



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Aline Cristina Pereira da Silva Camelo

Inclusão no Pré-Escolar nas Escolas Públicas
na Região de Santa Catarina, Brasil



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Aline Cristina Pereira da Silva Camelo.

Inclusão no Pré-Escolar nas Escolas Públicas
na Região de Santa Catarina, Brasil

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

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Ana Paula da Silva Pereira

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição
CC BY

AGRADECIMENTOS

“ Sonhos, sonhe com aquilo que você quiser. Seja o que você quer ser, porque você possui apenas uma vida e nela só se tem uma chance de fazer aquilo que queremos...” Clarice Lispector.

Com este sonho sendo realizado, não poderia de expressar minha gratidão àqueles nesta trajetória.

Primeiro ao meu Pai Celestial, no qual foi meu guia, companheiro que esteve comigo em todos os momentos me orientando e me dando forças para vencer todas as dificuldades que tive nesta jornada.

Segundo ao meu esposo Alessandro e minhas filhas Maria Eduarda, Mirella e Manuella, que embarcaram comigo, neste sonho em terras estrangeiras, e que me mostraram que posso contar com eles em todos os momentos de minha vida, pois são meus pilares de força e energia, não me fazendo desistir, quando achava que tudo estava perdido.

A minha orientadora a Dr. Ana Paula Pereira que com paciência, me orientou neste belo trabalho me mostrando quais passos seguir até chegar nestes resultados positivos.

A minha mãe Maria do Carmo que é minha força, minha luz que mesmo de longe, ora por mim, pois sabe que sonhos são para serem conquistados. Aos meus irmãos, a vocês, este trabalho, tem um pedacinho de cada um.

Aos funcionários da prefeitura de Navegantes, que aceitaram e apoiaram esta pesquisa. E claro as crianças, pois são a base deste trabalho.

E por fim aos meus amigos portugueses, que conheci neste belo país, os quais de alguma forma me apoiaram, e me fizeram ir em frente.

Enfim, agradeço a todos !

Aline Cristina.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

RESUMO

Em um ambiente educacional, a formação de atitudes pode ser influenciada pelas experiências que as crianças tenham com seus colegas com Necessidades Educativas Especiais (NEE). São por meio dessas relações que as crianças se desenvolvem nos primeiros anos de vida, pois todas estão inseridas no pré-escolar e aprendem a desenvolver as suas relações sociais e emocionais com os outros, principalmente com crianças que apresentam alguma NEE. Desta maneira a presente pesquisa tem como finalidade: *Identificar as atitudes das crianças com desenvolvimento típico, com 5 anos, em relação a aceitação dos pares com NEE incluídos na rede pública da região de Santa Catarina, Brasil*. Tendo como base uma metodologia quantitativa, descritiva e inferencial, a presente pesquisa usa uma amostra de 115 crianças, todas com 5 anos de idade e que frequentam o pré-escolar na cidade de Navegante-SC-Brasil. O instrumento usado foi a “Escala de Atitudes acerca da Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no pré-escolar” (Rodrigues & Pereira, 2017), adaptada da “Acceptance Scale for Kindergarten” (Favazza & Odom, 1996). E com os resultados desta pesquisa foi possível analisar a variável gênero, tipo de NEE, interação em contexto externo à escola e a sensibilidade dos pais. Dos resultados destacam-se: a variável sensibilização dos pais e a variável interação com crianças com NEE em contexto externo à escola. Sendo assim fica evidente que os resultados desta pesquisa poderão contribuir para futuros trabalhos ou até mesmo para reforçar os trabalhos de interação das crianças com DT entre as crianças com NEE dentro do contexto do pré-escolar.

Palavras-chaves: Inclusão, pré escolar, Atitudes, Necessidades Educativas Especiais.

ABSTRACT

In an educational setting, the attitude formation of children can be influenced by the experiences they have with their peers with Special Educational Needs (SEN). It is through these relationships that children develop in the first years of their life, as they are all placed in preschool and learn to develop their social and emotional relationships with others, especially with children who present some SEN. This research therefore has the following objectives: *Identifying the attitudes of 5 year old children with typical development in regards to the acceptance of peers with SEN within the public schools of Santa Catarina, Brasil.* 115 children, 5 years of age, studying pre-school in Navegante City in Santa Catarina, Brasil, were the sample group used for this study, using a quantitative, descriptive and inferential methodology. The instrument used was the “Attitude Scale for Inclusion of Children with Special Needs in Preschool” (Rodrigues & Pereira, 2017), adapted from the “Acceptance Scale for Kindergarten” (Favazza & Odom, 1996). The results of this research permitted the analysis of variables within gender, type of SEN, interaction outside the school environment and parent awareness. The results that stood out the most from the data were parent awareness and interaction outside the school environment variables. It is evident that the results of this study may contribute to future research or even to reinforce the interaction effort between children with TD among children with SEN within a preschool context.

Keywords: Inclusion; Preschool; Attitudes; Special educational needs

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
INTRODUÇÃO	10
Formulação do problema.	11
Importância do Estudo	11
Organização e conteúdos do estudo	12
1. CAPÍTULO: A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO CONTEXTO DO PRÉ-ESCOLAR	13
1.1. Introdução.....	13
1.2. A inclusão das crianças com NEE na pré-escola, os serviços de apoios e a importância da família.	13
1.3. A Inclusão no Brasil	16
1.4. Estudos comprovativos sobre atitudes entre os pares de crianças com DT e com NEE.	18
2. CAPÍTULO METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	22
2.1. Introdução.....	22
2.2. Descrição da Metodologia	22
2.3. Finalidade e questão da Pesquisa.	23
2.4. Objetivos da pesquisa	23
2.5. As hipóteses da investigação.....	24
2.6. As variáveis.....	24
2.7. Desenho do estudo.	25
2.7.1 Definição da amostra.....	25

2.7.2.	Caracterização da Amostra e definição do Instrumento.	25
2.8.	Recolha de dados.....	27
2.8.1.	O município de Navegantes.....	28
2.9.	Análise dos dados	28
3.	CAPÍTULO- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	29
3.1.	Introdução.....	29
3.2.	Estrutura fatorial e consistência interna da escala.	29
3.3.	Análise descritiva	32
3.3.1.	Gênero.	32
3.3.2.	Tipo de NEE.	33
3.3.3.	Sensibilização dos pais.....	33
3.3.4.	Interação das crianças com DT com as crianças com NEE em contextos externos à escola.	33
3.3.5.	Contextos onde ocorrem a interação com as crianças com NEE.....	34
3.3.6.	Análise e reposta do questionário da ASK-R.....	35
3.4.	Análise Inferencial.....	36
4.	CAPÍTULO: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	40
4.1.	Conclusões	40
4.2.	Limitações e constrangimento no estudo.....	42
4.2.	Recomendações para futuras investigações e considerações finais.	43
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44
	ANEXOS.....	48
	ANEXO A.....	49
	CARTA DE APRESENTAÇÃO/ CONSENTIMENTO PARA OS DIRETORES.....	49
	ANEXO B.....	50
	CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA	50
	ANEXO C.....	51

QUESTIONÁRIO AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA.....	51
ANEXO D.....	52
PEDIDO DE CONSENTIMENTO AOS RESPONSÁVEIS DE EDUCAÇÃO.....	52
ANEXO E.....	53
QUESTIONÁRIO AOS RESPONSÁVEIS DE EDUCAÇÃO.....	53
ANEXO F.....	54
FORMULÁRIO DE RESPOSTA.....	54

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de Respostas aos itens da escala ASK-R (traduzido e adaptado de Favazza & Odom, 1996).....	26
---	----

ÍNDICE DE TABELA

Tabela 1: Teste de KMO e Bartlett.....	30
Tabela 2: Estrutura Fatorial dos Itens Após Rotação Varimax, reduzida em 2 fatores.	30
Tabela 3: Gênero	32
Tabela 4: Sensibilização dos pais	33
Tabela 5: Interação com Crianças com NEE em Contextos Externos à Escola	34
Tabela 6: Outros contextos de interação.....	34
Tabela 7: Estatística Descritiva dos itens	35
Tabela 8: Análise Inferencial – Influência do gênero nas Atitudes.....	37
Tabela 9: Análise Inferencial – Influência do tipo de NEE nas Atitudes	37
Tabela 10: Análise Inferencial – Influência da variável, interação noutros contextos externos à escola, nas Atitudes.	38
Tabela 11: Análise inferencial. A sensibilização dos pais acerca da inclusão influencia as atitudes das crianças com DT em relação à inclusão da criança com NEE.....	39

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a inclusão vem sendo discutida por muitos pesquisadores, embora este tema abrange vários tópicos, muitos pesquisadores têm voltado o seu olhar, para as crianças que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE) em idade de pré-escolar, as investigações abrangem desde a aceitação (interação) ou a rejeição.

Para Diamond, Hong e Tu (2008) é razoável esperar o potencial que os ambientes inclusivos tem para apoiar o desenvolvimento das crianças com NEE quando forem aceitas e tiverem oportunidades de interação social.

Serrano e Afonso (2010) alegam que é na socialização precoce que se estabelecem as bases para lidar com a diversidade, respeitar as pessoas que são diferentes e descobrir as semelhanças, também é direcionar o respeito pela sua individualidade, descobrir estratégias de aprendizagem, que sejam comuns para todas as crianças

Neste contexto o pré-escolar é uma parte importante no processo de inclusão , pois neste ambiente permite à criança uma interação entre os pare com Desenvolvimento Típico (DT)e com NEE, onde permite a ambos desenvolverem seus aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

É no pré-escolar que as crianças aprendem brincando, não existe um ensino estruturado como noutros níveis. Enfatiza-se o estimular do crescimento das crianças por si mesmas, o primordial está nas atividades lúdicas e na comunicação durante o brincar (Afonso & Serrano 2010) .

Desta forma parte da premissa que em um pré-escolar inclusivo as crianças com DT ou com NEE tem a oportunidade de interagir ou de passar tempos juntos. Ou seja, as atitudes de crianças em idade de pré-escolar, são muito importantes principalmente para as crianças com NEE, pois suas atitudes implicam em resultados positivos na aceitação e inclusão nas escolas ou na sociedade (Dimitrova-Radojichikj & Chichevska-Jovanova, 2018).

A educação inclusiva ao longo dos anos vem sofrendo alterações para torna ambientes escolares mais inclusivo, tanto para crianças com NEE ou com DT. Neste sentido inclui a família, pois no que concerne a interação pode influenciar quanto a questão de aceitação entre os dois pares, e a atitude do professor é um fator primordial no processo de inclusão, pois o mesmo é um mediador no processo de interação. Partindo desses pressupostos a referente pesquisa, visa analisar as atitudes das crianças com DT perante as crianças com NEE, todas incluídas com idade em pré-escolar na rede pública de Navegantes-SC-Brasil.

Formulação do problema.

Tendo por base a inclusão envolvendo as crianças com NEE e com DT no pré-escolar, pode-se indicar vários estudos que abordam o referente tema. Assim ao longo dos anos esses estudos descrevem resultados positivos quanto aceitação dos pares, estes resultam apontam os benefícios da inclusão.

A inclusão perante as crianças com NEE é promovida no sentido de dar resposta à diversidade das necessidades dos alunos. Desta forma a relação entre os pares em idade do pré-escolar permite construir laços de amizade, principalmente quanto mais velha é a criança mais atitude positiva pode demonstrar, este fato pode está relacionado quanto ao estágio do seu desenvolvimento (Rodrigues, 2017).

Quando um ambiente de inclusão propicia atitudes positivas entre os pares com NEE e DT, fica evidente que as crianças tendem a mostrar um favoritismo a um grupo de pares, ou seja, tendem a se interagir, a brincar com as crianças com NEE. Isto porque o ambiente inclusivo propicia as interações com essas crianças em idade pré escolar, permitindo desenvolver as suas habilidades (Hong, Kwon & Jeon, 2014).

Além do relacionamento entre as crianças com NEE, a relação pais e professor também vem a ser um elemento essencial nesta interação, uma vez que, ao estabelecerem relações de confiança, apresentam objetivos e sentimentos em comum, compartilhando informações sobre as crianças, seu desenvolvimento e dificuldades apresentadas. Isso facilita a adaptação das crianças em salas de aula e aumenta sua motivação. Quanto aos pais e professores, a melhor compreensão e o acompanhamento efetivo dos métodos aplicados e a aferição dos resultados propostos (Sucuoglu & Bakkalglu, 2016). Assim levando em conta todos pressupostos abordados, e pensando em uma inclusão de qualidade fica evidente investigar as atitudes das crianças em idade de pré-escolar entre os pares de DT e NEE.

Importância do Estudo

Partindo do princípio que toda criança é igual perante a lei, é imprescindível ponderar à respeito de como o processo de inclusão favorece o desenvolvimento da criança e como é aceitação entre pares com ou sem NEE.

Já que é na companhia dos seus pares sem NEE, que se encontrará o melhor ambiente de aprendizagem e de socialização, um lugar capaz de maximizar o seu potencial (Correia, 2013). Sendo assim com um ambiente inclusivo mais favorável para a criança com ou sem NEE, o que se deve

investigar; como é a aceitação, a atitude das crianças com DT com as crianças com NEE em idade de pré-escolar?

Além desta questão, a pesquisa também nos permite analisar qual o papel dos pais e professores neste contexto. E assim com os resultados obtidos nesta pesquisa permitirá aos pais seus conhecimentos e que aos profissionais da educação possam rever suas práticas pedagógicas, aumentando suas sensibilidades em relação as crianças com NEE, já que estudos anteriores mostram resultados positivos.

Organização e conteúdos do estudo

O presente trabalho de investigação intitula-se: Inclusão no Pré-Escolar nas escolas públicas na região de Santa Catarina, Brasil.

O **primeiro capítulo** está subdividido em três subcapítulos. No primeiro será abordado conceitos sobre a inclusão que envolvem as crianças com NEE, os serviços de apoios, e a importância da família neste processo de inclusão. O segundo subcapítulo faz uma referência à evolução da inclusão no Brasil principalmente para as crianças no ensino pré-escolar. E o terceiro subcapítulo refere-se alguns estudos que descrevem as atitudes entre os pares sem NEE em relação aos pares com NEE.

O **segundo capítulo** intitulado Metodologia da Investigação, apresenta e fundamenta a metodologia de investigação utilizada neste estudo, descrevendo a finalidade do estudo, os objetivos, as hipóteses, as variáveis, o instrumento de recolha de dados e os respetivos procedimentos, e descrevendo de forma sucinta a cidade em que foi realizada a pesquisa.

O **terceiro capítulo** descreve a caracterização da amostra do estudo, e apresenta as análises dos resultados obtidos por meio da estatística, descritiva e inferencial, tendo como base os objetivos, as hipóteses e as variáveis propostas nesta pesquisa.

O **quarto capítulo** apresenta as conclusões gerais do estudo, apontando, igualmente, algumas considerações acerca de limitações e constrangimentos encontrados ao longo do processo. E por fim apresenta algumas recomendações para futuras investigações e práticas pedagógicas

1. CAPÍTULO: A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO CONTEXTO DO PRÉ-ESCOLAR

1.1. Introdução

Neste capítulo será abordado alguns conceitos a respeito da inclusão no que envolve as crianças do pré-escolar, os apoios prestados e a importância da família. Também abordará a inclusão no Brasil suas leis e os avanços sobre a inclusão, por fim os estudos que abordam o tema da inclusão em relação às atitudes das crianças com Desenvolvimento Típico entre as com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

1.2. A inclusão das crianças com NEE na pré-escola, os serviços de apoios e a importância da família.

Ao abordar o tema inclusão, é imprescindível assentar alguns conceitos, o que permite ampliar a compreensão de como a inclusão é vista dentro do ambiente escolar para crianças com NEE.

A inclusão significa em grande parte fazer parte de um grupo, ou seja, vai além de quatro paredes da sala de aula, mas sim reflete-se nas experiências familiares ou das crianças no sistema escolar ou da comunidade. A inclusão significa também a necessidade que todas as crianças pertencem a um grupo (Odom & Schwartz, 2007)

De outro modo a inclusão também não se restringe unicamente à escola, contempla as comunidades onde vivem suas famílias, no que vão resultar em experiências de vivências em diferentes níveis do sistema (Odom & Schwartz, 2007).

Correia (2006) cita que o conceito de inclusão não deve ser percebido como inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação assim o exija. Afirma ainda que o que se pretende dar a todos os alunos é a oportunidade de aprenderem juntos nas escolas de sua residência e garantir um direito fundamental dos alunos com NEE.

Partindo desses pressupostos deve-se ponderar sobre o processo de inclusão no pré-escolar, e como este processo envolve as crianças com NEE juntamente com as crianças com DT. Deste modo Sandall e Schwartz, et. al. (2003) citam que a inclusão é a participação ativa de crianças com e sem NEE na mesma sala de aula e na comunidade.

Hong, Kwon e Jeon, (2014) descrevem que é nos primeiros anos de vida, nomeadamente no ensino pré-escolar, que as relações positivas entre crianças com e sem NEE podem ser desenvolvidas, assim como a compreensão da condição da criança com NEE, promovendo comportamentos inclusivos. Esta

interação permite à criança com NEE um desenvolvimento fundamental no que se refere aos aspetos sociais, cognitivos e o desenvolvimento de outras habilidades.

Segundo Sandall e Schwartz (2003).

No contexto das relações com pares, as crianças desenvolvem importantes capacidades comunicativas, sociais, lúdicas e cognitivas. As interações sociais lúdicas com pares são uma parte essencial dos primeiros anos de vidas. As crianças que fazem amigos durante o ensino do pré-escolar têm frequentemente melhores resultados sociais e acadêmicos.”

(p. 17)

Assim a interação entre os pares no contexto de sala de aula proporciona o desenvolvimento social, no entanto é necessário que haja também apoios e outros serviços que sustentem esta interação (Sandall & Schwartz, 2003). Ou seja, nestes ambientes deverão ser prestados todos os serviços que as crianças precisam para alcançar os objetivos individuais estabelecidos para elas, pelas suas famílias e por uma equipa de profissionais.

Sendo assim estes apoios e serviços oferecidos às crianças com NEE permitem desenvolver as suas habilidades. Correia (2018) refere que é preciso proporcionar condições às crianças que permitam maximizar os seus potenciais, baseada na formulação de repostas eficazes, tantas vezes traduzidas na prestação de serviços e apoios especializados.

Dentre os serviços de apoio o papel do educador é de suma importância, porque ensinar, na perspetiva inclusiva, significa resignificar o seu papel enquanto educador, o contexto escolar e as práticas pedagógicas (Mantoan, 2003). Assim passam a ter um papel mais ativo no processo de ensino e aprendizagem, pelo que devem desenvolver não só as competências que lhe permitam responder as necessidades educativas dos alunos, mas também as atitudes positivas em relação à inclusão (Correia, 2017).

O educador deve relacionar-se com as crianças de forma a favorecer a sua autonomia e a interação com outras crianças, por meio de atividades e projetos, nos quais promovam a cooperação e a valorização entre as crianças. Também deve envolver as famílias e a comunidade nos projetos planejados de modo a fomentar o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo, estimulando assim a curiosidade e as capacidades de cada criança em realizar as tarefas e as suas disposições para aprender (Marinho, 2018).

No entanto, para que possam prestar um serviço de qualidade os educadores precisam estar em constante formação, para que possam inserir seus alunos com ou sem NEE (Correia, 2017).

Assim os educadores capacitados identificam as oportunidades para atingir os objetivos de aprendizagem individuais das crianças e tentam satisfazer os interesses de cada uma delas, inserindo interações pedagógicas curtas e sistemáticas nas atividades e nas rotinas (Sandall & Schwartz, 2003).

Porém, quando se pensa em inclusão, os serviços e apoios prestados para as crianças com NEE, no contexto da pré-escola são fundamentais, mas é importante salientar também que as famílias fazem parte deste processo.

Dias e Cadime (2018) referem que a educação pré-escolar tem um papel muito importante no estabelecimento de relações positivas que envolvem os pais na educação de seus filhos, pois a família é considerada uma das unidades sociais de base, isto é, a família constitui um dos pilares da vida em sociedade, sendo um elemento fundamental na vida e no desenvolvimento da criança.

Lopes, Marques, Marques e Salgado (2017) referem que o papel da família no processo de inclusão dos filhos com NEE é crucial. A família é quem melhor conhece a criança, possuindo uma informação valiosa que os educadores deverão ter em conta na hora de planificar e adequar às estratégias educacionais.

A família não deve ser apenas entendida como usuário de um serviço, mas como sujeitos ativos de construção comunitária (Antonietti & Bertollini, 2018). Este relacionamento pode ser definido como trabalhar em conjunto para apoiar o desenvolvimento e a construção das crianças sobre as habilidades funcionais que podem ser usadas em vários ambientes (Sucuoglu & Bakkaloglu, et. al. 2018). Sendo assim, quando os pais e educadores estabelecem e mantem um relacionamento saudável, que consiste em crenças compartilhadas e no comprometimento para apoiar o desenvolvimento de seus filhos, os resultados das práticas inclusivas aumentam não apenas para as crianças, mas também para os pais (Sucuoglu & Bakkaloglu, 2018).

Deste modo percebem-se pontos positivos na relação e coparticipação da família no processo de inclusão nas escolas, ou seja, os pais que veem frequentemente os programas inclusivos como as oportunidades de aprendizagem que faltavam nas salas de aulas de educação especial (Beckman, Hanson & Horn, 2007).

Assim Rodrigues (2006) cita que todas as crianças que tenham uma experiência educativa de qualidade, não segregada e respeitadora das diferenças individuais por muitos aparentes que sejam, parece um meio seguro para a formação de valores que possam ser preventivos de situações mais tardias de ostracismo e conflito.

Por fim a inclusão permite as crianças aprender e se desenvolver bem na interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança; pessoas atentas e

sensíveis às suas particularidades, criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade; pessoas de referência na sua vida, como serão os familiares próximos bem como educadores e professores ao longo da infância (Portugal, 2009).

1.3. A Inclusão no Brasil

A inclusão no Brasil, surge a parti do final do séc. XIX com a criação da Escola de Cegos, que de acordo com Mendes (2010) isto torna-se um marco histórico na educação especial, pois foi uma criação inspirada na experiência europeia do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857.

A partir desde momento no que concerne á respeito da inclusão observará avanços significativos, nas quais serão criadas leis e decretos os quais ampara a inclusão como; a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, Brasil (1971) que no artigo 9 refere se que os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. Após este momento Mendes (2010) refere se que, a educação especial foi estabelecida como uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultural (1972-1974) e foi neste contexto que surgiu em junho de 1973, Brasil (1973) o Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), junto ao Ministério de Educação; que iria se constituir no primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de educação especial.

Em 1994 o Ministério da Educação e do Desporto estabelece a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) a qual refere se que a educação especial é um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino [...], O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. A educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos. Nesta mesma política cita que; as salas de aula em escolas de ensino regular, devem ser organizadas de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos.

No que tange as crianças do pré-escolar a Política Nacional de Educação Especial de 1994, Brasil (1994) também garante seus direitos, a qual cita que deve estimular o atendimento a pessoas portadoras de necessidades especiais em educação infantil, particularmente em estimulação essencial, e implementar atendimentos especializados às crianças da primeira infância, de 0 a 3 anos, com base em diagnóstico que envolva procedimentos de avaliação global.

Assim a Constituição de 1988, Brasil (1998) vem para garantir tais direitos adquiridos, a qual na seção I, art.º. 18 inciso III garante o direito e o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A qual também garante no inciso IV o atendimento das crianças na educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

Também em 1996 entra em vigor a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) Brasil (1996) que cita no art. 29, que a educação infantil, é a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral de toda criança, incluindo as com NEE até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Percebe-se então que é na infância, nos primeiros anos de vida, que a inclusão escolar dar se início, ou seja, é na educação infantil, que se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2007).

Portanto para consolidar o conceito sobre a educação infantil o Ministério da Educação em 2006 Brasil (2006) publica o documento, A Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos, da qual destaca que as crianças com DT e com NEE tenham acesso as instituições de educação infantil e que os espaços físicos, os equipamentos, os brinquedos e os materiais sejam adequados para a garantia de um trabalho de qualidade com as crianças, inclusive com aquelas que apresentam NEE.

Sendo assim é notável que desde a década de 1990, a educação infantil vem assumindo um papel relevante no processo educacional, e destacando-se nas discussões sobre a inclusão das crianças com NEE nesta faixa etária (Machado & Martins, 2019). E com tantos debates, com tantos avanços é inegável

que o atendimento e a permanência de criança na educação infantil, a partir de 0 até os 5 anos, são imprescindíveis para o desenvolvimento das crianças com NEE, e de um espaço educacional inclusivo para todas as crianças, permitindo oportunidades iguais de aprendizados (Bruno & Nozu, 2019).

1.4. Estudos comprovativos sobre atitudes entre os pares de crianças com DT e com NEE.

A perspectiva inclusiva no pré-escolar revolucionou o ensino infantil, no qual transforma as instituições, de modo que se tornem espaços de formação e interação de qualidade para todas as crianças, incluindo as crianças com NEE (Monteiro & Ribeiro, 2019). Essa transformação traz vantagens para as crianças com NEE, pois se juntam na mesma sala de aula com seus colegas com DT, e isto traz muitos benefícios às crianças com NEE, pois aprendem competências sociais, e lúdicas, observando, interagindo e brincando com as crianças sem NEE (Odom & Shouming et. al 2007).

Kucstadt e Shutts (2014) as evidências desta pesquisa mostram como as crianças pequenas avaliam as outras crianças com ou sem NEE, demonstram algum grau de parcialidade ou insensibilidade em relação ao status de incapacidade, ou seja, as crianças com DT tendem a preferir interagir com crianças sem NEE. Apesar deste comportamento as crianças com DT não tem opiniões extremamente negativas sobre as crianças com NEE.

Ferreira, Aguiar, Correia, Fialho e Pimentel (2016) as interações sociais são o nível mais básico e representam um papel social complementar e interdependente de trocas entre dois indivíduos. Com base nos estudos feitos em salas de aulas em pré-escolares na zona de Lisboa, perceberam que as crianças com NEE graves e com NEE socio-comportamentais podem estar em risco com o alto grau de rejeição tendo menos amigos e menor centralidade na rede social do que as crianças com DT. Os relatórios sociométricos variam nos valores de aceitação de amizades das crianças com NEE, ou seja, variam de acordo com o perfil da NEE que a criança pode apresentar. Sendo assim veem a necessidade de intervenção para apoiar experiências sociais positivas.

Nikolarazi, Kumar, Favazza, Sideridis, Koulouiou e Riall (2005) realizaram um estudo que explora a interação das crianças em relação às crianças com NEE na Grécia e nos EUA. Tal pesquisa foi realizada com 196 crianças, as quais apresentaram que a aceitação de pares com crianças com NEE são animadoras, ou seja, as crianças nos jardins de infância aceitam mais crianças com NEE do que sem NEE. Embora ocorra diferenças de implementações nos projetos de inclusão em ambos os países os resultados são satisfatórios mesmo para aquelas crianças que não frequentam escolas que não inclusivas.

A pesquisa de Georgiadi, Kaluva, Kourkoutass e Tsakiris (2012) é realizada com base em explorar as atitudes de crianças com DT em relação aos pares com NEE. Usando questionários e uma lista de adjetivos perceberam que as crianças com DT apresentaram atitudes neutras em relação as crianças com NEE, mas que as escolas inclusivas influenciam tornando mais positivas para os pares com NEE, e que desta forma as práticas inclusivas eficazes devem ser promovidas para fomentar a aceitação social.

O círculo de amigos facilita a inclusão de crianças com NEE entre as crianças com DT no meio escolar deste modo Kalyva e Avramidis (2005) identificaram em seu estudo feito com crianças que apresentam autismo nas idades entre (3,10 e 4,7) tais crianças foram inseridas em dois grupos um de intervenção e outro de controle de grupo, dentro de ambiente de educação pré escolar por um período de 3 meses. Com esse estudo obtiveram resultados positivos e negativos, porém observaram que as mudanças nos padrões indicam que o “círculo de amigos” é uma intervenção poderosa, pois pode melhorar as habilidades sociais das crianças com autismo e melhorar sua capacidade de se comunicar e principalmente facilitar a sua inclusão.

Favazza e Odom (1996) desenvolveram a Acceptance Scale for Kindergarten (ASK), para analisar as atitudes das crianças em idade de pré-escolar em relação aos pares com NEE, e concluíram que as crianças que se encontram entre as idade de 4 e 5 anos as quais estão formando atitudes, tiveram contato com crianças com NEE, apresentaram atitudes positivas. Isso deixa claro o quanto é oportuno examinar as atitudes das crianças menores em relação aos seus pares.

Portanto as interações sociais positivas, no pré-escolar, podem incidir sobre determinadas capacidades como: prestar atenção aos outros; partilhar; ajudar os outros; organizar a interação lúdica; ser capaz de participar em situações lúdicas; negociar; resolver conflitos (Sandall & Schwartz, 2003). Também é durante a infância, que as crianças aprendem a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico (Portugal, 2009).

Deste modo a participação social da criança é um requisito importante para a aprendizagem inclusiva, onde o sucesso para a interação está relacionado com a amizade, os contatos e as Percepções das crianças com NEE, sendo assim Hellmich e Loper (2017) realizaram um estudo com crianças do ensino básico onde demonstraram atitudes positivas em relação aos pares com NEE. Tais comportamentos são relevantes devido a participação de professores que permitem desenvolver atitudes positivas entre as crianças com DT e com NEE. De acordo com Odom (2007) os programas, devem estar preparados para a inclusão, pois veem como o ponto de partida para todas as crianças, mas isso depende de planificações e de apoio eficazes.

Noggle e Stiles (2017) registaram em sua pesquisa a respeito dos projetos dos quais beneficiam todas as crianças tanto as crianças com ou as crianças sem NEE, por meio dos resultados que obtiveram os as crianças com DT quando são inseridas em projetos de inclusão, apresentam comportamentos pró-sociais positiva e melhor percepção com as crianças com NEE, e assim tal interação estimula o crescimento no domínio socioemocional.

Marinho (2018) destacou em sua pesquisa, a importância, que o professor tem ao se relacionar com as crianças, de forma a favorecer sua autonomia e a interação com outras crianças, por meio de atividades e projetos. Onde se promova a cooperação e a valorização entre as crianças com DT e com NEE. Deve também envolver as famílias e a comunidade nos projetos de modo a fomentar e desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo, estimulando assim a curiosidade das crianças, e suas capacidades de realizações de tarefas e disposição para aprender.

Os jogos também são um ótimo instrumento para interação de criança com NEE entre crianças com DT. Skinner, Buysse e Bailey (2004) verificaram em seu estudo a respeito de como a duração do jogo social pode influenciar a interação de crianças com NEE e crianças com DT. A pesquisa foi realizada com crianças entre 33 à 60 meses de idade que apresentavam algum atraso no desenvolvimento leve ou moderado, juntamente com crianças de DT com idade de 23 meses. Com tal estudo os resultados indicaram que apesar das diferenças de idade entre as crianças, apresentaram uma relação positiva de desenvolvimento durante todo o jogo associado.

Odom, Zercher, Marquart, Li, Sandall e Wolfberg (2007) perceberam em sua pesquisa, que a rejeição e a aceitação das crianças com NEE, tem a ver com falta de comunicação, social e lúdica nos ambientes inclusivos prejudica na interação entre os pares. No entanto isto é uma percentagem considerável, pois do contrário a aceitação entre os pares é maior.

Sousa (2018) registrou em sua pesquisa com base na Escala ASK, que as interações entre as crianças com NEE e com DT apresentam atitudes positivas, independente do gênero da criança, do tipo de NEE que apresenta, ou até mesmo do contexto externos da escola, pois ressalva que as crianças que fazem amigos durante a educação infantil apresentam melhores resultados sociais, acadêmicos.

Um dos principais efeitos das aulas inclusivas da educação pré-escolar é que as crianças são os benefícios que a crianças com NEE, desenvolvem ao frequentar a mesma sala de aula com crianças com DT. Desta maneira Negrões (2017) evidencia em sua pesquisa que nas turmas de crianças com 4 e 5 anos apresentam atitudes positivas entre as crianças com NEE. E revela que entre essas idades as crianças mais velhas tende a ter aceitação maior de inclusão com as crianças de NEE.

Outro estudo sobre a aceitação de pares foi realizado por Radojichikj e Jovanova (2018) com o objetivo de avaliar as atitudes de crianças do pré-escolar em relação as crianças com NEE em 3 grupos, as crianças com dificuldades intelectuais, dificuldades físicas e sem NEE. O estudo foi realizado com 56 crianças em idade de 4, 6 anos do pré-escolar na Macedônia. Concluíram que as crianças não viam as dificuldades como algo desagradável, mas que tinham atitudes mais positivas com as crianças que não apresentavam dificuldades comparativamente com as crianças com NEE.

Por fim, com base nos estudos apresentados percebe-se que as atitudes de crianças em idade do pré-escolar em relação a colegas com NEE são importantes porque atitudes positivas promovem a aceitação e inclusão da criança com NEE na sala de aula e na sociedade (Radojichikj & Jovanova, 2018).

Sendo assim se tudo corre bem, podemos contar com cidadãos emancipados, autênticos na interação que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis, com uma atitude fortemente exploratória, abertos ao mundo externos e internos, com um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida (Portugal 2009).

2. CAPÍTULO METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

2.1. Introdução

Com a explanação a cerca da fundamentação teórica, torna-se essencial descrever à respeito da prática metodológica da referente investigação desta pesquisa.

O presente capítulo segue uma explicação das questões que envolvem uma descrição da metodologia, a finalidade e questão que levaram aos objetivos, as hipóteses , as variáveis, descreve o desenho do estudo , as características da amostra e o instrumento que será usado e por fim faz uma descrição da recolha de dados.

2.2. Descrição da Metodologia

A Metodologia consiste em compreender, avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa. Em um nível aplicado, examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação (Prodanov & Costa, 2013).

A metodologia quantitativa baseia-se principalmente na precação com a representatividade das pessoas, situações, instituições ou fenômenos estudados em relação a população. Desta maneira o objetivo desta metodologia é testar uma suposição já formulada nas hipóteses na qual será avaliada com as conexões entre as variáveis ou identificar as causas do problema (Flick, 2013).

Neste método dedica-se aos ideais de mensuração e trabalha com números de escalas e construção de índice (Flick, 2013). Deste modo também permite buscar as regularidades e leis explicativas através dos esforços colocados na objetividade dos procedimentos e na qualificação das medidas (Almeida & Freire, 2017) .

Como a investigação é baseada em coleta de dados a metodologia quantitativa têm por objetivos cobrir os fenômenos em suas frequências ou distribuições (Flick, 2013) Neste caso a investigação pode identificar as componentes descritivas dos fenômenos, as suas características, o seu nível de intensidade e o grau da variação conjunta que podem apresentar (Almeida & Freire, 2017).

E como base de toda pesquisa o investigador é orientado por determinados objetivos. Estes vão depender da natureza dos fenômenos e das variáveis em presença (Almeida & Freire, 2017) .

Com esses pressupostos verifica-se que a presente pesquisa é realizada por meio de um questionário, numa amostra para um estudo de um fenômeno, que a informação assim recolhida pode servir um objetivo de testar uma hipótese (Almeida & Freire, 2017).

2.3. Finalidade e questão da Pesquisa.

Crianças com NEE podem ter menor probabilidade de interagir com pares tipicamente em desenvolvimento, a que menos esses pares ativamente e positivamente iniciam interações, ou quando a menos que um adulto intervenha (Hong, Kwon & Joen, 2014). Com isso independentemente de qualquer condição, a pessoa tem o direito de se relacionar e interagir com os grupos sociais que bem entende (Rodrigues, 2006). Neste pensamento de interação surge uma questão no âmbito da educação no pré-escolar sobre a inclusão, ou seja, **Como ocorre a aceitação dos alunos com DT, em idade no pré escolar, em relação a aceitação com os alunos com NEE ?.**

E como qualquer investigação é conduzida tendo em vista esclarecer uma dúvida, replicar um fenômeno, testar uma teoria ou buscar soluções para um dado problema (Almeida & Freire, 2017) a presente pesquisa tem como finalidade : **Identificar as atitudes das crianças com DT, com 5 anos, em relação a aceitação dos pares com NEE incluídos na rede pública da região de Santa Catarina, Brasil.**

2.4. Objetivos da pesquisa

Como a investigação tem como objetivo explicar, prever e controlar os fenômenos (Almeida & Freire, 2017) a referente pesquisa tende de explicitar os seguintes objetivos.

- 1 Adaptar o conteúdo da Escala de Atitudes acerca da inclusão no pré-escolar de (Rodrigues & Pereira, 2017) para a população participante da Região de Santa Catarina do Brasil;
- 2 Analisar a influência do género nas atitudes das crianças respondentes;
- 3 Analisar a influência do tipo de NEE nas atitudes dos respondentes;
- 4 Analisar a influência de variáveis socioprofissionais: formação e tempo de serviço com inclusão dos educadores nas atitudes das crianças respondentes;
- 5 Analisar a influência da variável interação com criança com NEE noutros contextos externos à escola nas atitudes das crianças respondentes;
- 6 Analisar a influência da sensibilização dos pais das crianças com DT em relação à aceitação da criança com NEE.

2.5. As hipóteses da investigação

Entende-se por hipóteses, a explicação ou solução mais plausível num dado momento ou contexto para um problema (Almeida & Freire, 2017).

Sendo assim com os objetivos elaborados as seguintes hipóteses servirão como paradigma na pesquisa, no instrumento que será usado, nas características dos participantes e dos profissionais.

H1. O gênero influencia as atitudes das crianças com DT em relação à inclusão das crianças com NEE no pré escolar.

H2. O tipo de NEE influencia as atitudes das crianças com DT em relação à inclusão das crianças no pré escolar.

H3. A interação das crianças com DT noutros contextos externos à escola influencia na inclusão com crianças com NEE.

H4. A sensibilização dos pais acerca da inclusão influencia as atitudes das crianças com DT em relação à inclusão da criança com NEE.

2.6. As variáveis.

Quando se propõe as hipóteses de uma pesquisa, o investigador, esta no fundo a identificar as variáveis e a definir as suas relações (Almeida & Freire, 2017). Por sua vez as variáveis, são propriedades ou fatores expressos através de conceitos, os quais são símbolos que expressam a abstração intelectualizados da ideia de uma coisa ou um fenómeno observado (Prodanov & Freitas, 2013) .

Uma variável pode ser considerada como uma classificação ou medida; uma quantidade que varia; um conceito operacional, que contém ou apresenta valores; aspectos, propriedade ou fator, discernível em um objeto de estudo e passível de mensuração (Lakatos & Marconi, 2003).

Portanto a função que uma variável tem numa investigação, pode ser designada como variável independente e dependente (Almeida & Freire, 2017).

Para Lakatos e Marconi (2003) A variável independente é aquela que influencia, determina ou afeta outra variável; é fator determinante, condição ou causa para determinado resultado, efeito ou consequência; é o fator manipulado (geralmente) pelo investigador, na sua tentativa de assegurar a relação do fator com um fenómeno observado ou a ser descoberto, para ver que influência exerce sobre um possível resultado. A variável dependente consiste naqueles valores (fenômenos, fatores) a serem explicados ou descobertos, em virtude de serem influenciados, determinados ou afetados pela variável

independente; é o fator que aparece, desaparece ou varia à medida que o investigador introduz, tira ou modifica a variável independente; a propriedade ou fator que é efeito, resultado, consequência ou resposta a algo que foi manipulado (variável independente) .

Assim a presente pesquisa segue as variáveis independentes que são: o gênero, o tipo de NEE, a experiência dos educadores e a sensibilização por parte dos pais, e as variáveis dependentes que são: o conjunto dos 18 itens que constituem a Escala de Atitudes acerca da inclusão no pré-escolar adaptada de Rodrigues e Pereira (2017).

2.7. DESENHO DO ESTUDO.

2.7.1. Definição da amostra.

A amostra deve ser uma representação minimizada dos elementos e da representatividade das variáveis e os seus elementos tem de ser bem definidos (Flick, 2013). Deste modo a representatividade de uma amostra é essencial ou na condição mais importante numa investigação, nomeadamente quando se pretende generalizar os resultados obtidos como uma amostra da população (Almeida & Freire, 2017).

Portanto a amostra desta pesquisa é composta de 115 crianças DT que interagem entre crianças com NEE na rede pública da região de Santa Catarina Brasil.

2.7.2. Caracterização da Amostra e definição do Instrumento.

Para Lakatos e Marconi (2003) a seleção do instrumental metodológico está diretamente relacionada com o problema a ser estudado; a escolha dependerá dos vários fatores relacionados com a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa. os recursos. financeiros, a equipe humana e outros elementos que possam surgir no campo da investigação.

Com isso o instrumento a ser usado será a “Escala de Atitudes da Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Pré-escolar”, adaptada de Favazza e Odom, (1996), por Rodrigues e Pereira, (2017), também será usado um questionário para os pais ou responsável dos alunos e para os educadores.

A escala foi desenvolvida para avaliar as atitudes das crianças no âmbito do pré-escolar com as crianças com NEE. É um instrumento bem construído, psicometricamente válido com evidencia clara de confiabilidade (Favazza & Odom, 1996).

A ASK é constituída por 18 questões, as quais são respondidas por meio de uma escala likert, por meio de um modelo que expressam opinião SIM, NÃO e TALVEZ. Além disso, as questões da ASK envolvem as atitudes que são estruturas multicompetentes com uma componente cognitivo (ideias, pensamentos), afetiva (sentimentos de ansiedade, desconforto ou conforto) e comportamental (ou seja, resultando em uma predisposição ou intenção de mover em direção ou longe da atitude referente ou pessoa) (Favazza & Odom et. al., 1971).

A componente cognitiva é a que envolve diretamente a questão – “O que significa ter um uma necessidade educativa especial?”. Esta questão envolve o que a pessoa pensa acerca de uma pessoa que apresenta uma necessidade educativa especial, essa resposta pode apresentar atitudes positivas, negativas ou neutras, e também pode envolve o conhecimento dela sobre as necessidades educativas especiais, sendo seu conhecimento concreto ou não.

A componente afetiva correspondemos os itens (1,2,3,9,10,15,17), essas questões envolvem os sentimentos implícitos que estão relacionadas as crianças com NEE e também podem apresentar resultados positivos, negativos ou neutros.

E por último a componente comportamental que é dividido em duas partes:

As componentes comportamentais que envolvem as questões (4,7,11,12,13,16) e as questões da componente comportamental que envolvem os (5, 6, 8 e 14). Nesses componentes estão relacionadas as ações e intenções comportamentais que caracterizam as crianças com NEE podendo ser positivas, negativas ou neutras.

Desta maneira a escala é apresentada as crianças como uma forma lúdica, uma entrevista na qual as crianças respondem por meio de imagens (ver figura 1).



Figura 1: Modelo de Respostas aos itens da escala ASK-R (traduzido e adaptado de Favazza & Odom, 1996)

Visto que esta investigação foi realizada na região sul do Brasil, foi necessário rever os itens que envolvem os componentes da ASK, para a realidade das crianças situadas nesta região. Essa revisão foi realizada pela professora, a qual é licenciada em Pedagogia, pós graduada em Psicopedagogia, trabalha por mais de dez anos com as crianças do pré-escolar, e tem uma vasta experiência em inclusão. Alguns termos como “crianças com NEE”, foram trocados pelo termo “criança especial” ou até mesmo “deficiente”, pois são estes os termos que as crianças desta região costumam utilizar para identificar as crianças com NEE, além de acrescentar no início das perguntas o termo “VOCÊ” e algumas mudanças nas formas verbais.

Após esta revisão foi necessário a realização de um pré-teste para verificar a adequabilidade do conteúdo da escala, e rever possibilidades de novas mudanças. O pré teste foi realizado com 4 crianças em idade de 5 anos do Jardim de Infância no Município de Navegantes - Santa Catarina-Brasil, o qual verificou-se que os termos adaptados são adequados a realidade das crianças dessa região, no que resultou em repostas positivas em relação ao entendimento dos itens que foram perguntados.

Verificou-se também que a aplicação original do instrumento era individual e morosa, sua aplicação duraria cerca de 20 minutos com cada criança. Desta forma para tornar a aplicação mais rápida e de uma forma mais lúdica, os símbolos de resposta da ASK foi transformado em raquetes, para modelo de respostas. Assim as crianças recebiam essas raquetes, eram divididas em grupos de 4 em 4 e existia um separador na mesa, para garantir que as respostas individuais não fossem influenciadas pelo restante do grupo.

2.8. Recolha de dados.

Tendo a primícia da investigação com foco no estado de Santa Catarina-Brasil e o qual apresenta um vasto territorial, foi necessário se focar apenas no município Navegante. Logo após foi feito o primeiro contato via email e telefone com os departamentos da Secretaria de Educação do município, explicando-lhe a finalidade da referente pesquisa. Em seguida foi feito um levantamento dos Pré-Escolares que continham turmas de 5 anos de idades nas quais haviam matriculadas nestas turmas crianças que apresentassem alguma NEE. Neste processo foram identificadas 5 escolas nas quais existem turmas de 5 anos que apresentam crianças com NEE. Essas crianças apresentam características de PEA, Dificuldade motora e Dificuldade Cognitiva.

Após este levantamento foram enviados, por email, as solicitações aos diretores de cada pré-escola, informando a permissão da pesquisa, nos quais, pessoalmente, foi dada uma explanação do que envolve o tema principal da pesquisa. A mesma envolve os professores da turma de 5 anos e os pais ou responsáveis dos alunos. Estes, contribuem com a pesquisa, por meio das autorizações que lhe serão enviadas, juntamente com um pequeno questionário que aborda o tema da inclusão com crianças com NEE.

2.8.1. O município de Navegantes

A cidade de Navegantes é situada na região do Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina- Brasil, onde até maio de 1962 era um pequeno bairro do município de Itajaí, mas devido ao seu crescimento populacional, a sua extensão de mar e do rio Itajaí-Açu a cidade de Navegantes se desligou de Itajaí em 14 de maio de 1962, tornando-se em fim um município independente, criando sua própria comarca, câmara e suas leis.

Ademais como processo de crescimento, foi acelerando de tal maneira que atualmente a população estimada é em mais de 72,772 de habitantes, Navegantes tornou-se uma cidade de pulsantes desenvolvimento, preferida pela qualidade de vida e possibilidades de empregos, já que dispõe do privilégio de estar bem equipada em grandes empresas e pelas linhas aéreas de um aeroporto expressivo de grande porte, e sendo banhado por mais de 10 quilômetros de praia. Para atender a sua população a cidades de Navegantes dispõe de um Hospital público, vários postos de saúde, e no tange a educação e composta de uma Faculdade privada, 45 escolas públicas as quais atende crianças e adolescente do Ensino primário e secundário, 22 creches para atender as crianças nas quais também atende o pré-escolar.

2.9. Análise dos dados

Como a presente pesquisa é de natureza quantitativa, usará para a análise dos dados, a estatística descritiva e inferencial, através do *Predictive Analytics SoftWare* (PASW Statistics), o qual é uma ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos, e visualizar os seus resultados, em poucos segundos (Pereira, 2004).

3. CAPÍTULO- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.

3.1. Introdução

Ao descrever nos capítulos anteriores sobre a definição do problema, os objetivos, as hipóteses, as variáveis e até mesmo sobre a recolha dados, neste capítulo o que se pretende é fazer uma descrição, análise a respeito dos dados obtidos.

Descrevendo em primeiro momento a estrutura fatorial e consistência interna da escala, e em seguida apresentaremos as análises estatísticas descritiva e inferencial.

Sendo a estatística descritiva relaciona-se com uma ou mais variáveis utilizando a medida de frequência absoluta e frequência relativa (%) e pelas medidas de tendência central, média ou por desvio padrão. No caso da estatística inferencial foi utilizado o teste t de student para a comparação da amostra independente.

O nível de significância estatístico mínimo adotado foi de .05 ($p \leq .05$).

3.2. Estrutura fatorial e consistência interna da escala.

Tendo como base nesta pesquisa uma análise de natureza quantitativa, as quais envolvem os itens da escala ASK-R, o que nos obriga a realizar uma análise fatorial. A qual procura explicar as correlações entre as variáveis observáveis, ou seja, simplificando os dados através da redução do número de variáveis necessária (Pestana & Gagueiro, 2008).

De outra maneira para Almeida e Freire (2010) a análise fatorial possibilita-nos saber quantos e quais fatores o instrumento está a avaliar, assim como nos permite identificar que itens se encontram associados a cada fator.

Com esse pressuposto, busca então fazer uma correlação entre os itens da escala ASK-K, procedendo então uma análise de adequabilidade dos resultados dos itens. Desta forma faz-se uma análise utilizando KMO o qual é uma estatística que varia entre zero e um, e compara as correlações de ordem zero com as correlações entre as variáveis, e o teste de Bartlett pois testa a hipótese da matriz a ser considerada menor ou igual $p < 1$ (Pestana & Gagueiro, 2008).

Então ao proceder com tal análise obtive os seguintes valores o KMO = ,552 ; Bartlett test 235,091 e o $p = ,000$, o que se permitem prosseguir continuar com a análise fatorial.

Tabela 1:

Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem		0,552
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	235,091
	Gl	153
	Sig.	,000

No entanto para se obter ao cálculo da validade do instrumento, utilizou-se a análise fatorial seguida de uma rotação varimax. Uma vez que se pretende observar as inter-relações entre os fatores ou dimensões existentes na escala.

Ao se fazer uma primeira análise exploratória verificou-se a existência de oito fatores, cujo resultados explicam 64% da variância total dos resultados, sendo os restantes justificados pelo acaso ou por qualquer outra variável não contemplada no estudo. Contudo, dado que os itens se encontram distribuídos, de uma forma dispersa, de difícil enquadramento confirmatório, e que apresentavam valores aproximados não se distinguindo aos que fatores realmente pertenciam. Tendo em conta a questão da atitude das crianças com DT entre as crianças com NEE, realizou-se uma nova análise fatorial, optando-se pela solução de extração de 2 Fatores. Os 2 Fatores pareceram ser aqueles que melhor se adequam ao construto do questionário utilizado neste estudo.

Tabela 2:

Estrutura Fatorial dos Itens Após Rotação Varimax, reduzida em 2 fatores.

	Fator 1	Fator 2	Comunalidade
Item1	,277		,091
Item2	,508		,293
Item3		,223	,080
Item4		-,308	,143
Item5	,653		,432

Tabela 3:

Estrutura Fatorial dos Itens Após Rotação Varimax, reduzida em 2 fatores (cont.)

Item6	,465	,243
Item7	,303	,098
Item8	,417	,248
Item9	,	,441
Item10	,268	,080
Item 11	,511	,309
Item12		,444
Item13		,407
Item14	-,535	,
Item15		,558
Item16	-,422	,334
Item17		,544
Item18		,373

Partindo destes valores o que se percebe é que a estrutura fatorial da escala ASK-R , explica 24% da variância total, dos resultados e o restante fica por conta do acaso ou por qualquer outra variável não mencionada no estudo.

O Fator I explica aproximadamente 13% da variância total da escala, e é saturado nos itens 1,2,5,6,7,8,10,11,14 e 16. A este fator chamamos comportamental. A título de exemplo, o item 5, tem a seguinte redação: Você já brincou com algum amiguinho que não consegue andar?

O Fator II explica aproximadamente 10% da variância total do questionário, e é saturado nos itens 3,4,9,12,13,15,17 e 18. A este fator chamamos atitude. A título de exemplo, o item 3, tem a seguinte redação: Se você tivesse um amiguinho de cadeira de rodas gostaria de ajudar a empurrar?

Por outra vertente o que se verifica é a consistência interna do instrumento a qual se define como a proporção da variabilidade nas respostas que resulta de diferenças nos inquiridos, isto é, as respostas diferem não porque seja confuso, mas porque os inquiridos têm opiniões diferentes (Pestana & Gageiro, 2008).

O nível de consistência desta pesquisa foi realizado por meio do Alfa de Cronbach, o qual mostra algo sobre o grau de confiabilidade ou de exatidão que podemos ter nas informações obtidas. Os valores do coeficiente considera os seguintes intervalos: Muito Bom- se alfa entre .80 e .90; minimamente aceitável se alfa entre .65 e .70; indesejável- se alfa entre .60 e .65; Inaceitável – se alfa < .60 (Almeida & Freire, 2010). No entanto o valor encontrado na escala ASK-K foi de ,24 um valor abaixo do inaceitável. Tendo em conta que os vários autores consultados não explicam valores inferiores abaixo de 0.60 desistiu-se de continuar esta análise.

3.3. Análise descritiva

Tendo como base os dados recolhidos, o seguinte passo é fazer uma análise descritiva dos resultados obtidos, o que irá realçar os objetivos desta pesquisa.

A pesquisa foi realizada com 115 crianças , em 4 pré-escolas do Município de Navegantes, onde 71% dessas crianças são do gênero masculino e 29% do gênero feminino, onde nestas classes se encontra ao menos uma criança com NEE .

3.3.1. Gênero.

Relativamente ao gênero das crianças inquiridas 71% correspondem ao gênero masculino (n= 82), e 28% correspondem ao gênero feminino (n= 33). Portanto fica evidente que a maior percentagem de crianças inquiridas neste estudo é do gênero masculino.

Tabela 4:

Gênero

	Frequência	Percentagem
Masculino	82	71,3
Feminino	33	28,7

3.3.2. Tipo de NEE.

Entre todas as salas de aula analisadas, foram identificadas 6 crianças com NEE. Entre essas, metade (3 crianças) apresentam atraso global do desenvolvimento e a outra metade (3 crianças) apresenta PEA.

3.3.3. Sensibilização dos pais

Relativamente quanto a sensibilização dos pais, foram entregues juntamente com o pedido de autorização um pequeno questionário, o qual envolve duas questões (ver Anexo E): a primeira tem a ver diretamente com a sensibilização dos pais acerca da inclusão das crianças com NEE, a segunda aborda duas áreas: uma envolve a interação ou não dos filhos perante as crianças com NEE, noutros contextos e a outra identifica os vários contextos onde estas interações podem ocorrer ex. parque, vizinhos e outros.

Foram entrevistados um total de 75 pais, destes, 22% afirmaram que não dialogam com seus filhos acerca da inclusão. 44% reconheceram que conversam com os filhos sobre esse tema e 35% não responderam ao questionário.

Tabela 5:

Sensibilização dos pais.

	Frequência	Porcentagem
Não	25	21,7
Sim	50	43,5
Total	75	65,2
Omissos	40	34,8

3.3.4. Interação das crianças com DT com as crianças com NEE em contextos externos à escola.

Relativamente a interação de crianças com NEE noutros contextos externos à escola, a pesquisa sugere haver possíveis variáveis externas que podem ou não influenciar a interação entre crianças com DT e NEE. Isso é refletido nos dados obtidos onde embora os pais tenham afirmado que falam à respeito

de crianças com NEE com seus filhos, os resultados da pesquisa mostram que 34% das crianças com DT não interagem com crianças com NEE.

A baixa interação entre os dois grupos indica alguma inconsistência entre o discurso dos pais e o comportamento das crianças.

Tabela 6:

Interação com Crianças com NEE em Contextos Externos à Escola

	Frequência	Porcentagem
Não	39	33,9
Sim	36	31,3
Total	75	65,2
Omissos	40	34,8

3.3.5. Contextos ocorrem a interação com as crianças com NEE.

Outro ponto da pesquisa mostra em quais contextos externos a escola ocorrem as interações com as crianças com NEE. De acordo com as respostas dos pais das crianças, 33% das interações ocorrem em contextos externos a escola.

E 16% não identificaram o local onde ocorrem as interações, 12% responderam que as interações ocorrem nos parques infantis, com amigos e vizinhos, e 5% ocorrem nas famílias. E 67% dos pais não responderam a esta questão.

Tabela 7:

Outros contextos de interação.

	Frequência	Porcentagem
Outros	18	15,7
Parques	5	4,3
Amigos	5	4,3
Vizinhos	4	3,5
Família	6	5,2
Total	3,8	33,0

3.3.6. Análise e resposta do questionário da ASK-R

Quanto a análise do questionário pode constatar-se uma variância entre .97 e 1,60., resultados estes que refletem valores positivos relativamente às atitudes das crianças com DT em relação às crianças com NEE. Por outro lado, os resultados que assumem valores menor que 1 representam atitudes menos positivas.

Tabela 8:

Estatística Descritiva dos itens

	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Item1	0	2	1,34	,847
Item2	0	2	1,12	,839
Item3	0	2	1,42	,838
Item4	0	2	1,50	,788
Item5	0	2	,99	,903
Item6	0	2	1,27	,882
Item7	0	2	1,37	,778
Item8	0	2	1,22	,856
Item9	0	2	1,48	,787
Item10	0	2	1,51	,788
Item11	0	2	1,34	,887
Item12	0	2	1,56	,728
Item13	0	2	1,27	,831
Item14	0	2	,97	,927
Item15	0	2	1,54	,753
Item16	0	2	1,35	,869
Item17	0	2	1,60	,747
Item18	0	2	1,40	,814

Os itens que obtiveram os valores mais elevados foram os itens: 17 “Gostaria de passar a hora do lanche ou do parquinho com um amiguinho que é especial, que tem alguma deficiência? valor (1,60), o 15 “ Você gostaria de ser amigo(a) de um amiguinho que é especial, que tenha deficiência?” valor (1,54) e o item 12 “Você brinca com algum amiguinho que é especial, que tem alguma deficiência” obteve o valor (1,56).

Os itens que pontuam mais positivamente neste estudo, itens 12 e 17, são semelhantes aos itens identificados por Odom e Favazza (1996) e Sousa (2018).

Quanto aos itens com valores menos positivos destacam-se os itens: 5 “Você já brincou com algum amiguinho que não consegue andar?” Obteve o valor (99) e o item 14 “Se algum amiguinho que é especial ou que tem deficiência sentasse perto de você, mudaria de lugar ou trocaria de cadeira?” Obteve o valor (97).

Odom e Favazza (1996) usando a Escala ASK-R, em seus estudos obtiveram valores menos positivos no item 1 . Contrariando assim os nossos resultados. Da mesma maneira os resultados do nosso estudo são diferentes dos encontrados no estudo de Sousa (2018).

3.4. Análise Inferencial.

Neste subcapítulo o que se pretende é mostrar por meio de uma análise inferencial os resultados obtidos em relação às hipóteses propostas neste estudo. Para cada uma das 4 hipóteses, procuramos complementar a análise aprofundando ou extrapolando os resultados obtidos para outras situações ou subgrupos de crianças. Para esta análise das variáveis recorreremos ao teste estatístico T. de student para amostra independente.

H1. O gênero influencia as atitudes das crianças com DT em relação à inclusão das crianças com NEE no pré escolar.

Com esta hipótese o que se pretende é verificar se a variável gênero de uma criança com DT é um fator determinante nas atitudes com as crianças com NEE.

A quadro IX apresenta médias equivalentes nos dois gêneros, ou seja, não há diferença entre o gênero masculino e o gênero feminino em relação às atitudes ou comportamento das crianças com DT. Estes dados corroboram as alegações de Sousa (2018) e Rodrigues (2017) que afirmam que não há diferenças

significativa entre os gêneros. No entanto estas investigadoras constataram que o gênero masculino apresenta valores de média mais positivos comparativamente aos valores obtidos pelo gênero feminino.

Já para Faciola, Pontes e Silva (2012) e Geórgio, Kalyva, Kourkoutas e Tsakiris (2012) reforçam com os dados de seus estudos que a maior interação entre os pares ocorre entre o gênero feminino, ou seja, o gênero feminino tende a apresentar mais atitudes positivas em relação as crianças com NEE.

Tabela 9:

Análise Inferencial – Influência do gênero nas Atitudes.

	Gênero	N	M	DP	T-Test	Sig.
Total de crianças com	Masculino	82	24,390	4,045	5,12	.610
DT	Feminino	33	24,000	3,544		

H2. *O tipo de NEE influencia as atitudes das crianças com DT em relação à inclusão das crianças no pré escolar.*

Como se observa nesta hipótese é analisar se as diferenças entre os tipos de NEE podem influenciar as crianças em relação as suas atitudes. E assim com os dados apresentado podemos observar que não há diferença entre os tipos de NEE.

O que se contata em outros estudos é que também não há diferença das NEE nas salas de aulas, ou seja, a interação apresenta resultados positivos. Sousa (2018) comprova que a variável *tipo de NEE* não tem influência nas atitudes das crianças que participaram no estudo, uma vez que não existem diferenças.

Rodrigues (2017) descreve em seu estudo que o tipo de NEE também não existe diferença estatisticamente significativas relativamente a esta variável.

Huckstadt e Shutts (2014) comprovam que o tipo de NEE também não influenciam quanto a aceitação dos pares entre as crianças com NEE e DT.

Tabela 10:

Análise Inferencial – Influência do tipo de NEE nas Atitudes

Tipos de NEE	N	M	DP	T-TEST	SIG
AUTISMO	3	25,000	4,100	1,888	1,86
ATRASO DO DESEN. GLOBAL	3	21,000	1,500		

H3. *A interação das crianças com DT noutros contextos externos à escola influência na inclusão com crianças com NEE.*

Nesta variável em relação a Interação das crianças com NEE em outro contexto, observa-se os valores da média e do desvio padrão, que não apresentam uma diferença significativa dos valores, esses dados se referem aos resultados obtidos com a aplicação da ASK-R. Desta forma com os valores apresentados, constata-se que embora haja pouca diferença as intenções das crianças com DT entre seus pares ocorre em qualquer ambiente, ou seja em outros contextos externos aos pré-escolares.

No entanto Hong, Kwon e Jeon (2014), concluem em seus estudos que os contextos externos influenciam sim na interação entre os pares, pois para as crianças tomarem algumas decisões de inclusão estariam associados ao domínio do contexto da atividade. Da mesma forma Favazza e Odom (1997) também alegam que outros contextos externos às escolas influenciam na interação entre os pares de criança com ou sem NEE.

Tabela 11:

Análise Inferencial – Influência da variável, interação noutros contextos externos à escola, nas Atitudes.

INTERAÇÃO	N	M	DP	T-TEST	SIG
NÃO	39	23,638	3,525	0,189	0,825
SIM	36	24,794	3,986		

H4. *A sensibilização dos pais acerca da inclusão influencia as atitudes das crianças com DT em relação à inclusão da criança com NEE.*

Nesta variável o que pretendemos é analisar se os pais influenciam as crianças com DT, quanto a sensibilização ou não dos filhos para a interação com os pares com NEE. Sendo assim após esta análise verificou-se que embora os pais alegam dialogar com seus filhos a respeito da inclusão ou sobre as NEE verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas relativamente aos pais que sensibilizam e aos pais que não sensibilizam os filhos.

Alguns estudos reforçam estes resultados. Sousa (2018) e Hong, Kwon e Jeon (2014) alegam que não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados da variável sensibilização.

No entanto para Faciola, Pontes e Silva (2012) alegam que a sensibilização dos pais afeta a interação entre os pares, refletindo-se nas atitudes das crianças com DT em relação às crianças com NEE.

Tabela 12:

Análise inferencial. A sensibilização dos pais acerca da inclusão influencia as atitudes das crianças com DT em relação à inclusão da criança com NEE.

SENSIBILIZAÇÃO DOS PAIS	N	M	DP	T-TEST	SIG
NÃO	25	25,0800	3,707	1,379	0,174
SIM	50	23,8200	3,772		

4. CAPÍTULO: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.

4.1. Conclusões

Ao pensar sobre inclusão é necessário ponderar como a mesma está sendo aplicada dentro de um âmbito escolar, ou em qualquer outro contexto. Mas como profissional de educação, vejo que uma inclusão bem sucedida pode trazer benefícios tanto para as crianças que apresentam NEE como para crianças com DT. E também aos educadores e familiares, pois todos contribuem para o desenvolvimento das crianças.

Para Rafferty e Griffen (2005), a inclusão assume muitas formas e varia substancialmente em termos e grau, das quais as crianças com ou sem NEE são realmente incluídas umas com as outras. Embora a inclusão possa variar, o que se pretende em um ambiente inclusivo é permitir que a criança com NEE possa estabelecer relações, desenvolver suas habilidades e competências, além de prepará-la para um convívio social. Para as crianças com DT, o ambiente inclusivo não só permite desenvolver suas habilidades, como também o aprender com as diferenças.

O pré-escolar é um ambiente favorável para colocar a inclusão em prática, porque as crianças estão em uma fase de amadurecimento da personalidade, de aprendizagem específicas e promovem relações mais positivas com as crianças com NEE. As crianças também desenvolvem um conjunto partilhado de valores acerca do comportamento social, estes se desenvolvem por meio das brincadeiras e das rotinas (Odom, Zercher, Marquart, Shouming, Sandall, & Wolfberg 2003).

Serrano e Afonso (2010) descrevem que, para se construir uma sociedade mais inclusiva é fundamental intervir em idades precoces, para que consigam lidar e respeitar a diversidade existente na sociedade. Esta pesquisa tem como finalidade analisar a inclusão no pré-escolar na região de Santa Catarina-Brasil.

Sendo assim ao concluir esta pesquisa, verifica-se como ocorre a atitude das crianças com DT entre as crianças com NEE nas salas de aula dos pré-escolares. E com os dados recolhidos foram analisadas as variáveis dependentes com base na escala ASK-R e as variáveis independentes que são: gênero das crianças, tipo de NEE, sensibilização dos pais, interação entre os pares fora do contexto escolar.

Portanto, no que diz respeito ao gênero constata-se que não há diferença, ou seja, o gênero masculino e feminino não intervém quanto à interação entre os pares de crianças com DT e crianças com NEE.

Assim as crianças com DT apresentam relações positivas entre os pares, isso mostra que o contato com crianças com de NEE torna as crianças mais sensíveis as diferenças. Negrões (2017) afirma em seu estudo que a maioria das crianças manifestam uma aceitação positiva relativamente aos colegas com NEE, e as atitudes parecem ser maioritariamente inclusivas. O contato com crianças com NEE permitem às crianças com DT ter uma visão realista e uma maior compreensão acerca das características e comportamento da criança com NEE. Seja por meio da relação de afeto, amizade e proximidade, isso poderá proporcionar um maior conhecimento e adequação nas suas atitudes em relação aos seus pares com NEE (Rodrigues 2017).

Quando se refere a variável sensibilização dos pais, a análise mostra resultados positivos, onde os pais afirmam, por meio de um questionário que conversam com seus filhos a respeito de crianças com NEE, isto mostra o quanto é importante este diálogo. Também revela que tal empenho reflete nas crianças com DT um comportamento positivo, quando interagem com crianças com NEE, não importando o tipo de NEE que as crianças apresentam.

Dessa forma, as mensagens que os pais transmitem, sejam explícitas ou implícitas, as atitudes e os comportamentos manifestados pela família nuclear são cruciais para que ocorra uma inclusão educativa com sucesso (Lopes, Marques, Marques & Salgado 2017).

Rafferty e Griffin (2005) descrevem que as atitudes positivas dos pais refletem naqueles pais que têm filhos com NEE, pois percebem que o contato entre os pares favorece o desenvolvimento de seus filhos. Da mesma forma pais que têm filhos em DT demonstram que são favoráveis as oportunidades de inclusão, pois tal contato faz com que as crianças aprendem mais, se tornam mais sensíveis com as diferenças, e tal benefícios estão relacionados com a cognição social, comportamentos pró-sociais e a aceitação da diversidade.

Com tal resultado positivo dos pais, Hong, Kwon e Jeon (2014) revelam que as atitudes dos mesmos são refletidas nas crianças, ou seja, o comportamento dos pais favorece os contatos entre os pares, a interação e desenvolvem habilidades. E não importa o ambiente, seja em sala de aula ou em diferentes ambientes de atividades, a interação será positiva.

Sendo assim, os resultados desta pesquisa reforçam que as interações entre as crianças com DT e com NEE podem ocorrer em diversos contextos externos à escola. Nesta questão, intencionou-se descobrir quais seriam esses ambientes. De acordo com o questionário, os pais relatam que 16% dessas interações ocorrem em lugares não identificados. Entre os locais citados, a maior percentagem corresponde a parques infantis, amigos e vizinhos. Esses dados podem indicar que as interações ocorrem

com frequência em situações onde as crianças estão expostas ao convívio social. Nas relações entre as famílias o percentual apresentou o valor mais baixo.

O que fica evidente nos resultados apresentados é que vários fatores influenciam as atitudes das crianças com DT e a inclusão. Ou seja, as atitudes dos pais beneficiam as relações entre as crianças com NEE; o contexto do pré-escolar ou em contexto externo à escola não faz diferença nas atitudes entre as crianças com DT e crianças com NEE.

Conclui-se então que a inclusão traz benefícios a todos, seja para as crianças com NEE ou não, para famílias ou até mesmo para todos os profissionais que intervêm no pré-escolar.

4.2. Limitações e constrangimento no estudo.

Tendo em vista os resultados positivos desta pesquisa, vale ressaltar que ocorreram constrangimentos durante o processo. Isso se deve as questões burocráticas, as quais envolveram as permissões solicitadas à Secretaria de Educação de Navegantes, a questão de se entrar em contato com os responsáveis pelo Pré- Escolar e pela Educação Infantil.

Todo esforço de contato foi dado porque a pesquisa foi realizada no Brasil, então era preciso observar as diferenças de horário, a questão da aceitação dos diretores, das professoras e dos pais ou responsáveis. E claro, foi preciso também prestar atenção no período decorrente do ano letivo, o tempo de férias e até mesmo os recessos e feriados, os quais poderiam atrapalhar as recolhas de dados.

Tendo feito estas reflexões, deu-se então primeiros contatos, por email, ou pelas chamadas de vídeos, e todos com resultados positivos. Porém no ato da recolha de dados houveram professores que rejeitaram a participar da pesquisa, contudo não se sabe qual o real motivo da não aceitação.

Embora a pesquisa tenha uma amostra de 115 crianças, houve muitas respostas negativas de pais sobre a pesquisa, ou seja, alguns não autorizaram a participação de seu filho. Os pais também participavam da pesquisa, por meio de um questionário, no entanto apenas 75 pais deram uma devolutiva, isto se deve porque muitos não entendem o que é Inclusão ou NEE, pois muitos foram pedir auxílio às professoras das salas em que seus filhos pertenciam.

4.2. Recomendações para futuras investigações e considerações finais.

As relações positivas são bases que geram um sentido de segurança e que permitem à criança construir uma imagem de si e do mundo positivo e agradável (Portugal, 2009). Também permite à criança desenvolver suas competências, por meio da interação com os outros e por meio do mundo que as rodeia.

Sendo assim fica evidente que o processo de inclusão beneficia não somente as crianças com DT ou com NEE. Mas por outra vertente, fica claro que é preciso melhorar em alguns aspectos tais como: a abordagem dentro da sala de aula, pois durante o processo da pesquisa foi observado que algumas crianças não entenderam alguns termos usados, os quais as professoras alegam usar e trabalhar a inclusão em sala de aula; e inserir as crianças com NEE nas atividades dentro e fora da sala de aula, e também é necessário observar como os pais estão sendo inseridos neste trabalho de inclusão.

Com os resultados positivos apresentados em relação a interação entre os pares entre as crianças com DT e crianças com NEE, sugere-se para estudos futuros uma pesquisa mais ampla do tipo: quais os tipos de NEE que influenciam ou prejudicam nesta interação. Outra variável importante é rever além das escolas quais são os ambientes que realmente ocorre a inclusão.

No que envolve os pais, embora a pesquisa mostre que suas compreensões e diálogos a respeito das crianças com NEE tenham resultados positivos, é preciso buscar como são feitas tais abordagens, em quais momentos os pais dialogam com seus filhos sobre a inclusão ou sobre as crianças com NEE, quais são as suas formações sobre tal assunto e outro ponto é descobrir quais são as classes sociais destas famílias. Tentar perceber se isto influencia no conhecimento sobre a inclusão. E além da escola quais são os contextos familiares que favorecem a interação das crianças.

Outra questão é pensar nos profissionais de educação, pois embora nos resultados desta pesquisa não sejam abordadas as questões do professor, alguns estudos revelam que os professores influenciam na interação entre as crianças com DT e com crianças com NEE. Verificar a sua formação e o tempo de serviço com a inclusão, se pode fazer a diferença neste processo de interação entre as crianças com DT e com NEE. Portanto é preciso pesquisar qual a metodologia usada para com essas crianças, e se são realmente benéficas para as crianças, e para o processo de inclusão.

Enfim com base nestes dados e nas análises desta pesquisa, fica evidente que ainda há muito o que ponderar sobre a inclusão, no que tange a questão da interação entre as crianças com DT e com NEE, principalmente na questão do pré-escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. S. & Freire, T. (20). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Editora Psiquilibrios.
- Antonietti, M. & Bertolini, C. (2018). *Inclusion and preschool between theory and teachers' opinion*. Retirado. <https://www.researchgate.net/publication/325959743>
- Brasil (1994). *Política Nacional da Educação Básica: Ministério da Educação e do Desporto*. Retira de: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>
- Brasil (2006). *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>
- Brasil (2003). *Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero à seis anos à educação*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação o Infantil e Fundamental. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/polinaci.pdf>
- Brasil (2014). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Retirado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690
- Brasil (1996). *LEI N° 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996: Leis e Diretrizes e Base da Educação*. LDB. Retirado de. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
- Brasil (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
- Brasil (1973). *Decreto n° 72425 de 04/07/1973 / PE - Poder Executivo Federal (D.O.U. 05/07/1973)* Retirado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- Brasil (1974). *PLANO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO (PND) 1972/74*. Retirado de: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/medici/i-pnd-72_74
- Bruno, M. M. G. & Nozu, W. C. (2019). Política de inclusão na educação infantil: Avanços, limites e desafios. – *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 14 (1), 686-701, DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12199.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Editora Porto.
- Correia, L. M. (2017). *Fundamentos da Educação Especial: Guia práticos para educadores e professores*. Braga: Editora Flora.
- Correia, L. M. (2018). *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais (ORG.)*. Braga: Editora Flora.

- Correa, J. C. S. & Costa, M., M. (2012). *Metodologia da Pesquisa I e II*. Belém: Editora IEPA.
- Dias, P. C. & Cadime, I. (2018). *Percepções dos educadores sobre a inclusão na educação pré-escolar: o papel da experiência e das habilitações*. Retirado de: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-4036201800260096>
- Faciola, R. A., Pontes, F. A. R., & Silva, S. S. C. (2012). Um estudo bioecológico das relações de amizade em sala de aula inclusiva. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 12 (1), 76-9.
- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1996). Use the acceptance scale to measure attitudes of kindergarten-age children. *Journal of Early Intervention*, 20 (3), 232-249.
- Ferreira, M.; Aguiar, C.; Correia, N.; Fialho, M. & Pimentel, J.S. (2016). Social Experiences of Children With Disabilities in Inclusive Portuguese Preschool Settings. *Journal of Early Intervention* 1–18, Doi: 10.1177/1053815116679414.
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: Um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Editora Penso.
- Georgiadi, M.; Kalyva, E.; Kourkoutas, E.; & Tsakiris, V.(2012). Young Children's Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 531–541.
- Hellmich, F & Loper, M. F. (2017) Primary school students' attitudes and their perceived teacher behavior towards peers with special educational needs. *Empirische Sonderpädagogik*, 10, 2, S. 151-166.
- Hong, S., Kwon, K., & Jeon, H. (2014). *Children's attitudes towards peers with disabilities: Associations with personal and parental factors*. *Infant and Child Development*, 23,170-193. Doi: 10.1002/icd.1826.
- Huckstadt, L. K. & Shutts, K. (2014). How Young Children Evaluate People With and Without Disabilities. *J Soc Issues* 1; 70(1): 99–114. doi:10.1111/josi.12049.
- Kalyva, E. & Avramidis, E. (2005). Improving Communication Between Children with Autism and Their Peers Through the 'Circle of Friends': A Small-scale Intervention Study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 18, 253–261.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Lopes, M. C. S.; Marques, A.; Marques, B.; Salgado, C. (2017). Percepção/atitudes dos pais de alunos com NEE face à inclusão Perception / attitudes of parents of SEN students in relation to inclusion. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 11, 101-105.
- Machado, G. & Martins, M.F.A. (2019). Atendimento educacional especializado – AEE na educação infantil: Entraves e possibilidades. – *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 14 (1), 746-759, Doi: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12204.

- Marôco, J. (2010). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marinho, S. A. C. M. (2018). *A avaliação na educação pré-escolar: Práticas de avaliação utilizadas pelos educadores de infância em estabelecimento público e privadas*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. 11(33).
- Negrões, R. D. R. P. (2017). *Atitudes das crianças com desenvolvimento típico perante a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, no seu grupo de pré-escolar*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Nikolarazi, M.; Kumar, P.; Favazza, P.; Sideridis, G.; Koulousiou, D. & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 101-119. DOI: 10.1080/10349120500086348.
- Noggle, A. M., & Stite, M. L. (2017). Inclusion and Preschoolers Who Are Typically Developing: The Lived Experience. *Early Childhood Educ J* DOI 10.1007/s10643-017-0879-1.
- Odom, S. L. (2007). *Alargando a roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2004). *Guia Prático para utilização- Análise de dados para ciência sociais e psicológicas*. Lisboa: Editora Sílabo.
- Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. In Conselho Nacional de Educação, (Ed). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Prodanov, C. C. & Freitas, E.C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. Novo Hamburgo: Editora Universidade Feevale.
- Rafferty, Y & Griffi, K. W. (2005). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers with and without Disabilities: Perspectives of Parents and Providers. *Journal of Early Intervention*, 27 (1), 173-192.
- Radojichikj, D. D. & Jovanova, N. C. (2011). Inclusive Culture in pre-school institutions. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 12 (1-2), 7-16.
- Rodrigues, S. R. S. (2017). *Inclusão no pré-escolar no concelho de Barcelos: Atitudes e comportamentos dos pares sem necessidades educativas especiais* Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Instituto de Educação. Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/51126>
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre educação inclusiva*. São Paulo: Editora Summus.

- Sandall, S. R., & Schwartz, I. S. (2003). *Construindo blocos: Estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Serrano, A. M. & Afonso, J. L. (2010). Educação pré-escolar em contextos inclusivos: Reflexões em torno de uma experiência europeia Comenius. *Inclusão*, 10, 7-28.
- Sousa, R. M. G. (2018). *Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em contexto pré-escolar público e privado nos concelhos de Braga e Cabeceiras de Bastos*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/59510>
- Skinner, M.; Buysse, V. & Bailey, B. (2004). Effects of Age and Developmental Status of Partners on Play of Preschoolers With Disabilities. *Journal of Early Intervention*. 26 (3), 194-203.
- Sucuoğlu, N.B. & Bakkaloğlu, H. (2018). The quality of parent–teacher relationships in inclusive preschools, *Early Child Development and Care*, 188(8), 1190-1201, DOI: 10.1080/03004430.2016.1261124.

ANEXOS

ANEXO A

CARTA DE APRESENTAÇÃO/ CONSENTIMENTO PARA OS DIRETORES



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Exmo. Diretores.

Eu, Aline Cristina P. da Silva Camelo, aluna do Mestrado em Educação Especial, Especialização em Intervenção Precoce, da Universidade do Minho, encontro-me neste momento a realizar um estudo científico, sob a orientação da Professora Doutora Ana Paula Pereira, do Instituto da Educação, da referida Universidade. O estudo tem por objetivo a identificação de atitudes das crianças com desenvolvimento típico, com idades compreendidas com 5 anos, relativamente à aceitação dos seus pares, com Necessidades Educativas Especiais, incluídos na rede pública do pré-escolar da Região de Santa Catarina. Desta forma, venho por este meio solicitar a sua colaboração e autorização para a participação no estudo dos alunos com idade de 5 anos das Turmas dos Jardins da Educação Infantil. A participação da criança passará pela aplicação de uma escala, em forma de questionário, a “Escala de Atitudes acerca da Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Pré-escolar” adaptada por Rodrigues e Pereira (2017), (ASK-R). A aplicação do questionário será em formato de jogo lúdico. É importante realçar que os dados das crianças e profissionais serão confidenciais, pelo que não existirá qualquer referência que identifique as crianças das escolas ou os profissionais do mesmo. Desde já agradecemos a sua colaboração e atenção dispensada. Caso seja necessário esclarecer alguma dúvida ou solicitar alguma informação adicional, poderá contactar-me através ...

ANEXO B

CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Professora (o):



Universidade do Minho
Instituto de Educação

A Universidade do Minho, no âmbito do Mestrado em Educação Especial está a desenvolver um projeto de investigação com o objetivo de identificar as atitudes das crianças com desenvolvimento típico, com 5 anos de idade, relativamente à aceitação dos seus pares, com Necessidades Educativas Especiais, incluídos na rede do jardim de Infância das escolas pública de Navegantes. Por este motivo, solicitei a colaboração da Direção do Jardim de Infância e dos responsáveis de educação das crianças, para a realização deste estudo. Desta forma, venho por este meio solicitar a sua autorização para a participação no estudo das crianças com 5 anos da sua turma do Jardim-de-Infância que têm pelo menos uma criança, com necessidades educativas especiais, incluída no grupo. A participação da criança passará pela aplicação de uma escala, em forma de questionário, “Escala de Atitudes acerca da Inclusão para crianças que frequentam o pré-escolar”, adaptada para a população Portuguesa de “Acceptance Scale for Kindergarten” (ASK-R). A aplicação do questionário será em formato de jogo lúdico. É importante realçar que os dados das crianças serão confidenciais, sendo apenas necessário ao estudo registar a sua idade e género, não existindo assim a possibilidade de identificação da mesma. Muito obrigada pela colaboração e atenção dispensadas. Agradecia ainda que preenchesse e devolvesse o destacável abaixo com a resposta quanto a este pedido de colaboração. Caso seja necessária alguma informação adicional poder-me-á contactar através ...

Atenciosamente,

Aline Cristina P. da S. Camelo (Mestrado em Educação Especial)

Li e concordo participar no estudo e autorizo a usar os dados para fins de investigação.

Data: ___/___/___ Assinatura _____

ANEXO C

QUESTIONÁRIO AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

<u>Questionário aos Professores</u>	
Idade:	
Gênero:	Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>
Sala:	_____
Formação de base:	
Graduação:	Qual? _____
Curso de especialização:	Qual? _____
Mestrado:	Qual? _____
Doutorado:	Qual? _____
Anos de serviço como professora de infância?	_____
Anos de experiência na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais ?	_____
SIM	<input type="checkbox"/>
NÃO	<input type="checkbox"/>

ANEXO D

PEDIDO DE CONSENTIMENTO AOS RESPONSÁVEIS DE EDUCAÇÃO

Exmo. Responsável de Educação:



Universidade do Minho
Instituto de Educação

A Universidade do Minho, no âmbito do Mestrado em Educação Especial está a desenvolver um projeto de investigação com o objetivo de identificar as atitudes das crianças com desenvolvimento típico, com 5 anos de idade, relativamente à aceitação dos seus pares, com Necessidades Educativas Especiais, incluídos na rede do Jardim de infância nas escolas da rede pública de Navegantes. Por este motivo, solicitei a colaboração da Direção da e das Professoras, para a realização deste estudo.

Assim venho por este meio solicitar a autorização da participação do seu educando neste estudo. É importante realçar que os dados serão recolhidos em forma de jogo e os resultados serão confidenciais e, por isso, não existirá a possibilidade de identificação do seu educando, sendo que o seu nome e dados pessoais não serão incluídos no estudo.

Muito obrigada pela colaboração e atenção dispensadas. Agradecia ainda que preenchesse e devolvesse o destacável abaixo com a resposta quanto a este pedido de colaboração. Caso seja necessária alguma informação adicional poder-me-á contactar através...

Atenciosamente,

Aline Cristina P. da S. Camelo

(Mestrado em Educação Especial)

Eu _____, responsável de educação do
aluno _____, autorizo não autorizo a
participação do meu educando neste estudo, sendo preservada confidencialidade e o anonimato
dos dados.

Data: ___/___/___ Rubrica do Responsável de Educação _____

ANEXO E

QUESTIONÁRIO AOS RESPONSÁVEIS DE EDUCAÇÃO

Questionário aos Encarregados de Educação

1. Costuma falar com o seu (a) filho (a) acerca de crianças com necessidades educativas especiais?

SIM:

NÃO

2. O seu filho convive com crianças com necessidades educativas especiais/deficiências/com problemas de desenvolvimento, em outros contextos para além da escola?

SIM:

Família Vizinhos Amigos Parque

Outros:

NÃO

ANEXO F
FORMULÁRIO DE RESPOSTA

Escala de Atitudes acerca da Inclusão no pré-escolar de crianças com Necessidades Educativas Especiais (Adaptada* de Favazza & Odom, 2014, por Rodrigues & Pereira, 2017)

Instruções:

1. Vou jogar com você, hoje o jogo das caras. Quer jogar comigo?

Se a criança disser que não: Tudo bem, podemos continuar com as atividades da sala.

Se a criança disser que sim, continuar da seguinte forma:

2. Boa! Vou gostar de jogar com você! Podes escolher o que quer:

A) Responder às perguntas, falando a resposta? Ou queres

B) Responder às perguntas, apontando para uma das

caras? Continuar para o ponto quatro.

3. **Vou ler algumas perguntas sobre crianças que são** especiais (escolher o adequado). Uma pessoa que é especial pode ter dificuldades em andar, ou em falar, ou em ver, ou em ouvir, ou pode utilizar uma cadeira de rodas.

4. Quando eu fizer uma pergunta, se a sua resposta for **sim** (acenar com a cabeça) eu marco um X na cara alegre (apontar); se a sua resposta for **não** (abandar com a cabeça) eu marco um X na cara triste (apontar); se a sua resposta for **talvez** (encolher os ombros) eu marco um X na cara talvez (apontar).

5. Não existem respostas erradas. Respondes como quiser.

6. Quer perguntar alguma coisa?

7. Vamos começar!

8. Se a criança mostrar sinais de stress, ansiedade, desconforto, não responder, ou se recusar.

Participar, dizer: Vamos parar e jogar de novo amanhã, se quiser.

Itens de Prática

(Ler duas vezes se necessário)

1. Você é mais alta/ que uma casa?

2. Hoje vai almoçar aqui com os seus colegas?

3. Amanhã vai estar doente?

Nota Importante: Nestes itens podemos apontar/reforçar a resposta dada:

* Por Sara Raquel Silva Rodrigues e Ana Paula da Silva Pereira, Centro de investigação o em Educação, Instituto de Educação o, Universidade do Minho, 2016-2017.

É claro que não és maior que uma casa! Marcamos a cara triste
É claro que almoças na escola! Marcamos a cara contente
Não sabes se vais estar doentes amanhã: Marcamos a cara talvez

Itens da Escala (fazer um círculo à volta da resposta dada pela criança)

1. Você gostaria de ser um grande amiguinho de uma criança que não consegue falar (surdo)?



SIM



NÃO



TALVEZ

2. Você gostaria de ser amiguinho de uma criança que não consegue ver (cega)?



SIM



NÃO



TALVEZ

3. Se você tivesse um amiguinho de cadeira de roda gostaria de ajudar a empurrar?



SIM



NÃO



TALVEZ

4. Você brinca com outras amiguinhos que são diferentes de você?



SIM



NÃO



TALVEZ

5. Você já brincou com algum amiguinho que não consegue andar?



SIM



NÃO



TALVEZ

6. Você já brincou com um amiguinho que é especial que tem deficiência?



SIM



NÃO



TALVEZ

7. Você já ajudou algum amiguinho que é especial que tem alguma deficiência?



SIM



NÃO



TALVEZ

8. Você já falou com algum amiguinho que é especial, que tem alguma deficiência?



SIM



NÃO



TALVEZ

9. Você gostaria de brincar com algum amiguinho que é especial, que tem alguma deficiência?



SIM



NÃO



TALVEZ

10. Você tem algum amiguinho que é especial, que tem alguma deficiência?



SIM



NÃO



TALVEZ

11. Às vezes você chama “bobo, feio,” às outras crianças?



SIM



NÃO



TALVEZ

12. Você brinca com algum amiguinho que é especial, que tem alguma deficiência?



SIM



NÃO



TALVEZ

13. Algumas vezes você já falou com algum amiguinho que é especial, que tem alguma deficiência?



SIM



NÃO



TALVEZ

14. Se algum amiguinho que é especial, que tem alguma deficiência sentasse perto de você, mudaria de lugar ou trocaria de cadeira?



SIM



NÃO



TALVEZ

15. Você gostaria de ser amigo/a de um amiguinho que é especial, que tem alguma deficiência?

		
SIM	NÃO	TALVEZ

16. Algumas vezes já tratou ou é mau/má com seus amiguinhos?

		
SIM	NÃO	TALVEZ

17- Gostaria de passar a hora do lanche ou do parquinho com um amiguinho que é especial, que tem alguma deficiência?

		
SIM	NÃO	TALVEZ

18- Às vezes você implica, irrita algum amiguinho que é especial. que tem alguma deficiência?

		
SIM	NÃO	TALVEZ

Gênero da Criança: _____

Na sala existem crianças com NEE? _____ se sim, de que tipo?

Obrigada!