda do que é ser amigo. Esta constitui a resposta dominante, dissecada em expressões como «*puxar os cabelos*», «*ferrar*», «*penicar*», «*empurrar e dar murros*», «*dar pontapés*», «*bater e dar estaladões*», reveladoras das múltiplas formas de resolução dos conflitos sociais que as crianças podem utilizar, mas todas elas condenáveis ao serem apresentadas como reveladoras de falta de amizade.

#### Quadro III: Identificação do que não é ser Amigo

	Meninas	Meninos
Estragar as coisas dos outros	–	1
Não deixar jogar	–	1
Não partilhar	4	6
Tirar os brinquedos	2	–
Fugir dos outros	1	–
Não querer brincar	1	1
Berrar	1	–
Fazer mal (bater, empurrar...)	5	7
Ficar separados	–	1
Não sei	1	–

Nas suas descrições as crianças realçam aspetos das suas próprias experiências pessoais, resultado das suas interações com os pares, focalizando-se no âmbito do grupo, ou seja, não alargando as suas considerações em relação aos outros elementos da instituição ou do ambiente familiar, o que ficou comprovado pela narração de situações intrínsecas e caracterizadoras do grupo enquanto um todo social. Deste modo, observa-se a descrição quer de situações que estão a decorrer: «*ser amigo é emprestar tudo, sabes aquela bonequinha que é igual à da Ângela, eu empresto aos meninos; ela não, ela põe na mochila e não dá a ninguém, ou anda com ela no bolso só para mostrar, não é assim...*» (Leonor, Nota de Campo nº11, 4 de maio, 2012); quer de outras que marcaram a vida do grupo e constituíram aprendizagem para a regulação do comportamento



social do mesmo: *«os meninos não devem bater, sabes bater assim com muita força, a Ana batia aos meninos, e puxava os cabelos, nós não fazíamos nada porque ela é como os meninos especiais, sabes? Agora já não faz isso, acho que aprendeu»* (Daniela, Nota de Campo nº12, 4 de maio, 2012)

Apesar das conversas terem decorrido em diferentes espaços e tempos, gerou-se posteriormente um debate, na ânsia das crianças revelarem à educadora titular de grupo o que tinham estado a fazer comigo, que direcionou o tema em discussão para as regras do grupo, afixadas na sala de atividades e das quais todos se queriam mostrar conhecedores. Porque as verbalizações das crianças aquando desta conversa de grupo se revelaram numa espécie de manual de bons costumes, a investigadora optou por não as anexar àquelas que as crianças tinham pronunciado de forma mais espontânea e individual, até porque o conteúdo da conversa assumiu um cariz predominantemente de alerta para o comportamento dos outros, como é exemplo: *«Professora, lembras-te daquela vez que o Filipe bateu com uma pedra no meu carrinho e ele partiu? Depois ele teve de trazer um carro novo de casa para me dar e ficou tudo resolvido.»* (Hélder, Nota de Campo, nº13, 4 de maio, 2012)

Todas as crianças conseguiram identificar facilmente ações relacionadas com o que é ser ou não um bom amigo, à exceção das crianças com NEE que, pelas suas dificuldades na produção linguística, foram abordadas no sentido de se expressarem por gestos, revelando nos pares manifestações de amizade ilustradoras das suas formas de pensar.

Apesar dos quadros nos terem permitido chegar a algumas conclusões generalizadoras das opiniões do grupo, é importante também referir a marca da diversidade que sobressaiu das conversas com as crianças, refletindo um modo de ser muito particular, apesar do contexto comum. Vislumbrava-se cada vez mais premente para a investigadora o ouvir todas e cada criança, registando com rigor as suas vozes e ações e promovendo a construção de significados partilhados entre ela e crianças.

## **5.6. Procedimentos Múltiplos de Recolha de Dados**

Esta investigação participativa com crianças foi buscar sustentabilidade teórica aos contributos das Participatory Rural Appraisal (PRA) no que concerne às ferramentas metodológicas

a utilizar e, sobretudo, por querer distanciar-se das características de pesquisa tradicional. O’Kane (2005) diz-nos que “em contraste com a comunidade de investigação contemporânea, que opera num paradigma positivista predominante, a ERP/PRA fá-lo num paradigma pós-positivista ou construtivista (...) as metodologias construtivistas têm sido promovidas devido ao seu poder exploratório qualitativo” (p.144). Pretende-se valorizar as diferentes formas de expressão infantil, privilegiando uma parceria entre adultos e crianças, quer na construção de dinâmicas, quer de ferramentas metodológicas (Soares, Sarmiento & Tomás, 2004).

Através da utilização de “estratégias e recursos metodológicos plurais e criativos” (Soares, Sarmiento & Tomás, 2004, s/p), as crianças desenvolvem os seus próprios conceitos, línguas e culturas, em interação com outras crianças, longe da influência do adulto mas alvo da sua mediação. No fundo, só através da combinação de vários métodos, incluindo os visuais, as crianças podem refletir sobre as suas próprias ideias, entendimentos, situações e ambientes, chegando a conclusões às quais os adultos, de outra forma, não teriam acesso. Neste estudo, as principais vantagens decorrentes da utilização de uma combinação de métodos foram: (i) reduzir as relações desiguais de poder entre o adulto investigador e as crianças participantes; (ii) possibilidade das crianças trabalharem em simultâneo, permitindo obter informação de uma forma mais rápida; e (iii) boa aceitação destas técnicas por parte das crianças, oferecendo-lhes alternativas às atividades rotineiras da escola, o que garantiu o seu envolvimento.

Dada a variedade de instrumentos utilizados para gerar informação, as crianças compilaram, numa capa, todo o material por si produzido no âmbito da investigação. Este recurso pretende assumir a função de memória visual dos saberes e experiências alcançados, bem como de trampolim para novas discussões sobre o tema, pelo revisitar das fotografias e comentários realizados ao longo do estudo, nomeadamente em ambiente familiar, quando, no final do trabalho empírico, o partilharem com os pais e outros familiares.



**Foto 1:** Capas das Crianças

O conteúdo das capas foi observado pelas crianças, durante a investigação, em dois momentos: sensivelmente a meio do processo e no final, resultando em entusiasmo generalizado em ambos, traduzido em alguns comentários (referentes à primeira apresentação das capas):

**Ana Maria** - Ó Susana, enquanto esperamos pelos outros meninos posso ver um bocadinho a minha capa?

**Gonçalo** - Eu estou aqui.

**Cátia** - Posso mostrar aos que não viram? Ó Cláudia...

**Júlia** - Só me faltam 4 trabalhos para encher a capa.

**Ana Maria** - Está aqui o nosso trabalho das imagens. O Leandro está a dizer que ele escolhia a do cachorrinho.

**Leonor** - Depois podemos levar para casa? Eu queria mostrar à minha mãe...

**Gonçalo** - Já trabalhamos muito.

**Oliver** - Eu disse que os meninos especiais têm o direito de ter amigos." (Apresentação das capas, 23 de maio, 2012)

Por seu turno, a observação das capas realizada no final da investigação, procurou assumir-se, fundamentalmente, como um momento de comunicação e partilha, no qual os porta-vozes de cada grupo procuraram fazer um resumo de todos os trabalhos e aprendizagens realizadas pelo grupo que representavam, à medida que folheavam a sua capa, cujos elementos constituintes eram, em grande parte, comuns aos restantes elementos do grupo que representavam.

### 5.6.1. Observação Participante e Diário de Campo

Os diários de campo providenciam informação acerca das rotinas das crianças, das interações que estabelecem e da sua forma de ver o mundo, permitindo documentar a variabilidade ou evolução desses aspetos, à medida que o trabalho investigativo vai gerando conhecimento. As dificuldades de utilizar o diário de campo, sobretudo em grupos com muitas crianças, poderão estar relacionadas com a grande quantidade de informação que é obtida ao mesmo tempo, bem como com a eventual perda da riqueza das interações quando existe a preocupação de um registo rigoroso e sistemático do que é dito ou feito, em que contexto e momento e por que intervenientes. No caso particular deste estudo, os registos no diário de campo não eram muito frequentes, uma vez que as observações pertinentes no cumprimento dos seus objetivos orientadores focalizavam-se nas interações entre e com as crianças com NEE, tendo estes registos constituído o trampolim para outro registo paralelo, "de carácter mais reflexivo e subjetivo, onde o investigador anota as observações sobre si próprio enquanto ator neste processo e, também, a metodologia de trabalho,

isto é, as decisões metodológicas que se vão tomando ao longo do processo” (Vasconcelos, 2006, p. 95).

As anotações no diário de campo resultaram da observação participante, considerada um recurso metodológico importante no âmbito da investigação participativa, quando combinado com outros contributos da criança e desde que haja a devolução das notas de observação às crianças (Clark, 2001), para serem alvo da sua interpretação e garantirem a construção de “um conhecimento reflexivamente sustentado na análise de práticas sociais e interações” (Soares, Sarmiento & Tomás, 2004, s/p). Para Graue e Walsh (2003), o importante não é ver aquilo que é diariamente observável, pois isto qualquer pessoa veria, apesar de concordarem que no início da investigação é comum passar por um período de observação óbvia.

No âmbito da diversidade de meios para gerar dados, optei por me sentar em cada momento num local diferente da sala de atividades para fazer a observação, tendo realizado observações durante os tempos de trabalho, nos momentos do lanche e aquando do recreio das crianças, ou seja, em vários momentos ao longo das manhãs. Além disto, foram contempladas para observação situações mais ou menos orientadas, durante as atividades individuais, de pequeno e de grande grupo, com e sem a presença da educadora titular do grupo, procurando em todos os casos evitar os enviesamentos causados pelas atitudes e convicções que o investigador traz para o trabalho de campo.

As observações procuraram ser sistemáticas e disciplinadas, tendo sido todas registadas em notas de campo para se constituírem em dados. Normalmente registava num caderno de linhas com caneta. Anexamente à descrição da observação indicava, sempre que possível, o local, o tempo e a atividade que estava a ser realizada para contextualizar a ação, incluindo muitos pormenores já que “as particularidades concretas são a única maneira de dar significado ao que as crianças estão a construir nas suas ações diárias em contexto, ou seja, ações situadas num ambiente cultural e nos estados intencionalmente interativos dos participantes.” (Bruner, 1990, cit in Graue & Walsh, 2003, p. 131). Depois, tive a preocupação de fazer anotações para além dos diálogos, fazendo também menção a gestos, a expressões, bem como a descrição detalhada de alguns aspetos físicos das crianças que poderiam ser pertinentes e sobre as quais “se podem levantar pontes para outros discursos” (Pais, 2002, p.135).

As crianças manifestavam muita curiosidade em relação ao que eu tanto escrevia, sendo que estavam habituadas a que fosse registado apenas os seus pensamentos refletidos em relação

aos mais diversos assuntos e não aquilo que diziam informalmente no dia a dia nas suas interações com os pares. Por tal, lançavam perguntas em relação ao conteúdo dos meus escritos e hipóteses de explicação para o meu interesse pelos seus dizeres.

«As crianças estão a lanchar no corredor e o Herbie diz-me: “escreve aí que o Vasco puxou o dedo à Ana”, sendo abordado pela Daniela que o confronta com “este não é o livro da queixinhas...”. “Pois, (continua o Gonçalo) é o livro das notícias da professora Susana, não é? (olha-me a sorrir e encosta a cabeça no meu ombro).» (Nota de Campo nº5, 2 de maio, 2012)

Sempre que me interrogavam sobre as anotações no meu caderno aproveitava para lhes perguntar se continuavam a não se importar que escrevesse o que observava, assegurando-me da permanência do seu consentimento, mas o grupo parecia entusiasmado pela valorização das suas ações e verbalizações, querendo muitas vezes contribuir por iniciativa própria, como se pode ver na seguinte nota de campo:

«Pouco depois de ter abordado um grupo de meninas acerca da possibilidade de partilharem as suas bonecas com a Alexandrina, que estava a brincar sozinha, a Daniela volta à minha presença e diz-me: “Olha Susana, precisas que eu te diga mais alguma coisa ou já posso ir brincar?”» (Nota de Campo nº8, 3 de maio, 2012)

Contudo, noutras vezes, fui confrontada com a não predisposição momentânea de algumas crianças, que o indicavam claramente, sendo a sua vontade prontamente respeitada.

«Durante a conversa com o último grupo de crianças em torno do panfleto construído sobre o significado de diferença encontrado no dicionário, a Júlia mostrava-se agitada e pouco participativa. Quando lhe perguntei diretamente se queria dizer alguma coisa sobre o assunto ela respondeu-me: “Não quero dizer nada, posso ir para a minha mesa?”» (Nota de Campo nº14, 8 de maio, 2012)

Penso que o resultado foi um registo de dados que permitiu sustentar um conjunto de inferências e de atribuição de significados àquilo que foi observado nas interações das crianças, dada a existência de um grande número de provas. O diário de campo procurou não se manifestar num elemento ameaçador ao estar sempre visível, reduzindo o sentimento de desconfiança inicial. Aliás, tentei que a educadora desse sempre o seu valioso contributo na identificação de alguns pormenores que me tinham escapado e que decorrem de um conhecimento mais efetivo do grupo e de cada criança em particular.

### 5.6.2. Discussões em Grupo

Nas discussões ou reflexões em grupo, as conversas desenvolvem-se em torno de um ou mais tópicos, assumindo o investigador o papel de facilitador, deixando a conversa desenrolar-se entre os sujeitos que nela participam (Soares, Sarmiento & Tomás, 2004). Com vista a recolher as primeiras considerações das crianças acerca do tema, no âmbito da leitura e exploração em grande grupo do panfleto que lhes foi entregue, as crianças foram reunidas em pequenos grupos<sup>10</sup>, que eram conduzidos a debater o seu conteúdo textual, a observar a imagem representativa da diversidade nele contida e a apresentar uma ideia resumo para lhe anexar. A partir das verbalizações das crianças, e em conversa posterior com a Andreia, foi surpreendente reparar que cada grupo tinha conduzido a conversa para um aspeto particular dentro do tema das *crianças especiais*. Apesar do natural cruzamento de informação que também ocorreu, foi possível aglutinar as verbalizações das crianças em diferentes temáticas. Assim sendo, o primeiro grupo debateu sobretudo assuntos relacionados com os direitos das crianças com NEE; o segundo revelou-se mais inclinado para a reflexão em torno das expectativas e desempenho académico destas crianças; o terceiro mostrou interesse na questão da interação social e no estabelecimento de relações de amizade com as crianças com NEE; e o quarto circunscreveu a temática no que concerne aos sentimentos sobre a inclusão e a diversidade.

Partindo da identidade grupal que surgiu espontaneamente no seio de cada grupo pela identificação de diferentes áreas de interesse (direitos das crianças especiais, como aprendem as crianças especiais, os amigos das crianças especiais e o que sentimos pelas crianças especiais), a investigadora sugeriu às crianças que escolhessem nomes intitativos para os grupos e combinou com as mesmas o plano da investigação para os dias seguintes: cada dia trabalharia com um grupo diferente, a partir das suas verbalizações já categorizadas, e com recurso a ferramentas metodológicas variadas, cuja seleção estava dependente da planificação conjunta com cada grupo. Os trabalhos de grupo eram apresentados no dia seguinte à sua realização, criando-se igualmente a oportunidade de realização de um debate em grande grupo. Depois de negociadas planificações e exigentes reformulações, que procuravam garantir uma abordagem com a flexibilidade necessária para atender às necessidades e interesses individuais das crianças, estas organizaram o trabalho da seguinte forma:

---

<sup>10</sup> O critério para a constituição dos grupos relacionou-se apenas com a ordem de entrada das crianças na sala após o lanche e foi definido, no momento, pela educadora titular do grupo.

**Quadro IV:** Trabalhos dos Grupos

<b>Grupo</b>	<b>Categoria</b>	<b>Negociação com as Crianças</b>	<b>Atividade do Grupo</b>	<b>Apresentação</b>
BATMAN	Direitos das crianças com NEE	Pesquisa, no computador, de uma história real sobre uma criança com NEE.	A partir da análise de uma situação de exclusão que ameaça uma criança com uma deficiência motora, debater as medidas a tomar, imaginado que são conselheiros do primeiro ministro português.	Avaliar as medidas tomadas e as questões debatidas em grupo.
HOMEM DE FERRO	Expectativas e desempenho académico	Criar uma história acerca de uma criança com NEE que frequenta o jardim de infância.	Dramatizar a história imaginada de um menino cego que frequenta o jardim de infância e que precisa de apoio educativo especializado e individualizado.	Explicar o que sentiriam se estivessem naquela situação e comentar a adequabilidade das estratégias utilizadas.
HOMEM ARANHA	Interação social e relações de amizade	Tirar fotografias às brincadeiras dos meninos no recreio.	Partilhar a máquina fotográfica, tirando fotografias às interações e às manifestações de amizade para com as crianças com NEE que ocorrem no recreio.	Observar e legendar cada uma das fotografias e concluir acerca das interações estabelecidas.
MINNIE E MICKEY	Sentimentos sobre a inclusão e a diversidade	Pesquisa, no computador, de imagens de crianças com NEE.	Observar um conjunto de imagens representativas de situações inclusivas/ excludentes, conversar sobre o seu conteúdo, escolher a preferida e explicar porquê.	Partilhar, em grande grupo, os sentimentos relacionados com a sua escolha.

Estes grupos foram resgatados noutros momentos do trabalho de campo, quando se tornou pertinente uma avaliação mais concreta e temática do conteúdo dos recursos metodológicos utilizados, e para que os seus interesses mais evidentes das crianças continuassem a ser tidos em consideração, respeitando as suas necessidades e garantindo a sua motivação. No decurso do trabalho empírico as crianças foram igualmente capazes de identificar um conjunto de atividades que gostariam de realizar para aprenderem mais sobre a temática das necessidades educativas especiais, nomeadamente a exploração de histórias e a visualização de filmes, lamentando a sua dificuldade em obterem estes recursos, que tiveram de ser disponibilizados pelo investigador. Ainda assim, foi inegável o seu papel decisório na direção que a investigação tomou e, sobretudo, na construção de um saber partilhado, assente no debate e na reflexão, isento da influência do adulto.

Na organização da informação gerada durante os debates de grupo tornou-se útil a elaboração de diagramas que integrariam também as capas das crianças. Este instrumento permite às crianças uma melhor perceção dos aspetos mais relevantes do tema, de uma forma relativamente rápida, o que se revela útil nas primeiras fases das investigação na definição das

questões futuras. A documentação produzida através de diferentes instrumentos como sejam as fotografias, as dramatizações e a análise documental potencializa uma *plataforma de comunicação* que envolve as crianças em relacionamentos de colaboração, abrindo caminho a novos espaços de comunicação potencializadores do diálogo e do desenvolvimento (Clark, 2010). No âmbito dos recursos metodológicos utilizados para apoiar as crianças na exteriorização das suas perceções acerca da diferença e da inclusão, foram realizadas variadas interpelações diretas, de forma individual (conversas informais, vídeo), em pequeno (focus group) e em grande grupo (debates), numa dinâmica impulsionadora do debate coletivo a partir de todas as informações que iam surgindo e que a todos poderiam enriquecer.

### 5.6.3. Desenhos

Os desenhos ou registos gráficos apresentam-se como uma possibilidade de participação para crianças em idade pré-escolar na construção de conhecimento, apelando à sua criatividade. Além disto, o conteúdo dos desenhos pode ser alterado ou acrescentado, o que confere à criança um maior controle na sua intenção expressiva, em comparação com uma situação de entrevista em que as respostas tendem a ser rápidas e imediatas (Punch, 2002). Finalmente, os desenhos podem servir para ajudar na familiarização da criança com o investigador, servindo de mote a conversas informais sobre o significado visual das ilustrações. A tenra idade das crianças não deve ser preconizada como um fator inibidor dos desenhos das crianças, pelo contrário, sabemos que estes tendem a revelar-se estereotipados e/ou cópias de livros ou dos pares, à medida que as crianças vão ficando mais velhas. De acordo com James (1995), cit in O' Kane (2005), “conversar com as crianças sobre os significados que elas próprias atribuem aos seus desenhos (...) permite-lhes participar de uma forma mais produtiva nas nossas questões investigativas ao usar o talento que elas, como crianças, possuem” (p.147).

No caso particular deste estudo, foi curioso verificar os significados que as próprias crianças atribuem aos seus desenhos, transmitidos em conversas esclarecedoras relacionadas com o seu conteúdo, cuja riqueza poderia passar, de outro modo, despercebida e, portanto, desvalorizada no conjunto das informações recolhidas através de outros instrumentos investigativos. Além das crianças terem, de facto, aproveitado para corrigir no desenho alguns elementos incongruentes com



os seus discursos, elas foram também conduzidas a refletir sobre questões eventualmente não consideradas aquando da realização dos mesmos, como são exemplos “quem estava com esses meninos?”; “estão a brincar a quê?”; “onde?, entre outras.

#### 5.6.4. Outros Instrumentos

Além dos instrumentos metodológicos apresentados, foram igualmente utilizados outros, considerados como adequados à faixa etária das crianças envolvidas na investigação, como sejam os registos fotográficos e a dramatização. No caso das fotografias elas constituem um recurso multimédia que se assume, na investigação participativa, como uma forma alternativa aos registos escritos e à oralidade, permitindo às crianças a documentação das suas representações acerca da realidade, com autonomia e criatividade. As crianças podem tirar fotografias que são depois apresentadas para promover conversas em grupo (Clark, 2001). No fundo, as crianças tiram fotografias às situações que consideram importantes e depois descrevem o porquê, fomentando o diálogo e a troca de opiniões e saberes. “Intimamente ligadas à investigação qualitativa (...) só recentemente as fotografias capturaram a atenção de um número significativo de investigadores” (Bogdan & Biklen, 1994, p.183), mas constituem uma alternativa nomeadamente aos desenhos, mais capazes de registar coisas do que ações. Em relação às dramatizações, sabemos que as situações de faz-de-conta, promovidas pela iniciativa das crianças, permitem ao investigador observar situações reveladoras das suas perceções acerca do mundo social e cultural que as rodeia. Por seu turno, no caso das dramatizações propostas, permitirão igualmente retratar as suas vivências e a complexidade das suas emoções e sentimentos.

Na investigação participativa são ainda passíveis de ser utilizados *materiais de estímulo* (Soares, Sarmiento & Tomás, 2004), tais como fotografias, imagens, vídeos e histórias, caracterizados como “elementos indutores de troca de informações (...) que, mediante o assunto em questão, permitem organizar contextos de construção de informação mais abertos, mais lúdicos e mais participativos (Idem, s/d). Estes instrumentos também foram utilizados no decorrer do trabalho empírico e constituíram mais-valias para a obtenção de informação esclarecedora acerca das perceções e opiniões das crianças<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> São exemplos o vídeo que serviu de mote ao tema da surdez: <http://www.youtube.com/watch?v=vH7GvCiOSfU> e a história utilizada para abordar a trissomia 21: Turquim, C.T. (2000). *Tenho um irmão “diferente”*. Lisboa: Edições Neptuno.

### 5.7. A Devolução da Informação às Crianças

A devolução dos resultados da investigação constitui uma etapa inultrapassável e um requisito ético fundamental em qualquer investigação participativa realizada com crianças ou com adultos, apesar de muitas vezes menosprezada no que se refere aos primeiros, indubitavelmente pela subvalorização que lhes atribuímos, mesmo que de forma não consciente e explícita. Guerra (2010) considera mesmo que a “remissão de dados para os informadores privilegiados é um dos elementos éticos, políticos e científicos fundamentais deste tipo de pesquisa”, sendo que “a divulgação e a aferição pública dos resultados são aspetos inerentes a uma pesquisa que considera os informadores como atores participantes na produção da inteligibilidade social” (p.87).

Kramer (2002) considera que, em relação às crianças sujeitos da investigação, o retorno das pesquisas quase não se verifica, levantando igualmente um conjunto de questões éticas relacionadas com esta devolução da informação àqueles que contribuíram para a sua construção e questionando a necessidade de haver um retorno imediato. Esta autora refere ainda casos em que a devolução direta se torna delicada por não se acautelarem os devidos cuidados éticos, tornando-se necessário repensar modos de abordar nomes, rostos e fontes. Neste sentido, “a devolução pode restringir-se a dar, aos entrevistados, cópias dos relatórios, artigos, ou a apresentar, socializar resultados e se expor à crítica” (p.57). Salvaguardando todas as implicações éticas, e porque “os conhecimentos produzidos pela pesquisa, ao aumentarem a reflexividade coletiva, aumentam também a capacidade de compreensão e de mudança social de todos os implicados” (Guerra, 2010, p.87), “as vozes que os pesquisadores escutam e registam precisam de ser ouvidas, divulgadas” (Kramer, 2001, p.57).

Neste estudo, a devolução da informação às crianças foi realizada a partir da identificação, por parte de cada uma delas, do trabalho que mais gostou de fazer, bem como das aprendizagens mais significativas. Os discursos das crianças, ao terem sido registados em vídeo, cujo conteúdo, depois de devidamente formatado, foi apresentado em grande grupo, transmitiram uma ideia clara das perceções das crianças acerca dos meninos especiais, da sua inclusão na escola e na sociedade, bem como das suas predisposições comportamentais e afetivas futuras em relação a estas crianças.

**“Rúben** - Aprendi a ser bem comportado e educado com os meninos especiais. Aprendi a tratá-los bem, eles são iguais a nós, só têm uma dificuldade porque não são iguais a nós, os cegos tem olhos fechados, os que são surdos são surdos mudos. Aprendi a ser amigo dos meninos especiais.” (Vídeo, 6 de junho de 2012)

Esta opção por, mais uma vez, dar voz às crianças, em detrimento de um processo provavelmente penoso, atendendo às idades das crianças em questão, de narração, por parte do investigador, dos resultados da investigação, foi legitimada pelo efeito entusiástico que causou nas crianças, ao verem-se no computador, e pelos comentários que produziram e que as acompanharam para o recreio e, quem sabe, para as suas vidas de cidadãos mais informados e esclarecidos.



**Foto 2:** Devolução dos Resultados às Crianças

### **5.8. Avaliação da Investigação realizada pelas Crianças**

A conclusão do processo investigativo deu-se com a participação das crianças na sua avaliação, enquanto agentes capazes de discernirem o que correu bem, menos bem ou mal, de acordo com as suas experiências, através da colocação de um símbolo na resposta que correspondesse às suas opiniões. Depois de lhes ser apresentado o formulário, construído para o efeito e constituído por um total de cinco afirmações que tentavam não deixar dúvidas em relação à sua compreensão, as crianças evidenciaram algumas dúvidas.

**João** - Mas qual é a resposta certa?

**Daniela** - Podíamos pôr o sim de verde e quando quisermos dizer não de vermelho.

**Oliver** - Tem de ser um xis? Também podia ser uma carinha...

**Cátia** - Ou um certo." (Avaliação, 12 de junho, 2012)

Combinámos que cada um marcaria a sua opção como quisesse, tendo-lhes sido dada igualmente a possibilidade de escolha de fazer o registo com lápis de carvão, lápis de cor ou marcadores. Numa das vezes, ao ler a ordem das possíveis respostas inverti a ordem do *não* e do

às vezes, tendo sido logo chamada à atenção, o que assegurou a compreensão necessária ao preenchimento do formulário.

**“Ana Maria** - Eu pus tudo sim, está certo não está?

**S.** - Todas as respostas estavam certas, o importante é pensarmos pela nossa cabeça e respondermos com verdade.

**Ana Maria** - Eu não copieei por ninguém, eu quis assim porque o trabalho correu muito bem.” (Avaliação, 12 de junho, 2012)

Torna-se importante salientar que as crianças com NEE participaram na atividade mas os resultados da sua avaliação não foram conclusivos, uma vez que assinalavam sempre mais do que uma resposta. Mesmo quando, à posteriori, repetiram a tarefa com uma atenção mais individualizada, uma delas não evidenciou a compreensão necessária acerca do conteúdo de cada item que permitisse desvendar as suas opiniões, pelo que os dados desta não foram incluídos.

**Quadro V:** A Avaliação das Crianças

n=20	Sim	Às vezes	Não
A Susana explicou bem como eram os trabalhos	100%	–	–
Participei em todas as atividades porque queria	100%	–	–
Podia dizer o que pensava e o que sentia	95%	5%	–
Ajudei a escolher as atividades para a investigação	95%	5%	–
Apreendi coisas novas sobre os meninos especiais	100%	–	–

A análise do quadro permite-nos concluir acerca de uma avaliação positiva generalizada. Já no momento de devolução dos resultados da investigação às crianças, quando estas tiveram a oportunidade de se exprimir acerca do que mais gostaram ao longo do processo investigativo, muitas delas referiram o gosto sentido pela participação e algumas identificaram mesmo o momento da manifestação do consentimento informado como um dos mais significativos.

**“Zé** - Gostei de participar, o trabalho que eu mais gostei foi o filme do Ruca.

**Gonçalo** - Gostei de fazer o trabalho de desenhar-me a mim e de fazer um xis a dizer que quero participar no trabalho dos meninos especiais. Foi o primeiro trabalho.

**Carolina** - Gostei de fazer o trabalho de pôr um xis a dizer que queria fazer o trabalho dos meninos especiais. E também gostei da história do Henri, ele tinha trissomia 21 e tinha o cabelo amarelo. Ele era brincalhão e escondia-se da mãe.

**Hélder** - Gostei de participar nos trabalhos dos meninos especiais. Gostei de tudo.” (Vídeo, 6 de junho, 2012)

## **CAPÍTULO 6 – O QUE PENSAM AS CRIANÇAS SOBRE A INCLUSÃO: PRODUÇÕES, VOZES E AÇÕES**

*Quando for grande quero ser motoqueiro e levar os meninos especiais ao médico. (Luís)*

*Quero ser maquinista e vou levá-los ao hospital, a cadeira de rodas vai na pá. (Filipe)*

*Vou ser bombeiro, não, quero ser polícia, e vou levá-los à minha beira, ao hospital e aonde eles quiserem e tomo bem conta deles. E (...) já sei, vou passar multas a quem não respeitar os direitos dos meninos especiais. (João)*

*Eu vou ser camionista e para ajudar os meninos especiais vou levá-los ao parque e brincar com eles. (Oliver)*

*Quando for grande quero ser gruísta e vou levá-los ao médico. (Bruno)*

*E vais levá-los na grua? Ela não anda... (Filipe)*

*Olha, vou levá-los no camião, o meu pai também é gruísta e anda em camiões, põe-se a cadeira de rodas atrás. Também vou brincar com eles. (Bruno)*  
(Focus Group, 10 de maio, 2012)

### **6.1. Igualdade versus Diferença**

“Aqui está um grupo de meninos especiais. Nós fomos ver ao dicionário o que quer dizer especiais, quer dizer diferentes, eu disse que somos todos diferentes mas podemos ser todos amigos e também disse outra coisa: nós ajudamos a eles e eles ajudam-nos a nós.” (Apresentação das capas, porta-voz do grupo Homem Aranha, 13 de junho, 2012)

“Aqui foi quando falamos dos meninos que são diferentes, por exemplo alguns meninos que sejam cegos e outros não são, alguns meninos que andam em cadeiras de rodas e outros não. Somos todos diferentes, até alguns meninos que são gémeos também são diferentes. Não pensam a mesma coisa e alguns não vestem a mesma roupa. Os meninos especiais são diferentes porque precisam de mais ajuda, ajuda para aprender.” (Apresentação das capas, porta-voz do grupo Minnie e Mickey, 13 de junho, 2012)

As considerações das crianças sobre a diferença são marcadas sobretudo pela identificação de características físicas e sócio culturais que permitem fundamentar a desigualdade entre os seres. De acordo com Hall e McGregor (2000), as crianças demonstram geralmente preferência por amigos que lhes sejam semelhantes, ou seja, que tenham a mesma idade, género e estatuto social e étnico, visível nos comportamentos, preferências e personalidade que exibem.

Partindo da definição da palavra especial encontrada no Dicionário da Língua Portuguesa, o grupo foi encorajado a comentar os seus significados, sendo que a palavra diferente era aquela mais comumente usada pelas crianças por lhes ser mais familiar. O conteúdo da conversa encaminhou-se depois naturalmente para a constatação de que a diferença é inerente aos seres humanos, estando associada a múltiplos aspetos.

**“Hélder** - Eu já vi uma pessoa negra, aqui em Portugal.

**Filipe** - Eu ontem vi aquela imagem dos meninos à volta do mundo, eram os meninos diferentes, tinha um índio e uma menina negra.

**Daniela** - Eu conheço dois meninos que têm o cabelo do mesmo tamanho mas não têm a mesma idade, não há meninos iguais, somos todos diferentes.

**Oliver** - Mas os meninos gémeos são iguais.

**S.** - Mas será que pensam da mesma maneira?

**João** - Não, porque eles são iguais mas não têm o mesmo pensamento.

**Ana Maria** - Os meus primos gémeos são iguais menos nos olhos.

**Luís** - Eu disse que dois meninos da outra sala eram iguais mas não é, são parecidos.”

**Oliver** - Os meninos diferentes são os cegos, os que não falam...” (Debate, 7 de maio, 2012)

As crianças concretizam as diferenças sobretudo nos aspetos físicos, identificando necessidades educativas especiais relacionadas com problemas sensoriais e motores, mas desconsiderando aquelas de carácter intelectual e desenvolvimental. Vieira e Denari (2007) explicam-no afirmando que as crianças mais novas reagem sobretudo aos aspetos físicos relacionados com as NEE, apresentando uma maior aceitação de colegas com corpos perfeitos, sendo que só mais tarde notam as deficiências mentais e de comportamento. Isto torna-se explícito na exploração da seguinte imagem, que um adulto associaria rapidamente a uma criança com uma perturbação do espectro do autismo, sendo que as crianças, por sua vez, não identificaram a criança como tendo uma NEE.

**“Daniela** - Eu acho que os meninos falam alto e dói-lhe os ouvidos ou coisa assim.

**Júlia** - Eu acho que ele tem as mãos nos ouvidos por causa dos meninos estarem a falar muito alto e a professora deve estar a chamar a atenção.” (Focus Group, 18 de maio, 2012)



**Imagem 1:** “Menino a tapar as orelhas”

De qualquer modo, por desconhecimento ou numa tentativa de florear a realidade, as crianças perspetivam uma visão muito otimista em relação à vida das crianças com NEE.

“Desenhei uma família especial porque é doente, têm todos trissomia 21, olha aqui estes olhos esticadinhos. A família vai ao parque, levar a menina para ela brincar com os outros meninos. Eles têm uma coroa para ficarem mais bonitos, os corações é porque há muito amor. Eles levam uma bola para jogarem no parque todos juntos. (Leonor, 24 de maio, 2012)



**Desenho 1:** Leonor (5 anos)

“Desenhei três meninos especiais, um não fala, outro não consegue ver e outro não consegue ouvir e desenhei a mãe e o pai. Os meninos são irmãos e vão para o parque. São felizes porque têm uma boca sorridente. (Carolina, 24 de maio, 2012)



**Desenho 2:** Carolina (6 anos)

Muitas vezes, igualmente, as crianças ignoram o caráter permanente associado a muitas NEE, ou desejam tão arduamente atenuar as diferenças que encontram soluções irreais para os problemas delas decorrentes, nomeadamente no caso apresentado: o de uma menina, com uma idade similar à das crianças do grupo, que nasceu com uma doença congénita que a empurrou para uma cadeira de rodas.

“**Filipe** - Acho que a Sara tem de deixar a cadeira de rodas e andar de muletas e assim já pode andar na escola.

“**Oliver** - Não pode nada, ela de muletas não consegue andar porque as pernas não podem andar no chão e com muletas tem-se que pôr os pés no chão. Ela antes de usar muletas tem de aprender a andar.” (Focus Group, 19 de maio, 2012)

Outras vezes, as crianças parecem não compreender o real comprometimento a que estão sujeitas as crianças/adultos com NEE, confundindo estas situações com mazelas causadas por acidentes.

“Eu desenhei uma família, um menino especial de muletas porque está aleijado do pé, o pai dele que também está aleijado porque caiu, este sou eu, não estou magoado de nada, e esta é a minha mãe que está a apanhar cerejas. O meu pai está a tomar conta de nós, estamos a jogar futebol no jardim, a bola tinha ido para a estrada.” (Hélder, 24 de maio, 2012)



**Desenho 3:** Hélder (5 anos)

As crianças convivem diariamente com outras crianças com NEE, não se questionando nem interrogando os adultos acerca da problemática que as afeta, apesar de perceberem claramente que existem atrasos relacionados com as diferentes áreas de desenvolvimento.

«No recreio, depois de ouvirem a história do Henri, o Luís abordou-me para me contar: “Eu tenho uma prima que tem essa doença, ela tem os olhos assim redondinhos mas como à China. Às vezes ajuda-a a apertar os botões do pijama. Jogo com ela à bola mas não se percebe bem o que ela diz. Já nasceu assim mas não sei o que aconteceu...”» (Nota de Campo nº23, 28 de maio, 2012)

Vieira e Denari (2007) concluíram acerca de uma ausência de informação das crianças em relação às NEE, mesmo quando estas frequentam ambientes inclusivos. Aconteceu neste estudo que as crianças confundem claramente as necessidades educativas especiais com as doenças, sendo que para Jones (2005), ajudar as crianças a compreenderem as NEE constitui um enorme contributo na mudança de atitudes que se pretende.

«Durante ao acolhimento, quando chega a sua vez de contar as novidades, a Leonor volta o olhar para mim, identificando-me como a principal destinatária da sua narração e diz: “Eu vi uma senhora careca que era especial. Eu não a conheço, ela passou por mim e pela minha mãe na rua. Eu perguntei mas a minha mãe não sabe o que aconteceu.” (Nota de Campo nº21, 24 de maio, 2012)



As considerações das crianças sobre as diferenças são também comumente baseadas nas capacidades, podendo estas estar relacionadas com a concretização de atividades, com a participação social, com a autonomia, entre outras.

“**João** - Alguns conseguem fazer umas coisas e outros não.” (Debate, 7 de maio, 2012)

De um modo geral, as crianças concluem que as crianças com NEE não são igualmente capazes mas que podem desenvolver as suas competências, recebendo para isso ajuda que os poderá conduzir a uma vida normalizada.

“Desenhei um cego e um mudo a ir ao parque, são meninos especiais. O cego leva duas bengalas, ups, ele não precisa de duas, tenho de apagar uma. **Vão jogar à bola sozinhos**. O menino mudo vê e vai ajudar o cego.” (Bruno, 24 de maio, 2012)



**Desenho 4:** Bruno (5 anos)

“**Ana Maria** - Percebi que o Henri já conseguia segurar na colher para comer, montar os legos e descer as escadas e subir. Eu acho que os meninos especiais podem aprender a fazer tudo, tudo.” (Debate, 28 de maio, 2012)

As crianças consideram que as crianças com NEE podem participar em todas as atividades e brincadeiras e, fazendo a antevisão de algumas dificuldades que estas crianças possam enfrentar no seu decorrer, o grupo aponta um conjunto de soluções passíveis de suplantarem algumas situações limitadoras do direito de brincar que poderão afetar, no caso particular, os meninos surdos.

“**Bruno** - Eles brincam com os baldes e com pás, fazem castelos.

**Daniela** - Brincam também a fazer desenhos.

**Júlia** - Brincam com os outros meninos.

**Hélder** - O Rúben não compreendia o Ruca, mas fazia as mesmas brincadeiras, eles brincam com as duas mãos, podem brincar no baloiço, podem brincar com o balão.

**Herbie** - Podem jogar à bola.

**Júlia** - Podem brincar como os outros meninos, combinam com os gestos, eu gostava de fazer um desenho com um menino surdo, era fácil, ele sabe.

**João** - Há um problema porque os cegos não conseguem jogar à bola, eles não vêem e vão contra as coisas, mas os surdos podem, eles conseguem porque têm olhos para ver, só não conseguem ouvir o árbitro a apitar.

**Luís** - Se o árbitro puser o apito na boca e se puser à beira do surdo ele já percebe.

**Hélder** - Se o árbitro for ao ouvido dele e depois apitar, ele acorda e defende a bola.

**Zé** - Eles não estão a dormir, eles não ouvem.” (Debate, 4 de junho, 2012)

De acordo com Vieira e Denari (2007), as crianças reproduzem muitas vezes as concepções sociais sobre a diferença, encarando as crianças com NEE como dependentes e incapazes. De acordo com este estudo, algumas considerações das crianças sobre as crianças com NEE assentam ainda em preconceitos socialmente enraizados, baseados na dependência dos outros e da medicação.

“**Júlia** - Acho que era melhor esses meninos ficarem noutra escola porque eles são doentes.  
**Daniela** - Sim, porque algumas vezes, por exemplo, eles podem pegar uns aos outros as doenças.  
**Filipe** - Esses meninos têm diferenças porque tomam remédios.  
**Diana** - Acho que devemos tratar todos muito bem porque eles são todos doentinhos.”  
(Debate, 15 de maio, 2012)

Porque ambas as crianças com NEE da sala de atividades tomam medicação diária, alguma da qual na presença das outras crianças, o grupo identifica o *tomar remédio* e outras manifestações decorrentes das problemáticas específicas de cada uma como um fator causador da diferença.

“**Ângela** – A Alexandrina e a Ana são doentes.  
**Hélder** - A Ana às vezes tem um ataque e é muito perigoso, ela tem de tomar remédio. Depois ela acorda outra vez, mas tem muitos ataques.  
**Herbie** - Quando dá um ataque à Ana, ela fica a descansar, ela fica a dormir.  
**Vasco** - Às vezes tem de ir na ambulância. Ela dorme, depois é que acorda.  
**Filipe** - A Alexandrina e a Ana têm medicamentos e nós não temos.  
**Hélder** - Quando isso acontece nós ajudamos porque somos amigos. Amigos dos meninos especiais e amigos de todos.” (Debate, 11 de junho, 2012)

Identificadas na sua diferença, as crianças com NEE continuam a assumir-se para o grupo como seres semelhantes, detentores dos mesmos direitos e capazes de participar nas brincadeiras. Isto revela-se num fator positivo, sobretudo se tivermos em consideração que “a revelação da diferença como aceitável e positiva tem inegáveis consequências no entendimento educacional dos alunos com NEE” (Rodrigues, 2001, p.24).

“**Hélder** - Ele tem de aprender a fazer tantas coisas como nós.  
**Oliver** - Eu fiquei apaixonado pela história porque o menino tem de aprender a fazer o que nós fazemos e ele é especial por isso.  
**Herbie** - Achei muito gira porque ele tinha de aprender a comer sozinho, a subir escadas, aprender a andar e aprender a apertar os cordões, tudo o que os outros fazem.  
**Daniela** - Também faz asneiras como nós. Algumas vezes fazemos malandricas como o Henri.  
**Cátia** - Eu gosto dele porque ele já conseguia fazer tudo como os outros meninos.  
**Daniela** - Ele gosta mais de montar ao cavalo, da irmã dele, de fazer brincadeiras com o pai, com os amigos e de brincar com os cães, eu também gosto.

**Oliver** - Nós somos todos especiais, é por isso que nos ajudamos uns aos outros e somos todos amigos.

**Hélder** - Nós somos todos diferentes mas podemos ser todos amigos." (Debate, 28 de maio, 2012)

Neste sentido, tratam as crianças com NEE incluídas no grupo como iguais na exigência do cumprimento de regras, ou seja, não perdoam mais atendendo à sua diferença, exigindo delas o mesmo comportamento que dos restantes pares. Uma das regras do grupo no momento das novidades é que o responsável do dia, ao ser capaz de avaliar o comportamento de cada criança no decorrer deste momento da rotina, vai decidir o direito de cada um falar ou não quando chegar a sua vez.

«Durante o acolhimento, as crianças contam as novidades, cada uma na sua vez, e o responsável passa a Alexandrina à frente. A educadora pergunta-lhe porque é que não perguntou as novidades a esta menina. O João responde-lhe: "porque ela estava assim a mexer com os pés, eu vi", e volta a perguntar ao menino seguinte.» (Nota de Campo nº18, 16 de maio, 2012)

Da mesma forma não lidam com as meninas com NEE como se de coitadinhas se tratassem, pelo contrário, implicam com estas tal como com as outras crianças, não cedendo face à sua aparente vulnerabilidade.

«Durante o tempo de trabalho, o Gonçalo senta-se na cadeira da Ana. Esta tenta puxar a cadeira de um lado mas o Gonçalo insiste em não sair. Quando cai começa a puxá-la do outro lado e assim continuam, ambos enraivecidos. As outras crianças aproximam-se para ver o que se passa. "Essa cadeira é mesmo da Ana", diz o Francisco. O Gonçalo senta-se novamente e insiste que não sai tapando com as mãos o nome que está escrito na parte de trás da cadeira. A educadora intervém, puxando o Gonçalo à força e colocando-o sentado na área da leitura.» (Nota de Campo nº7, 3 de maio, 2012)

Em resumo, as crianças consideram as crianças com NEE como podendo fazer tudo, tal como aquelas ditas normais. É curioso verificar, inclusivamente, que, nos seus desenhos, o grupo registou quase sempre crianças com NEE que estavam sozinhas a brincar nos parques, nos jardins ou em casa, a praticarem atividades adequadas à sua faixa etária, interagindo e ajudando-se umas às outras, num ambiente de completa autonomia. Apesar de sabermos que isto constitui uma realidade fictícia porque idealizada e até mesmo perigosa em relação a qualquer grupo de crianças, permite-nos constatar a perceção que as crianças têm em relação à igualdade na diferença.

“Desenhei o pai de um menino que é especial porque anda numa cadeira de rodas e o pai estava a empurrá-lo. O pai era cego mas tinha uma bengala para saber por onde é que ia e conseguia levá-lo até ao **parque. Tinha lá uma pista e o menino estava a brincar a fazer corridas com os amigos dele.** (Luís, 24 de maio, 2012)



**Desenho 5:** Luís (5 anos)

“Desenhei um menino em cadeira de rodas e outro cego numa **casa. Estão a brincar juntos à bola e a jogar à apanhadinha. O menino cego anda com a bengala para não se esbarrar e o outro empurra a cadeira com as mãos. Estão sozinhos porque não precisam de ajuda.**” (Gonçalo, 24 de maio, 2012)



**Desenho 6:** Gonçalo (6 anos)

Porém, noutros casos, as crianças zelaram pela salvaguarda da presença de um prestador de cuidados que vigiasse as brincadeiras dos atores dos seus desenhos, considerando-o como requisito comum à segurança quer de crianças com NEE, quer de crianças sem NEE.

“Eu fiz os meninos a brincar às escondidas à beira de uma casa. São meninos especiais porque a menina anda numa cadeira de rodas e o menino porque é cego e tem uma bengala. Dentro da casa está uma pessoa a olhar e a tomar conta deles. As crianças não podem brincar sozinhas na rua.” (Francisco, 24 de maio, 2012)



**Desenho 7:** Francisco (5 anos)

Foi perante as evidências da não interferência da surdez na possibilidade de estabelecimento de amizades, retratada no filme “Ruca conhece o Rúben (que é surdo)” que as

crianças do grupo concluíram mais uma vez acerca da importância das relações em detrimento da sobrevalorização das diferenças.

**“Cátia** - Aprendi que eles são meninos como nós.

**João** - Gostei da história do Ruca, o Rúben não falava e não conseguia ouvir mas ficaram amigos na mesma.

**Oliver** - Acho que devemos tratar bem os meninos especiais porque eles podem brincar a muitas coisas.” (Debate, 4 de junho, 2012)

No fundo, as crianças evidenciam a possibilidade que as crianças com NEE têm de verem suplantadas as suas dificuldades, podendo, inclusivamente, tal como as restantes, atingir elevados níveis de realização, em resultado da aprendizagem e fruto do desenvolvimento da competência social.

## 6.2. Direitos das Crianças com NEE

“Depois fizemos grupos e desenhamos as nossas caras, aqui em baixo escrevemos o trabalho que íamos fazer (...) que fomos ajudantes do primeiro ministro na história da menina Sara, nós decidimos que ela tinha direito de ter uma rampa para poder ir ao parque, de ter uma carrinha para poder ir à escola, tinha direito de participar, de receber ajuda e de receber uma cadeira de rodas nova. Ela também tinha direito de fazer desporto (...) aqui é um menino a brincar com o menino especial, eles também têm direito de ter amigos.” (Apresentação das capas, porta-voz do grupo Batman, 13 de junho, 2012)

Um dos direitos que as crianças com NEE devem beneficiar, nas vozes das crianças sujeitos da investigação, é o direito de receber ajuda, considerando esta ajuda, ou prestação de cuidados vários, como uma necessidade e também um merecimento.

**“Daniela** - Eu acho que os meninos especiais precisam de muita ajuda.

**Filipe** - Os meninos especiais têm o direito de receber ajuda.” (Debate, 7 de maio, 2012)

Para o grupo, esta ajuda pode passar pela operacionalização de decisões políticas e sociais, a partir da vontade dos governantes e de outros que possuam recursos físicos e económicos. De fato, a escola inclusiva “é uma exigência social e política, é a tradução, em termos educacionais, dos valores da democracia, da justiça social e da solidariedade” (Baptista, 1999, p.123). As

crianças mostram-se muito conscientes das necessidades e direitos das crianças com NEE e indicam um conjunto de medidas, recursos e estratégias que favoreçam o seu bem-estar e a sua segurança.

“**João** - Eu vou dizer ao primeiro ministro para ele arranjar muitas coisas para a menina e depois ajudar ela a andar sem cadeira de rodas. Ele tem de dar dinheiro para ela ir às consultas.

**Oliver** - Podia dizer ao primeiro ministro para dizer aos construtores para fazer um pavilhão para as pessoas que andam em cadeira de rodas, fazer um desporto para elas.

**João** - Ela tinha muito direito por causa do corpo, porque ela tem de praticar mais desporto porque ela tem de ficar melhor.

**Oliver** - Podemos dizer ao primeiro ministro para lhe arranjar uma cadeira de rodas e uma carrinha de transporte que segure a cadeira para ela poder ir à escola.

**Luís** – Também é preciso fazer uma rampa para ela poder ir ao parque. (Focus Group, 9 de maio, 2012)

“**Bruno** - Gostei do trabalho da menina Sara, nós ajudamos o primeiro ministro, ela tinha direito de ir ao médico para ver se ficava boa. Ela andava numa cadeira de rodas. (Vídeo, 6 de junho, 2012)

Mas, muitas vezes, as crianças assumem um papel na mudança e mostram-se dispostas a arregaçar as mangas para dar o seu contributo, na medida das suas possibilidades, para tentar alterar ou, pelo menos atenuar, situações pouco favoráveis que marcam a realidade de muitas crianças com NEE. Apesar de algumas não serem passíveis de serem concretizáveis, porque irrealistas, as crianças identificam muitas soluções na ajuda a prestar às crianças com NEE.

(A cadeira da Sara está avariada)

“**Luís** - Levamos a cadeira ao mecânico e eu pago o conserto.

**Oliver** - Se a cadeira avariar, uma pessoa pega naquelas coisas que tem atrás e empurra a cadeira.

**Filipe** - Ou compra outra.

**Luís** - Se os pais não tiverem dinheiro pago eu também.

**Oliver** - O primeiro ministro pode arranjar outra nova.” (Focus Group, 9 de maio, 2012)

(A Sara gosta de ir ao parque mas não consegue subir as escadas com a cadeira de rodas)

“**Bruno** - Podíamos levá-la ao colo.

**Filipe** - Ou pegar dois na cadeira de rodas.

**Bruno** - Ou podem levar quatro, uns à frente e dois atrás. Mas se ela parasse escorregava para baixo e podia cair. Ela não sabe travar porque o travão é em baixo.” (Focus Group, 9 de maio, 2012)

(A Sara gostava de praticar desporto mas ninguém lhe diz o que fazer)

“**João** - Ela pode perguntar aos meninos e eu ajudo-a.

**Oliver** - Ela podia jogar basquetebol. Porque ela podia fazer assim (gesto de driblar) como os que jogam basquetebol, não precisa de andar para jogar.

**Luís** - Mas prá bola chegar lá cima ao cesto é preciso saltar.

**Oliver** - Mas ela já está mais alta por causa da cadeira de rodas.” (Focus Group, 9 de maio, 2012)

As crianças são também capazes de identificar algumas redes de apoio na ajuda às famílias das crianças com NEE, constituindo-se esse apoio dos familiares num importante recurso ao serviço das famílias. Queremos, no fundo, que “os pais se tornem elementos competentes, capazes de poder intervir de forma positiva na educação e desenvolvimento do seu filho em risco, recebendo para isso apoio (i.e., recursos) das redes sociais, formais e informais, existentes na comunidade.” (Bronfenbrenner, 1979; Dunst, 1988, *cit in* Correia & Serrano, 2000, p.15)

“Eu fiz um menino numa cadeira de rodas. Ele foi passear com os padrinhos porque os pais estão a trabalhar. Foram ao parque. A madrinha é que está a empurrar a cadeira.” (Oliver, 24 de maio, 2012)



**Desenho 8:** Oliver (6 anos)

Por outro lado, as crianças identificam famílias nas quais os progenitores é que apresentam necessidades especiais, carecendo igualmente a família de um apoio acrescido. Sabendo que “um sentido saudável de autoestima está estritamente relacionado com a aceitação das responsabilidades inerentes às funções parentais” (Espe-Sherwindt, 2000, p.101), além de um apoio consistente, a estes pais têm de ser dadas oportunidades para revelarem as suas potencialidades e competências.

“Fiz uma família que o pai e a mãe é que são doentes, a mãe anda numa cadeira de rodas e o pai é cego. Mas o filho não tem nada. É uma família especial que vai para a casa da avó do menino, vão lá comer. Quando o menino era pequenino eles viviam na casa da avó e era ela que lhe mudava a fralda e coisas assim.” (Daniela, 24 de maio)



**Desenho 9:** Daniela (5 anos)

Por último, em relação aos apoios que as crianças com NEE devem receber, no âmbito dos seus direitos, as crianças referem ainda a necessidade de prestação de cuidados médicos e terapêuticos, no fundo, alertam para a existência de serviços especializados capazes de responder às necessidades específicas das crianças com NEE. Correia (2008), refere a flexibilidade curricular e de serviços, nomeadamente através da “possibilidade de recorrer a uma variedade de serviços (psicológicos, médicos, sociais e clínicos)” (p.37), no âmbito dos princípios gerais para a construção daquilo que designou de *escola contemporânea*, uma escola para todos, consentânea com a filosofia inclusiva. Estes recursos, “de uma forma interdisciplinar, irão permitir desenhar um ensino cuidadosamente planeado, orientado para as capacidades e necessidades desse aluno” (Correia, 2008a, p.19).

“**Bruno** - Eles têm o direito a ter uma professora que lhes ensine a língua gestual. (Debate, 5 de junho, 2012)

“Eu fiz um menino cego no médico, ele tem uns óculos. Tá no médico a ver se fica melhor. Os pais estão lá fora à espera. A médica está-lhe a tirar a bengala para ver se ele vê bem.” (Filipe, 24 de maio)



**Desenho 10:** Filipe (5 anos)

“Desenhei um menino com muletas e este senhor está a agarrá-lo, a ajudar. Anda de muletas porque tem as pernas partidas. Ele pode fazer tratamentos e ficar bom.” (Zé, 24 de maio, 2012)



**Desenho 11:** Zé (6 anos)

Parece ser consensual entre as crianças, que as crianças com NEE, para além de terem o direito de receber ajuda e cuidados, merecem brincar e ter amigos, podendo essa amizade traduzir-se efetivamente no apoio de pares.



“**Filipe** - Gostei de fazer o trabalho da menina Sara, ela desde bebé já tinha as pernas partidas e andava numa cadeira de rodas. Nós decidimos que se os meninos especiais pedirem ajuda nós damos.” (Vídeo, 6 de junho, 2012)

O poder brincar com as outras crianças corresponde a um direito alienável na infância de qualquer criança, promotor do seu desenvolvimento pessoal e social, garante de aprendizagens efetivas e duradouras e imprescindível para o seu bem estar geral. As crianças compreendem a importância do brincar juntos e da amizade e não querem privar as crianças com NEE dessas oportunidades.

(A Sara quer brincar com os outros meninos mas eles estranham a cadeira de rodas e não se aproximam)

“**Oliver** - Acho mal, ela tem direito na mesma de brincar. Os meninos que não andam numa cadeira de rodas devem brincar com ela.

**João** - Eu brincava, podíamos fazer corridas.

**Filipe** - E podíamos fazer isto (gesto de driblar a bola).

**Luís** - Ela é igual a nós, por isso podemos brincar com ela, só anda numa cadeira de rodas.

**Bruno** - Eu também brincava com ela ao basquetebol.

**Oliver** - “Ela pode ir ao escorrega, a mãe pode-a tirar da cadeira de rodas e ela pode subir a gatinhar para o escorrega e descer.

**Filipe** - E no baloiço se calhar também consegue.” (Focus Group, 9 de maio)

“**Cátia** - Os meninos que andam em cadeira de rodas têm o direito de ir ao parque, têm o direito de brincar como nós.

**Vasco** - Também têm direito a ter amigos e os amigos podem brincar com eles.

**Francisco** - Têm o direito de ir ao escorrega.

**Herbie** - Pode ir à praia e brincar com os meus brinquedos.

**Zé** - Pode jogar à bola, se ela cair o amigo apanha.

**Vasco** - Pode jogar jogos no computador e fazer corridas com a cadeira.” (Debate, 11 de maio, 2012)

“**Gonçalo** - Os meninos que são surdos têm o direito de brincar, de fazer desenhos e de aprender, a fazer letras e a estudar.

**Vasco** - Conseguem fazer as letras porque conseguem ver e já aprenderam alguma coisa. Eu ajudava-o porque podia ser amigo de nós todos, podíamos emprestar brinquedos, eu podia apontar e ajudava-o a aprender, ou podia fazer letras e eles copiavam.” (Debate, 4 de junho, 2012)

Estas considerações puderam também ser observadas nos seus desenhos, nos quais as crianças ilustram meninos com e sem NEE que brincam e que se divertem juntos.

“Eram dois meninos a pinchar nas bolas, um é cego e o outro está a olhar para o cego, o cego é o que tem óculos de sol. Estão num colchão para quem pinchar e cair não se magoar. Estão-se a divertir juntos.” (Herbie, 24 de maio, 2012)



**Desenho 12:** Herbie (5 anos)

“Desenhei um menino, é especial porque..., não sei. Desenhei a mãe do menino. Fomos ao parque ver os amigos.” (Alexandrina, 24 de maio, 2012)



**Desenho 13:** Alexandrina (7 anos)

Em conclusão, as crianças dizem que as crianças com NEE devem ter amigos porque merecem, porque têm direito e porque são também elas amigas dos outros, sendo que a amizade lhes deve ser retribuída. “As verdadeiras amizades são recíprocas: ambas as crianças se identificam uma com a outra como amigas e é provável que ambas iniciem interações” (Sandall & Schwartz, 2005, p.171).

**“Ana Maria** - Aprendi que os meninos especiais deveriam ter todos os amigos que queriam e não se devia fazer mal a esses meninos.

**Zé** - Aprendi que devemos ser felizes para os meninos especiais porque eles merecem ter amigos e receber ajuda.

**Gonçalo** - Os meninos especiais têm o direito de nos vir visitar e de ficar aqui todos os dias connosco para brincarmos com eles. Têm o direito porque também são nossos amigos.

**Carolina** - Aprendi a ajudar os meninos especiais, eles também têm o direito de brincar e a estar connosco.” (Vídeo, 6 de junho, 2012)

As crianças com NEE têm os mesmo direitos que as outras crianças, independentemente da sua condição física, económica, social e cultural, constituindo o acesso à saúde, à educação e ao lazer, princípios estruturantes desses mesmos direitos. “A inclusão das crianças com

deficiências é um direito inalienável que é eloquentemente sintetizado na Declaração de Salamanca em 1994” (Warwick, 2001, p.111). No que concerne ao direito à educação “trata-se de compreender esse direito humano e fundamental como uma prerrogativa da condição cidadã, que implica uma vida comunitária cada vez mais próxima dos ideais democráticos de convívio social, liberdade e participação nas decisões políticas” (Mantoan, 2006, p.184). Inclusão e participação constituem, deste modo, elementos essenciais à dignidade e ao usufruto dos direitos infantis, devendo ser partilhados pelas crianças com NEE no exercício da sua cidadania. Nas verbalizações das crianças encontramos comumente a referência à igualdade de direitos entre crianças com e sem NEE.

“**Luís** - Os meninos especiais têm direitos como nós.

**Oliver** - Os meninos especiais têm o direito de passear e essas coisas todas, tudo como nós.

**Vasco** - Os meninos especiais também têm o direito de ir à piscina como nós.” (Focus Group, 8 de maio, 2012)

Considerações semelhantes sobre o direito de brincar e de ter amigos foram sendo observadas em vários momentos e atividades do trabalho de campo. As crianças enumeram algumas das suas atividades preferidas e outras banais da rotina diária e referem a diferença como não sendo condição para que as crianças com NEE sejam excluídas das mesmas, no reforço dos seus direitos e da sua condição de igualdade.

“**João** - Os cegos como aparecem ali na história também têm direitos como nós.” (Debate, 15 de maio, 2012)

“**João** - O Rúben tem direito a brincar, ele estava a brincar no filme, tem direito porque é muito amigo das pessoas, mas só que ele não fala e fica nervoso.

**Luís** - Ele tem direito de brincar porque ele é igual a nós, só é surdo e mudo. Tem muitos direitos como nós, de ir fazer compras, de ir ao cabeleireiro cortar o cabelo, como nós.

**Filipe** - Ele é igual a nós mas é surdo e mudo, tem direito a ter amigos.

**Bruno** - Ele tem direito de ter amigos porque é igual a nós. Tem direito de brincar, tem direito também de fazer desenhos.

**João** - Eles têm direito de ir à piscina para nadar e à praia, ele estava a brincar na caixa de areia, pode ir à praia.” (Focus Group, 5 de junho, 2012)

“**Ana Maria** - Acho que os meninos surdos têm o direitos de ter amigos porque nós temos amigos e eles também têm o direito de ter amigos.” (Debate, 4 de junho, 2012)

“**João** - Eu gosto muito dos meninos especiais, eles têm direitos como nós. Eu aprendi a fazer assim (cruzar os dedos indicadores), é o sinal de amigos em língua gestual.” (Vídeo, 6 de junho, 2012)

Como vemos, as crianças entendem que a situação de diferença em resultado de uma deficiência não é fator inibidor do exercício dos direitos fundamentais reconhecidos à infância. Além de algumas atribuírem às crianças com NEE os mesmos direitos de que elas próprias devem beneficiar, outras referem ainda a necessidade de zelar por outros direitos relacionados diretamente com as necessidades destas crianças especiais e com as problemáticas específicas das suas diferentes NEE's.

### **6.3. Expetativas e Desempenho Académico**

“Depois fizemos o nosso grupo e decidimos que íamos fazer um teatro sobre um menino especial que era cego. Aqui era nós a fazermos o teatro. Nesta fotografia a professora Helena está a dizer aos meninos que iam aprender as cores. Nesta o João foi à casa de banho e quando voltou estava lá o professor especial que disse que tinha o livro negro das cores que era especial para ele aprender as cores. O João ficou contente e conseguiu aprender as cores. O João disse ‘já estou a sentir o vermelho’.” (Apresentação das capas, porta-voz do grupo Homem de Ferro, 13 de junho, 2012)

Em relação à modalidade de atendimento que as crianças consideram mais adequada para as crianças com NEE, as opiniões divergem, sendo que algumas sustentam as suas considerações sobretudo nas questões médicas, apontando as suas incapacidades e alguns serviços de que poderiam beneficiar nas escolas especiais, e outras concentram-se na socialização, identificando-se como amigas dos meninos especiais ou desejando sê-lo. Correia (2008a) considera que “qualquer modalidade de atendimento que venha a ser proposta, e que exija a saída do aluno com NEE da classe regular, só deve ser considerada quando o sucesso escolar (académico e social) desse mesmo aluno não possa ser assegurado na classe regular, mesmo com a ajuda de apoios e serviços suplementares” (p.13). Tal como no estudo desenvolvido por Miller (2008), as crianças que indicam a escola especial como a modalidade de atendimento mais adequada, expressam essa

ideia porque consideram que as crianças com NEE podem ser aí melhor atendidas, dispondo de mais serviços e recursos.

**“Daniela** - Acho que era melhor que usassem uma escola própria para os meninos cegos, para os doentes.

**Júlia** - Os meninos especiais deviam estar numa escola sozinhos com uma professora a ajudar porque são cegos.

**Hélder** - Os meninos especiais podiam ficar aqui porque eles são amigos como os outros e eu gosto muito deles.

**Bruno** - Acho que é bom, é importante elas estarem aqui.

**Herbie** - Gostava de ter um cego aqui, como aquele da história do teatro, também quero aqui a Ana e a Alexandrina, eu tava a pensar e depois pensei nisto para elas irem embora mas agora já não quero que elas irem embora.

**Vasco** - Também tem uma escola própria para cegos, para eles aprender. O João da história aprendeu as cores por causa do livro especial para cegos. Precisa de uma escola especial para também saber outras coisas.

**S.** - Há coisas que os meninos só aprendem nas escolas especiais?

**Vasco** - Não sei. Acho que sim (...) Eles precisam de um professor só para eles para aprenderem melhor.” (Debate, 15 de maio, 2012)

**“Daniela** - Eu acho que ela está num hospital.

**Ana Maria** - Tem mais meninos aqui, ela está numa escola.

**Daniela** - Numa escola própria para meninos que não falam e que escrevem, para ver se falam mais alguma coisa. Este aparelho também podia estar aqui na nossa sala, tínhamos de pôr aqui em cima da mesa.

**Zé** - É melhor não vir para cá senão não havia mais ninguém para cuidar dela.” (Focus Group, 18 de maio, 2012)



**Imagem 2:** “Menino na máquina”

É importante salientar que a vivência diária de todos com crianças com NEE e as experiências passadas com as mesmas influencia igualmente as suas posições em relação a este assunto.

**“Filipe** - Acho que elas deviam estar aqui com nós, porque senão depois têm saudades de nós e nós delas.

**Francisco** - Já são nossas amigas.

**João** - Acho que deviam ir para outra escola porque elas podem-nos bater às vezes. Batem-nos porque são meninas especiais e podiam ir para outra escola. Eu também bato às vezes só que agora já não bato.

**Ângela** - A Ana pode ir para outra escola porque ela bate-me.

**S.** - E se os meninos especiais prometerem que não batem, podem ficar na vossa escola?

**João** - Não, elas não compreendem, olha lá, a Ana só fala às vezes e a Alexandrina também.

**Herbie** - Porque não sabem estudar na escola, porque a Alexandrina não sabe estudar, ela risca os trabalhos dos outros.” (Debate, 15 de maio, 2012)

Como vemos, na manifestação das suas perceções acerca do contexto mais adequado à colocação das crianças com NEE, as crianças apoiam-se, muitas vezes, na realidade particular experienciada pelas mesmas, surgindo também a discussão acerca da opinião que seria perfilhada pela educadora do grupo em relação a esta questão, com base nas verbalizações e comportamentos nela observados em diferentes momentos.

**Ana Maria** - Se viesse um menino surdo para a sala eu ficava feliz. Acho que a minha professora também não se importava.

**Zé** - E se a professora não quisesse mais meninos especiais na sala? A nossa professora já tem duas meninas especiais e ela está sempre a dizer que elas se portam mal e dão muito trabalho. A Ana está sempre a fazer asneiras.

**Daniela** - É claro que não se importava porque nós somos todos amigos. Eu adorava que viesse um menino surdo aqui para a sala. Eu ajudava-o a aprender mais coisas novas.” (Focus Group, 5 de junho, 2012)

Apesar de alguns constrangimentos apontados pelas crianças à inclusão, que não são mais do que *barreiras* (Garai et al, 2009) que devem ser ultrapassadas, estas foram capazes de reconhecer inúmeras vantagens que se transformam em benefícios não só para as crianças com NEE mas para elas próprias. As principais vantagens apontadas relacionam-se com o usufruto que todos podem fazer em relação aos serviços específicos disponibilizados para as crianças com NEE, sendo que estas podem ainda representar um exemplo a imitar, nas vozes das crianças do grupo em estudo, em termos comportamentais.

**Daniela** - Para aprendermos outras coisas novas, próprias para os meninos especiais.

**Cátia** - A professora Helena que era eu, no fim da história disse que o trabalho do livro negro das cores era bom para todos os meninos.

**Vasco** - Foi para todos daquela sala. O professor especial também pode ajudar os outros meninos.

**Hélder** - Elas ensinam-nos a ser bem comportados e a ter juízo. Podemos ser muito amigos, amigos do mundo.

**Vasco** - Como eles às vezes se portam bem nós aprendemos com eles.” (Debate, 15 de maio, 2012)

Além disto, a frequência na escola regular é também considerada como condição para se ter amigos. Partindo-se do pressuposto de que “nestes ambientes, as crianças apresentam níveis mais elevados de socialização” (Correia & Serrano, 2008, p.147) é também aqui que as crianças

com NEE terão mais oportunidades de desenvolver amizades. Bishop, Jubala, Stainback e Stainback (2008) enfatizam o valor da amizade e dos relacionamentos significativos entre crianças com NEE e os seus pares sem NEE, indicando vantagens para ambas.

“**Gonçalo** - Claro que o Henri tem amigos, ele anda na escola.

**Hélder** - Tem amigos especiais e amigos normais.” (Debate, 28 de maio, 2012)

Mais perto do final do trabalho de campo, depois de realizadas um conjunto de atividades que pretendiam veicular informação credível e elucidativa sobre as características de algumas NEE e sobre a inclusão das crianças suas portadoras na vida educativa, familiar e social, constatou-se uma aceitação muito mais consensual em relação à inclusão das crianças com NEE no seu ambiente educativo, tendo mesmo uma criança referido isto no vídeo realizado para a devolução dos resultados da investigação, relativamente ao trabalho que mais gostou de realizar:

“**Vasco** - Gostei do teatro, eu fazia de cego, eu acho que os cegos também devem andar na escola para aprenderem coisas com os outros meninos. Aprendi que podemos ter uma amigo na sala, um amigo especial.” (Vídeo, 6 de junho, 2012)

Numa das últimas conversas realizadas em grande grupo, as crianças acabaram mesmo por concordar, na sua totalidade, que, pesando as dificuldades e os benefícios, a frequência das crianças com NEE nas escolas e classes regulares era a melhor escolha para todos, tendo cada uma delas apresentado um ou mais motivos justificativos.

**Quadro VI:** Razões para a Escolha pela Colocação  
das Crianças com NEE na Escola Regular

	<b>Meninas</b>	<b>Meninos</b>
Gostar delas	2	1
Brincar com elas	6	4
Ser amigos	2	2
Carinho mútuo <sup>12</sup>	1	3
Ajudá-las	—	4
Saudades se forem embora	—	1
Têm direito de estar na escola	—	1

<sup>12</sup> *Carinho mútuo* revelou-se em expressões como dar abraços, fazer mimos, passar a mão na cabeça, enquanto que *ajudá-las* referia-se a apoio nas tarefas de rotina, na aprendizagem e na regulação do seu comportamento.

Quando verbalizam as suas perspetivas sobre as crianças com NEE, as crianças do grupo mencionam várias vezes a necessidade de as ajudar, referindo sobretudo a ajuda prestada por eles próprios, como garante do seu sucesso educativo e no respeito pelos direitos individuais. Para Correia (2008), “a aprendizagem em cooperação é considerada uma abordagem na qual um grupo heterogéneo de crianças aprende em conjunto” (p.105). Para Bishton (2007), o receber e dar apoio funcionam como um pilar construtor da amizade e isto constitui uma importante mensagem para as escolas que devem considerar o incremento da tutoria de pares e do trabalho em colaboração em pequeno grupo.

**“Gonçalo** - Os meninos cegos, os que andam na cadeira de rodas e os que são doentes precisam de ajuda para aprender.

**Cátia** - Ser amigo dos amigos especiais é ajudá-los a saber por onde andam e a fazer os trabalhos de casa.

**Gonçalo** - Podemos ajudá-los no seu direito de serem ajudados.

**Vasco** - Eu fico feliz quando ajudo os outros.” (Focus Group, 8 de maio, 2012)

Sendo que a discussão em torno da temática da diferença tinha levado as crianças a concluir que somos todos diferentes física, social e culturalmente, bem como nas nossas capacidades, preferências e modos de pensar, estas passam a identificar a necessidade de uma ajuda adicional e individualizada como a grande diferença que caracteriza as crianças com NEE. Mas Rodrigues (2006) alerta-nos para o facto de sabermos que “não são só diferentes os alunos com uma condição de deficiência: muitos outros alunos sem condição de deficiência identificada não aprendem se não tiverem uma atenção particular ao seu processo de aprendizagem” (p.305). Este apoio, que inicialmente se focava muito na ajuda que as próprias crianças poderiam prestar no cumprimento das tarefas e na aprendizagem das crianças com NEE, naquilo que é socialmente exigido a um amigo, estendeu-se igualmente aos pais das crianças com NEE e aos profissionais da educação e da saúde.

“O menino está doente do joelho e o pai dele está a tentar distraí-lo que é para não lhe doer, está a ler-lhe uma história. Esta mão é da enfermeira que está a fazer um tratamento. Escolhi esta imagem porque o menino vê mal.” (Júlia, apresentação do trabalho, 21 de maio, 2012)



**Imagem 3:** “Pai conta história”



“**Herbie** - Precisam de mais ajuda e de muita atenção.

**Vasco** - Nós ajudamos a conduzir os cegos, nós ajudamos a saber por onde eles vão, precisam da ajuda dos outros meninos.

**Luís** - Na história, o João precisou da ajuda da amiga para se sentar na cadeira e também da professora e do professor especial.

**Vasco** - Somos todos diferentes mas há meninos que precisam de mais ajuda.

**Hélder** - Eu acho que esses meninos precisam de muita ajuda, os que andam na cadeira de rodas, os meninos cegos, os meninos que têm o pé aleijado.” (Debate, 15 de maio, 2012)

“**Gonçalo** – Eu acho que o menino de trissomia 21 deve ter amigos porque ele precisa de ajuda para aprender.

**Hélder** - Achei a história muito gira, fala de um menino especial que se chama Henri. Precisa é de muita ajuda para aprender a comer com o garfo e a comer com a faca.

**Oliver** - Nós temos de o ajudar e ser amigos dele.

**Filipe** - O Henri precisa de muita ajuda porque ele não vê, enganei-me, ele vê, não é cego. Gosta de subir escadas mas precisa de ajuda. Tem de aprender.

**Ana Maria** – Quem o ajudou foi a mãe e o pai e a irmã.

**Vasco** - Ele também foi à fisioterapia, o médico ajuda a fazer isso tudo.” (Debate, 28 de maio, 2012)

O apoio de um *educador especial*, na voz das crianças, torna-se, de facto, imprescindível para colmatar as dificuldades que identificam no processo de aprendizagem das crianças especiais. Mas, segundo Correia (2008), este “é um técnico especializado, cujas funções são cada vez mais de consultoria e menos de apoio direto, que se enquadra na componente educacional dos serviços de educação especial” (p.42). O apoio destes profissionais especializados “é complementar e necessariamente diferente do ensino regular e destina-se a atender às especificidades dos alunos com deficiência” (Mantoan, 2006, p.203).

“**Gonçalo** - Não, eles não conseguem aprender como os outros (...) porque eles não conseguem ouvir os outros meninos e a professora a falar.

**Vasco** - Precisam de uma professora que faz gestos.

**Cátia** - É porque eles não sabem o que os outros estão a dizer, os pais têm de ligar a uma professora para ela ensinar o menino surdo. Pode ser em casa, ou pode ser lá na escola. Pode ser em casa com a ajuda dela, para ele aprender as coisas.

**Vasco** - Porque também não consegue ouvir o que os outros dizem. Podem aprender algumas coisas. Podemos explicar-lhes a fazer os gestos porque eles não conseguem ouvir e não falam.

**Vasco** - Podem ter uma professora especial.

**Cátia** - É uma professora que é muito especial e que ajuda os meninos e também ela tem o direito a ensinar as pessoas.

**Gonçalo** - É como a educadora Irene que vem cá à sala ajudar a tomar conta da Ana e da Alexandrina.” (Focus Group, 5 de junho, 2012)

As crianças acreditam que, com o apoio e os serviços necessários e adequados às suas características e necessidades, as crianças com NEE podem receber “uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial” (Correia, 2008, p.9), o que passará pela realização de algumas adaptações curriculares e pela utilização de estratégias e equipamentos de apoio.

“Fiz uma menina deficiente que precisava de um cão para a passear. Era deficiente porque era cega e precisava de um cão guia, não precisava de óculos, já era cega. Eles vão passear para o parque. Ela também tem uma bengala.” (Ana Maria, 24 de maio, 2012)



**Desenho 14:** Ana Maria (5 anos)

“**Daniela** - A história começa com o narrador a dizer que havia uma professora Helena que tinha um menino cego que se chamava João. Ele começou a aprender as cores com aquele livro (apontando). Com o livro das cores da professora Helena ele não aprendeu, foi com o livro próprio para os cegos que trouxe o professor especial. Ele aprendeu a apalpar.

**João** - Eu percebi que o cego já sabia bem andar e conseguia já dar passos graças à bengala, porque ela ajuda muito.

**Herbie** - E depois o João precisou de fazer xixi e ele foi à casa de banho sozinho. Porque tinha a bengala e já conhece bem a escola. Já sabe onde é a sala e ouve os amigos na sala.” (Debate, 15 de maio, 2012)

“**Vasco** - O Rúben não percebia o que é que o Ruca tava a dizer porque ele era surdo, ele fazia gestos para dizer alguma coisa.

**Filipe** - Dizer como, se ele não fala?

**Ana Maria** - Eu vi eles a fazer um sinal a dizer que são amigos, era assim com os dedos (dedos indicadores entrelaçados). Aquela menina que fazia gestos durante o filme é igual ao Rúben, fez igual a ele, também é surda e muda.

**Júlia** - Chama-se língua gestual, eu sei.

**Vasco** - Não consegue falar e faz os gestos.

**João** - Os surdos falam por gestos das mãos.

**Luís** - O Rúben escolheu o gelado pela fala dos dedos.

**Cátia** - Falou a apontar. E disse que tinha frio quando estava a tremer, a abraçar os braços.” (Debate, 4 de junho, 2012)

“Escolhi esta imagem porque achei muito gira. Tem um menino que vai aprender a andar com a ajuda do médico. Os colchões servem para se ele cair no chão não se magoar e as cordas servem para segurar o menino. Ele está a fazer um tratamento para ver se consegue andar.” (Ana Maria, apresentação do trabalho, 21 de maio, 2012)



**Imagem 4:** “Menino aprende a andar”

“É um menino que não consegue ver e o cão é que o guia. Tem um aparelho na orelha porque também ouve mal. Ele sente amor pelo cão e está feliz.” (Zé, apresentação do trabalho, 21 de maio, 2012)



**Imagem 5:** “Cachorrinho”

No que concerne às expectativas das crianças quanto ao desembaraço na concretização das tarefas e atividades da rotina educativa por parte das crianças com NEE, elas assumem-se algo descrentes, assumindo à partida que estas crianças não vão conseguir. Para Simpson e Kauffman (2007), segundo os proponentes da inclusão, um dos problemas que afeta os resultados académicos das crianças com NEE “é que esses alunos não beneficiam da estimulação fornecida pelos pares normais” (p.172). Isto pôde ser observado em práticas que revelavam uma ambivalência entre aquilo que as crianças diziam, na generalidade, sobre os meninos especiais e as expectativas concretas que tinham em relação às crianças com NEE do seu grupo, traduzidas no seu comportamento indisponível para compreender e ajudar.

“**Diana** - Não conseguem aprender como os outros porque eles não conseguem fazer os trabalhos, só fazem desenhos.” (Debate, 4 de junho, 2012)

«Durante o ensaio do teatro a Ana retira sistematicamente o Livro das Cores das mãos da Cátia, que estava a assumir o papel de professora e necessitava dele para, no âmbito do guião, ensinar os conteúdos aos seus alunos. Perante o meus apelos à sua compreensão, a Cátia diz-

me: “não vale a pena dizeres que ela só segura um bocadinho porque ela depois não faz.» (Nota de Campo nº16, 14 de maio, 2012)

«Durante as novidades do acolhimento, a Cátia, a responsável do dia, pergunta: “ó Alexandrina, tens novidades? Dada a ausência de resposta desta, a Cátia prepara-se para perguntar ao menino seguinte quando o Herbie lhe diz: “tens de perguntar três vezes”, mas a Daniela afirma logo a seguir: “ó Cátia, já sabes que não vale a pena”. “Passar, passar, é melhor passar”, acrescenta o Filipe, levando a Cátia a concluir: “pronto, está bem” (mesmo parecendo disposta a perguntar mais uma vez, passa à criança seguinte)» (Nota de Campo nº17, 15 de maio, 2012)

«Como é início do mês há um mapa novo que é preciso assinar, e a educadora Andreia, chegando a vez da Ana, sugere que nesse mês não seja ela a escrever o seu nome, dizendo: “deixa ver se a Ana consegue”, obtendo logo resposta do João: “não, ela não consegue, eu sei”» (Nota de Campo nº25, 4 de junho, 2012)

Talvez por isso, as crianças mostravam-se muito surpreendidas quando as crianças com NEE assumiam níveis de realização para elas não expectáveis. Outras vezes, revelam os laços de amizade já criados ao tentarem muitas vezes ajudá-las a atingir os objetivos e evidenciando igualmente felicidade perante as suas concretizações. De facto, segundo Sandall e Schwartz (2005), algumas estratégias relacionadas com o apoio de pares refletem-se no facto de os pares poderem servir de modelo, brincarem com a criança com NEE e usarem elogios e incentivos.

«Durante a sessão de movimento, as crianças imitam diferentes animais de acordo com as instruções da educadora Andreia. Quando esta indica à Alexandrina para fazer de passarinho, ela executa o movimento pretendido, começando a abanar os braços. O João comenta, espantado: “mas faz!”. De seguida a educadora ordena à Ana que faça de macaco e, perante a inação desta, o Zé tenta ajudá-la: “é assim Ana, olha para mim. (começando a exemplificar o movimento pretendido).» (Nota de Campo nº4, 2 de maio, 2012)

«No tempo de trabalho, na área da casinha, a Leonor diz: “agora vou fazer a comida para ti Alexandrina, de que cor queres o prato?”, ao que ela responde: “azul”. A Leonor fica admirada e diz em voz alta, voltando-se para mim: “azul, ela disse azul”. Depois leva a panela ao lume e trás a comida para cima da mesa. “Toma Alexandrina, a tua comidinha. Fiz uma comida deliciosa, tu mereces”, finaliza a Leonor.» (Nota de Campo nº9, 3 de maio, 2012)

«Durante o acolhimento, o responsável pergunta à Alexandrina se ela tem novidades ela começa a narrar: “comi bolo de cenoura. Fui à praia. A minha mãe dormiu um sono”. As restantes crianças ouviram com atenção a Alexandrina a falar de coisas soltas, perdendo-se no raciocínio, apesar das questões orientadoras da educadora. No final, a educadora Andreia comenta: “pois é, foi preciso chegar quase ao fim do ano para esta menina contar uma novidade pela primeira vez. As crianças continuavam admiradas a ouvir e o Vasco afirma: “yes!” (fazendo gesto de vitória).» (Nota de Campo nº19, 17 de maio, 2012)

Em relação ao desempenho que as crianças com NEE podem manifestar na comunidade, e mesmo acerca do seu futuro na sociedade, relacionado com as expectativas que as crianças possuem em relação às suas competências e possibilidade de aceitação social, estas revelam-se muito otimistas, acreditando que as crianças com NEE se constituem cidadãos de direitos e, enquanto adultos, poderão participar ativamente na vida social.

“**Luís** - Eu uma vez já vi um homem a sacar peões numa cadeira de rodas. Ele podia sacar cavalos com a cadeira. (Focus Group, 9 de maio, 2012)

“**Leonor** - Os meninos especiais que andam em cadeira de rodas podem ajudar na mesma as mães, e os adultos que andam em cadeira de rodas podem ir trabalhar.” (Debate, 11 de maio, 2012)

“A minha mãe disse-me que tem um amigo com trissomia 21, lá no trabalho dela. Ele chama-se João. Eu vou perguntar o que ele faz mas sei que ele trabalha bem. Ele vive com os pais e gosta de passear todos os dias com as cabritas. Eu conheço porque ele vive perto da minha casa.” (Carolina, Nota de campo nº24, 28 de maio, 2012)

“Eu fiz dos meninos cegos que eram cantores, um era um rapaz e outro era uma rapariga que eram namorados e tinham coroas para cantar com amor. O rapaz está-lhe a oferecer um ramo de flores porque são namorados. Vão casar mas os filhos vão ser normais.” (Cátia, 24 de junho, 2012)



**Desenho 15:** Cátia (5 anos)

“**Luís** - O Rúben do filme quando for grande pode ser caçador na mesma, se ele quiser. Pode ter o trabalho que ele quiser, ou ser trolha também.

**Filipe** - Ele quando for grande pode andar de mota.” (Focus Group, 5 de junho, 2012)

Em suma, as considerações das crianças no que concerne às suas expectativas em relação ao sucesso académico e social das crianças com NEE revelam alguma ambiguidade pois, mesmo apresentando, na sua generalidade, a inclusão destas crianças nas escolas regulares como a resposta educativa mais adequada, revelam igualmente alguma descrença no desenvolvimento das suas capacidades, apesar dos recursos e serviços de que podem beneficiar e sobretudo quando se referem às crianças com NEE que pertencem ao seu grupo.

#### 6.4. Interação Social e Relações de Amizade

“Aqui é a cara dos meninos do grupo Homem Aranha e aqui em baixo escrevemos que íamos tirar fotografias lá fora às brincadeiras dos meninos. Essa é dos meninos a jogar um jogo todos juntos, aqui são duas meninas a partilhar um rebuçado, aqui é a Alexandrina a falar com a Sandra (auxiliar), aqui é a Ana que não tinha raquete para brincar com os outros meninos, ela estava só a ver. Aqui é outra vez a Ana a brincar na areia com os meninos de 3 anos.” (Apresentação das capas, porta-voz do grupo Homem Aranha, 13 de junho, 2012)

Para uma inclusão educativa eficaz, torna-se necessária a criação de laços de pertença e de amizade, pelo que é indispensável “promover comportamentos de interação social entre todos os alunos, para que, desta forma, ajudem o aluno com NEE a sentir-se inserido na turma e a sentir-se parte da comunidade” (Correia, 2008, p.99). A aceitação social no seio de um grupo de crianças fica demonstrada por atitudes reveladoras de deixar/querer brincar com as outras crianças. Relativamente à intenção de estabelecimento de brincadeiras com as crianças com NEE, o grupo em estudo partilha uma ideia positiva, identificando um conjunto de atividades que poderiam fazer em comum.

“**Bruno** - Gostava de ter um irmão como ele, podíamos jogar às escondidas, ele precisava de ajuda pra comer, pra subir escadas e pra montar legos, mas eu acho que tinha paciência e ajudava-o, não o deixava sozinho.

**Zé** - Acho que podemos ajudá-lo quando ele não sabe, a vestir-se. Gostava de ter um amigo como o Henri, não me importava, brincava com ele nos baloiços. (Debate, 28 de maio, 2012)

“**Júlia** - Sim, eles também sabem brincar, eu gostava de brincar com eles a fazer desenhos, a fazer colagens.

**Daniela** - Sim, como uma menina responsável eu digo que sim, e também eles podem brincar a fazer castelos de areia e a fazer desenhos com pessoas. Eu não gostava de ter um amigo que fosse surdo, eu adorava. Porque eles são muito simpáticos e podia tomar conta deles.” (Focus Group, 5 de junho, 2012)

Do mesmo modo, as considerações das crianças acerca do estabelecimento de relações de amizade com as crianças com NEE indicam claramente a predisposição para uma ausência de rejeição em relação a estas crianças, de acordo com as normas instituídas e orientadoras do bom comportamento social.

“**Herbie** - Temos de ser todos amigos.

**Hélder** - Somos todos diferentes mas podemos ser todos amigos.

**Cátia** - Eu quero ser amiga dos meninos especiais.

**Ana Maria** - Vou ser amiga de todos e brincar com eles.

**Vasco** - Ser amigo dos especiais é emprestar-lhes as coisas para eles nos emprestarem também e sermos amigos.

**Herbie** - Eu empresto os meus brinquedos aos meninos especiais, eles jogam comigo à bola, ficam à minha beira e eu dou-lhes mimosinhos.

**Júlia** - Aprendi a ser amiga dos meninos especiais e a tratá-los como amigos e a brincar com eles.

**Ana** - Sou amiga de todos." (Focus Group, 8 de maio, 2012)

"**Leonor** - O filme foi bonito, o Ruca foi um bom amigo, ele emprestava as coisas dele ao Rúben e até convidou para ir à casa dele.

**Zé** - Os meninos surdos podem ter amigos e eu gostava de ser amigo deles, podíamos jogar à bola, fazer desenhos, todas as brincadeiras.

**Herbie** - Gostei desta história. O menino surdo conheceu o Ruca e depois ficaram amigos. Gostei deles a dar abraços, a brincar aos baldes e com os outros brinquedos.

**Cátia** - O Ruca teve um novo amigo e brincou com ele. E o Ruca convidou o Rúben a ir à casa dele, isso é ser amigo." (Debate, 4 de junho, 2012)

Apesar disto, as crianças têm consciência de que uma criança com NEE pode ser conduzida ao isolamento, que isto constitui uma realidade da qual não podem ficar alheios.

"Gostei de fazer o trabalho de escolher a fotografia. Eu escolhi a menina que não tinha amigas porque elas não gostavam que ela fosse especial." (Daniela, apresentação do trabalho, 21 de maio, 2012)



**Imagem 6:** "Menina sem amigas"

Mas nem sempre as práticas relacionais evidenciam as intenções manifestadas e as crianças conseguem encontrar razões explicativas para justificarem a sua não preferência por incluir crianças com NEE nas suas brincadeiras. No fundo, as crianças aceitam incluir as crianças com NEE nas suas brincadeiras mas não as consideram, geralmente, como pertencentes ao seu grupo mais restrito de amigos, interagindo com elas apenas esporadicamente. Hall e McGregor (2000), consideram que as opções das crianças relacionadas com quem selecionam para as brincadeiras,

com quem passam mais tempo no recreio e sobre quem nomeiam como amigos, são indicadores claros de demonstração de amizade.

**“Oliver** - Não costumo brincar com a Ana e a Alexandrina porque elas não querem brincar comigo, porque elas não andam atrás de mim para brincar. Eu gostava de brincar com elas às coisas de raparigas, até brincava com as bonecas. Acho que devemos brincar com toda a gente porque nós somos todos amigos.

**João** - No recreio jogamos à bola e nas balizas vemos quem é o guarda-redes e os jogadores que têm a bola para chutar ao guarda-redes. Não jogo com a Ana e a Alexandrina porque as meninas não sabem jogar à bola. Se fossem meninos especiais rapazes eu brincava com eles.

**Leonor** - Brincávamos com os baldes e as pás. Eu já vi a Ana e a Alexandrina a brincar a isso, elas também sabem.

**Herbie** - E podíamos correr à vontade.

**Leonor** - Eu costumo brincar com as meninas especiais, eu hoje já brinquei com a Alexandrina, brincámos com os baldes, com ela é diferente porque é mais fixe, e com a Ana também. Elas são do meu grupo.

**Gonçalo** - Eu acho que a Ana brinca muito com a Alexandrina e com os outros meninos da sala dos 3 anos.

**Filipe** - Eu brinco com a Alexandrina e a Ana às vezes mas os meus amigos preferidos são o João, o Bruno, o Vasco e a Júlia. Gosto de jogar com eles à bola. Com a Alexandrina e com a Ana brinco com os baldes e com as pás.

**Vasco** - Eu sou amigo delas (...) elas podem brincar comigo se quiserem.” (Debate, 17 de maio, 2012)

Na sequência das brincadeiras entre os amigos geram-se, por vezes, alguns conflitos sociais que não afetam a amizade, antes representam cambiantes que a vão consolidando.

«No final da narração da história “Tenho um irmão diferente”, o Gonçalo partilhou com o grupo a sua experiência de amizade com uma criança com trissomia 21: “Eu tenho um amigo que se chama Zé, ele tem os olhos como o Henri. Ele é magro e já não tem óculos. Se ele quiser falar nós os amigos não conseguimos perceber porque ele tem trissomia 21, alguma palavras saem mal. Eu jogo com ele à bola mas um dia ele começou à porrada comigo. A minha mãe foi ajudar e ele ainda fazia pouco quando eu fui para casa tomar banho. Ele consegue fazer tudo, descer escadas e tudo. Ele é meu amigo, ele também dá sempre beijinhos às mulheres que trabalham com a mãe dele quando elas saem às seis horas, ele é muito querido.» (Nota de Campo nº22, 28 de maio, 2012)

Por vezes, há situações que são mal interpretadas e que resultam em interações falhadas ou mesmo em comportamentos pouco adequados perante os pares. As crianças destas idades têm dificuldade em se colocar no ponto de vista dos outros e de compreender as suas necessidades e interesses, o que resulta em algumas situações conflituosas que poderiam ser evitadas.

**“Herbie** - O Rúben não deixou o Ruca brincar com ele nem deixou fazer o buraco com a pá dele, porque ele não era amigo.

Era. (quase todas as restantes crianças, em uníssono)

**Herbie** - Porque ele não sabia, ele não falava, não sabia as palavras, só falava com os dedos.



**Daniela** - Eu acho que ele ainda não o conhecia e essas coisas assim tão bem e por isso parecia que não era amigo.

**João** - Ele ficou um bocado assutado, ele não estava a perceber o que o Ruca estava a dizer porque ele é como se tivesse champô aqui nas orelhas a tapar os ouvidos, ou protetores, e ele pensava que era para lhe tirar a pá e depois ele não gostou.

**Herbie** - O Ruca foi buscar um balde de areia para fazerem um castelo e ele já quis brincar. E o Ruca pediu a pé se faz favor.” (Debate, 4 de junho, 2012)

Outras vezes, existem situações do passado que marcam as crianças, impedindo-as de apresentarem atitudes mais tolerantes e concertantes com aquilo que verbalizam ser o necessário respeito pelos outros.

«No recreio, observo a seguinte conversa entre um grupo de crianças, sentadas nas escadas à entrada do jardim de infância:

“**Carla** - Eu não sou amiga da Ana porque ela bate-me.

**Herbie** - Ela bate-te porque tu não és amiga dela, eu sou amigo da Alexandrina e da Ana.

**Hélder** - Eu tenho um brinquedo, um esquilinho, eu empresto-lhe e ela adora.

**Francisco** - Eu também sou amigo delas, brinco com elas com os baldes e com as pás na areia. Elas agora já não fazem mal.

**Alexandrina** - Sou amiga de todos.

**João** - Nós somos amigos dos meninos especiais e eles também são nossos amigos, se nós *tratarmo-los* bem a eles, eles também nos tratam bem. No outro dia, a Ana bateu à Ana Maria e depois a Ana Maria também lhe bateu e ela ficou chateada. Ela chorou, eu deitei-a no meu colinho e fiz-lhe festas para ela acalmar.” (Nota de Campo nº27, 5 de junho, 2012)

“**João** - Nós não brincamos muito com a Ana porque ela pode-nos bater e a Alexandrina pode-nos fugir.

**Zé** - Porque pode-nos às vezes penicar, a Alexandrina, os outros meninos não lhe fazem mal.

**Ana Maria** - Não brinco muito com as meninas especiais porque às vezes a Ana pode tirar carranhetas do nariz e pode-nos chegar.” (Debate, 17 de maio, 2012)

Mas as crianças são capazes de identificar comportamentos inadequados de parte a parte, assumindo até que, em alguns aspetos, nomeadamente no comportamento que exibem, as crianças com NEE conseguem superar as ditas normais.

“**Hélder** - Porque eles portam-se muito melhor do que nós, porque nós somos meninos normais. Mas os meninos especiais às vezes também se portam mal. E nós tamos sempre em pé e fazemos barulho.” (Focus Group, 5 de junho, 2012)

Uma amizade não se trata de uma relação unilateral, tem de haver situações de dar e receber, é necessário verificar entreajuda. Bishop, Jubala, Stainback e Stainback (2008), corroboram esta ideia dizendo que a experiência da amizade constitui-se em “criar oportunidades

de entendimento, de apoio, de aceitação dos outros como eles são e do que estão dispostos a dar e a receber” (p.198). O grupo de crianças em estudo parece, contudo, entender que têm mais a dar, nomeadamente em relação à ajuda e apoio que podem prestar às crianças com NEE, do que aquilo que podem receber delas.

“**Júlia** - Se a Ana e a Alexandrina estiverem aqui eu ajudo-as e brinco com elas.

**S.** - Tu queres ajudá-las, e achas que elas te podem ajudar a ti?

**Júlia** - Não.

**Leonor** - Podem-nos ajudar a fazer alguma coisa na areia, um bolinho na areia (...) o que elas souberem fazer. (Mariana)

**Zé** - A Ana e a Alexandrina quando é hora de ir para o recreio elas querem os baldes e as pás, outro menino quer e quando eu chego lá tiro e dou a elas, eu ajudo.

**Hélder** - Os meninos especiais ajudam-nos a nós e nós ajudámo-los a eles.

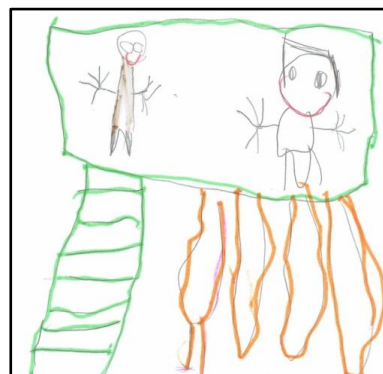
**Herbie** - Ajudamos elas a pintar e elas fazem riscos nos nossos desenhos, posso fazer um castelo para elas ou fazemos uma casa com os bonecos.

**Daniela** - Se a Ana e a Alexandrina precisarem de ajuda, tipo a brincar, nós podemos ajudar. Elas também podem-nos defender.

**Diana** - Podemos ajudar a Ana a vestir a bata.

**Ângela** - Podemos ajudar a vestir a bata, e ela ajuda-me a vestir a minha. E ajudamos a fazer um desenho.” (Debate, 15 de maio, 2012)

“Eu fiz aqui um menino especial que está muito doente e que lhe caiu o cabelo todo. Está em casa a brincar com um menino cego. Foi o amigo que ajudou o cego a subir as escadas, ele estava atrás a empurrar para ele não cair abaixo das escadas, senão ainda partia as pernas. O menino cego sabia um jogo. Estão a brincar a quem se rir mais ganha.” (João, 24 de maio, 2012)



**Desenho 16:** João (5 anos)

“Este menino normal está a ajudar a menina cega a saltar e o amigo ajudou-a a subir para estas bolas. Isto é um trampolim, eles estão a brincar muito divertidos. O menino está a ensinar a menina cega a ver se ela não cai e a menina cega diz como se brinca.” (Júlia, 24 de maio, 2012)



**Desenho 17:** Júlia (5 anos)

Além disto, a amizade pode ser revelada quando as crianças nomeiam os elementos do seu grupo mais restrito de amigos ou pelas preferências que manifestam na escolha dos parceiros para as atividades. “A aceitação social significa que outras crianças da turma brincam com ela; elas sorriem para a criança e estão contentes por se sentarem ao lado dela durante o tempo do lanche” (Sandall & Schwartz, 2005, p.171). Apesar disto, durante as observações, registadas no diário de campo, foi também possível constatar a presença de algumas práticas de exclusão social, vitimizando as crianças com NEE, ao efetivarem e tornarem públicas algumas das considerações já expostas verbalmente por algumas crianças, e, portanto, em cenários que a investigadora podia antever.

«Durante o tempo de trabalho, na área da casinha, observo as interações que as crianças estabelecem entre si e pergunto: “porque não emprestam essas bonecas à Alexandrina?”. A Cátia responde: “porque ela não vem falar connosco, e nem diz nada, assim simpático, a ver se empresta”. “Nós também quando contamos as novidades ela não fala. Não é assim. A Ana ainda fala umas coisinhas, só que fala assim muito baixinho como aquela pequenina de caracóis, a Diana”, continua a Carolina. A Daniela procura esclarecer: “nós combinámos ontem trazer bonecas e vamos brincar juntas nós as três. E também ela só faz assim às bonecas (fazendo os gestos de abanar as mãos), não é assim que se brinca”. “Nós não queremos brincar com ela”, remata a Cátia.» (Nota de Campo nº 8, 3 de maio, 2012)

«Durante o acolhimento a educadora Andreia pergunta à Ana: “quem são os teus amigos Ana? Podes apontar”. Ela colocou o dedo na sapatilha do Oliver que disse: “não” e encolheu as pernas a desviar-se do dedo. A educadora confronta-o então: “tu tinhas dito que as crianças especiais têm o direito a ter amigos” e ele responde: “mas eu não sou amigo dela”. Posto isto, o Luís tece o seguinte comentário: “ela é uma menina especial, não sei se sabes, ela também merece ter amigos” e o Oliver responde: “sou só dos outros meninos especiais”» (Nota de Campo nº 15, 9 de maio, 2012)

«Durante o acolhimento, a educadora Andreia pergunta à Daniela porque não convidou alguns meninos da turma para o seu aniversário, realizado na sua casa, no fim de semana. Ela responde: “Eu não convidei a Ana e a Alexandrina porque elas têm algumas coisas mais perigosas e mais difíceis e também porque a Ana dá ataques e a Alexandrina tem remédios para se dar e foi por isso que não as convidei para os meus anos. E também porque só tinha pouquinhos adultos a tomar conta dos meninos, tava lá só o meu tio e os meus pais. Também não convidei a Ângela e o Zé porque não são do meu grupo todo, só aqui na escola, eles não vão para o infantário, a Ângela só vai almoçar. A minha mãe disse para eu levar os meus amigos mais especiais”» (Nota de Campo nº 26, 4 de junho)

«Durante o recreio, vejo a Alexandrina a observar o espaço e pergunto-lhe: “com quem vais brincar?”. O Gonçalo passa por ela e esta diz: “com ele”( apontando para o Gonçalo). Comigo? (Gonçalo, e afasta-se). “Porque não queres brincar com a Alexandrina?, pergunto-lhe eu, ao que este responde já bem longe: “porque vou jogar à bola”» (Nota de Campo nº 28, 6 de junho)

Assim vemos que as crianças com NEE não têm tido oportunidades de interação com as restantes crianças, registando-se pouca abertura e interesse de parte a parte. De fato, as crianças com NEE do grupo não evidenciam, elas próprias, interesse em estabelecer interações com os restantes elementos do grupo, estando demonstrado que “uma inclusão bem sucedida e responsável depende de os alunos com necessidades especiais possuírem certas competências sociais (e outras) básicas” (Simpson & kauffman, 2007, p. 178).

### 6.5. Sentimentos sobre a Inclusão e a Diversidade

“E aqui é quando fizemos o grupo para saber os sentimentos com os meninos especiais. Estão aqui as caras dos meninos do meu grupo, é o grupo da Minnie e do Mickey e aqui escrevemos o trabalho que íamos fazer, foi ver imagens e dizer o que é que aconteceu àqueles meninos especiais. Aqui tem algumas imagens lá do nosso grupo e aqui foi o que nós dissemos. Aqui tem a minha, a que eu escolhi.” (Apresentação das capas, porta-voz do grupo Minnie e Mickey, 13 de junho, 2012)

No que concerne aos sentimentos que as crianças do grupo exprimem em relação às crianças com NEE, eles dividem-se sobretudo entre *amor* e *pena*, em comentários que remetem para a solidarização para com as mesmas, relacionada com a sua necessidade de apoio e de prestação de cuidados.

“**Bruno** - Gosto dos meninos especiais, dos cegos, dos mudos e dos que andam em cadeiras de rodas.

**Júlia** - Eu sinto amor pelos meninos especiais e tenho um ursinho de peluche para lhes dar.

**Daniela** - Sinto amor e pena dos meninos que estão doentes nos hospitais.

**Ana Maria** - Sinto muita pena dos meninos que têm doenças graves e quero ser amiga deles.

**Zé** - Os meninos especiais precisam de ajuda para tomar banho, é preciso tratá-los com jeitinho.” (Debate, 8 de maio, 2012)

Durante a realização do trabalho de grupo que consistia na observação e leitura de algumas imagens apresentadas, contendo crianças com NEE em várias situações e ambientes, o grupo insistiu em fazer interpretações que atribuíam a estas crianças alguma tristeza e isolamento decorrente das suas problemáticas, apesar de tentarem colmatar o panorama criado através da sua solidarização e indicação do apoio que lhes poderiam e gostariam de prestar.

“**Carolina** - São duas meninas mas eu acho que esta é cega.

**Ana Maria** - Não, tem uma doença. Não sabe falar.

**Júlia** - Aquela que tu disseste à bocado Susana, tem os olhos muito esticadinhos e a menina maior está a dar-lhe um beijinho.

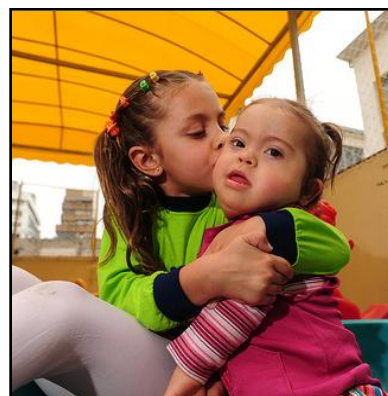
**Ana Maria** - Porque tem pena dela.

**Júlia** - Está muito contente por ter uma amiga nova.

**Carolina** - Eu acho que o beijinho é para ela ficar melhor.

**Ana Maria** - Para ficar mais contente.

**Júlia** – Se fosse eu brincava com essa menina porque ela é muito bonita.” (Focus Group, 18 de maio, 2012)



“Esta imagem é a da menina que tinha trissomia 21. Outra menina está a dar-lhe um beijinho para ela ficar melhor. Escolhi esta imagem porque a menina é doente e eu fiquei triste quando a vi.” (Carolina, apresentação do trabalho, 21 de maio, 2012)

**Imagem 7:** “Beijo das amigas”

Além disto, foi também notória a utilização de alguns diminutivos na descrição das situações apresentadas, transformando-as no mais confortáveis possível para as crianças com NEE nela ilustradas.

“**Ana Maria** - Este bebezinho está a tentar andar.

**Júlia** - Porque o médico está a ajudá-lo a andar, meteu umas cordas e ensiná-lo a andar.

**Zé** - E anda descalço.

**Ana Maria** - Porque é um colchão, é molinho e não está sujo.

**Zé** - Mais molinho para não doer se cair.

**Carolina** - É para isso que ele tem aqui as cordinhas, para se segurar.” (Focus Group, 18 de maio, 2012)

Uma das imagens que menos agradou ao grupo foi a de um menino deitado numa cama, imagem essa que era a única que integrava simultaneamente dois critérios: primeiro a criança estava sozinha e, segundo, ninguém sorria naquela imagem. Na sua leitura, os comentários foram realmente muito pessimistas, não encontrando as crianças razão nenhuma que indicasse que a criança da imagem estava bem. Do mesmo modo, as crianças também não se sentiram tentadas a solidarizar-se com o menino, pela estranheza e indignação que esta lhes causava.

“**Júlia** - Esta é muito difícil, eu acho que ele está cego e está a dormir.

**Zé** - Eu acho que ele está morto numa cama.

**Daniela** - Eu acho que ele está um bocado triste, se calhar é porque os avós morreram, ou se calhar os pais.

**Zé** - Ou está doente.

**Ana Maria** - Não está morto, tem o olho um bocadinho aberto, mas está sozinho.” (Focus Group, 18 de maio, 2012)



**Imagem 8:** “Menino sozinho”

As restantes crianças tiveram igualmente a oportunidade de escolherem as 3 imagens que mais lhe causavam agrado, bem como as 3 imagens das quais menos gostavam. As crianças atribuíram nomes às imagens para mais facilmente identificarem aquelas que queriam evidenciar pela positiva e pela negativa. Os nomes atribuídos permitem facilmente a associação à imagem correspondente (ver anexo VI).

**Quadro VII:** Preferências das Crianças relativamente às Imagens

	Gosto		Não gosto	
	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos
Menino sozinho	–	–	5	4
Bailarina chinesa	1	–	–	2
Espetáculo de música	3	6	–	1
Menino a tapar as orelhas	–	1	4	1
Menino loiro	6	5	–	–
Beijo ao pai	–	–	2	3
Menino a ler	1	–	3	2
Menino na máquina	–	–	2	3
Bailarinas na cadeira de rodas	2	–	–	–
Família	1	2	4	6
Menino no planeta Terra	1	–	2	–
Menina cega	–	2	3	5
Mãe e filho	–	1	1	–
Menina sem amigas	5	3	–	–
Cachorrinho	4	7	–	–
Menino aprende a andar	1	2	1	–
Pai conta história	–	1	3	3
Beijo das amigas	5	3	–	3

As escolhas das crianças, porque bastante variadas, não permitem chegar a muitas conclusões, apesar de ser evidente a sua preferência por imagens que ilustrassem crianças bonitas, sem problemáticas aparentes, que se mostrassem felizes e em interação umas com as outras, com os pais e com os profissionais que lhes prestavam apoio.

Através dos instrumentos metodológicos utilizados, particularmente através da história do Henri (que tinha trissomia 21) e do filme do Rúben (que era surdo), as crianças conduziram a discussão do grupo para o que sentem e para o como lidariam com crianças com estas problemáticas, imaginando o que sentem os que convivem com elas diariamente e o que sentiriam se elas próprias tivessem tal problema, antevendo os eventuais efeitos dos preconceitos das pessoas nas próprias crianças com NEE.

**João** - Achei bem porque a irmã fala com muito carinho do Henri. A Constança gosta muito dele porque naquela parte em que ela diz que ele dá os beijos melhores do mundo eu fiquei muito alegre.

**Vasco** - Eu sinto carinho por ele e também queria ter um irmão como aquele para brincar e porque queria ajudá-lo.

**Luis** - Acho que as pessoas que gozam com os meninos como o Henri são tolinhas da cabeça porque tratam mal os meninos especiais e eles sentem (...), ficam tristes e também podem pensar que aquelas pessoas são más para os meninos especiais e que não gostam deles e não gostam de ter irmãos como aqueles." (Debate, 28 de maio, 2012)

**Leonor** - Sinto amor porque eles são meninos especiais e também pena, se eu fosse surda sentia-me um bocadinho triste por não conseguir ouvir.

**Ângela** - Eu sou amiga deles. Eu queria aprender os gestos para falar com os meninos surdos.

**Francisco** - Sinto carinho, eu gostava de ter um amigo surdo para brincar com ele ao esconde-esconde, também podia brincar com ele a jogar à bola. Eu sei fazer os gestos para falar com eles só que não sei os certos.

**Daniela** - Acho que o Rúben da história ficou feliz porque conheceu o Ruca. Eu gosto muito dos meninos especiais e da história que tu contas-te e também daquela do outro dia, elas até me alegam o coração.

**Hélder** - Eu sinto paixão pelos meninos especiais e não quero que digam mal deles, eles ficam tristes.

**Vasco** - Também tenho carinho por eles." (Focus Group, 5 de junho, 2012)

Este carinho, bem como a necessidade de socorrer as crianças com NEE na defesa dos seus interesses e capacidades, foi observado em algumas situações observadas ao longo do trabalho empírico.

«Durante o acolhimento, na manta, o Filipe tenta enervar a Ana, mexendo no seu livro que estava no bolso da educadora Andreia. Ela começa a fazer gemidos e a querer alcançá-lo. A

educadora repara e chama o Filipe à atenção. A Alexandrina, sentada ao lado da Ana, faz-lhe miminhos com a mão no braço.» (Nota de Campo, nº10, 4 de maio, 2012)

«Durante o tempo de trabalho, numa das mesas, algumas crianças fazem desenhos. A Alexandrina senta-se também na mesa. O Gonçalo pergunta-lhe: “vais fazer um desenho?” e a Ana Maria defende-a: “ela pediu à professora, tá bem? Eu vi”. “Mas ela nem vai buscar uma folha”, continua o Gonçalo, ao que a Ana Maria se prontifica imediatamente para fazer. Pouco depois, o Gonçalo continua a “pegar” e diz: “ela só faz bonequinhos, parece uma bebé”, mas a Diana refere: “mas está giro, tem muitas cores”, obrigando o Gonçalo, mudando de expressão, a concordar.» (Nota de Campo, nº6, 2 de maio, 2012)

«Durante o debate em grande grupo pergunto à Alexandrina. “e tu Alexandrina, queres dizer alguma coisa?”, “Ela não fala. Ela não sabe falar”, retorque imediatamente a Ângela. A Leonor tenta defendê-la: “sabe, sabe, que eu ali nos pneus ouvi ela a falar”. “Ela sabe a música da balada e quando tu não estavas cá ela contou uma novidade gira. Só que às vezes não quer. Quando lhe apetece falar ela fala”, remata o Herbie.»(Nota de Campo nº20, 24 de maio, 2012)

Apesar das crianças evidenciarem, por vezes, comportamentos excludentes, em relação às crianças com NEE, a verdade é que se referem a estas crianças como tendo de ser acolhidas e respeitadas, concordando com Rodrigues, quando refere que “não deixa de ser curiosa a diversidade que as sociedades evidenciam na forma como lidam com a diferença: na verdade, ainda que, na sua grande maioria, sejam renitentes a encarar o diferente, o certo é que as diferenças das suas tolerâncias celebram eloquentemente a diversidade humana” (2001, p.21).

“**Ana Maria** - Eles conseguem brincar e fazer tudo, só temos de os respeitar.” (Focus Group, 5 de junho, 2012)

Mesmo as crianças tendo revelado alguma incongruência entre as suas verbalizações e as práticas que mantinham com os seus pares com NEE durante o decorrer do estudo, ao analisarmos as afirmações relativas ao que as crianças aprenderam com a mesma, podemos constatar uma projeção de mudança de atitudes e mentalidades, podendo a informação veiculada ter dado um contributo neste sentido. Além disto, sabemos que, tal como nos dizem Sandall e Schwartz (2005), “as crianças precisam de interações alargadas e repetitivas com os pares, para desenvolver amizades e interações sociais que se prolonguem para além da situação de ensino imediata” (p.37). Um papel importante pode aqui ser desempenhado pela educadora no encorajamento



destas amizades já que “parte do planeamento da equipa envolve assegurar interações sociais repetidas e bem sucedidas na sala e no recreio” (Idem).

**“Oliver** - Aprendi que temos de respeitar os meninos com trissomia 21 e os cegos e os surdos e os mudos, todos os meninos especiais.

**Ana Maria** - Aprendi que os meninos especiais deveriam ter todos os amigos que queriam e não se devia fazer mal a esses meninos.

**Filipe** - Aprendi que devemos tratá-los bem porque eles são especiais.

**Gonçalo** - Aprendi alguma coisa dos meninos surdos, devemos tratá-los bem porque eles são crianças que precisam de ajuda para aprender. Todos os meninos especiais precisam.

**Leonor** - Aprendi muitas coisas, aprendi a ser amiga deles e sinto muito amor por eles.

**Cátia** - Eu acho que os meninos cegos são um amor e os outros meninos especiais também.

**Daniela** - Aprendi que devemos tratar bem os meninos especiais, quase igual aos bebés, porque eles também são muito importantes para as mães e para os irmãos. Quero dizer aos meninos especiais que os adoro e que também gosto muito deles. E quem me deu ajuda para esses meninos todos e tratar deles.

**Hélder** - Gosto de dar carinho aos meninos especiais e aprendi a conhecer melhor os meninos especiais. Tenho paixão pelos meninos especiais e já acabou.” (Vídeo, 6 de junho, 2012)

A diversidade humana constitui uma evidência social, “está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para entendermos como aprendemos, e como percebemos o mundo e nós mesmos” (Mantoan, 2006, p.189). A compreensão da diversidade humana é expressa pelas crianças pela tolerância e pelo respeito pelo outro, sentimentos realizados com a experiência da diferença e com o progressivo conhecimento da sua riqueza. Ainda assim, sabemos que estes sentimentos, aparentemente generosos, podem conter em si a marca da superioridade de quem os expressa, bem como o entendimento das diferenças como definitivamente estabelecidas (Mantoan, 2006), pelo que “a escola inclusiva é o caminho [mas] a realidade que temos é bem diferente” (Baptista, 2006, p.126).

## Considerações Finais

*E cada instante é diferente*

*E cada homem é diferente*

*E somos todos iguais.*

*No mesmo ventre escuro inicial,*

*Na mesma terra o silêncio global,*

*Mas não seja logo.*

(Carlos Drummond de Andrade)

Este estudo teve como principal objetivo aceder às perceções de um grupo de crianças em idade pré-escolar acerca da inclusão física, social e académica de crianças com NEE, no sentido do melhoramento das práticas e da mudança de atitudes, decorrente da explanação dos seus pontos de vista, argumentos e sentimentos, e baseada nas suas experiências em contexto inclusivo de educação. No final desta empreitada e, em jeito de síntese, penso que foram atingidos resultados frutíferos e conducentes à concretização dos objetivos da investigação.

Qualquer investigação com crianças tem de considerar o impacto que decorrerá individualmente e no grupo, decorrente dos inevitáveis efeitos que causará, nomeadamente pelo carácter influenciador do comportamento futuro das crianças e sobre as mesmas, em resultado das conclusões obtidas. Não será exagerado dizer-se que *nada ficará como antes*, pois, mesmo acautelando-se vários fatores, o processo investigativo pode sofrer influências inadvertidas e causar quer danos, quer benefícios não previstos para as crianças. Alderson (1995) explora bem estas ideias, considerando que o trabalho do investigador se deve orientar pela observância de três pilares: o dos direitos das crianças, o dos deveres do investigador e o dos danos/benefícios, acentuando-se “uma dimensão utilitária, no sentido de questionar as estratégias de redução ou prevenção de danos e aumentar a possibilidade de usufruir de benefícios a partir da investigação” (Fernandes, 2009, p.125). Uma escolha reflexiva e fundamentada dos métodos de investigação constitui uma boa forma de suplantar os benefícios aos danos. A utilização de instrumentos visuais e participativos permite garantir a motivação das crianças e assegura a aprendizagem lúdica que serve de mote para a explanação espontânea das suas perceções acerca da realidade que a envolve e das interações sociais que estabelece. Por outro lado, o modelo de infância que é considerado

como apanágio da investigação é também de importância fulcral, neste caso o de criança competente, participante ativa e co investigadora, que controla, em conjunto com o adulto investigador, o processo investigativo, tomando decisões em todas as suas etapas e sendo valorizada nos seus dizeres e fazeres.

Ao respeitar e corroborar os princípios orientadores de uma investigação participativa com crianças e assegurando às crianças a possibilidade de atingirem níveis de realização advindos de um conjunto de experiências variadas e significativas, a dinamização empírica da minha investigação assumiu uma forma concertada de operacionalizar os princípios teóricos que a orientavam, resultando em *benefícios* para as crianças. Torna-se importante salientar, nesta ordem de ideias, a pertinência da investigação do ponto de vista do seu efeito de mudança no enquadramento social que as crianças desenvolveram em torno da temática da inclusão, traduzidas em representações mais informadas e consentâneas com a realidade. Acredito que estas desenvolveram os alicerces para se tornarem, progressivamente, cidadãs mais capazes de atitudes pró-ativas contra a negligência e a discriminação, na urgência do respeito pelos direitos individuais de cada um. Porém, esta mudança de mentalidades acarreta uma inevitabilidade relacionada com as informações partilhadas e com as reflexões decorrentes da investigação, já que, se as crianças passam a respeitar e a solidarizar-se mais com os seus pares com NEE, é porque estão igualmente mais atentas às suas fragilidades e limitações. Estes eventuais *custos* estão associados à perceção desenvolvida sobre a realidade que envolve as crianças do estudo, enfatizada pela presença de crianças com NEE na sua sala de atividades. Por outro lado, apesar de considerar como premissa base do trabalho empírico o respeito pelo superior interesse das crianças, procurando conduzir a investigação salvaguardando as suas necessidades em detrimento da obtenção de dados, frequentemente me encontrei a intrometer-me, sem lhes pedir autorização, nas suas brincadeiras, a requisitar informação em tempos que deveriam ser lúdicos, e a tentar retirar-lhes o direito de decisão.

Estou convencida que as opções teórico-metodológicas que nortearam este estudo se mostraram bastante adequadas para a consecução dos seus objetivos, tendo despertado nas crianças o interesse pelos temas tratados e estimulando a expressão dos seus pontos de vista e sentimentos. A metodologia de trabalho constituiu-se, deste modo, num meio para encorajar as aprendizagens das crianças, apoiada nas suas predisposições que configuram o gosto por aprender. Da mesma forma revelou-se como uma forma de as implicar no processo de investigação pois, ao

ser-lhes concedido um papel ativo, elas sentem-se naturalmente envolvidas e interessadas pelo seu desenvolvimento. A participação das crianças foi, neste estudo em particular, instigada pelo adulto, introduzindo uma nova ideia, criando oportunidades para a resolução de problemas ou apresentando atividades próximas dos interesses nelas observados. No decorrer do trabalho empírico o investigador foi-se apercebendo da dificuldade das crianças na demonstração da sua competência no controle da investigação, o que ameaçava o seu envolvimento e participação, pelo que optou por ir sugerindo possibilidades múltiplas de atividades, apoiadas em recursos que disponibilizava, mas conducentes a frutuosas discussões em grupo de onde emergiam as próprias ideias das crianças para a sua dinamização. Penso que este constrangimento não comprometeu os princípios orientadores de uma investigação participativa, tendo decorrido da própria abstração inerente ao tema em estudo e sobretudo devido ao número limitado de recursos visuais e criativos existentes para a abordagem da temática com esta faixa etária. Desenvolver uma investigação participativa com crianças tão pequenas revelou-se, então, um desafio, influenciado também pelas condições de realização da investigação.

Uma investigação participativa com crianças implica o desenvolvimento de dinâmicas em que as mesmas assumam protagonismo. Ora, no caso desta investigação, por vezes, esta dimensão ficou aquém do que seria desejável, uma vez que o tempo disponível para desenvolver a pesquisa com as crianças era bastante limitado, o que impediu a criação de relações e ações mais continuadas e impediu as crianças de assumirem maior protagonismo em todo o processo. Considero, no entanto, que o desenvolvimento de uma investigação participativa com crianças pequenas, não só é possível, desde que se criem condições adequadas para que a sua participação possa efetivamente acontecer, como é desejável e indispensável. Se acreditarmos na imagem de uma criança competente, com voz e ação nos assuntos que lhe dizem respeito, uma investigação deste tipo é, em suma, exigível.

Antecedendo a entrada no terreno, dominava o receio do tema ser demasiado abstrato para ser abordado com crianças em idade pré-escolar, porque o seu conhecimento e experiências do mundo são diferentes relativamente aos adultos e devido às formas de comunicação que utilizam; mas as minhas dúvidas rapidamente se desfizeram, apaziguadas no poder das técnicas participativas, capazes, quer de atenuar as disparidades de poder entre adultos e crianças, quer de fazer emergir múltiplas formas de interação e produção espontânea. Isto porque as técnicas participativas, ao se focarem “sobre «acontecimentos concretos», permitem igualmente um diálogo

com as crianças sobre assuntos complexos e abstratos” (O’Kane, 2005, p.148), facilitando igualmente a própria interpretação das crianças acerca das suas produções. Penso que o uso de técnicas participativas torna a investigação mais perceptível aos olhos das crianças, facilita as explicações no que concerne aos seus objetivos e materializa a forma que esta irá tomar, tornando-a mais transparente. Ainda assim, “a metodologia de investigação é mais do que as ferramentas utilizadas!” (Idem, p.160), referindo-se esta autora a outros aspetos cruciais como sejam os indivíduos envolvidos, a qualidade da facilitação no estabelecimento de confiança na relação e o contexto de aplicação. No caso particular desta investigação, revelou-se indubitável a importância da relação estabelecida não só com as crianças mas igualmente com a educadora titular do grupo. Foi agradável constatar a disponibilidade e a entejuda frequentemente demonstrada de parte a parte, o que me fez sentir mais incluída na dinâmica do grupo e segura na interpretação dos dados recolhidos. Além disso, sabemos que “ao procurar envolver as crianças em qualquer atividade de participação, é importante receber apoio dos responsáveis pelas crianças, já que pode ser através disto que a criança ou o jovem pode ganhar mais espaço e autonomia para fazer escolhas sobre quando e como quer participar na investigação” (O’Kane, 2005, p.163). Através deste trabalho em cooperação com a educadora de infância, devolvendo-lhe os registos e convidando à análise informal feita a duas vozes e justaposta à observação, procurou garantir-se a *triangulação de dados* (Stake, 1998) e assegurar a *reflexividade*. Para a triangulação dos dados contribuiu também a utilização de instrumentos metodológicos variados, sendo que a reflexividade, enquanto “uma forma de autoanálise do investigador, realizada através do distanciamento, diálogo interno e análise diária do processo de investigação “ (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 24), teve de ser vista, neste estudo com crianças, como um processo dual e partilhado com as crianças que participam na investigação.

Com este trabalho foi possível demonstrar a forte contribuição que as crianças são capazes de dar, não apenas na definição dos princípios orientadores de uma melhor inclusão, mas também a perceber quais os obstáculos e os facilitadores das práticas inclusivas. Mas os discursos das crianças apresentavam geralmente uma dualidade nas suas perceções acerca da realidade inclusiva. Geralmente, as crianças apresentavam-se mais solidárias quando se referiam a outras crianças, de outros contextos e sujeitas a outras situações, comparativamente às suas considerações acerca da presença física das crianças com NEE na sua sala de atividades. No fundo, foram capazes de exteriorizar o que consideram como certo, apesar das suas práticas no

relacionamento com as crianças com NEE do seu grupo educativo revelar a ambiguidade entre aquilo que estas dizem e o que efetivamente fazem. Ainda assim, o trabalho empírico permitiu-nos verificar que as crianças podem beneficiar largamente desta experiência de proximidade com crianças com NEE, no sentido do desenvolvimento de atitudes, perceções e comportamentos positivos, desde que devidamente encorajadas e apoiadas no exemplo e na informação veiculada pelos adultos, num contexto altamente reconhecedor e responsivo em relação à singularidade e aos direitos de todos.

Da análise das produções, das verbalizações e das ações das crianças, recolhidas ao longo do trabalho empírico, podemos concluir que muitas das perspetivas que estas tecem em relação à inclusão e às crianças com NEE são baseadas sobretudo na reprodução de considerações socialmente aceitáveis, que esbarram muitas vezes nos comportamentos concretos que elas evidenciam e experienciam nas interações que estabelecem diariamente entre si. Como já foi referido, pudemos constatar ao longo da análise de conteúdo que existem algumas diferenças entre aquilo que as crianças verbalizam sob o slogan da igualdade na diferença em relação aos *meninos especiais* e as atitudes que manifestam em relação às crianças com NEE que frequentam a sua sala de atividades. Tornou-se evidente que as crianças com NEE são menos bem aceites no grupo do que aquelas ditas normais, pelo que as primeiras assumem, conseqüentemente, uma posição social menos favorável. A opção por uma amostra de sujeitos onde estivessem incluídas crianças com NEE vislumbrou como grande vantagem uma maior familiarização das crianças com a inclusão e com práticas inclusivas e, conseqüentemente, o atenuar da abstração muitas vezes atribuída a este tema, mas também fez surgir uma ambivalência entre aquilo que as crianças dizem e aquilo que elas fazem. O relacionamento do grupo com as crianças com NEE da sala foi-se descortinando através de verbalizações e atitudes, naturalmente espontâneas e muitas vezes nada expectáveis, passíveis de constrangerem as próprias crianças com NEE e que causavam efetivamente constrangimento numa investigação que pretendia assegurar todos os preceitos éticos. Apesar disto, esta generalização pela não aceitação social das crianças com NEE não está completamente correta e o material analisado permite-nos concluir acerca da existência de sentimentos de respeito e de solidariedade, bem como de relações de amizade que se constituíram no seio do grupo das crianças em estudo.

No geral, as crianças refletem uma grande consciência dos efeitos nefastos do isolamento social a que podem estar sujeitas as crianças com NEE, compreendem as injustiças e

desigualdades de que muitas vezes são alvo e apresentam vantagens para a inclusão destas crianças nos contextos regulares de educação, mas a sua imaturidade social, a vontade de liderança e a seleção na organização dos grupos baseada nas competências conduzem-nas a atitudes excludentes. Deste modo, uma proposta para transformar a escola numa instituição única e para todos, exigirá que a colaboração substitua a competição “pois o que se pretende é que as diferenças se articulem e os talentos de cada um sobressaiam” (Mantoan, 2006, p.198).

De acordo com Guralnick (2001), estudos recentes permitem o desenvolvimento de uma ideia lógica que sugere que as crianças com NEE podem beneficiar da participação em ambientes inclusivos. Mas, para tal, é necessário que estes ambientes possam acolher estas crianças, preocupados em conhecer as suas necessidades individuais de uma forma não estigmatizante e em prevenir o impacto negativo nas crianças de desenvolvimento típico, para que as relações entre crianças com e sem NEE não fiquem ameaçadas logo à partida. Torna-se, então, necessário ajudar as crianças a desenvolver um conhecimento sobre as diferenças específicas dos seus pares com NEE e a conhecer o impacto dessas diferenças (Correia, 2008), tendo os adultos um papel importante a desempenhar para que a inclusão destas crianças não assuma um carácter meramente físico, mas também pessoal e social. A este propósito Rodrigues (2006), lembra que “nem todo o conhecimento das diferenças leva à sua aceitação” (p.308), sendo que pode acontecer que o conhecer melhor conduza à segregação. Para que o conhecimento das diferenças conduza à inclusão, é necessário, segundo este autor, que cada caracterização das deficiências seja acompanhada de indicações e estratégias pedagógicas. Com o empenhamento de todos, conseguiremos que as crianças executem as suas predisposições e estabeleçam relações de colaboração e de amizade efetiva com as crianças com NEE. Estaremos assim a dar um importante passo na construção de escolas em que a desigualdade seja um fator promotor do sucesso. Para Mantoan (2006), é útil compreender “o que é primordial na escola: a experiência com as diferenças, mas sem conclusões, diferenciações, restrições de qualquer natureza e sempre reconhecendo-as e valorizando-as como essenciais à construção identitária” (p.186). Era bom que, em todas as escolas que se pretendem inclusivas, as crianças fossem encorajadas a porem em prática, diariamente e sem falsas tolerâncias e respeitos, as palavras do Hélder: “nós ajudamos a eles e eles ajudam-nos a nós. Nós somos todos amigos, todos amigos e todos diferentes” (Debate, 28 de maio, 2012).

Termino com uma reflexão final decorrente do trabalho realizado com as crianças ao longo do processo investigativo. Metodologicamente, é necessário que o investigador esteja familiarizado com os quotidianos das crianças, com os interesses característicos da sua faixa etária e com os elementos que eventualmente lhes serão mais significativos, de modo a mais facilmente suscitar o seu interesse e motivação. Tal implica um efetivo conhecimento do que é esperado para a sua idade, traduzido no reconhecimento dos aspetos que são centrais às suas vidas. Mas isto não quer dizer que o investigador possa ter a presunção de poder controlar o processo investigativo, decorrente de uma suposta superioridade que emerge ora da sua condição de adulto, ora do facto de saber o que é expectável nas crianças. Mesmo com a minha já larga experiência, enquanto educadora de infância, com crianças destas idades, foram inúmeras as vezes em que estas surpreenderam a minha ignorância, partilhando comigo, algumas vezes até com condescendência, saberes e experiências que eu não previa que pudessem constituir os seus mundos tão tenramente construídos e outros que eu desconhecia de todo.

O tema das perspetivas sobre a inclusão engloba em si muitas facetas e intervenientes para que possa ser trabalhado na sua globalidade nesta investigação. Neste sentido, tornou-se necessário delimitar o presente estudo a certos aspetos do problema, relacionados com as perspetivas das crianças sobre a inclusão, apesar do interesse social e científico que também desempenham as perspetivas dos pais, dos profissionais, de todos os elementos da comunidade educativa e da sociedade em geral. Por outro lado, optou-se pelo estudo de apenas um caso por dois motivos fundamentais: (i) para que o tempo disponível para a investigação fosse rentabilizado para um estudo em profundidade, ao invés de outro, potencialmente de natureza comparativa, resultante de dados genéricos e pouco consistentes; e (ii) porque de uma forma ou de outra nunca conseguiríamos obter dados que nos permitissem a generalização dos resultados, pelo carácter singular e específico inerente a qualquer investigação desta natureza. Ainda assim, fica a questão da pertinência da comparação de casos, nomeadamente entre grupos de diferentes idades, oriundos de diferentes contextos (rural e urbano) e de diferentes tipos de instituições (da rede pública ou privada). Poderia ainda tornar-se útil perceber se a presença de crianças com NEE na sala de atividades altera substancialmente as perceções das crianças acerca da inclusão, analisando dados resultantes de amostras díspares nesta variável. Estas interrogações constituem desafios que poderão ser aceites em futuras investigações sobre o tema em estudo.



## Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (orgs.), *Caminhos para escolas inclusivas* (pp.11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alderson, P. (1995). *Listening to children: children, ethics and social research*. Barking: Barnardo's.
- Alderson, P. & Morrow, V. (2004). *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Essex: Barnardo's.
- Almqvist, L. (2006). Patterns of engagement in young children with and without developmental delay. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 3 (1), 65-75.
- Baptista, J.A. (1999). O sucesso de todos na escola inclusiva. In Conselho Nacional de Educação, *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp.123-132). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Barros, J.A. (2005). Igualdade, desigualdade e diferença: em torno de três noções. *Análise Social*. Vol. XL (175), 345-366.
- Barroso, J. (2003). Fatores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão exclusiva. In D. Rodrigues (org.), *Perspetivas sobre a Inclusão: da educação à sociedade* (pp. 25-36). Porto: Porto Editora.
- Batista, M.W. & Enuno, S.R.F. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*. 9 (1), 101-111.
- Bishop, K.D., Jubala, K.A., Stainback, W. & Stainback, S. (2008). Promovendo amizades. In S. Stainback & W. Stainback (orgs.), *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 184-199). Porto Alegre: Artmed.

- Bishton, H. (2007). *Children's voice, children's rights: what children have to say about their variously inclusive schools*. Retirado a 10 de novembro de 2011, <http://www.nationalcollege.org.uk/index/docinfo.htm?id=17125>
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Casanova, F. (2008). *Pessoas com deficiências e incapacidades – um inquérito nacional*. Comunicação ao VI Congresso Português de Sociologia. Lisboa: APS, 1-9.
- Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children: the mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology*. Doi:10.1007/s10464-010-9332-y.
- Cohen, P., Forgan, J. W., Klingner, J. K., Schumm, J. S. & Vaughn, S. (1998). Inclusion or pull out: which do students prefer? *Journal of Learning Disabilities*, 31, 148-158.
- Constituição da República Portuguesa, de 2 de abril de 1976.
- Correia, L.M. & Cabral, M.C. (1999). Uma nova política em educação. In L. M. Correia (org.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp.18-43). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada. In D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.123-142). Porto: Porto Editora.

- Correia, L.M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L.M. Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.11-39). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2005). O estado da arte da educação especial em Portugal: algumas considerações. *Inclusão*. 6, 7-20.
- Correia, L.M. (2006). Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In D. Rodrigues (org.), *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 239-274). São Paulo: Summus.
- Correia, L.M. (2007). A igualdade de oportunidades e as necessidades educativas especiais. *Diversidades*. 5 (17), 4-11.
- Correia, L.M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008a). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. & Serrano, A.M. (2000). Intervenção precoce centrada na família: uma perspetiva ecológica de atendimento. In L. M. Correia, & A. M. Serrano (orgs.), *Envolvimento parental em intervenção precoce: das práticas centradas na criança às práticas centradas na família* (pp. 11-32). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. & Serrano, A.M. (2008). Inclusão e intervenção precoce: para um começo educacional promissor. In L.M. Correia (org.), *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores* (pp.145-154). Porto: Porto Editora.
- Corsaro, W.A. (1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press: Thousand Oaks.
- Corsaro, W.A. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*. 26 (91), 443-464.
- Costa, A.M.B. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação, *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp.25-36). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- CusKelly, M. (2005). Ethical inclusion of children with disabilities in research. In A. Farrel (ed.), *Ethical Research with Children* (pp.97-111). New York: Open University Press.
- Davis, J., Watson, N. & Cunningham-Burley, S. (2005), Aprendendo as vidas de crianças com deficiências: desenvolvendo uma abordagem reflexiva. In P. Christensen & A. James (orgs.), *Investigação com crianças: perspectivas e práticas* (pp. 143-167). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Decreto-Lei nº319/91, de 23 de agosto.
- Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro.
- Decreto-Lei nº 281/2009, de 6 de outubro.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Departamento da Educação Básica. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Espe-Sherwindt, M. (2000). Intervenção precoce: quando os pais estão em risco. In L. M. Correia, & A. M. Serrano, (orgs.), *Envolvimento parental em intervenção precoce: das práticas centradas na criança às práticas centradas na família* (pp. 93-122). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2010). “- Ela é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão e Ação*. 18 (2), 151-182.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes*. Porto: Afrontamento.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos»: relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento.
- Formosinho, J. (org.). (2005). *Educação pré-escolar: a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

- Garai, D., Kereles, V., Schiffer, C., Tomás, K., Trocsányi, Z., Weiszburg, J. & Zászkaliczky, P. (2009). Situações estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas em inclusão. In M. Kron, A. Serrano & J. Afonso (eds.), *Crescendo juntos: Passos para a inclusão na educação de infância* (pp. 48-50). Projeto financiado com o apoio da Comissão Europeia/ Comenius 2.1 Action.
- Göransson, K. (2009). Perspetivas diferentes – significados diferentes de inclusão. In M. Kron, A. Serrano & J. Afonso (eds.), *Crescendo juntos: Passos para a inclusão na educação de infância* (pp. 17-20). Projeto financiado com o apoio da Comissão Europeia/ Comenius 2.1 Action.
- Graue, M.E. & Walsh, D.J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gray, C. & Winter, E. (2011). Hearing voices: participatory research with preschool children with and without disabilities. *European Early Childhood Education Research Journal*. 19 (3), 309-320.
- Gray, C. & Winter, E. (2011a). The ethics of participatory research involving young children with special needs. In D. Harcourt, B. Perry & T. Waller (eds.), *Researching Young Children's Perspectives: Debating the Ethics and Dilemmas of Educational Research with Children* (pp. 26-37). London: Taylor and Francis.
- Guerra, I. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia.
- Guralnick, M.J. (ed.) (2001). *Early childhood inclusion: focus on change*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Hall, L. J. & McGregor, J. A. (2000). A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school. *Journal of Special Education*. 34, 114-126.
- Hart, S.N. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florença: Unicef.
- Jones, P. (2005). Inclusion: lessons from the children. *British Journal of Special Education*. 32 (2), 60-66.

- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (2008). Fundamentos do ensino inclusivo. In S. Stainback & W. Stainback (eds.), *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 21-34). Porto Alegre: Artmed.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (2008). Visão geral histórica da inclusão. In S. Stainback & W. Stainback (eds.), *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 35-47). Porto Alegre: Artmed.
- Klingner, J. K. & Vaughn, S. (1999). Students' perceptions of instruction in inclusion classrooms: Implications for students with learning disabilities. *Exceptional Children*. 66, 23-37.
- Klingner, J.K., Vaughn, S., Schumm, J.S, Cohen, P. & Forgan, J. W. (1998). Inclusion or pull-out: what do students prefer? *Journal of Learning Disabilities*. 31 (2), 148-158.
- Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*. 116, 41-59.
- Kron, M. (2009). Heterogeneidade: um aspeto fundamental no trabalho de educação inclusiva. In M. Kron, A. Serrano & J. Afonso (eds.), *Crescendo juntos: Passos para a inclusão na educação de infância* (pp. 27-33). Projeto financiado com o apoio da Comissão Europeia/ Comenius 2.1 Action.
- Kupfer, H. (2011). Children's voices in early childhood settings' everyday concerts. In D. Harcourt, B. Perry & T. Waller (eds.), *Researching Young Children's Perspectives: Debating the Ethics and Dilemmas of Educational Research with Children* (pp. 100-112). London: Taylor and Francis.
- Langhout, R.D. & Thomas, E. (2010). Imagining participatory action research in collaboration with children: an introduction. *American Journal of Community Psychology*.  
Doi:10.1007/s10464-010-9321-1.
- Lei n.º46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lima, J.A. (2006). Ética na investigação. In J.A. Lima & J.A. Pacheco (orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.

- Mantoan, M.T.E. (2006). O direito de ser, sendo diferente, na escola. In D. Rodrigues (org.), *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 183-209). São Paulo: Summus.
- Messiou, K. (2005). Conceptualizing marginalization through children's voices: implications for inclusive education. *International Special Education Conference. Inclusion: Celebrating Diversity?* Glasgow, Scotland.
- Miller, M. (2008). What do students think about inclusion? *Phi Delta Kappan*. 89 (5), 389-391.
- Morgado, J. (2009). Os caminhos da educação inclusiva. In G. Portugal (ed.), *Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp.177-187). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Morrow, V. & Richards, M. (1996), The ethics of social research with children: an overview. *Children & Society*. 10 (2), 90-105.
- Morrow, V. (2007) Studying children's everyday worlds: qualitative and creative methods. In K. Engwall and I. Söderlind (eds.), *Children's work in everyday life*. Stockholm, Sweden: Institute for Futures Studies.
- Muller, F. (2006). Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. *Educ. Soc, Campinas*. 27 (95), 553-573.
- Nações Unidas (1989). *A convenção sobre os direitos da criança*. Nova Iorque: UNICEF.
- Nutbrown, C. & Clough, P. (2010). Citizenship and inclusion in the early years: understanding and responding to children's perspectives on 'belonging'. *International Journal of Early Years Education*, 17 (3), 191–206.
- Odom, S. L., Brown, W. H., Schwartz, I. S., Zercher, C., & Sandall, S. R. (2007). Ecologia da sala e participação da criança. In S. L. Odom (ed.), *Alargando a roda: a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Odom, S. L. & Schwartz, I. (2007). Pontos de síntese da investigação sobre a inclusão na educação pré-escolar. In S. L. Odom (ed.), *Alargando a roda: a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

- Odom, S. L., Zercher, C., Marquart, J., Li, S., Sandall, S. R., & Wolfberg, P. (2007). Relações sociais entre crianças com NEE e os seus colegas. In S. L. Odom (ed.), *Alargando a roda: a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- O' Kane, C. (2005). O desenvolvimento de técnicas participativas: facilitando os pontos de vista das crianças acerca das decisões que as afetam. In P. Christensen & A. James (orgs.), *Investigação com crianças: perspetivas e práticas* (pp. 143-167). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto-criança. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. 1, 153-173.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças* (pp.11-29). Porto: Porto Editora.
- Pais, J.M. (2002). *Sociologia da vida quotidiana: teorias, métodos e estudos de caso*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. London: Routledge & kegan Paul.
- Plaisance, E. (2009). Integração ou inclusão? Anotações conceituais. In M. Kron, A. Serrano & J. Afonso (eds.), *Crescendo juntos: Passos para a inclusão na educação de infância* (pp. 21-26). Projeto financiado com o apoio da Comissão Europeia/ Comenius 2.1 Action.
- Punch, S. (2002). Research with children: the same or different from research with adults? *Childhood*. 9 (3), 321-341.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (org.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: as boas e as más notícias. In D. Rodrigues (org.). *Perspetivas sobre a Inclusão: da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.



- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (org.), *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 299-318). São Paulo: Summus.
- Ruijsa, N.M. & Peetsma, T.D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*. 4 (2), 67-79.
- Sandall, S. R. & Schwartz, I. S. (2005). *Construindo blocos: estratégias para incluir crianças com necessidades educativas especiais em idade pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Santos, B.S. (1999). *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES, nº135.
- Serrano, A. & Afonso, J. (2009). A influência dos referenciais teóricos, orientações e currículo. In M. Kron, A. Serrano & J. Afonso (eds.), *Crescendo juntos: Passos para a inclusão na educação de infância* (pp. 35-38). Projeto financiado com o apoio da Comissão Europeia/ Comenius 2.1 Action.
- Shakespeare, T. and Watson, N. (1998). Theoretical perspectives on research with disabled children. In C. Robinson & K. Stalker (eds.), *Growing up with Disability* (p. 13-28). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Simpson, R.L. & kauffman J.M. (2007). Inclusão de alunos deficientes em salas de aula regulares. In J.M. Kauffman & J.A. Lopes (coords.), *Pode a educação especial deixar de ser especial?* Braga: Psiquilibrios Edições.
- Soares, N.F., Sarmiento, M.J. & Tomás, C. (2004). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Sixth International Conference on Social Methodology Recent Developments and Applications in Social Research Methodology*. Amesterdão.
- Soares, N.F. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*. 6 (1), 25-40.
- Stainback, S. & Stainback, W. (2008) (Eds.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.

- Stainback, S., Stainback, W., East, K. & Sapon-Shevin, M. (2008). A inclusão e o desenvolvimento de uma autoidentidade positiva em pessoas com deficiências. In S. Stainback & W. Stainback (eds.), *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 407-413). Porto Alegre: Artmed.
- Stake, R. E. (1998). Case studies. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp.86-109). London Sage.
- Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*. 23 (2), 157-166.
- Thomas, N. & O'Kane, C. (1998). The ethics of participatory research with children. *Children & Society*. 12, 336-348.
- Thomas, C. (2004). How is disability understood?: An examination of sociological approaches. *Disability & Society*. 19 (6), 569-583.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: IIE.
- Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: investigar a experiência vivida. In J.A. Lima & J.A. Pacheco (orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Vieira, C.M. & Denari, F.E. (2007). O que pensam e sentem as crianças não deficientes em relação às deficiências e à inclusão: revisão bibliográfica. *Educação e Contemporaneidade*. 16 (27), 31-40.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warwick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues (org.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Whyte, J. (2006). *Consulting with children with disabilities as service users: practical and methodological considerations*. Retirado em 15 de novembro, 2011, de [http://www.tcd.ie/childrensresearchcentre/assets/pdf/Publications/consulting\\_full\\_review.pdf](http://www.tcd.ie/childrensresearchcentre/assets/pdf/Publications/consulting_full_review.pdf)

# **ANEXOS**

## **Anexo I – Protocolos de Colaboração e Autorizações**

### 1. Protocolo de Colaboração Agrupamento de Escolas



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

### **PROTOCOLO DE COLABORAÇÃO**

Exma. Sra.

Diretora do Agrupamento

de Escolas [REDACTED]

A estudante do mestrado de Educação Especial – área de especialização em Intervenção Precoce na Universidade do Minho, Susana Raquel da Cunha Marques, vem solicitar a V. Exa. a celebração de um protocolo de colaboração para a realização de uma investigação empírica na sala dos meninos de 5 anos do Jardim de infância de [REDACTED], concelho de [REDACTED], pertencente a este agrupamento de escolas. A pesquisa ocorrerá no âmbito da tese de mestrado e tem como objetivo conhecer as perceções das crianças acerca da inclusão física, socioemocional e académica dos seus pares com NEE, bem como as perceções das próprias crianças com NEE acerca do seu processo de inclusão, tendo como título “As vozes das crianças: perspetivas acerca da inclusão em contexto de educação pré-escolar”.

A investigação será de carácter qualitativo e utilizará como principais métodos de recolha de informação a observação participante, a análise documental, o diário de campo e a aplicação de

entrevistas-conversas com as crianças. Serão ainda recolhidos dados resultantes de registos fotográficos e áudio, bem como através das amostras das produções das crianças.

Tendo em conta estes pressupostos, torna-se necessário explicitar os modos de colaboração entre as partes envolvidas no presente protocolo:

**- O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS [REDACTED] DISPONIBILIZA-SE A:**

1. Permitir que o investigador, durante os meses de abril a julho de 2012, possa fazer observação do Jardim de Infância de [REDACTED], onde estão incluídas crianças com Necessidades Educativas Especiais;
2. Permitir que o investigador participe nas atividades quotidianas das crianças, de forma a facilitar o contacto com as mesmas para recolha de informação;
3. Concordar com a realização de entrevistas-conversas com as crianças, sempre que seja considerado conveniente;
4. Autorizar a utilização dos desenhos das crianças envolvidas na pesquisa, enquanto fonte de informação;
5. Contribuir, na medida das suas possibilidades, para o êxito da investigação.

**- O INVESTIGADOR COMPROMETE-SE A:**

1. Assegurar as necessárias autorizações legais para a realização da investigação, nomeadamente junto dos Encarregados de Educação e da Educadora de Infância;
2. Informar as crianças acerca da natureza da investigação e tornar explícito que a sua participação no estudo é voluntária, podendo ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo para as mesmas;
3. Assegurar, a todos os envolvidos no processo investigativo e em qualquer momento, a disponibilização de todas as informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados com o estudo;

- 
4. Respeitar o caráter confidencial da informação relativa às crianças e ao Jardim de Infância;
  5. Salvar o anonimato das crianças e de todos os envolvidos, designadamente através do recurso a pseudónimos no relatório final;
  6. Colaborar nas atividades educativas, contribuindo para o seu êxito, mas abstendo-se de participar para além do âmbito da sua investigação ou da colaboração, quando solicitada;
  7. Devolver aos participantes os resultados finais do estudo.

Muito obrigado pela cooperação e atenção dispensadas. Caso seja necessário poderá ser utilizado o contacto de e-mail [susana-m@live.com.pt](mailto:susana-m@live.com.pt) ou o telefone 963348489.

Universidade do Minho, 11 de abril de 2012

A Diretora do Agrupamento de Escolas [REDACTED]

[REDACTED]

A Investigadora

[REDACTED]

(Susana Raquel da Cunha Marques)

As Orientadoras da Tese de Mestrado

[REDACTED]

(Ana Maria Serrano)

[REDACTED]

(Natália Fernandes)

## 2. Autorização Pais

**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

**DECLARAÇÃO**

\_\_\_\_\_ Encarregado(a) de Educação do aluno(a) \_\_\_\_\_, declaro que concedo autorização para a realização, na sala frequentada pelo meu educando, da investigação da Educadora de Infância Susana Raquel da Cunha Marques, no âmbito da Tese do Mestrado em Educação Especial – área de especialização em Intervenção Precoce, pela Universidade do Minho. A pesquisa tem como título “As vozes das crianças: perspetivas acerca da inclusão em contexto de educação pré-escolar” e a recolha de dados será feita através de observações, da análise documental, de entrevistas gravadas, de fotografias e dos desenhos das crianças, de acordo com o disposto no Protocolo de Colaboração celebrado com o Agrupamento de Escolas \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_, abril de 2012

O(A) Encarregado(a) de Educação

\_\_\_\_\_

### 3. Autorização Educadora Titular do Grupo



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

### **DECLARAÇÃO**

\_\_\_\_\_ Educadora de Infância do Jardim de Infância \_\_\_\_\_, concelho de \_\_\_\_\_, declaro que concedo autorização para a realização, neste estabelecimento de educação e com o meu grupo de crianças, da investigação da mestranda Susana Raquel da Cunha Marques, no âmbito da Tese do Mestrado em Educação Especial – área de especialização em Intervenção Precoce, pela Universidade do Minho. A pesquisa tem como título “As vozes das crianças: perspetivas acerca da inclusão em contexto de educação pré-escolar” e desenvolver-se-á de acordo com o disposto no Protocolo de Colaboração celebrado com o Agrupamento de Escolas \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_, 12 de abril de 2012

A Educadora de Infância

\_\_\_\_\_

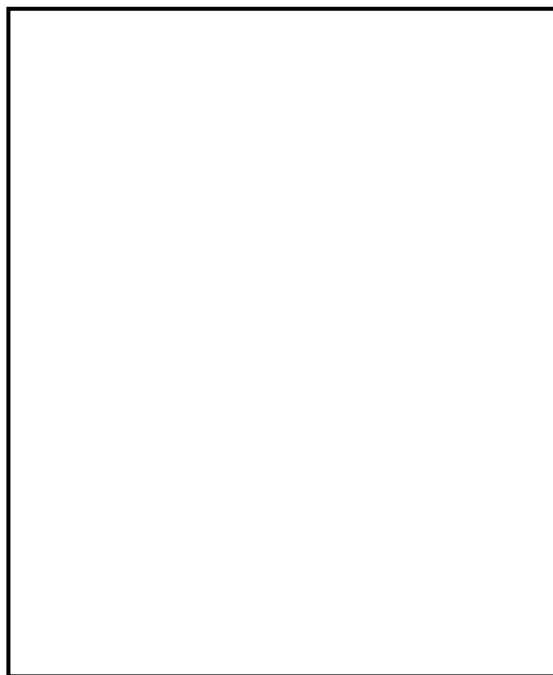


## 4. Registo do Consentimento Informado das Crianças

JARDIM DE INFÂNCIA DE [REDACTED]

SALA DOS 5 ANOS

EU SOU O(A)



(auto retrato)

---

  
(nome)

E QUERO PARTICIPAR NA INVESTIGAÇÃO SOBRE **AS CRIANÇAS ESPECIAIS** (com necessidades educativas especiais).

SIM NÃO 

**Anexo II – Questionário de Avaliação do Trabalho**

JARDIM DE INFÂNCIA DE [REDACTED]

SALA DOS 5 ANOS

“AS CRIANÇAS ESPECIAIS”

**AVALIAÇÃO DO TRABALHO:**

	SIM	ÀS VEZES	NÃO
A Susana explicou bem como eram os trabalhos			
Particpei em todas as atividades porque queria			
Podia dizer o que pensava e o que sentia			
Ajudei a escolher as atividades para a investigação			
Aprendi coisas novas sobre os meninos especiais			

**NOME:** \_\_\_\_\_

### Anexo III – Quadro VIII: Categorias e Subcategorias de Análise

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Igualdade versus Diferença	Caraterísticas físicas e sócio culturais; Desconhecimento ou falta de opinião; Considerações baseadas nas capacidades; Competências e participação; Crenças e valores socialmente enraizados; Igualdade na diversidade.
Direitos das Crianças com NEE	Receber ajuda, cuidados e apoios; Brincar e ter amigos; Igualdade de direitos.
Expetativas e Desempenho Académico	Modalidade de atendimento mais adequada; Vantagens da inclusão; Necessidade de apoio educativo; Aprendizagem em cooperação; Estratégias, adaptações e equipamentos de apoio; Futuro das crianças com NEE na vida adulta.
Interação Social e Relações de Amizade	Deixar/querer brincar com as crianças com NEE; Ser amigo dos meninos especiais; Resolução de conflitos sociais; Identificação de comportamentos inadequados de parte a parte; Entreajuda; Práticas de exclusão social.
Sentimentos sobre a Inclusão e a Diversidade	Solidarização com as crianças com NEE; Imaginar-se no lugar deles ou com eles; Carinho e defesa das crianças com NEE; Respeito pela diferença.