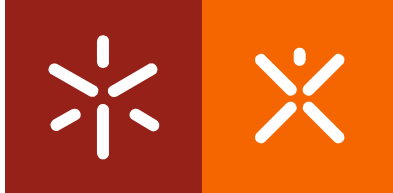




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Lúcia Siqueira Di Blasi

**Inclusão no pré-escolar:
Um estudo realizado na rede pública do
sudeste do Brasil**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Ana Lúcia Siqueira Di Blasi

**Inclusão no pré-escolar:
Um estudo realizado na rede pública do
sudeste do Brasil**

Dissertação de Mestrado
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 Repositório UM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

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 Repositório UM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Este curso foi um percurso/caminho iniciado longe, feito por etapas na medida em que os desafios se apresentaram, período intenso em experiências e mudanças. E vencidas as etapas de estudo e trabalho, é momento de agradecer...

Iniciarei pela estimada, professora doutora Ana Paula da Silva Pereira, minha orientadora neste estudo, por ter aceito me orientar e por me haver ofertado apoio através do seu saber e da sua experiência. Sou grata pelo carinho, pela paciência e confiança frente aos desafios do percurso enfrentados junto comigo.

Aos professores do Mestrado em Intervenção Precoce muito obrigada pelo saber partilhado e

Um especial agradecimento ao professor doutor Leandro da Silva Almeida pela generosidade e pela oportunidade em novos estudos.

Ao meus pais, Maria José e Benedito, por nos incentivar sempre a estudar. As minhas irmãs, Ana Valeria e Lucia Helena e irmão, Carlos Guilherme por me apoiarem; sou grata.

Ao meu marido, Giuseppe, e ao meu filho, Pedro Henrique, que, em meio há tempos tão difíceis, viveram comigo todas as fases do novo modo possível de viver, sem a presença física de Laís. Tenho em vocês três, o meu bem maior.

À Renata e Juliana, encontrei em vocês parceria, afetos bons e força. Gratidão por tudo!

À autarquia onde desenvolvo minhas atividades laborais pela concessão de minha licença para estudo. Ensejo com estes novos conhecimentos, contribuir mais para a qualidade do serviço.

Sou grata à Giselle, diretora do Centro de Pesquisa e Formação Paulo Freire e as diretoras das unidades escolares, pelo acolhimento ao meu estudo e pela chancela junto aos responsáveis.

As professoras, aos pais, as crianças, que aceitaram participar deste estudo, muito obrigado. Nossas conversas sobre inclusão ofereceram-me novas reflexões. Vocês foram fundamentais.

À Marilda, sua palavra fez a diferença. Muito obrigada!

À Simone pelas sugestões, reflexões compartilhadas e especialíssimo auxílio. Gratidão!

À Cristiane, Clema, Márcia Cristina pelo estímulo e pelo carinho, meu muito obrigada.

Agradeço a todos que fizeram parte deste percurso.

Ao fim de tudo, dedico este momento, à memória de meu pai e de minha filha que, embora fisicamente ausentes, me inspiram e seriam felizes comigo neste momento do agora.

Gratidão!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico 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.

Inclusão no Pré-Escolar: Um Estudo na Rede Pública do Sudeste do Brasil

RESUMO

O processo de educação inclusiva implica que todos e todas sejam considerados nas suas diversidades e possibilidades. As escolas de modo geral, se configuram como terreno fértil para o favorecimento das práticas inclusivas. Após a família, a escola se constitui como o primeiro espaço onde a criança com desenvolvimento típico e com necessidades educativas especiais, participam de maneira autônoma. A educação pré-escolar, de acordo com os pressupostos da educação infantil, deverá favorecer as interações sociais. As crianças são estimuladas a conviver e a aprender com as diferenças e possibilidades pessoais e de seus pares. Este estudo parte do interesse em analisar a atitude das crianças com desenvolvimento típico em relação aos seus pares com necessidades educativas especiais. A metodologia utilizada neste estudo foi de natureza quantitativa, descritiva e inferencial para uma amostra de 123 crianças com desenvolvimento típico, de cinco anos de idade, frequentando ensino público brasileiro na modalidade pré-escolar em turmas onde acontece a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. O instrumento utilizado para coleta de dados neste estudo foi a *“Escala de Atitude acerca da Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Pré-escolar”* (Rodrigues & Pereira, 2017), adaptada da *“Acceptance Scale for Kindergarten”* (Favazza & Odom, 1996). Os resultados apontam para não diferenciação das atitudes de crianças com desenvolvimento típico frente aos seus pares com necessidades educativas especiais. Em função das hipóteses previamente delineadas, a variável sexo é um fator que não determina as atitudes das crianças com DT, a variável tipo de NEE não tem influência nas atitudes do grupo de crianças participantes deste estudo, não há diferenças estatisticamente significativas entre pais que sensibilizam e os pais que não sensibilizam os seus filhos para a temática das NEE. O que conseguimos verificar através dos dados obtidos é que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as crianças que interagem e as que não interagem com crianças com NEE em outros contextos. Refletindo a ideia da importância da educação pré-escolar na promoção de relações mais positivas. Desta forma, estes resultados garantem espaço para compreender o papel das famílias e dos educadores na melhoria da educação inclusiva.

Palavras-chave: Pré-escolar, Atitude, Inclusão, Necessidades Educativas Especiais.

Inclusion in Preschool: A study in southeastern Brazil public education.

ABSTRACT

The inclusive education process implies that everyone is considered in their diversity and possibilities. Schools in general are a fertile ground for fostering inclusive practices. After the family, the school is the first place where children with typical development and special educational needs participate autonomously. Pre-school education, according to the presuppositions of early childhood education, should favor social interactions. Children are encouraged to live and learn from differences and personal and peer possibilities. This study is based on the interest of analyzing the attitude of children with typical development towards their peers with special educational needs. The methodology used in this study was quantitative, descriptive and inferential for a sample of 123 children with typical development, five years old, attending Brazilian public education in preschool mode in classes where the inclusion of children with special educational needs happens. The instrument used for data collection in this study was the "Attitude Scale for Inclusion of Children with Special Educational Needs in Preschool" (Rodrigues & Pereira, 2017), adapted from the "Acceptance Scale for Kindergarten" (Favazza & Odom, 1996). The results point to non-differentiation of attitudes of children with typical development towards their peers with special educational needs. Due to the hypotheses previously outlined, the gender variable is not a factor that does not determine the attitudes of children with TD, the type of ESN has no influence on the attitudes of the group of children participating in this study, there are no statistically significant differences between parents who raise awareness and parents who do not make their children aware of ESN issues. What we can verify from the data obtained is that there are not statistically significant differences between children who interact and those who do not interact with children with ESN in other contexts. Reflecting the idea of the importance of preschool education in promoting more positive relationships. Thus, these results provide space for understanding the role of families and educators in improving inclusive education.

Keywords: Preschool, Attitude, Inclusion, Special Educational Needs.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
1. Educação inclusiva: Um marco conceitual e temporal	12
1.1. Inclusão: Um processo... ..	12
1.2. Percursos inclusivos no Brasil	14
2. Educação Infantil em contexto de inclusão	19
2.1. Atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação às crianças com Necessidades Educativas Especiais	23
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA.....	28
1. Finalidade e questão de investigação	28
2. Objetivos do Estudo	28
3. Hipóteses de Investigação.....	29
4. Formulação das Variáveis da Investigação.....	29
5. Desenho da Investigação	29
5.1. Caracterização do campo de estudo.....	29
5.2. Seleção da Amostra.....	30
5.3. Instrumentos de recolha de dados	31
5.4. Recolha de dados e procedimentos.....	32
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	33
1. Introdução.....	33
2. Análise descritiva dos resultados.....	33
2.1. Sexo	33
2.2. Tipo de NEE	33
2.3. Experiência profissional das Educadoras	34

2.4. Sensibilização por parte dos Pais	34
2.5. Interação entre crianças sem NEE e seus pares com NEE nos vários contextos	35
3. Análise inferencial.....	35
CAPÍTULO 4 – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	39
Limitações e Recomendações do Estudo	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
ANEXOS	56

Índice de figuras

Ilustração 1. Cenário de resposta aos itens do questionário	31
---	----

Índice de quadros

Quadro 1. Tipo de NEE	34
Quadro 2. Sensibilização dos pais	35
Quadro 3. Influência do Sexo nas Atitudes.....	35
Quadro 4. Influência do tipo de NEE nas atitudes	36
Quadro 5. Sensibilização dos pais	37
Quadro 6. Interação com Crianças com NEE em Outros Contextos	38

INTRODUÇÃO

A capacidade de uma cultura em lidar com as diferenças em seus matizes pode ser uma medida de avaliação de seu estágio evolutivo (Brasil, 2007a), no Brasil de hoje, não há de ser diferente.

No panorama brasileiro nas últimas décadas, a discussão sobre educação inclusiva centrar-se no viabilizar a garantia ao ingresso, permanência e o pleno desenvolvimento ao público a que se destina. A Constituição Federal Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996, o Plano Nacional de Educação são exemplos deste empenho.

Com alusão à pré-escola, a promulgação da Lei de Diretrizes e Base (LDB de 1996), que garantiu este nível de ensino como direito às crianças pequenas, fez com que as creches passassem a fazer parte do sistema de ensino básico (Freitas & Mendes, 2008). Contudo, os importantes avanços produzidos em prol de uma educação inclusiva, não invalidam, ainda hoje, a emergência da construção e manutenção de espaços sociais menos excludentes e de alternativas para o convívio na diversidade (Brasil, 2007b).

Lembremos que o terreno onde incidem as instituições de educação infantil se inaugura para crianças de zero a seis anos como o local da primeira etapa da educação (Maciel & Brabo, 2017) e cabe neste espaço-tempo as primeiras relações para além do seio da família.

Deste modo, continuam as autoras, é o primeiro campo, depois da família, onde a criança estabelece relações sociais, fecundo ambiente para o desenvolvimento de ações pedagógicas que objetem valores fundamentais da educação inclusiva, respeitando o fazer pedagógico em seu trabalho diário e as relações cotidianas que caracterizam a educação em educação inclusiva.

Assim sendo, o período na educação infantil faz da interação mútua entre os pares uma de suas funções capital na formação e desenvolvimento de todos os envolvidos (Emídio, Santos, Maia, Monteiro, & Verissimo, 2008).

Será apostar na educação, apostar na escola, crer no contexto e no grupo, como ponto de partida e ponto de chegada, sem deixar de fora nenhum dos seus elementos e aproveitando-os como recurso para dinamizar e estimular as aprendizagens sociais e educativas (Sanchez, 2011).

Então, refletindo sobre o papel da educação infantil pode ser adjetivada como um ambiente onde as diferenças têm oportunidade, têm expressão e pode ser assertivo. Visto que, uma escola inclusiva deve ser um espaço, onde se aprenda em conjunto, onde exista o respeito pela diversidade das necessidades e das capacidades de todas as crianças (Correia, 2005; Sousa, 2014).

E o êxito se dará se todos os envolvidos compreenderem e aceitarem que a educação beneficie a todos. Com esta ideia, podemos considerar a necessidade de haver a articulação e participação das famílias, comunidades, professores e lideranças (Ataide, 2016; Correia, 2005).

Em respeito as motivações para o desenvolvimento deste trabalho destacaremos também a minha origem laboral. Bem como, perceber a carência de estudos, em nossa realidade, que respondessem, sobre a abrangência da inclusão através da percepção das crianças sem Necessidades Educativas Especiais (NEE).

O objetivo central deste trabalho foi estudar as atitudes das crianças com 5 anos de idades, com desenvolvimento típico (DT), em relação a aceitação dos seus colegas com NEE matriculadas na mesma turma.

O presente estudo, está organizado em quatro capítulos: o primeiro capítulo que subdividimos em três subcapítulos de forma sintética, enquadramento teórico e a revisão de literatura, através de considerações históricas, conceitual e empírica. O segundo capítulo discorre sobre a metodologia de investigação. A terceira parte é a apresentação dos resultados. Por fim o quarto capítulo as conclusões e as limitações da investigação são apontadas.

O **primeiro capítulo** intitulado, *Educação Inclusiva: Um marco conceitual e temporal*, tem o primeiro subcapítulo que trata de forma breve do conceito de inclusão fora e dentro do Brasil, o segundo subcapítulo trata a educação infantil em contexto de inclusão e o terceiro subcapítulo traça uma análise das evidências acerca das atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação aos seus pares com NEE.

O **segundo capítulo** intitula-se *Metodologia de Investigação*, buscamos descrever caracterizar e fundamentar a metodologia de investigação utilizada neste estudo, descrevendo de forma breve o fenômeno de pesquisa, os objetivos, as hipóteses, as variáveis, os instrumentos de recolha de dados e os relativos procedimentos.

No **terceiro capítulo**, analisamos e interpretamos os resultados descritivos, inferenciais obtidos, considerando os objetivos formulados.

No quarto e último capítulo, apresentamos e debatemos as conclusões gerais deste estudo, discorreremos sobre as limitações do estudo e finalizamos com algumas propostas para futuras investigações na área.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Educação inclusiva: Um marco conceitual e temporal

Este capítulo I tem a finalidade de apresentar uma breve revisão histórica do tema educação especial e educação inclusiva, nos vários contextos e no cenário brasileiro. Para tal, apresentamos o tema da inclusão através de vários autores, posteriormente, apresentamos uma breve contextualização histórica sobre política de educação especial e inclusiva brasileira com o auxílio de artigos relativos ao tema. Sobre essa modalidade no Brasil, buscamos construir uma linha temporal, onde as décadas são representadas a partir dos marcos educacionais até os dias atuais.

1.1. Inclusão: Um processo...

A inclusão refere-se basicamente a temáticas de direitos humanos, igualdade, justiça social e à luta por uma sociedade igualitária, não discriminatória. Estes temas são o cerne das políticas e práticas inclusivas. (Armstrong, Armstrong & Barton, 2016; Armstrong & Rodrigues, 2014)

A inclusão representa um processo, uma filosofia de aceitação. Representa a capacidade de fornecer um quadro onde os alunos, independentemente de suas habilidades, gênero, linguagem, origem étnica ou cultural possa ser igualmente valorizada, tratados com respeito e tenham uma oferta de oportunidades iguais há dos outros alunos da escola (Brandão & Ferreira, 2013).

O conceito central do princípio da inclusão é que todos os alunos são únicos, com suas vivências, predileções e atitudes e cabe à escola se adaptar ao alunado, para tirar partido da diversidade existente. A diferença passa a ser contabilizada nas questões que qualifica o aluno e aprendizagens, oportunizando o desenvolvimento (Ainscow, 1999; Morato, 2003 citados em Brandão & Ferreira, 2013).

Refletir sobre o conceito de inclusão requer assumir que todos os alunos aprendem juntos, relacionando-se com as diferenças ambientais, físicas, sócio-afetivas de todos o alunado, representando inúmeras vantagens (Brandão & Ferreira, 2013).

Neste âmbito, o conceito de inclusão está baseado não apenas no mesurar da distância entre pretenso standard de adequação, mas no reconhecimento da relevância da plena participação a vida escolar da parte de todos os sujeitos (Booth e Ainscow, 2008 citado em Santos, Nascimento, Motta, & Carneiro, 2014).

A inclusão refere-se, portanto, a escolhas educacionais e práticas de ensino destinadas a remover os obstáculos à aprendizagem e à participação de todos os alunos (Nepi, 2013).

Segundo Armstrong e Rodrigues (2014), a educação inclusiva é um dos mais importantes conceitos surgidos internacionalmente. Justifica essa ideia argumentando que, este conceito na sua integralidade representa um destacamento à políticas e práticas fundadas em seleções vinculadas a percepções de capacidades, que originalmente sancionaram muitos alunos à exclusão dos ensinamentos comuns.

A educação inclusiva é fundada a partir da crença de que todos os elementos de um grupo social têm o direito a atuar e aceder à educação em igualdade de oportunidade (Souza, Silva, França-Freitas, & Gatto, 2016).

Para Souza e Dainêz (2016), a educação em seu eixo central deve espelhar a inserção e a participação na vida em sociedade, isto reflete um dos principais argumentos para a ideia de que todas as crianças com NEE devem estar na escola de sua comunidade, com seus pares da mesma faixa etária. Porém, mesmo na escola, há uma discordância relativamente ao uso do termo inclusão. Por vezes, o termo é aplicado, exclusivamente, quando relacionado a crianças com NEE e a políticas específicas para esse público (Armstrong & Rodrigues, 2014).

No entanto, Nepi (2013), reflete que, um grupo heterogêneo exige ajustes na proposta curricular da qual todos os alunos podem se beneficiar. Além disso, uma vez que a inclusão de um ou mais alunos com NEE geralmente envolve a ativação de recursos adicionais, por exemplo, o que pode vir a beneficiar a todos os envolvidos.

No âmbito educacional, Souza, Silva, França-Freitas e Gatto (2016) ponderam que, uma vez que uma criança é pensada como um indivíduo com suas especificidades, a inclusão é entendida como um processo, que prima pela resposta à diversidade; as escolas inclusivas, ao educarem todos os alunos juntos, devem desenvolver metodologias de ensino e convivência que atendam à diversidade a todas as crianças.

A essa questão, Caldin e Righini (2017) acrescenta que, criar uma cultura escolar inclusiva emerge da vontade de construir uma comunidade segura, acolhedora e estimulante, que saiba valorizar a singularidade nas suas peculiaridades, entendidas como patrimônio de possibilidades.

Trata-se de um direito que precisa superar os condicionantes sociais, culturais e históricos da qual os sujeitos correm o risco de ser submetidos. Há um direito que deve ser cuidado e tutelado. Cada aluno tem a possibilidade de tornar-se parte integrante e ativa do grupo (classe, escola, sociedade, etc.) no qual é inserido. O ambiente escolar se traduz em um espaço fecundo em oportunidade e requer organização de novas estratégias de encorajamento a aproximação e conhecimento interpessoal entre os pares em sua convivência diária. Atualmente, a inclusão é vista como um assunto fundamental,

entretanto, tratada em uma realidade marcadamente intrincado em questões objetivas e subjetivas; carente de ações para fazer acontecer esta realidade (Sousa, 2014).

Por ser crucial, requer uma conduta de aceitação frente a diversidade e que se desenvolvam interações entre todos da comunidade escolar, crianças com ou sem NEE (Gomes, 2017). Diante disto, à expressão “educação inclusiva” precisa representar o princípio que guarda a todos os envolvidos, os alunos e todos os elementos do espaço escolar e coletividade em seu sentido mais amplo para dar contornos novos a inclusão (Armstrong, 2014).

1.2. Percursos inclusivos no Brasil

No caso da educação brasileira com o intuito de compreender o modelo atual da inclusão escolar de pessoas com NEE no contexto da pré-escola, é oportuno olharmos o processo e pensarmos as mudanças históricas ocorridas.

A invisibilidade dessas pessoas era imposta à sociedade e pela institucionalização. Foram anos sombrios onde, não raro, as pessoas com NEE estiveram desprovidas de tudo, vivendo a própria sorte ou ocultadas até a morte. Tempo e história, contextualizam o panorama atual, no qual vigoram os conceitos de inclusão e equidade (Balbinot & Hauber, 2017).

No Brasil, os estudos da educação inclusiva como área de pesquisa e como disciplina científica é um argumento relativamente recente na história da educação brasileira e nasce de diversas perspectivas e abordagens que são extremamente ligados a um debate acerca da sociedade contemporânea, o papel da escola na superação da lógica da exclusão (Batista & Emuno, 2004).

Para Neto e colaboradores (2018), a exclusão deste grupo social, em suas origens remonta a um tempo em que a educação era para poucos e relacionada a uma minoria economicamente abastada.

Estes autores explicam que se a educação especial para muitos é pensada como um campo de estudo envolto em mistério e desconhecimento; analisar, compreender a história, os contextos e as formas da sociedade são tópicos preciosos ao abordar o tema educação especial.

Em se tratando do percurso da educação especial no Brasil, Kikuichi e Queiroz (2018), defendem que para compreender em bom modo uma instituição é necessário compreender adequadamente o processo histórico em que está inserida. Sendo assim, a observação dos paradigmas históricos nos encaminhou ao que culmina como a atual ideia de inclusão no cenário educativo brasileiro.

Sobre o que é tratado, na ótica escolar e social, a educação especial brasileira em sua história, nos diz Mantoan (2009), primeiramente, foi se estruturando seguindo modelos que primaram pelo

assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que reforçou a permanência em um mundo a parte de crianças e jovens com NEE.

Em Daianese (2010), temos um arcabouço do que nos auxilia na sistematização pedagógica das fases do atendimento aos alunos com NEE: a fase assistencialista, a fase integracionista e a fase da inclusão, que é a mais recente. Ou delinear essas fases históricas do seguinte modo: de 1854 a 1956, início de caráter privado, de 1957 a 1993 ações oficiais de âmbito nacional e de 1993, até os dias de hoje, marcadamente refletido por movimentos sociais em favor da inclusão (Mantoan, 2009, 2006).

Pesquisas nos mostram que as iniciativas primeiras endereçadas às pessoas com NEE no Brasil remontam ao período imperial, foram criados institutos no Rio de Janeiro, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional dos Surdos (INES) (Araújo, 2016; Braun, 2012; Mantoan, 2009; Pletsch, 2012).

O tratamento especializado, nessas instituições, incluía em seus espaços todas as possibilidades educativas, configurando segregação e segmentação com relação as necessidades (Manton, 2009). Foram ações isoladas, não integradas nas políticas públicas de educação, o que se sustentou por muitos anos (Araújo, 2016).

Aproximadamente, um século depois o sistema de educação assume os temas de educação especial. O marco referencial está nos anos 60, a denominada “educação dos excepcionais” (Mantoan, 2009).

O interesse pelo desenvolvimento das pessoas com deficiência física, mental e sensorial, no contexto brasileiro, em seu início, teve como base trabalhos desenvolvidos por europeus e norte-americanos. Mantoan (2009) ressalta que, esses trabalhos iniciais inauguram as bases da atenção aos brasileiros com NEE.

Araújo (2016) assinala que, a Constituição Federal de 1946, mostra as primeiras iniciativas de escolarização de pessoas com alguma necessidade especial, mesmo não trazendo no texto nenhum apelo específico a esta população. Falam de educação primária gratuita e como direito de todos. Data deste período também a criação das primeiras classes especiais, com o efeito de homogeneizar as salas de aula.

Nos anos 50, o poder público se interessa pela educação especial com a instauração de “Campanhas” que eram endereçadas a determinadas condições. Um exemplo deste modelo de atuação é a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), implementada pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), outras campanhas nos diz a estudiosa, foram criadas posteriormente, para contemplar outras necessidades especiais (Mantoan, 2009; Mantoan, 2006; Pletsch, 2014).

No ano de 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi sancionada. Em seu texto, como nos apresenta Araújo (2016) temos referência a atenção do Estado com a educação de pessoas com NE, dispondo em seus artigos sobre a matrícula e o financiamento da educação dessas pessoas.

Em 1964, uma nova LDB, foi promulgada. O novo documento, segundo Kassar (2011), define os alunos com NE sob a perspectiva da educação especial e faz o enquadramento de quem são e onde estarão alocado esse grupo de pessoas nos espaços educacionais. Determinando, assim que, todas as pessoas com NE passassem a ser encaminhados para as classes especiais.

No início dos anos 70, foi apresentada a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira. Esta proposta foi uma tarefa encomendada pelo Ministério da Educação e Cultura ao recém-formado grupo Tarefa de Educação Especial.

Os movimentos sociais e a sociedade civil, se organizam em torno de reivindicações que também contemplam mudanças para as pessoas com NE. A essa população, nessa altura sua educação estava sob a responsabilidade de instituições especializadas, há o retorno a convivência em comunidade (Neto et al., 2018).

Durante a década 70, as reivindicações se iniciam, e com elas as pessoas com NEE, passam a ser reinseridas nas comunidades (Nascimento, 2014; citado por Neto et al. 2018). É uma época de grande importância para a educação especial, visto que pais e profissionais se mobilizaram e reivindicaram espaço nas escolas regulares para suas crianças, no que resultou no direito à educação gratuita para todas as crianças com NEE.

A base do grupo que permaneceu a frente da condução das políticas brasileiras para educação especial brasileira, era formado por pessoas ligadas a movimentos particulares e beneficentes de assistência as pessoas com NEE e se manteve por muito tempo. Os pais da pessoa com NEE são reconhecidos como uma liderança e sempre procuraram participar e protagonizar a história dessa modalidade de ensino.

De acordo com Neto e colaboradores (2018), em decorrência dessas manifestações há um declínio da educação especial paralela. Também a nomenclatura deficiência vemos ser substituída pelo termo “necessidades educativas especiais”, o que cria possibilidades para que as pessoas com NEE sejam integradas no espaço das escolas de ensino regular. O momento sócio-histórico da integração revela ainda dificuldades relativas ao fato de a NE ser considerada um problema de quem a possuía. O que significa dizer que a pessoa com NEE deveria ser capaz de se integrar no meio social. Não seria tarefa da escola se adaptar, se estruturar às necessidades dos alunos, mas competiria às pessoas com

NEE adequar-se à escola. Passa a acontecer, uma integração chamada de física, o que ainda não configura uma inclusão.

Na década de 80 e de maneira mais marcante no início dos anos 90, as pessoas com NEE, em primeira pessoa, se organizam e passam a atuar em comissões, Coordenações, Fóruns e movimentos, provando assegurar direitos conquistados. Ressaltando o seu reconhecimento e o respeito às suas necessidades básicas de convívio com as demais pessoas (Mantoan, 2009).

No mundo também o debate gerou, parâmetros importantes, elucidando e ordenando a sociedade e a vida profissional, a partir da Declaração de Direitos Humanos (ONU, 1948), a conferência do Direito das Crianças (ONU, 1989), a Constituição de vários Estados, a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006; Sannipoli, 2019; Souza, 2013).

Esses documentos reconheciam que, as pessoas com NEE, estão em ambientes relacionados ao trabalho, transporte, arquitetura, segurança, urbanismo, segurança e previdência social, acessibilidade em geral, e buscava discutir, afirmar o que esses sujeitos precisam para viver em uma sociedade democrática (De Anna, 2014, Sannipoli, 2019).

Infelizmente, a essa época, este empenho não encontra eco no que Mantoan (2009) chama de prerrogativas educacionais que envolve os processos escolares brasileiros, notadamente inclusivos.

A promulgação da Constituinte Federal de 1988, apresenta em seus artigos, reconhecidamente o reflexo dos debates mundiais sobre o tema da inclusão e aponta para valoração das demandas também deste grupo social, as pessoas com NEE (Pletsch, 2012; Souza, 2013).

Não por acaso, a Constituição nos meios acadêmico e político recebe o nome de “Constituinte Cidadã”, posto que, garantiu direitos a grupos sociais até então à margem, como as pessoas com NEE (Didonet, 2001). A Constituição Federal Brasileira sobre isso, segundo Kikuichi e Queiroz (2018) indica a exigência de uma educação inclusiva. Fala do dever do Estado com a educação para este grupo social e endereça a efetiva educação à garantia de atendimento educacional especializado aos alunos com NE e salientam que deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino.

Os anos 90, enfatizam a maior preocupação quanto à escolarização dos alunos com NEE. As Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, na Tailândia, e a Conferência Mundial sobre Educação Especial que aconteceu em 1994 em Salamanca são marcos históricos do debate que se dava a época ao redor do mundo sobre inclusão. (Kikuichi & Queiroz, 2018).

No Brasil inspirados pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos em 1990 e pela Declaração de Salamanca em 1994, há profícua construção de documentos tocantes ao campo da educação especial inclusiva. Contribuem, respectivamente, com o progresso e fortalecimento das

políticas públicas de universalização da Educação Básica, e trata, entre outras minorias os alunos público alvo da educação especial, assim é exposto por Araújo (2016).

A essa altura a educação especial reflete um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das maiorias das crianças e jovens (Kassar, 2011; Mazzotta & Sousa, 2000).

O direito à educação pública gratuita para todas as crianças com NEE no Brasil é também, resposta à luta antiga realizada pelos pais e pelos profissionais que atuavam com essas crianças. (Neto et al., 2018)

O tema da inclusão escolar passa a ser pauta nos debates de pesquisadores, gestores, pais e alunos. Segundo Batalla (2009) as ideias de equidade, direitos humanos e de igualdades de oportunidades, passam a contextualizar a vida das crianças com NEE dentro e fora da escola.

Nestes anos, se firmam as novas ideias de educação e o termo educação inclusiva espelha o que almejam para os alunos com NEE. O termo inclusão, ecoa a partir das lutas por direitos sociais em seus movimentos, denominados Inclusão Social. na educação adota-se o termo Educação Inclusiva.

Educação Inclusiva, que é, segundo Lima (citado por Neto et al., 2018), uma ação em defesa dos direitos de todos os alunos de estarem juntos aprendendo e participando sem discriminação.

Em outros termos, a inclusão apresenta-se como um novo modelo social que fixa uma organização social flexível e funcional, baseada no respeito a si e ao outro. Essa construção não se acaba em si mesma, deve fazer sentido para cada indivíduo, envolvido nos seus contextos sociais.

A Carta mandataria do Brasil de 1988 preconiza que a educação é direito de todos e que as pessoas com NEE devem ter atendimento educacional preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo-lhes atendimento educacional especializado. A Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, também faz a mesma alusão em seu artigo 58 §2 (Mendes, 2006).

Devemos dizer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.9394 de 20 de novembro de 1996 é considerada um ponto de referência ainda hoje, pois esta lei oferece a base e novas proposições para aquilo que são os princípios essenciais para uma educação inclusiva. Trata à permanência no contexto escolar com condições de equidade.

A Constituição Federal (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8069 (Brasil, 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394 (Brasil, 1996); o Plano Nacional de Educação, Lei n. 10172 (Brasil, 2001) são exemplos de marcos legais brasileiro sobre garantia do

direito à educação. São legislações que espelham as bases para formulação de políticas públicas tendo em vista à inclusão de pessoas com NEE no ensino comum (Caiado & Laplaine, 2009).

Os estados e os municípios são chamados à responsabilidade de universalizar o ensino da Educação Infantil e o Ensino Fundamental, devendo a sua implementação ser realizada segundo a perspectiva da educação inclusiva. (Kikuichi & Queiroz, 2018).

No ano de 2003, o Ministério da Educação, MEC, através da Secretaria de Educação Especial - SEESP, cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Nesse momento, a difusão da política de educação nos municípios brasileiros através da capacitação de gestores e educadores em sistemas educacionais inclusivos é a doutrina estabelecida para o programa. A esta altura o Programa procura ressaltar a doutrina do direito dos alunos com NEE que é a garantia de acesso, permanência e qualidade de serviços nas escolas de rede regular de ensino (Caiado & Laplaine, 2009).

Caiado e Laplaine (2009) ressaltam a importância da participação no Programa de dirigentes estaduais e municipais. O MEC assume o posto de provedor de recursos e como fomentador da política, para tal, propõe política de construção de sistemas educacionais inclusivos, direcionando insumos e firmando convênios e parcerias nas localidades.

Em 2008 é apresentada a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, documento que espelha pontos chave da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007. Seu texto traz a definição que temos até a atualidade sobre o público-alvo da educação especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação. Mesmo não sendo citadas no documento as pessoas com múltiplas deficiências foram beneficiadas como público alvo dessa política pública (Rocha, citado por Pletsch, 2012).

Esta política, norteia o sistema de ensino no que se refere a garantia de acesso ao ensino regular, a oferta de atendimento educacional especializado, formação de docente para atuar em AEE e na Educação Básica em contexto inclusivo, acessibilidades e articulações intersetoriais, além da transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior (Araújo, 2016; Kassar, 2011).

2. Educação Infantil em contexto de inclusão

Este capítulo tem o objetivo de oferecer elementos de estudos sobre a escolarização e presença dos alunos público-alvo da educação especial na educação básica, no seguimento educação infantil em contexto de inclusão escolar. Assim sendo, a luz de um contexto histórico recente, apresentamos os

processos de implementação da educação pré-escolar e os modelos adotados para o público alvo da educação especial no contexto brasileiro e de outros países.

Nas últimas décadas a qualidade da educação para crianças de 0 a 6 anos oferecida por instituições de educação infantil tem adquirido maior atenção com políticas públicas e investimento destinado a esse segmento da educação. Antes, porém, observaremos, brevemente, os passos da educação infantil no Brasil com o objetivo de introduzir e compreender o modelo onde se encontram o público alvo deste trabalho.

Num Brasil em transição político social, as creches têm seu surgimento relacionado a movimentos de sociais de assistência e caridade. Muitas agremiações passam a oferecer esta oportunidade de serviço, embora este serviço estivesse pouco relacionado com a educação. O escopo deste serviço era substituir os cuidados às crianças em situação de pobreza e cujas mães desenvolvessem uma atividade laboral (Kulmmarnn,2012).

Corroborando com esta ideia, Coutinho (2017) frisa que as creches nascem no final do século XIX, com a premissa de dar às mulheres, em situação de pobreza, escravas e ex- escravas, espaço para serem colocadas no mercado de trabalho.

Se no Brasil do século XIX, discutia-se as ideias e proposições de instituições de educação infantil, no século XX as ideias e os espaços começam a ser implantados e ampliados. O que significa dizer que, no final deste século, há um aumento significativo ao atendimento deste grupo social (Kuhlmann, 2000). Desde o século XXI até à atualidade, muito se têm legislado, ordenado o público-alvo e o vinculado público, bem como atribuído verbas públicas a organismos educacionais para a educação infantil no Brasil

Com a criação do que se chamou Código de Educação, no ano de 1933, se estabeleceu o ensino pré-primário, que incluía a escola maternal (2 a 4 anos) e o jardim de infância (4 a 6 anos). Deixando de fora o seguimento creche (0 a 2 anos). Resguardada, possivelmente, como instituição de caridade, de atendimento social (Coutinho, 2017). No período chamado de Estado Novo (1937-1945), segundo a autora, a responsabilidade no âmbito do serviço infantil é assumindo pelo Estado e registra que também é desta época a criação do Ministério da Educação e Saúde. Esta iniciativa governamental é um reflexo do empenho dos movimentos de bairro e sindicatos nas grandes cidades brasileira por creches (Abramowicz, 2003; Campos, 2003; Campos, Füllgraf & Wiggers, 2006).

A educação infantil, segundo Rosemberg (2002), surge como um subsetor das políticas educacionais e de assistência ao(à) trabalhador(a), portanto, integra as políticas sociais. Demandando

de o poder público atender a esta exigência através do repasse de recursos a entidades de caráter filantrópico e/ ou comunitário.

Ao final da década de 70 e da década de 80, a demanda por creche se relacionava a perspectiva do direito das mães trabalhadoras, também aos movimentos pela defesa dos direitos da criança e das famílias consideradas em situação de risco (Campos, Füllgraf & Wiggers, 2006). Segundo, Coutinho (2017), precisamente entre 1978 e 1982, que distinguimos pujante atuação dos Movimentos de Luta por Creches, que operou fundamental papel na reivindicação pela expansão das vagas em creches, marcado essa instituição como uma necessidade da sociedade e indicando como responsabilidade do Estado sua criação e manutenção.

A este fenômeno, Didonet (2001), chamou de trinômio mulher-trabalho-criança. Tal movimento no Brasil assinala o período pré-constituente que resultou na inclusão da Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos, na Constituição Federal de 1988, trazendo no seu art. 208 que é dever do Estado garantir a educação em creche e pré-escola. (Coutinho, 2017; Coutinho, & Tomás, 2018).

Neste sentido, reforçam as autoras, por responsabilizar o Estado pelo acesso e pela oferta de Educação infantil no corpo do texto, a Constituição é tida como um marco. Inaugura-se assim, uma política nacional de Educação Infantil, processo desencadeado com a Constituição de 1988 e com a ação do MEC. Nas palavras de Rosemberg (2002), a Constituição de 1988, reconheceu, então, a Educação Infantil como direito da criança e como instrumento para igualdade de oportunidades de gênero, na medida em que apoia o trabalho materno extra doméstico.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 é clara em seu art. 30 dispondo que: A educação infantil será oferecida em I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II- pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Coutinho & Tomás, 2018)

Outrossim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, em grande parte, traz elementos do documento normativo, a Constituição Federal de 1988. Refletindo um acolhimento aos princípios para a educação infantil de 0 a 6 anos. A essa altura, a educação infantil é definida como primeira etapa da educação básica, o que é uma mudança importante. Em outras palavras, significa dizer que, é exigência que prefeituras e outras instâncias governamentais transferissem para o âmbito dos órgãos de educação a responsabilidade pelas redes de creches.

É relevante lembrar que, a base desses documentos foi forjada por grupos ligados às universidades e profissionais de educação. Trazendo em seu corpo a definição da educação infantil,

como uma etapa da educação básica. Denotando que, a criança passa a ter um espaço próprio de educação para o exercício da infância (Abramowisz, 2003).

Cabe ao MEC publicar diretrizes que orientam a política de educação infantil fundamentadas em princípios que argumentam a educação infantil como o momento inicial da educação básica que compõem creches e pré-escolas destacadas apenas por faixas etárias, com ações complementadas à família, integrando educação e cuidado (Kramer, 2006).

Segundo Machado e Campos, (2004), o MEC desempenhou um papel fundamental na elaboração de diretrizes para a educação infantil, através da publicação de vários documentos.

O MEC cuida de promover estudos e debates, formular propostas curriculares e apoio as mobilizações da área em diversos segmentos. Sem esquecer que todo este empenho refletia os compromissos assumidos internacionalmente junto a Conferência de Jomtien.

Os anos 90 foram profícuos na produção de documentos reguladores de materiais a serem entregues em todos o país. Muito debate aconteceu até que em 2000, o Plano Nacional de Educação (PNE), foi aprovado, prevendo padrões mínimos de infra- estrutura para as instituições de educação infantil (Campos, Füllgraf & Wiggers, 2006; Didonet, 2001). Nesta ocasião, metas de expansão do atendimento para creches e pré-escolas ao nível nacional foram estabelecidas.

O Conselho Nacional de Educação desempenhou o papel de orientar a implantação das novas diretrizes legais, aprovando pareceres normativos para absorção das creches aos sistemas de educação, como também diretrizes curriculares para as instituições de educação infantil (Brasil, 1999).

Desta maneira, ainda no novo século, como nos diz Coutinho e Tomás (2018), podemos encontrar creches públicas mantidas pelas Secretarias de Educação, creches conveniadas, creches privadas e espaços de cuidado não formais.

No cenário da educação infantil no Brasil atual podemos salientar que os marcos legais estão postos e sua divulgação e adoção encontram- se em andamento, ainda que de forma desigual nos diversos contextos do país como ressalta Campos (2004).

Ademais, podemos dizer que, o processo educativo de crianças com NEE e todos os seus envolvidos (família, profissionais e comunidade) estão suggestionados por este contexto em suas relações e produções cotidianas à época atual (Brandão & Ferreira, 2013).

2.1. Atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação às crianças com Necessidades Educativas Especiais

O desenvolvimento de relações sociais entre pares é uma das mais importantes realizações dos anos pré-escolares. Para algumas crianças com NEE, a aquisição das habilidades e conhecimentos necessários para interagir de forma positiva e bem-sucedida com os seus pares é um desafio (Odom, 2007; Rodrigues, 2017; Souza & Batista, 2008). Este desafio diz respeito, por exemplo, às possibilidades de locomoção e exploração de objetos e do ambiente, as formas de comunicação oral, sendo as crianças com NEE, repetidamente, consideradas incapazes de participar e contribuir nas atividades em grupo (Souza, & Batista, 2008).

A mente, o conhecimento, a linguagem são aspectos dos indivíduos que se constroem através das interações que se estabelecem desde o nascimento com outros indivíduos, em ambiente social (Oliveira & Rossetti-Ferreira, 2013).

Oliveira e Rossetti-Ferreira (2013), enfatizam a responsabilidade das instituições organizadas pelos adultos para esse grupo social no sentido de em acordo com suas concepções sobre o desenvolvimento da criança, promover qualificado pela atenção aos seus variados aspectos, estimular as habilidades socio-interacionais.

Não basta a criança com NEE estar, fisicamente, junto ao seu grupo escolar, é necessário que em todos os níveis ela vivencie a inclusão. E, acrescenta que, isso apenas é possível precedido de um sentimento de pertença relativamente ao seu grupo social, o grupo de pré-escolar (Rodrigues, 2017).

Rosa (2010), corrobora com a ideia de que, através das relações, as crianças constroem a compreensão do mundo que as rodeia, conseguem compreender as ações dos outros, e relacionar-se positivamente com eles.

Desta forma, Oliveira e Rossetti-Ferreira (2013) analisou gestos, posturas e palavras como índice de transformação e construção de significados pelas crianças, objetivando captar a natureza espontânea da interação de crianças pequenas e sua evolução. Tratou-se de um estudo semilongitudinal sobre interação de crianças em creche. Os dados foram compostos através de análise de registro em vídeo de sessões de brincadeiras, não dirigidas diretamente pelo adulto. O público era composto por 2 grupos (A e B) de crianças com idades entre 2 e 4 anos de ambos os sexos e aconteceu respeitando uma programação com sessões regulares de 15 minutos no período de 1 ano.

Em sua análise final, as autoras verificam que, em sua participação, os adultos, agem complementando a ação da criança; enquanto que crianças da mesma idade agem de um modo mais recíproco. O que para o desenvolvimento pode representar construir-se de modo flexível, mas também

de formar e aperfeiçoar suas representações a partir de seus pares. A proposta elaborada para estas instituições poderá existir em condição para que as crianças interajam com seus pares e com os adultos em múltiplas situações, construindo significado a respeito de si e do mundo.

Com efeito, Monaci, Trentin, e Maculotti, (2008) examinam o efeito da inclusão de um colega com problemas motores com alunos do ensino fundamental, a partir da hipótese que o contato melhora as emoções e atitudes, mesmo quando os indivíduos com NEE estão envolvidos. Participaram alunos de 4 classes do ensino fundamental, 2 classes com alunos incluídos e 2 outras sem a presença de alunos incluídos. Os resultados deste estudo, mostra que a atitude e emoções são melhores nas classes inclusivas do que nas não inclusivas. Análises identificaram alguns preditores de atitude: emoções positivas e estereótipos influenciam a atitude dos alunos na classe inclusiva, enquanto as emoções negativas influenciam particularmente a atitude dos alunos nas classes não inclusivas.

Rodrigues (2017) com objetivo de aprofundar o conhecimento e a compreensão das atitudes de crianças com o desenvolvimento típico em relação aos colegas com NEE. Procurou perceber de que forma é possível promover a aceitação da criança com NEE. Tratou-se de uma investigação de cunho quantitativo, junto a uma amostra alargada de crianças com desenvolvimento típico. A escala "*Acceptance Scale for Kindergarten*" foi o instrumento escolhido para recolha dos dados. A autora em sua conclusão constata que, quanto mais velha a criança mais atitude positiva terá com o par com NEE e a presença de uma criança com NEE no grupo é igualmente um marcador de atitudes mais positivas entre os pares com e sem NEE.

As relações com os pares tornam-se cada vez mais complexas, ao longo da infância, as crianças passam a ver os seus pares como modelos, imitando-se e comparando-se uns aos outros. Mas também são os pares que vão ajudar o outro a socializar-se e a aprender sobre si, sobre os outros e sobre o mundo (Matta, 2001; Rosa, 2014). Observando-se que, nas sociedades, praticamente, todas as crianças são educadas em companhia dos seus pares e se acontecem de modo relativamente arbitrário. Oferecendo a todos o risco de relações problemáticas entre pares com possíveis efeitos adversos na transição na escola e com consequências subsequentes para o sucesso acadêmico (Hay, 2005).

Talarico (2016) em seu artigo, contribui com a ideia de que o ser humano no seu processo evolutivo, reuniu uma complexidade funcional e estrutural em respeito a todas as outras espécies, das quais se distingue em modo singular, por sua desenvolvida e articulada sociabilidade.

Uma questão que cria debate diz respeito às implicações sociais da inclusão com destaque especial no papel das crenças e atitudes das crianças em relação aos seus pares com NEE, como argumentam em sua pesquisa (Rossiter & Horvath, 1996; Nikolarazi, Kumar, Favazza, Sideridis,

Koulousiou, & Riall, 2005; Nowicki, Sandieson, 2002; Salisbury, Gallucci, Palombaro & Peeck, 1995; citados em Cottini, 2006). Estes autores, nos trazem a referência de que, o homem é inatamente predisposto a estabelecer relações com seus pares. E assim, as creches e pré-escolas, são facilitadores do processo de desenvolvimento, autonomia e exploração, a criança nas interações com parceiros diferentes, podendo construir para formação de sua identidade (Oliveira & Rossetti-Ferreira, 2013).

Para Brito (2011) quando esses estudantes experienciam a exclusão, estão em risco de interagir com agressividade e rejeitar e ignorar outros alunos com mais frequência do que os estudantes incluídos socialmente.

Outros resultados apontam que, estudantes com NEE severas têm pouca oportunidade de praticar, refinar e expandir os seus repertórios de competência social, tendo, assim, reduzida a possibilidade de desenvolver amizades. A interpretação desses achados está no facto de que a competência social em crianças é preditiva dos ajustamentos futuros (Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990; Meyer, Cole, McQuarter & Reicchle, 1990; citados por Batista & Enumo, 2004).

Avramidis (2010) que pesquisou com um grupo de 566 alunos de escolas primárias britânicas constata que os alunos com NEE são menos aceites e podem viver em solidão em comparação com os seus pares sem NEE.

O sentido de dependência entre o nível de aceitação e os sentimentos de tristeza, e solidão, em outros termos, exprime que, crianças menos aceites evidenciam maiores níveis de tristeza e solidão (Yu, Zhanf, & Yan's, 2005, citado por Rodrigues, 2017).

Neste momento interessa-nos ressaltar o que emerge dos comportamentos pró-sociais nas crianças na pré-escola para contribuir com a inclusão de crianças com NEE. Conforme revisão feita por Lordelo e Carvalho (1989) e Bussab (1997) os comportamentos de empatia, cooperação ou ajuda, bem como, padrões que envolvam ajuda, cuidado físicos, contato afetuoso são potencializadores e facilitadores da inclusão de crianças com NEE.

Com o objetivo de conhecer e analisar a atitude dessas crianças relativa a aceitação dos seus colegas com NEE, Negrões (2017), através da escala "*Acceptance Scale for Kindergarten*" _ ASK-R, em um estudo quantitativo; trabalhou com uma amostra de 373 crianças com desenvolvimento típico, com idades entre 4 e 5 anos. A pesquisadora concluiu que, as crianças sem NEE deste estudo evidenciaram atitudes positivas e de inclusão para com seus pares com NEE; demonstraram também que, não existe interferência do gênero nas atitudes de aceitação diante de seus colegas com NEE. E outro aspecto destacado foi que as crianças mais velhas apresentaram maior aceitação e atitude de inclusão pela

diferença e que as crianças que convivem com crianças com NEE em suas turmas tem aceitação mais positiva em relação aos seus pares com NEE.

Em outra vertente, Barr e Bracchitta (2015), investigaram se a relação de uma pessoa com pessoas com NEE está associada a atitudes positivas, mais do que o conhecimento ocasional com tais indivíduos. Os resultados deste estudo defendem que o contato com os amigos com NEE permitiu aumentar as relações positivas nos participantes mais jovens.

Segundo Brandão e Ferreira (2013) afirmam que crianças com e sem NEE podem interagir regularmente, quando os educadores estão presentes; que os mesmos podem estimular e auxiliá-las a iniciar e a concretizar interações com pares com NEE.

Buysse, Goldman e Skinner (2003), em trabalho que foi desenvolvido com 25 educadores do ensino pré-escolar de 9 creches e 20 educadores da educação especial, referem que a estratégia da amizade como a mais citada pelos educadores para estimular a interação entre seus alunos com e sem NEE e que, nos momentos de brincadeira, são estimulados a comentar aspectos e vivências sobre a brincadeira entre amigos.

O estudo apresentado por Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas e Tsakiris (2012), explorou as atitudes das crianças em desenvolvimento em relação aos colegas com problemas intelectuais, com especial referência ao tipo de escola frequentada. 256 crianças das quais 135 em contexto inclusivo. Os resultados em geral, demonstraram que as crianças apresentaram atitudes neutras em relação aos colegas com problemas intelectuais.

Observaram que o tipo de escola diferenciou suas atitudes, com as crianças de contexto inclusivo a apresentar atitudes mais positivas em relação aos colegas com problemas intelectuais. São os participantes do gênero feminino que expressaram atitudes sociais, emocionais e globais mais positivas para descrever seus colegas com NEE. Concluem dizendo que práticas inclusivas eficazes precisam ser implementadas para promover a aceitação social de alunos com NEE.

Freitas e Mendes (2008), baseados no estudo de Thompson (1996), se referem ao adulto parceiro apontando sua relevância no desenvolvimento e manutenção do companheirismo entre crianças com e sem NEE. Em outros termos, a assistência de outros (colega, adulto) é apresentada como um dos itens que pode favorecer a interação social de crianças com e sem NEE.

Assegurar a participação ativa e significativa nas atividades, possibilita interações efetivas com colegas e a inclusão no grupo, o que produz, resultados consistentes e carregados de significado com naturalidade (Freitas, 2006; Freitas & Mendes, 2008).

O que para Rodrigues (2017) representa, compreender e promover as relações de amizade entre os pares com e sem NEE, em contexto pré-escolar, de modo a contribuir para a inclusão factual.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Este capítulo tem o objetivo de oferecer elementos para a compreensão da argumentação e tratamento das informações coletadas no terreno. Esclarecendo sobre a opção metodológica, os critérios de seleção da amostra e as suas características gerais, os meios de coleta de dados e a verificação necessária para os dados.

A escolha do método é de fundamental importância para a produção de conhecimento. A investigação, solicita uma metodologia específica que coadune com objeto da pesquisa. De acordo com Lima (2016) decisões metodológicas estão, pois, na base das pesquisas e contribuem para a construção do saber tanto teórico quanto da experiência cotidiana.

Segundo a mesma estudiosa, a característica principal da pesquisa quantitativa é a singularidade da forma de coletar e tratar os dados. É preciso coletar um conjunto de informações comparáveis e obtidas para um mesmo conjunto de unidades observáveis.

A pesquisa quantitativa faz apelo a explicações, a predições e ao estabelecimento de relações de causa e efeito (Fortin & Gosselin, 2014). Outro aspecto a destacar é que, a respeito de uma determinada população podemos criar generalizações baseados em uma amostra probabilística.

Este projeto, como um modelo ajustado a método quantitativo, usaremos um questionário adaptado ao vocabulário da região do Rio de Janeiro onde será aplicado.

1. Finalidade e questão de investigação

Definimos como finalidade deste estudo: Identificar as atitudes das crianças com Desenvolvimento Típico (DT), com 5 anos de idade, em relação à aceitação dos seus pares, com NEE, incluídos na rede pública do sudeste do Brasil, em município do estado Rio de Janeiro. Esta finalidade operacionaliza-se na seguinte questão de investigação: Que atitudes as crianças com DT demonstram perante a inclusão de uma criança com NEE, no seu grupo de pré-escolar?

2. Objetivos do Estudo

- Analisar a influência do sexo nas atitudes das crianças respondentes;
- Analisar a influência do tipo de NEE nas atitudes dos respondentes;
- Analisar a influência dos pais na sensibilização das crianças com DT em relação à aceitação da criança com NEE.

- Analisar a influência da variável interação com crianças com NEE, noutros contextos externos à escola, nas atitudes das crianças respondentes;

3. Hipóteses de Investigação

O conjunto de objetivos consubstanciou-se nas seguintes hipóteses de investigação:

H1: O sexo influencia a atitude das crianças com DT em relação às crianças com NEE

H2: O tipo de NEE influencia a atitude das crianças com DT em relação às crianças com NEE

H3.: A sensibilização das famílias acerca da inclusão e das necessidades educativas especiais influencia as atitudes das crianças com DT para com as crianças com NEE.

H4: A interação entre crianças DT e crianças com NEE em espaços para além da escola, influencia as atitudes das crianças envolvidas neste estudo

4. Formulação das Variáveis da Investigação

As variáveis podem ser qualificadas como características que podem ser examinadas (medidas) em cada elemento de um fenómeno, sob as mesmas circunstâncias.

A variável independente é aquela observada ou manipulada para se examinar a relação entre variações de comportamentos. Sendo o que influencia, afeta, a variável dependente. A variável dependente, corresponde aquilo que se deseja prever e/ou controlar. Correspondendo ao que aparece ou muda quando o investigador aplica, suprime ou modifica a variável independente (Coutinho, 2017; Rodrigues, 2017)

Definiram-se para esse estudo como variáveis independentes deste estudo o género, o tipo de NEE, a experiência dos educadores e a sensibilização por parte dos pais e como variáveis dependentes o conjunto dos 18 itens que constituem a Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-Escolar de Crianças NEE (Rodrigues & Pereira, 2017). Esta escala foi adaptada de *The Acceptante Scale Kindergartners Revised* (ASK-R), de Favazza e Odom (2014).

5. Desenho da Investigação

5.1. Caracterização do campo de estudo

O município brasileiro onde este estudo foi desenvolvido, pertence ao estado do Rio de Janeiro, pertencendo a região sudeste. Está na localidade na Baixada Fluminense, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Sua população estimada para 2019, de 919 595 habitantes, sendo o mais populoso

da Baixada Fluminense, terceiro município mais populoso do estado e o 18º mais populoso do país (Ávila, 2015; IBGE, 2019).

A rede pública de ensino do município, é uma das maiores redes de ensino do estado do Rio de Janeiro (Ávila, 2015). No ano de 2018, segundo dados do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira, foram algo entorno de 8 500 matrículas para o ensino básico educação infantil, deste município.

Assim sendo, Ávila (2015) nos diz que, o trabalho em educação especial deste município que se iniciou no ano de 1978; desde seu começo se destacou no cenário estadual e nacional em virtude do efetivo trabalho direcionado a pessoa com NEE.

Atualmente, o serviço corresponde a uma coordenadoria de educação especial. Internamente, é composta por profissionais de educação com diferentes formações e com o seguinte serviço e programas educacionais de apoio à inclusão de alunos com NEE: serviço de apoio administrativo; programa de atendimento educacional especializado (AEE); programa de deficiência intelectual; programa de surdez, programa de autismo; programa de deficiência visual; programa de deficiência física, múltipla e tecnologia assistiva e programa de altas habilidades.

A missão desta coordenadoria é promover e desenvolver políticas de educação inclusiva, cumprindo as adaptações necessárias que contribuam para permanência e inclusão do aluno público alvo da educação especial. Para tal, são responsáveis pelo atendimento ao aluno, à família, e ao professor. Oferecendo orientações e encaminhamentos educacionais de acordo com as demandas familiares e escolares. Além disso, organizam e oferecem formação continuada e visitas as unidades escolares.

5.2. Seleção da Amostra

A amostra do estudo é constituída por 123 crianças com 5 anos de idade, com desenvolvimento típico, inseridas em turmas de pré-escolar da rede pública municipal da região sudeste do Brasil. Definiram-se como critérios seleção da amostra:

- a) as crianças com DT devem ter 5 anos de idade;
- b) as crianças com DT devem estar inseridas em um contexto da rede pública do pré-escolar;
- c) as crianças com DT devem ter pelo menos uma criança com NEE incluída nas turmas do pré-escolar.

5.3. Instrumentos de recolha de dados

O instrumento de recolha de dados a utilizar neste estudo será a “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-escolar” de Rodrigues e Pereira (2017), adaptada de “*Acceptance Scale for Kindergarten*” – ASK-R, desenvolvida por de Favazza e Odom (2014).

Esta escala é constituída por 18 itens que compõem três domínios do constructo das atitudes, nomeadamente, domínio cognitivo, domínio afetivo e o domínio comportamental. Os itens serão respondidos através de uma escala de likert, concretizada através de um modelo de três imagens, coladas em raquetes que expressam as opções de resposta: Sim, Não e Talvez.



Ilustração 1 — Cenário de resposta aos itens do questionário

A versão portuguesa da escala de Rodrigues e Pereira (2017) foi adaptada para o Brasil, nomeadamente em município da região sudeste, no estado do Rio de Janeiro. Para esta adaptação, à região sudeste do Brasil, realizou-se uma reflexão falada com cinco educadores que possuam experiência em educação pré-escolar e educação inclusiva, no sentido de analisar e apreciar o conteúdo dos itens, nomeadamente a sua clareza, compreensibilidade e relevância para a temática em estudo. Desta discussão, identificou-se a necessidade de realizar algumas mudanças, nomeadamente, a pronome de tratamento e a consequente adaptação verbal (e.g. “Item 1 – Gostavas de ser amigo/a de uma criança que não consegue falar” em português de Portugal e “Item 1 – “Você gostaria de ser um grande amigo(a) de uma criança que não fala? em português do Brasil). Posteriormente, esta versão foi aplicada a cinco crianças brasileiras que cumpriam os critérios de inclusão no estudo, mas que integraram a amostra. As crianças demonstraram entender o conteúdo e não demonstraram irritação ou fadiga.

Aos responsáveis foi entregue um conjunto de elementos do estudo, onde seguiu um pedido de autorização, um breve questionário que atende a duas questões (anexo E). Trata a primeira questão da sensibilidade parental, relativamente, a inclusão de crianças com NEE. E, a segunda, de questões relativas a dois tópicos: o primeiro, abordando a existência ou não de interação dos filhos perante pares com NEE e, o segundo tópico com vários contextos onde estas interações entre os pares pode acontecer (por exemplo, parques, vizinhança, família).

Aos professores também foi oferecido um pequeno questionário, onde se indagava sobre a experiência profissional com educação inclusiva e formação das mesmas.

Para a análise dos dados recorreu-se ao IBM SPSS versão 24, para a realização de técnicas de estatística descritiva e inferencial.

5.4. Recolha de dados e procedimentos

Primeiramente, foi realizado o levantamento de todas as unidades escolares do município escolhido do estado do Rio de Janeiro na região sudeste do Brasil, para haver seus contatos.

Este levantamento foi realizado através de pesquisa pessoal, visto que, atuo a muitos anos nesta rede pública. Refletiu também a consulta e o acolhimento às sugestões de meus pares também lotados na Coordenadoria de Educação Especial.

Posteriormente, foi entregue cópia do projeto para análise e possível aprovação do setor competente da Secretaria Municipal de Educação, a quem tem perícia para apreciar pesquisas que venham a ser desenvolvida no município. Uma vez, autorizada a realização da pesquisa, redigi os termos de autorização para educadores de pré-escolar, pais ou responsáveis legais pela criança participante no estudo.

A entrega da documentação e organização dos dias de conversa com os responsáveis, os professores e as datas de aplicação do instrumento, foi acordado com as equipes diretivas de cada unidade escolar, de modo a respeitar a rotina das turmas.

Por se tratar de escolas no Brasil comunicamo-nos também por e-mail e celular com os representantes das equipes diretivo-pedagógica e professores, o que contribuiu para o processo de execução da pesquisa.

Sobre a aplicação, optamos por realizá-la em pequenos grupos, sob a forma de jogo, dando a cada criança do grupo um conjunto de raquetes para resposta. Para que as respostas individuais não fossem influenciadas pelas respostas dos pares, o grupo de crianças foi organizado em mesas separados por um aparato que impedia a visualização do manuseio das raquetes pelos colegas. As crianças respondiam todas em conjunto, após sinal verbal do investigador.

O processo de pesquisa bibliográfica, definição da amostra e preparação dos termos de pedidos formais de autorização foram organizados precedentemente as fases de submissão e ingresso nas unidades escolares para recolha efetiva dos dados.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Introdução

O escopo deste capítulo é proceder a análise e discussão dos dados. A delimitação e definição do problema, da hipótese, das variáveis, do programa, da amostra, da discussão dos dados serão elemento para este capítulo.

Neste momento do estudo serão empregadas as estatísticas descritiva e inferencial.

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

2. Análise descritiva dos resultados

Procurando destacar as informações mais importantes e alusivas aos objetivos do presente trabalho, apresentamos a seguir a caracterização da amostra em estudo, a partir de seus resultados concernentes à estatística descritiva.

Neste estudo participou uma amostra de 123 crianças, todas com 5 anos, frequentando turmas de pré-escolar em rede pública na região sudeste do Brasil, nomeadamente no estado do Rio de Janeiro.

Seguidamente, apresentaremos os dados referentes à estatística descritiva tendo por base as variáveis: género, tipo de NEE, experiência em inclusão pelas educadoras, sensibilização por parte dos pais, interação entre crianças sem NEE e seus pares com NEE noutros contextos, exteriores à escola.

2.1. Sexo

Em alusão ao sexo das crianças inquiridas, 53,7% (n= 66) corresponde ao sexo masculino e 46,3% (n= 57) ao sexo feminino.

Podemos assim considerar que a amostra é, ligeiramente, maior para o sexo masculino no que se refere à variável sexo.

2.2. Tipo de NEE

Do total das crianças da amostra (n= 123), podemos observar que 100% das crianças participantes neste estudo pertencem a turmas de pré-escola com uma ou duas crianças com NEE incluídas. Havendo nas turmas pesquisadas, uma predominância de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) 62,5%, seguido por crianças com Trissomia 21, 25% e outro tipo de Necessidades Especiais 12,5% representados por uma criança, respectivamente, com dificuldade intelectual (microcefalia).

Quadro 1 – Tipo de NEE

Tipos de NEE		Frequência	Porcentagem
Perturbação do Espectro do Autismo		5	4.1
Trissomia 21		2	1.6
Outros		1	0.8
Total		8	6.5

2.3. Experiência profissional das Educadoras

Neste estudo participaram um total de 8 professores de turmas pré-escolar, todos com experiência de 5 a 15 anos no trabalho com inclusão de crianças com NEE, nas séries iniciais. Todas com formação universitária relacionadas a áreas da educação.

Sendo que, deste grupo, 6 professoras possuem curso de pós-graduação e duas outras professoras não possuía pós-graduação. Nenhuma referiu ter formação especializada em NEE (correspondente ao grau de mestre). De outra forma, relataram participar de formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação.

2.4. Sensibilização por parte dos Pais

No que tange à variável sensibilização por parte dos pais para com as crianças com NEE, 65,0% (n=80) afirmam que costumam conversar com seus filhos a respeito do tema relativas a inclusão dos pares com NEE. Chamando atenção em sua justificativa para o modo como abordar a temática _ *“falo de um jeito que ele entenda”, “é difícil de explicar, mas a gente fala”*.

Ao mesmo item, 35% responsáveis (n= 43) respondem que não tratam do tema inclusão com seus filhos.

Quadro 2 – Sensibilização dos Pais

	Frequência	Porcentagem
Sim	80	65
Não	43	35
Total	123	100

2.5. Interação entre crianças sem NEE e seus pares com NEE nos vários contextos

Dos 123 responsáveis que participaram desta amostra, 35% (n= 43) afirmam que seus filhos convivem com crianças com NEE em outros contextos para além de suas escolas.

Sendo para essa amostra o contexto familiar destacado como o espaço de maior oportunidade contextual, seguida dos vizinhos, de amigos e em outros espaços como a convivência em parques, “igreja”, “shopping”, por exemplo.

Em outro sentido, 65% (n= 80) dos responsáveis, respondeu que não há outro contexto onde seu filho conviva com crianças com necessidades educativas especiais para além da escola.

3. Análise inferencial

Apresentaremos os resultados em função das hipóteses previamente delineadas. Assim, serão apresentados os resultados obtidos nas diferentes análises estatísticas realizada. Ao mesmo tempo complementaremos com resultados obtidos em outros estudos.

Hipótese 1) *O sexo tem influência nas atitudes das crianças participantes deste estudo.*

Intencionando verificar se a variável sexo é um fator que determina as atitudes das crianças com DT, utilizamos o teste estatístico *t de student* para amostras independentes

Observando o quadro 3, podemos afirmar que, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre as percepções dos meninos e das meninas ($t = -0.451$, $p = 0.653$).

Quadro 3 – Influência do Sexo nas Atitudes

Sexo	N	Média	DP	t	p
Masculino	65	1.14	.256	0.451	0.653
Feminino	58	1.16	.276		

Em outro termo caracteriza que, para a mostra estudada, o sexo não representa influência sobre as atitudes das crianças DT em relação aos seus pares com NEE.

Neste sentido verifica-se igualmente, no estudo de Consiglio, Guarnare e Magnano (2014) a não diferenciação entre a atitude de aceitação dos pares com NEE por parte das crianças DT relativamente à variável sexo.

Com referência a variável sexo, alguns estudos apresentam que o sexo feminino propende a demonstrar atitude mais positiva. Estes resultados vão ao encontro de vários estudos (Favazza & Odom, 2012; Gomes, 2017; Negrões, 2017; Pavarino, Del Prette, & Del Prette, 2005a).

Em outra linha, os estudos de Sousa (2018) e de Rodrigues (2017), apresentam em seus resultados a presença de atitudes mais positivas para o sexo masculino.

Hipótese 2) O tipo de NEE influencia a atitude das crianças DT em relação aos pares com NEE.

Para encaminharmos o trabalho sobre esta hipótese optamos pelo Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes. Recorremos a um teste não paramétrico devido ao número reduzido de crianças com NEE (N = 8). Os resultados sintetizados no quadro 4, permitem-nos afirmar que a variável tipo de NEE não tem influência nas atitudes do grupo de crianças participantes deste estudo (KW= 2.717, $p = 0.257$).

Quadro 4 – Influência do Tipo de NEE nas Atitudes

Tipo de NEE	N	Ponto Médio	KW	Sig
Perturbação do Espectro Autismo	5	5.6	2.717	0.257
Trissomia 21	2	2.5		
Outro	1	3		

Estes resultados vão ao encontro dos que foram obtidos na investigação de Sousa (2018) com crianças portuguesas.

Hipótese 3) A sensibilização das famílias acerca da inclusão e das necessidades educativas especiais influencia as atitudes das crianças com DT para com as crianças com NEE.

Procuramos com o exame desta variável, verificar se os pais influenciam as crianças com DT, em virtude da sensibilização ou não dos filhos para esta interação com pares com NEE, valores que são apresentados no quadro 5.

Através do teste estatístico *t de student* para amostras independentes, certificamos que não há diferenças estatisticamente significativas entre pais que sensibilizam e os pais que não sensibilizam os seus filhos para a temática das NEE ($t = 0.141$, $p = 0.888$). A observação dos resultados sintetizados na tabela mostra que os valores de média são iguais para os de ambos os grupos.

Quadro 5 – Sensibilização dos pais

Sensibilização dos Pais	N	Média	DP	T	P
Sim	79	1.15	.27	-0.141	0.888
Não	44	1.15	.26		

Estes resultados estão em acordo com os achados do estudo de Sousa (2018), onde os seus resultados não apresentam discrepância para as médias entre os pais que sensibilizam os filhos e aqueles que não o fazem.

No trabalho de Hong, Kwon e Jeon (2014) encontramos relação entre as atitudes das crianças e as atitudes de seus pais.

Hipótese 4) A interação entre crianças DT e crianças com NEE em espaços para além da escola, influencia as atitudes das crianças envolvidas neste estudo.

Para averiguarmos esta hipótese foi realizado um teste *t de student* para amostras independentes. O que conseguimos verificar através dos dados obtidos é que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as crianças que interagem e as que não interagem com crianças com NEE em outros contextos fora da escola ($t = 1.831$, $p = 0.07$).

Quadro 6 – Interação com Crianças com NEE em Outros Contextos

Interação com crianças com NEE	N	Média	DP	<i>t</i>	<i>p</i>
Sim	47	1.20	.297	1.831	0.07
Não	76	1.12	.238		

No mesmo sentido os estudos de Barr, e Bracchitta (2015) e Souza (2008) reforçam que, as crianças com DT têm atitudes mais positivas quando interagem com seus pares com NEE em contextos para além do espaço escolar.

Embora não se verificando diferenças estatisticamente significativas, os valores de média apontam que as crianças que interagem com crianças em outros contextos, externos à escola, apresentam atitudes mais positivas comparado com os que não o fazem.

CAPÍTULO 4 – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Este estudo foi realizado com a finalidade de examinar as atitudes de crianças do pré-escolar com DT face aos seus pares com NEE. Especificamente, pretendíamos saber em que medida a atitude das crianças era influenciada pelo seu sexo, tipo de NEE, pelos seus pais e ambiente extraescolar. Todo o conhecimento científico entorno da inclusão valida a importância deste tema das atitudes das crianças com DT face a seus pares com NEE. Assim, de acordo com os objetivos previamente organizados para o estudo atual e tendo em consideração os referenciais teóricos serão, em seguida discutidos os achados considerados mais relevantes com o intuito de unir aos resultados aferidos outras investigações sobre essa temática.

Assim sendo, no que diz respeito a variável *interferência do sexo* na atitude das crianças, através da análise dos nossos resultados, não se comprovou diferenças relativa a atitude baseada no sexo, frente aos pares com NEE na pré-escola.

Os resultados deste estudo para esta amostra, se revela na mesma forma que os resultados do estudo de Sousa (2014), que mostram não existir diferença relativa ao sexo. Ou seja, o sexo não determina a predisposição das crianças com DT para interagir com os pares com NEE.

Em estudos portugueses similares ao atual trabalho encontramos resultados que corroboram o facto de não existirem diferenças nas atitudes das crianças com DT para com as crianças com NEE em função do sexo (Gomes, 2017; Negrões, 2017; Sousa, 2018).

A criança, no início de sua vida escolar, encontra um ambiente em que as diferenças são encaradas de forma natural. Reconhecem-se e aprendem a perceber nas diferenças a valorizar o outro. Na educação pré-escolar aprendem não só pelo que ensinam, mas muito pelo que são capazes de realizar. Assim sendo, neste ambiente, aprenderá que os limites não são limites para a aprendizagem. Uma nossa visão se estabelece quando a pré-escola é qualificada como espaço primário para que as ideias e ações educativas inclusivas tenham efeitos de forma mais natural possível (Correia, Serrano, 2008; Lordelo, & Carvalho, 1989; Negrões, 2017).

Concernente a variável *Tipo de NEE* que apresenta a criança em inclusão, em nosso estudo não observamos validação para esta influência. Sendo assim, o tipo de NEE, não determinou na escolha dos seus pares nas situações de interação no dia a dia escolar.

Contudo, existem estudos que contrariam os nossos resultados. Maras e Brown (2000), num estudo com crianças inglesas, com idades entre 5 e 11 anos verificaram que a interação era influenciada pelo tipo de NEE. Isso poderia estar relacionado, segundo os autores, em função do grau de

conhecimento que as crianças têm sobre as NEE, as limitações e habilidades dos pares com NEE. Em Nowichi (2006), encontramos, a verificação de que o tipo de dificuldade das crianças com NEE parece condicionar a forma como as crianças com DT interagem com elas.

Mais estudos demonstram haver influência do tipo de NEE em relação a atitude das crianças com DT face a seus pares com NEE. Os dados sugerem que crianças com dificuldades intelectuais são menos aceitas e mais rejeitadas do que por exemplo colegas com dificuldades motoras (Batista, & Enumo, 2004; Gomes, 2017). Já Huckstad e Shutts (2014) concluíram que as crianças tendem a preferir crianças sem NEE que enxergam em detrimento das crianças que utilizam equipamentos que facilitem a sua mobilidade. Porém, estes mesmos autores adiantam que as crianças não apresentam percepção extremamente negativas sobre as pessoas com NEE.

Comportamentos agressivos, ou inadequados apresentados em sala de aula ou de evitação ao contato, são denominados por Odom (2007) como elementos que desencadeiam os mecanismos de exclusão.

Entretanto, Consiglio, Guarnanero e Magnano (2004) ponderam que as crianças com DT na pré-escola aceitam e percebem com relativa facilidade as NEE motoras. Isto porquê atribuem significado a situação e pela visibilidade da condição (Diamond & Tu, 2008, citado por Gomes, 2017).

Na mesma linha de investigação, Sousa (2014), num estudo com crianças em idade pré-escolar, concluiu que o fato de os pares terem um desenvolvimento típico ou terem incapacidade intelectual ou deficiência física, não determina a predisposição das crianças para interagirem perante os mesmos.

Estes estudiosos são unânimes em defender e encorajar a inclusão das crianças com NEE nas series iniciais. De forma a dar maior oportunidade às crianças com DT de desenvolver comportamentos mais empáticos em relação aos colegas com NEE. Sendo esses aspectos fundamentais para que nos anos escolares iniciais e não só, se evitem as situações de exclusão destas crianças ou situações de *bullying*. Neste sentido, Diamond (1993) reforça esta temática realçando o fato de ser na idade pré-escolar que muitas crianças começam a reconhecer e a pensar sobre NEE, especialmente quando têm a possibilidade de conviver com essas crianças. Assim, de acordo com o autor, este é um momento crucial para se desenvolverem medidas de intervenção que promovam o desenvolvimento de atitudes positivas acerca das NEE, permitindo que as crianças com DT entendam e compreendam o que são as NEE.

Desta forma é importante desenvolver estudos que nos permitam conhecer as concepções das crianças com DT acerca das crianças com NEE. No seguimento deste aspecto, Diamond e colaboradores (1997), num estudo com 46 crianças com idades entre os 3 e os 5 anos, procuraram estudar as

maneiras através das quais as crianças do pré-escolar conceitualizavam os diferentes tipos de NEE. Os resultados obtidos revelaram que a maioria das crianças estavam cientes dos problemas motores, enquanto que apenas metade estava ciente dos problemas sensoriais.

É natural que este conhecimento e compreensão das NEE seja proporcional ao contato que as crianças com DT têm com crianças que revelem diferentes tipos de NEE. Aquilo que a investigação científica demonstra é que o contato regular entre crianças com DT e crianças com NEE traduz-se em atitudes de aceitação mais positivas por parte das crianças DT, comparativamente com as crianças que não tiveram oportunidade de contato (Favazza & Odom, 1996).

No entanto, é importante considerar as conclusões de Laws e Kelly (2005). Estes autores, alertam para o fato de as crianças mais novas não demonstrarem umas relações diferenciadas face aos seus pares com problemas intelectuais. Neste sentido, é importante considerar este comportamento infantil como um elemento que oferece uma excelente possibilidade de se apostar em ambientes que promovam o contato entre crianças com DT e crianças com diferentes tipos de NEE.

Todos estes elementos só reforçam a importância da inclusão. Crianças em ambientes inclusivos apresentam maiores níveis de aceitação quer para crianças com e sem NEE (Diamond, Hestenes, Carpenter, & Innes, 1997). Assim, são evidentes os benefícios da inclusão dos alunos com NEE no ensino pré-escolar e em que todos os participantes (crianças, professores, pais e sociedade) se beneficiam desta medida.

Em alusão a variável de que a *sensibilização dos pais*, interferem nas percepções das crianças, os resultados obtidos por este trabalho não apresentam validação quanto a sua significância, ou seja, a variável sensibilização dos pais não influencia a atitude das crianças com DT, frente a inclusão dos seus pares com NEE.

Diferentes estudos com pais de crianças com DT sobre a inclusão de crianças com NEE, demonstraram que estes apresentam atitudes positivas perante a inclusão (Freitas, Arroja, Ribeiro, & Dias, 2015).

Para Pavarini, Del Prettes, e Del Prettes, (2005b) os pais são responsáveis pelas trocas iniciais, importantes e essenciais, com contato interpessoal. Aspectos como valores, ideias, modos e padrões são apreendidos e servem de base para posteriores interações quando os filhos alcançam idades mais avançadas. Neste sentido, estes mesmos autores pormenorizam que, a existência de pais que, cotidianamente, buscam dirigir o comportamento dos filhos baseados em princípios morais e valores importantes para o seu grupo familiar, ensinam comportamentos que garantam liberdade, autonomia e discernimento. Este modelo, pode reduzir os comportamentos socialmente inadequados. Em outras

palavras, os pais que oferecem informações claras sobre o que os filhos podem ou não praticar após prejudicar outra criança, suporta comportamentos empáticos (Pavarino, Del Prettes, & Del Prettes, 2005b)

Desta forma, o papel dos pais em seus domínios sociais e afetivos, pode se estabelecer como atenuador nos processos de inclusão e aceitação das crianças com NEE de maneira poderosa. Esses adultos podem esvanecer mitos e participando como promotor de um ambiente facilitador à experiência e à aproximação de seus filhos, crianças com e sem NEE (Szymanski, 2004). Como está, por exemplo, demonstrado nas conclusões do estudo de Freitas, Arroja, Ribeiro e Dias (2015), com 300 pais de crianças com e sem NEE. Neste estudo, os investigadores concluíram que os pais que têm na turma de seus filhos crianças com NEE apresentam uma atitude mais positiva relativamente ao processo de inclusão. Tendo em consideração este aspecto e reconhecendo do impacto que os pais têm nas atitudes dos seus filhos, acreditamos que os filhos de pais mais sensíveis às questões da inclusão de crianças com NEE terão atitudes mais positivas perante crianças com NEE que possam frequentar as suas turmas.

Neste ponto de vista, Marques (2012, citado por Gomes, 2017), acentua a importância que há no papel do adulto, das famílias e da comunidade, no incentivo aos momentos de interação entre as crianças com e sem NEE, e do seu o poder de contribuir para a formação dos afetivos e de amizade que venham a enfraquecer futuramente, o fenómeno/efeito da exclusão social, que incide sobre as crianças com NEE.

A variável *interação com crianças com NEE, em contextos externos à escola*, concluímos neste estudo que esta hipótese não se confirma como relevante, em outros termos, essa interação não influencia as crianças com DT frente a inclusão de crianças com NEE. Porém, há investigações que corroboram a importância de deste tipo de contatos e a sua influência positiva nas atitudes das crianças com DT. Com o objetivo de comprovar a influência positiva através de contatos com as crianças com NEE em contextos externos à escola, Hong, Known e Jeon (2014) reuniram 94 crianças em idade pré-escolar e procuraram perceber a relação entre as atitudes das crianças e o contato com NEE. Os resultados demonstram uma correlação positiva entre contato prévio com pessoas com NEE e os sentimentos sobre as pessoas com NEE. Os autores chegaram a concluir que os alunos sem NEE precisam de um convívio mais regular com crianças com NEE e para desenvolverem sentimentos positivos relativamente aos seus pares e para obterem um maior entendimento sobre o que são NEE.

Podemos pensar, que esta variável expõe a importância que tem a “vida real”, cotidiana dessas crianças com e sem NEE para compreensão dos modos e atitudes em razão de sua vida familiar em comunidade, fora da vigilância dos professores no espaço escolar (Batista & Enumo, 2004).

Quando pensamos sobre a carência de oportunidades de interação entre crianças com e sem NEE nos espaços sociais vale buscar algumas referenciais sobre essas possibilidades e dificuldades. Podemos, em primeiro plano, observar as famílias, na perspectiva do fenômeno que ocorre ao interno das famílias e nas comunidades (Rodrigues, 2017; Szymanski, 2004).

Conforme retratado nos capítulos anteriores, a inclusão é mais do que estar nos mesmos espaços físicos. Para que haja a inclusão é necessária que as crianças com NEE participem nas rotinas da escola. E ainda que participem é necessário que seus pares com DT tenham nesta convivência algo naturalizado e esperado por todos.

Dispõe-se que na realidade é quase consenso que, as NEE não são mais um modo de ser dos sujeitos. Mais sim, como um encontro entre o indivíduo e a sua condição, representado socialmente, ainda, como uma desvantagem que pode ser mais ou menos invalidante segundo a interação que se crie entre as pessoas e o ambiente (Pavone, 2014).

Estas questões fazem-nos refletir que, em primeiro plano venham postas as potencialidades e as habilidades dos indivíduos em relação aos diversos ambientes nos quais vive, evidenciando a complexidade e interdependência de numerosos fatores nos diversos contextos de vida para poder medir e atacar as diferenças (Dettori, 2011).

No caso da educação e suas instituições, se evidencia, portanto, a urgência de criar e promover sistemas educacionais inclusivos em condições de responder em maneira efetiva e adequada as reais carências das crianças com NEE e não só, posto que, é precisa reconhecer e atender a todos em suas diferenças e apoiá-los.

No decorrer dos anos um sistema inclusivo brasileiro, através de suas instancias federativas, veio sendo criado, aprimorado e oferecido aos estados e municípios. E, reconhecidamente, promoveu até aqui, mudanças nas instituições de ensino ao nível estrutural, organizacional e de funcionamento.

No caso do município onde está pesquisa foi estabelecida, reconhecidamente, neste sentido, diminuíram-se o número de classes especiais com a medida de extingui-las e de limitar sua abertura. Há a matrícula e frequência em turmas de atendimento educacional especializado, o AEE. Introduziu-se de maneira crescente, a presença dos mediadores nas turmas de ensino regular nos diferentes níveis. O impacto desta medida foi sentido nas turmas de ensino regular, onde oferta dirimiu o necessário suporte didático ao aluno com NEE e aos pares com DT.

O nosso estudo não verificamos diferenças significativas frente as suas variáveis, ainda assim continua a parecer-nos de grande importância que as atitudes, positivas, e as interações entre todos, crianças com e sem NEE, continuem a ser promovidas e estimuladas.

Também nos permite pensar, nos leva a refletir à luz dos autores estudados, que a mudança de atitude das crianças com DT frente aos colegas com NEE é um processo complexo, onde seguramente o contato guarda um papel indispensável na construção das inter-relações, mesmo que, todavia, existem certas condições.

Por certo, os resultados mais positivos se obtêm através, de um contato recorrente e duradouro, com a aproximação e a participação das famílias crianças com e sem NEE, como parte educacional, com uma adequada formação dos professores e como suporte as interações das crianças com DT em suas atitudes frente as NEE de seus pares e a respeito de sentirem se livres em suas escolhas. Toda via, com a mesma importância, outros fatores ligados ao contexto, a eficácia de políticas de inclusão, tem seu lugar.

Limitações e Recomendações do Estudo

Como qualquer estudo de investigação, o nosso também apresenta aspetos que deveriam ser melhorados em investigações futuras. Inicialmente, gostaríamos de destacar o tamanho da amostra e as características da amostra. Consideramos que para estudos futuros, poderia ser importante ter um número maior de turmas e crianças a participar do estudo. Seria também interessante comparar turmas inclusivas e não inclusivas no sentido de perceber melhor qual o impacto nas percepções das crianças com DT.

Por outro lado, consideramos que poderia ser relevante recolher informações junto aos professores que acompanham essas turmas inclusivas. Através de entrevistas conseguiríamos aceder às suas percepções relativamente as interações que se estabelecem entre as crianças com DT e as crianças com NEE. Além disso seria importante perceber quais as dificuldades destes professores e que necessidades de formação, de apoio por parte das equipas diretivas e de orientação escolar, apoio por parte de outras instancias da comunidade, têm relevância para o seu trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowicz, A. (2003). O direito das crianças à educação infantil. *Proposições*, 14(3), 13-24.
Recuperado de:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643858>.
- Armstrong F., Armstrong, D. & Barton, L. (2016). *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. Nova Iorque: Routledge.
- Armstrong, F., Rodrigues, D. (2014). *A inclusão nas escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manoel dos Santos.
- Ávila, L. L. (2015). *O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para alunos com deficiência intelectual na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ*. (Tese de Mestrado não publicada). Rio de Janeiro: Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513550>.
- Balbinot, A. D. & Hauber, A. (2017). Análise de matrículas como indicadores da evolução da Educação Especial no estado do Rio De Janeiro. *Pesquiseduca*, 9(19), 663-673.
<http://dx.doi.org/10.17058/rips.v1i4.12997>.
- Barr, J. J., & Bracchitta, K. (2015). Attitudes toward individuals with disabilities: The effects of contact with different disability types. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 34(2), 223-238. <http://dx.doi.org/10.1007/s12144-014-9253-2>.
- Brandão, M. T., & Ferreira, M. (2013). Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(4), 487-502.

- Brasil. (1961). Decreto de Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*.
- Brasil. (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*.
- Brasil. (1999). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*: resolução n.1, de 7/4/1999. Brasília: Ministério de Educação e Cultura, Conselho Nacional de Educação.
- Brasil. (1999a). *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal*: parecer CEB n.1/99, aprovado em 29/1/1999. Brasília: Ministério de Educação e Cultura, Conselho Nacional de Educação.
- Brasil. (2001). Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*.
- Brasil. (2007a). *Documento subsidiário à política de inclusão*. (p.48). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Brasil. (2007b). *Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Brasil. (2009a). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.
- Brasil. (2009b). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

- Brasil. (2018). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira* (2018). Mapa de Coleta- Censo Escolar 2018. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/censo-escolar/mapa-da-coleta>.
- Brasil. (2019). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (2019). Panorama 2019. Recuperado de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/duque-de-caxias/panorama>.
- Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- Brito, M. C. (2011). *Síndrome de Asperger e educação inclusiva: análise de atitudes sociais e interações sociais*. (Tese de doutorado). Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- Bussab, V. S. R. (1997). O desenvolvimento de comportamentos pró-sociais na criança: Considerações sobre a natureza dos fatores e dos processos envolvidos. *Temas em Psicologia*, 5(3), 19-26.
- Buyse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2003). Friendship formation in inclusive early childhood classrooms: What is the teacher's role? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 485-501. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2003.09.007>.
- Caiado, K. R. M., & Laplane, A. L. F. (2009). Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 303-315. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022009000200006>.
- Caldin, R., & Righini, G. (2017). Lo “svantaggio socio-economico, linguistico e culturale”: un bisogno educativo speciale? *Studium Educationis*, 3, 39-53.
- Campos, M. M. (2003). Educação e políticas de combate à pobreza. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 183-191. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300013>.

- Campos, M. M., Fulgraff, J., & Wiggers, V. (2006). A qualidade da educação infantil: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 127, 87-128. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000100005>.
- Carvalho R.E. (2008). *Escola Inclusiva: A reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação.
- Consiglio, A., Guarnera, M., Magnano, P. (2014). La rappresentazione della disabilità nei bambini. Una verifica dell'ipotesi del contatto a scuola. *Scienze e Ricerche*, 1, 105-114.
- Correia, L. D. M. & Serrano, A. M. S. (2008). Inclusão e Intervenção Precoce: Para um começo educacional promissor. In: Correia, L. D. M. (ed.), *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um Guia Para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. D. M. (2005). A Escola Contemporânea, os recursos e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. In Frassinetti, P. (Org.), *Encontro internacional de educação especial: Diferenciação - Do conceito à prática*. Porto: Gailivro.
- Cottini, L. (2006). L'integrazione scolastica del bambino autistico: aspetti metodologici e didattici. *Università di Udine*.
- Coutinho, A. & Tomás, C. (2018). O lugar das crianças de 0 a 3 anos nas políticas educacionais no Brasil e em Portugal. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, 4(2), 2018, 123-132. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201842478p.123-132>.
- Coutinho, A. (2017). As políticas para a educação de crianças de 0 a 3 anos no Brasil: avanços e (possíveis) retrocessos. *Laplage em Revista*, 3(1), p.19-28. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201731235p.19-28>.
- De Anna, L., & Plaisance, E. (2014). Inclusive education and “special pedagogy”: The Italian approach. *Alter - European Journal of Disability Research*, 8(2), 65-68. <http://dx.doi.org/10.1016/j.alter.2014.03.001>

- Dettori, F. (2011). La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en Europa: el caso de España e Italia. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(3), 67-78.
- Diamond, K. E. (1993). Preschool children 's concepts of disability in their peers. *Early Education and Development*, 4 (2), 123-129. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0402_4.
- Diamond, K., Hestenes, L., Carpenter, E., & Innes, F. (1997). Relationships between enrolment in an inclusive class and preschool children's ideas about people with disabilities. *Early Childhood Special Education*, 17(4), 520-536. <https://doi.org/10.1177/027112149701700409>.
- Didonet, V. (2001). O Plano Nacional de Educação e os planos estaduais e municipais: uma conquista histórica. *Gestão em Rede*, 33, 14-19.
- Emídio, R., Santos, A. J., Maia, J., Monteiro, L. & Verissimo, M. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 26(3), 491-499.
- Favazza, P. & Odom, S. (1996). Use the acceptance scale to measure attitudes of kindergarten- age children. *Journal of Early Intervention*, 20, 232-249. <http://dx.doi.org/10.1177/105381519602000307>.
- Fortin, S., & Gosselin, P. (2014). Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico. *ARJ – Art Research Journal / Revista de Pesquisa em Artes*, 1(1) 1-17.
- Freitas, E. M., Arroja, L. N., Ribeiro, P. M., & Dias, P. C. (2015). Percepção de pais em relação à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular. *Revista Educação Especial*, 28(52), 443-458. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X15273>.
- Freitas, M. C. de & Mendes, E. G. (2008). Análise funcional de comportamentos inadequados e inclusão: uma contribuição à formação de educadores. *Temas em Psicologia*, 16(2), 261-271.

- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effects of the type of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 25*(6), 531-541. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-3148.2012.00699.x>.
- Gomes, A. R. G. (2017). *Fatores que influenciam as atitudes dos pares face à inclusão na Região Autónoma da Madeira*. (Tese de doutoramento não publicada). Região Autónoma da Madeira: Universidade da Madeira.
- Hay, D. F. (2005). Relações entre pares na infância e seu impacto sobre o desenvolvimento das crianças. In: Tremblay, R. E., Boivin, M., Peters, R. De V., (eds). Boivin M., ed. tema. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância* [on-line]. Recuperado de: <http://www.encyclopedia-crianca.com/relacoes-entre-pares/segundo-especialistas/relacoes-entre-pares-na-infancia-e-seu-impacto-sobre-o>.
- Hong, S.Y., Kwon, K.A., Jeon, H.J. (2014). Children's Attitudes towards Peers with Disabilities: Associations with Personal and Parental Factors. *Infant and Child Development, 23*(2), 170-193. <https://doi.org/10.1002/icd.1826>.
- Huckstadt, L. K., & Shutts, K. (2014). How young children evaluate people with and without disabilities. *Journal of Social Issues, 70*(1), 99-114. <http://dx.doi.org/10.1111/josi.12049>.
- Kassar, M. (2011). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista, 27*(41), 61-79. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25002/16749>.
- Kikuichi, V. Z. F. & Queiroz, F. A. P. (2018). A Educação na contemporaneidade: contribuições da tecnologia digital para a inclusão das pessoas com deficiência auditiva. *Evidência, 14*(14), 93-101.
- Kuhlman Jr., M. (2000). Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação, 14*, 5-18. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=en&tlng=pt.

- Laws, G. & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools toward peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99. <https://doi.org/10.1080/10349120500086298>.
- Lima, M. (2016). O uso da entrevista na pesquisa empírica. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo*. São Paulo: Sesc São Paulo/CEBRAP, 24-41.
- Lordelo, E. R. & Carvalho, A. M. A. (1989). Comportamento de cuidado entre crianças: uma revisão. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 5(1), 1-19.
- Maciel, T. S. & Brabo, T. S. A. M. (2017). Educação em direitos humanos na educação infantil: Em busca de novos caminhos. *Trilhas Pedagógicas*, 7(7), 23-40.
- Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Mantoan, M. T. E. (2009). Special education in Brazil: From exclusion to inclusion. *EDT – Educação Temática Digital*, 1(3), 45-59. <https://doi.org/10.20396/etd.v1i3.548>.
- Maras, M & Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, 70(3), 337-351. <https://doi.org/10.1348/000709900158164>.
- Mazzotta, M. J. S., & Sousa, S. M. Z. L. (2000). Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. *Estilos da Clínica*, 5(9), 96-108.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>.
- Monaci, M. G., Trentin, R., & Maculotti, V. (2008). Emozioni e atteggiamento verso i bambini con disabilità motoria: effetti del contatto nelle classi inclusive. *Dipav-quaderni*, 26, 10-26.

- Negrões, R. D. R. P. (2017) *Atitudes de crianças com desenvolvimento típico perante a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, no seu grupo de pré-escolar*. (Tese de Mestrado não publicado). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Nepi, L. D. (2013). Includere fa la differenza? Il punto alla luce delle evidenze empiriche. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 13(3), 27-41. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-13625>.
- 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. <https://doi.org/10.1080/10349120500086348>.
- Nowicki, E. A. & Sandieson, R. (2002). A Meta-Analysis of School-Age Children's Attitudes Towards Persons with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265. <https://doi.org/10.1080/1034912022000007270>.
- Odom, S. L. (2007). *Alargando a Roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, Z. D. M. R., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2013). O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 87, 62-70.
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris em 10 dezembro, 1948.
- ONU. (1989). *Assembleia Geral das Nações Unidas. Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança*.
- ONU. (2006). *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*.

- Pavarino, M. G., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. (2005a). Agressividade e empatia na infância: Um estudo correlacional com pré-escolares. *Interação em Psicologia*, 9(2), 215-225. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v9i2.4799>
- Pavarino, M. G., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2005b). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *Psico*, 36(2), 127-134.
- Pavone, M. (2014). *L' inclusione educativa*. Milano: Mondadori.
- Pletsch, M. D. (2012). Educação Especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, 34(1), 31-48. <https://doi.org/10.4322/chsr.2014.003>.
- Pletsch, M. D. (2014). Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. *Poiesis Pedagógica*, 12(1), 7-26. <https://doi.org/10.5216/rpp.v12i1.31204>.
- Rodrigues, S. R da S. (2017). *Inclusão no pré-escolar no concelho de Barcelos: Atitudes e comportamentos dos pares sem Necessidades Educativas Especiais*. (Tese de Mestrado não publicado). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Rosa, F. (2010). *Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º ciclo do ensino básico: a perspectiva dos seus pares* (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Rosemberg, F. (2002). Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 25-63. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100002>.
- Rossiter, L. & Horvath, P. (1996). The Effects of Integration, Social Contact, and Information on Attitudes toward Persons with Special Needs. *Canadian Journal of Special Education*, 11(1), 79-99.

- Sanches, I. (2011). Do aprender para fazer ao aprender fazendo: As práticas de educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.
- Sannipoli, M. (2019). Per una nuova cultura dei bisogni. Dispositivi e pratiche inclusive in dialogo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), 55-66. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2019-06>.
- Santos, M. P., Nascimento, A. G., Motta, E. R., & Carneiro, L. A. B. (2014). O index para a inclusão como instrumento de pesquisa: uma análise crítica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(4), 485-496. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400002>.
- Sousa, 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* (Tese de Mestrado não publicada). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Sousa, S. M. N. (2014). *A opinião de crianças em idade pré-escolar sobre os seus pares com deficiência* (Tese de Mestrado não publicada). Porto: Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto.
- Souza, C. M. L. D., & Batista, C. G. (2008). Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 383-391. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000300006>.
- Souza, F. F. D. (2013). *Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar*. (Tese de Doutorado). Universidade de Campinas, Campinas, Brasil.
- Souza, F. F., & Dainêz, D. (2016). Condições e modos de participação de um aluno com deficiência múltipla no cotidiano escolar do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 23(2), 58-72. <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v23n2p58-72>.

Souza, M. P., Silva, P. A. B., França-Freitas, M. L. P., & Gatto, G. M. S. (2016). Habilidades sociais, interação social e a inclusão escolar de uma criança cega. *Revista Educação Especial*, 29(55), 323-336. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X20002>.

Szymanski, H. (2004). Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. *Revista estudos de psicologia*, 21(2), 5-16. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2004000200001>.

Talarico, R. (2016). *Risposte del Sistema Nervoso Autonomo a stimoli emotigeni e riconoscimento delle emozioni in bambini affetti da Sindrome di Moebius* (Tese de conclusão de curso). Parma: Dipartimento di Neuroscienze, Università di Parma.

ANEXOS

Anexo A

Carta de Apresentação



Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DO MINHO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO
ESPECIAL
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CIEd

Exma. Coordenadora do Centro de Estudo e Formação Do Município

Assunto: Pedido de análise de Projeto de Investigação

A Universidade do Minho, no âmbito do Mestrado em Intervenção Precoce, área de Especialidade 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 em unidades escolares dos pré-escolares deste município do estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Desta forma, venho por este meio solicitar a análise e possível deferimento ao projeto de pesquisa científico do referido Mestrado em Intervenção Precoce e a autorização para a participação no estudo dos alunos com 5 anos de idade do Pré- Escolar da unidade escolar que deste município.

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” (Rodrigues & Pereira, 2017), adaptada para a população brasileira. A aplicação do questionário será em formato de jogo lúdico. É importante realçar que os dados das crianças e dos profissionais serão confidenciais, pelo que não existirá qualquer referência que identifique as crianças da unidade escolar ou os profissionais do mesmo. Será igualmente efetuado um pedido por termo de consentimento livre e esclarecido aos educadores e aos pais das crianças. Neste momento, ofereço os seguintes documentos para vossa apreciação: i) projeto de pesquisa, i) modelos dos termos cronograma e ii) relação de possíveis unidades onde efetuar o estudo.

Desde já agradecemos a atenção dispensada. Caso seja necessário esclarecer alguma dúvida ou solicitar alguma informação adicional, poderá contactar-me através do e-mail dixxxx@lxxx.com

Braga,

Atenciosamente,

Prof. Dra. Ana Paula da Silva Pereira (Coordenadora do Projeto)

Ana Lúcia Siqueira Di Blasi (mestranda)

Anexo B

Pedido de Consentimento à Direção das Unidades Escolares

UNIVERSIDADE DO MINHO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CIEd

Exma. Diretor

Assunto: Pedido de colaboração em Projeto de Investigação

A Universidade do Minho, no âmbito do Mestrado em Intervenção Precoce, área de Especialidade 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 em unidades escolares do pré-escolar deste município do estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Desta forma, venho por este meio solicitar a sua colaboração e autorização para a participação no estudo dos alunos com 5 anos de idade do Pré- Escolar da unidade escolar que V^a Excelência dirige.

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” (Rodrigues & Pereira, 2017), adaptada para a população brasileira. A aplicação do questionário será em formato de jogo lúdico. É importante realçar que os dados das crianças e dos profissionais serão confidenciais, pelo que não existirá qualquer referência que identifique as crianças da unidade escolar ou os profissionais do mesmo. Será igualmente efetuado um pedido por termo de consentimento livre e esclarecido aos educadores e aos pais das crianças. Desde já agradecemos a sua colaboração e atenção dispensada. Caso seja necessário esclarecer alguma dúvida ou solicitar alguma informação adicional, poderá contactar-me através do e-mail dixxxx@lxxx.com

Braga,

Atenciosamente,

Ana Paula da Silva Pereira (Coordenadora do Projeto)

Ana Lúcia Siqueira Di Blasi (mestranda)

ANEXO C

Consentimento livre e informado aos professores da Educação Infantil



Universidade do Minho
Instituto de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro professor(a) do Pré Escolar:

A Universidade do Minho, no âmbito do Mestrado em Intervenção Precoce, área de Especialidade 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 em unidades escolares do pré-escolar deste município do estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Desta forma, venho por este meio solicitar a sua participação e a participação no estudo dos alunos de 5 anos da vossa turma de Pré- Escolar. A sua participação ocorrerá a partir em resposta a um breve questionário e a das crianças de sua turma, passará pela aplicação de uma escala, em forma de questionário, “Escala de Atitudes acerca da Inclusão para crianças que frequentam o pré-escolar” (Rodrigues & Pereira, 2017), adaptada para a população brasileira. A aplicação do questionário será em formato de jogo lúdico. É importante realçar que tanto as suas respostas quanto os dados das crianças serão confidenciais, sendo apenas necessário ao estudo registar das respostas e no caso das crianças, a idade, não existindo assim a possibilidade de identificação de ambos.

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 e o questionário devidamente respondido. Caso seja necessária alguma informação adicional poder-me-á contactar através do *correio electrónico* dxxxxxxx@xxxxx.com

Atenciosamente,

Ana Lúcia Siqueira Di Blasi (Mestranda)

Braga

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

Data: _____ Assinatura _____

(Professor (a) do Pré- Escolar)

ANEXO D

Termo de Consentimento livre e informado aos responsáveis



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO AOS PAIS

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Caro Responsável/Representante Legal:

Gostaríamos de obter o seu consentimento para o menor _____, participar como voluntário da pesquisa intitulada, *Inclusão no Pré-Escolar: Um estudo realizado na rede pública do Sudeste do Brasil*, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Lucia Siqueira Di Blasi, que se refere a um projeto de Mestrado em Educação Especial com ênfase em Intervenção Precoce no Instituto de Educação na Universidade do Minho. O(s) objetivo(s) deste estudo será analisar como as atitudes das crianças com desenvolvimento típico, com 5 anos de idade, em relação a aceitação dos seus colegas com Necessidades Educativas Especiais matriculadas na mesma turma, nas turmas de educação infantil. Os resultados contribuirão para o conhecimento e a compreensão das atitudes dos pares com desenvolvimento típico em relação aos seus colegas com necessidades educativas especiais (NEE). Pretende observar como ajudar para a aceitação da criança com necessidades educativas especiais e como contribuir para o desenvolvimento de uma relação positiva entre os colegas (com e sem NEE). Em sala de aula será explicado o jogo que faz parte da pesquisa. Logo após os participantes serão divididos em grupos de 4 para iniciarmos assim o jogo. Ao final, os participantes retornam ao seu lugar. Será assim, até todos os participantes tenham jogado. Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como: por timidez ou insegurança. Para sanar tal situação a estratégia será observar e atuar de maneira a fazer com que o participante esteja espontâneo e seguro. Os benefícios imediatos para os participantes do estudo é de colaborar com a descoberta de novos valores, sentimentos e costumes. Também oferece a possibilidade de pensarem sobre si e sobre os seus colegas numa perspectiva positiva sobre as suas atitudes em relação a seus colegas com ou sem necessidades educativas especiais. Gostaríamos de deixar claro que a participação é voluntária e que poderá deixar de participar ou retirar o consentimento, ou ainda descontinuar a participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo de qualquer natureza. Desde já, agradecemos a atenção e a da participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações. Esse termo terá suas páginas rubricadas pela pesquisadora principal e será assinado em duas vias, das quais uma ficará com o participante e a outra com a pesquisadora principal Ana Lucia Siqueira Di Blasi. Em caso de dúvidas poderá chamar a pesquisadora no telefone 21 96xx xxxx ou 21 98xx xxxx ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Veiga de Almeida, situado na Rua Ibituruna 108 – Casa 3 (térreo) Vila Universitária -Tijuca, Telefone 2574-8800 Ramal 234 de segunda à sexta das 8:00 às 17:00hs.

Eu, _____, portador do RGnº: _____, confirmo que Ana Lucia Siqueira Di Blais explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para participação do menor _____, também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para o menor participar como voluntário desta pesquisa.
Rio de Janeiro,

(Assinatura responsável ou representante legal)

Eu, _____, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

Membro da Equipe da Pesquisa Inclusão no Pré-Escolar: Um estudo realizado na rede pública do Sudeste do Brasil

ANEXO E

Questionário para professores e pais

Questionário aos Professores

Idade _____ Gênero ()Feminino () Masculino

Turma _____

Formação de Base:

Licenciatura: () Qual? _____ Curso de especialização: () Qual? _____

Mestrado () Doutorado ()Qual? _____

Anos de serviço em Educação Infantil? _____

Anos de experiência na inclusão de crianças com NEE? _____

Questionário aos Pais

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

() Sim Como costuma falar sobre o assunto? _____

() Não

2 O seu filho (a) convive com crianças com necessidades educativas especiais/deficiências/ com problemas de desenvolvimento, em outro contexto para além da escola?

() Sim () Família () Vizinhos () Amigos () Parques

() Outros: _____

() Não

ANEXO F

Escala de Atitudes acerca da inclusão no pré-escolar de crianças com NEE

Escala de Atitudes acerca da Inclusão no pré-escolar de crianças com Necessidades Educativas Especiais

(Adaptada de Favazza & Odom, 1996, por Rodrigues & Pereira, 2016)

Instruções:

1. Vou brincar com você hoje o jogo das carinhas? Você gostaria de brincar comigo?

Caso a criança se negue: Tudo bem, podemos continuar com as atividades da turma.

Se a criança aceitar, continua-se da seguinte forma:

2. Que bom! Eu vou gostar de brincar com você! Pode escolher,
. responder as perguntas, falando as respostas? Ou você gostaria de....
. responder as perguntas, apontando para uma das carinhas?

Continuar para o ponto 3.

3. Vou ler algumas perguntas sobre pessoas com deficiência/ alguma dificuldade/ necessidade especial (escolher um dos termos mais adequados). Vou perguntar sobre pessoas que pode ter dificuldade para andar ou falar ou ouvir ou ver ou usar cadeiras de rodas.

4. Então, Faço a pergunta e se sua resposta for sim (acene com a cabeça) e eu marco um X na carinha feliz (apresentar), se for não (acene com a cabeça) a sua resposta e eu marco um X na carinha triste (apresentar) e se sua resposta for talvez (encolha o ombro) eu marco um X na carinha talvez.

5. Não tem resposta ou erradas. Você deve responder como você quiser.

6. Alguma dúvida? Precisa perguntar alguma coisa?

7. Preparados? Vamos começar?

8. Caso a criança demonstre qualquer sinal de cansaço, stress, ansiedade, desconforto ou não responder ou se recusar a participar; devemos dizer, “vamos parar a brincadeira por hoje e amanhã se você quiser, podemos continuamos”.

Itens da prática: (Ler duas vezes se necessário)

1. Você é mais alto que uma casa?

2. Você almoça na sua escola?

3. Você vai ver ficar com doente amanhã?

Nota. Neste momento podemos apontar/ reforçar a resposta oferecida;

Isso mesmo, você não é mais alto que uma casa! Marcamos, então, a carinha triste.

Bom, isso mesmo você almoça na sua escola! Marcamos a carinha feliz!

Não sabemos se você vai ficar doente amanhã... Marcamos a carinha do talvez!

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

1. Você gostaria de ser um grande amigo(a) de uma criança que não fala?

😊 😐 😞?

2. Você gostaria de ser um grande amigo(a) de uma criança que não consegue ver (cega)?

😊 😐 😞?

3. Você ajudaria a empurrar a cadeira de rodas de uma criança que não consegue andar?

😊 😐 😞?

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

😊 😐 😞?

5. Você brincaria com uma criança que não consegue andar?

😊 😐 😞?

6. Você brincaria com uma criança com deficiência/necessidades especiais?

😊 😐 😞?

7. Você já ajudou alguém com algum tipo de deficiência/necessidades especiais?

😊 😐 😞?

8. Você falaria com uma criança que tivesse algum tipo de deficiência/necessidades especiais?

😊 😐 😞?

9. Você gostaria de brincar com uma criança com algum tipo de deficiência/necessidades especiais?

😊 😐 😞?

10. Você tem algum amigo/a com algum tipo de deficiência/necessidades especiais?

😊 😐 😞?

11. Você as vezes, chama outras crianças de “chato”, “bobo”, ou “feio”?

😊 😐 😞?

12. Você brinca com algum colega que tem algum tipo de deficiência/necessidades especiais?

😊 😐 😞?

13. Você, alguma vez, falou com uma criança com tipo de deficiência/necessidades especiais?

😊 😐 😞?

14. Você mudaria de lugar ou cadeira se uma criança com algum tipo de deficiência/necessidades especiais se sentasse a seu lado?

😊 😐 😞?

15. Você gostaria de ser amigo/a de uma criança com algum tipo de deficiência/ necessidades especiais?

😊 😐 😞?

16. Às vezes, você é mau/má para as outras crianças?

😊 😐 😞?

17. Você gostaria de passar o intervalo ou o recreio com uma criança com algum tipo de deficiência/necessidades especiais?

😊 😐 😞?

18. Você, às vezes, provoca/chateia/perturba alguma criança com deficiência/necessidades especiais?

😊 😐 😞?

Mo () Ma ()

Código do aluno _____

Código da turma _____

Tipo de NEE _____

Data da Aplicação _____