



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Renata Valverde Barreto de Argolo

**Inclusão no Pré-escolar: Perspetivas
de crianças do Estado da Bahia, Brasil**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Renata Valverde Barreto de Argolo

**Inclusão no Pré-escolar: Perspetivas
de crianças do Estado da Bahia, 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

outubro de 2019

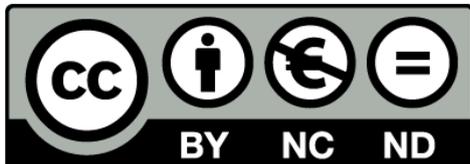
DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho acadêmico 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 RepositriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho:



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Primeiro agradecimento sem dúvidas a Deus, autor e cosumador da minha fé, Àquele em que acredito e confio, e que sem dúvidas trás todo o sentido à minha existência. Ao Deus Eterno toda honra, glória, louvor e gratidão. Gratidão aos meus pais, pela maravilhosa criação que me ofereceram, com todo o amor, temor a Deus, respeito aos princípios éticos e por semearem em mim o prazer pelo ato de estudar, me apontando esse como um caminho de boas escolhas e bons resultados na vida. Sem eles não teria feito boas escolhas na vida. É por desejar recompensá-los que prossegui no caminho do bem, da honra, da responsabilidade e do amor ao próximo.

Ao meu esposo, amor da minha vida, companheiro de jornada, amigo de todas as horas, amante e amado por todo o investimento, suporte, estímulo, apoio e ajuda em todas as etapas do mestrado e por fazer tudo isso muito antes de estarmos aqui.

Aos meus irmãos por todo apoio, estímulo, palavras de incentivo, amizade e atenção em todos os momentos da minha vida. Às sobrinhas e sobrinho, que mesmo pequenos e distantes fisicamente nessa jornada, são a continuidade da família e do legado que queremos transmitir de dedicação aos estudos e de uma vida plena. Aos meus familiares, avós (em memória), tios e tias, primos, primas, amigos e amigas, sogro, sogra, cunhados, cunhadas pela presença constante nas memórias, nos conselhos, no incentivo, no carinho e apoio sempre constantes.

Aos professores e professoras, mestres e doutores que passaram por toda minha jornada acadêmica, por me estimularem a buscar no conhecimento um meio de transformação da sociedade. Em especial, às professoras e professores do Mestrado em Educação Especial desta Universidade, pela acolhida e recepção, pela atenção, pelos conhecimentos e vivências partilhados, pelo suporte na investigação e por todas as orientações. Nesse ponto, saliento em especial a gratidão à minha querida orientadora Doutora Ana Paula Pereira, e ao querido Doutor Leandro Almeida por toda a disponibilidade em ensinar, orientar e partilhar o conhecimento e vivências que serão para sempre lembradas. Não poderia deixar de agradecer a minha turma, em especial a Ana Lúcia pela parceria na pesquisa e na vida, por tantos momentos de estudo, cursos, aulas, investigação e aprendizagens que ultrapassaram os muros da investigação acadêmica. Muito obrigada por sua amizade.

Às Instituições Colméia, Escola José de Anchieta, Colégio João Paulo e Colégio Santo Antônio por acolherem esse Projeto. A essas instituições tenho imensa gratidão pela confiança com que abraçaram essa investigação, pelo carinho com que nos receberam seus funcionários, pais e crianças com disponibilidade e colaboração.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

RESUMO

Inclusão no Pré-escolar: Perspetivas de crianças do Estado da Bahia, Brasil

A proposta da inclusão escolar e a construção de uma educação efetivamente inclusiva perpassa pela implantação dos seus valores desde as séries iniciais. Por ser a primeira etapa da educação básica, o Pré-escolar torna-se um espaço oportuno para o estabelecimento de relações assertivas entre as crianças em idade pré-escolar. Tais oportunidades decorrem da possibilidade de estabelecimento de interações e atitudes mais positivas entre as crianças com desenvolvimento típico (DT) e seus pares com necessidades educativas especiais (NEE). Com esta estimativa estipulou-se a finalidade deste estudo: *Verificar que atitudes as crianças com DT demonstram perante a inclusão de uma criança com NEE no seu grupo de pré-escolar incluídos na rede privada nas cidades de Salvador e Feira de Santana, na região Nordeste do Brasil.* A opção metodológica adotada nesta investigação é de natureza quantitativa, descritiva e inferencial, em uma amostra formada por 75 crianças com DT, com 5 anos de idade, em escolas da rede privada das cidades de Salvador e Feira de Santana. O instrumento de recolha de dados utilizado para esta investigação foi a “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no pré-escolar de crianças com NEE” (Rodrigues & Pereira, 2017), adaptada The Acceptance Scale for Kindergartners Revised (ASK-R), de Favazza e Odom (2014). Os resultados desta investigação indicam que as *variáveis sexo, tipo de NEE e sensibilização dos pais* não apresentaram resultados estatisticamente significativos nos que diz respeito às atitudes das crianças com DT para com seus pares com NEE. Porém, a *variável interação em outros contextos*, sugere que as crianças com DT que se relacionam fora do ambiente escolar com outras crianças com NEE demonstram atitudes mais positivas em relação à Inclusão dos seus pares com NEE, no contexto escolar. A repercussão destes resultados pode estimular os espaços escolares, profissionais e família a estarem cada vez mais atentos aos contextos das crianças e suas relações interpessoais no estabelecimento de interações e atitudes positivas efetivamente inclusivas. O princípio da inclusão como um valor a ser implantado na sociedade abrange todos os sujeitos envolvidos na formação e desenvolvimento integral do ser humano, sejam elas crianças com DT ou com NEE, tanto nos contextos escolares como nos contextos naturais onde vivem cotidianamente.

Palavras-Chave: Inclusão; Necessidades Educativas Especiais; Pré-escolar; Atitudes.

ABSTRACT

Inclusion in Preschool: Perspectives of children from Bahia State, Brazil

The proposal of school inclusion and the construction of an effectively inclusive education goes through the implementation of its values from the early grades. As the first stage of basic education, Preschool becomes an opportune space for establishing assertive relationships among preschool children. Such opportunities result from the possibility of establishing more positive interactions and attitudes between typically developing children (TD) and their peers with special educational needs (SEN). The purpose of this study was stipulated: To verify what attitudes children with TD demonstrate towards the inclusion of a child with SEN in their preschool group included in the private network in the cities of Salvador and Feira de Santana, in the Northeast region of Brazil. The methodological option adopted in this research is quantitative, descriptive and inferential in a sample of 75 children with DT, 5 years old, in private schools in the cities of Salvador and Feira de Santana. The data collection instrument used for this research was the "Attitude Scale for Inclusion in Preschool Children with SEN" (Rodrigues & Pereira, 2017), adapted from The Acceptance Scale for Kindergartners Revised (ASK-R), from Favazza and Odom (2014). The results of this investigation indicate that the variables gender, type of SEN and parental sensitization did not present statistically significant results regarding the attitudes of children with TD towards their peers with SEN. However, the variable interaction in other contexts suggests that children with TD who relate outside the school environment with other children with SEN show more positive attitudes towards the inclusion of their peers with SEN in the school context. The repercussion of these results can stimulate the school, professional and family spaces to be increasingly aware of the contexts of children and their interpersonal relationships in the establishment of effectively inclusive positive attitudes and interactions. The principle of inclusion as a value to be implanted in society encompasses all subjects involved in the integral formation and development of the human being, whether children with TD or SEN, both in school contexts and in the natural contexts where they live daily.

Keywords: Inclusion; Special Educational Needs; Preschool; Attitudes.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	V
ABSTRACT	VI
INTRODUÇÃO	1
Formulação do Problema	1
Importância do Estudo	2
Conteúdos e organização do estudo	3
CAPÍTULO I	
1. ENQUADRAMENTO CONCEITUAL E LEGISLATIVO DA INCLUSÃO	4
1.1. Inclusão no Brasil: Enquadramento Legislativo	5
1.2. Educação inclusiva no estado da Bahia: Aspectos históricos – legais	8
1.3. Educação Infantil no Brasil: Particularidades	10
1.4. Inclusão no Pré-Escolar: Evidências	15
CAPÍTULO II	
2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	22
2.1. Objetivos	23
2.2. Variáveis	23
2.3. Hipóteses de estudo	24
2.4. Desenho do estudo	24
2.4.1. Amostra	24
2.4.2. Instrumento de Recolha de dados	24
2.4.3. Recolha de dados e procedimentos	25
2.4.4. Análise de Dados	26
CAPÍTULO III	
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	27
3.1. Introdução	27
3.2. Estrutura fatorial e consistência interna da escala ASK-R	27
3.2.1. Fiabilidade do questionário ASK-R	27
3.2.2. Validade da escala ASK-R	28
3.3. Análise Descritiva dos resultados	30
3.4. Análise Inferencial	31

CAPÍTULO IV

4. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	34
4.1. Conclusões	34
4.2. Limitações do estudo	37
4.3. Recomendações para estudos futuros	37
4.4. Considerações finais	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 : Síntese da Legislação Brasileira sobre educação inclusiva	5
Quadro 2 : Número e porcentagem de unidades que oferecem matrículas na educação infantil por modalidade e por dependência administrativa	13
Quadro 3 : Estatística de confiabilidade	28
Quadro 4 : Teste De Kmo E Bartlett	29
Quadro 5 : Matriz De Componente Rotativa (Fator 1 E Fator 2)	29
Quadro 6 : Análise Inferencial Sexo	32
Quadro 7 : Análise Inferencial Tipo de NEE	32
Quadro 8 : Análise Inferencial Interação em outros contextos	33
Quadro 9 : Análise Inferencial Sensibilização dos pais	34

INTRODUÇÃO

A inclusão no pré-escolar é um tema em ampla investigação tanto qualitativa quanto quantitativa nas últimas décadas. Diversos pesquisadores ao redor do mundo tem se debruçado a investigar os benefícios da inclusão nos primeiros anos escolares, considerando diversas hipóteses que podem influenciar diretamente nas atitudes e comportamentos das crianças em idade pré escolar. Um dos aspectos que vem amplamente sendo considerado é a interação de crianças com desenvolvimento típico DT, com seus pares com NEE, nas redes regulares de ensino.

De acordo com Brandão e Ferreira (2013), a importância que vem sendo dada a esta etapa da escolarização decorre de inúmeros fatores, incluindo os indicadores de êxito do processo de inclusão nessa etapa. Esses autores discutem e apresentam alguns estudos que evidenciam que existem fatores fundamentais para uma inclusão de sucesso, tais como o progresso no desenvolvimento das crianças, a aceitação pelos pares, o apoio as famílias e a satisfação dos pais com as respostas e o envolvimento dos seus filhos. Referindo-se a um estudo realizado por Cross (2014) estes autores apresentam princípios fundamentais que precisam ser considerados para que a inclusão seja efetiva e obtenha êxito: em síntese tais princípios perpassam pelas atitudes e intervenções de todos os sujeitos envolvidos no processo de inclusão.

Uma vez que consideramos a relevância dos sujeitos envolvidos na inclusão das crianças com NEE no pré-escolar, enfatizamos a grande importância de dar voz aos pares que interagem com essas crianças no contexto escolar. Investigar o contexto da inclusão na educação infantil por meio da pesquisa com as crianças com DT considerando aspectos como sexo, tipo de NEE, contextos de interação e sensibilização dos pais é sem dúvidas uma oportunidade de analisar alguns aspectos que podem interferir nas atitudes positivas dessas crianças para com seus pares com NEE.

Formulação do Problema

Segundo Odom (2007) as questões referentes ao processo de inclusão no pré-escolar são de grande relevância, uma vez que existem evidências de que quanto mais cedo as crianças com NEE são inseridas no contexto escolar, juntamente com os demais contextos naturais, melhores são as perspectivas de interação e aprendizagens significativas ao longo do seu ao longo de sua vida.

Analisar a dinâmica desse processo em outras regiões do Brasil pode permitir compreender como vem se realizando as práticas inclusivas em realidades diferentes, uma vez que as dimensões territoriais e a diversidade do Brasil podem apontar para caminhos diversos. De acordo com Sousa (2012) incluir crianças com NEE na educação infantil é um desafio que encara uma diversidade de impedimentos que vão desde a falta de vagas, à ausência de conhecimentos e preparação dos profissionais da educação, aos problemas estruturais, tanto físicos quanto pedagógicos, até as atitudes de discriminação. Ao referir-se a “escassez de vagas”, a autora aponta para a rede pública de ensino, uma realidade observada cotidianamente em diversas regiões do Brasil, o que tem ao longo dos anos, gerado um aumento da procura dos pais pela rede privada.

A **finalidade do estudo** é identificar e analisar qual é a perspectiva das crianças com desenvolvimento típico, com 5 anos de idade, em relação aos seus colegas com necessidades educativas especiais, no estado da Bahia (especificamente em algumas escolas da rede privada de Salvador e Feira de Santana).

Importância do Estudo

A educação Infantil é a primeira etapa da educação básica nas redes de ensino pública e privada no Brasil, e de acordo com a filosofia da educação inclusiva as interações das crianças com DT e seus pares com NEE iniciam-se nessa etapa do ensino.

Grande parte dos estudos referentes ao processo de efetivação da educação Inclusiva no Brasil debruçam-se sobre questões históricas, conceituais, legislativas, procedimentos e adaptações curriculares, importância do diagnóstico precoce nas necessidades educativas especiais, capacitação, formação de professores e programas educativos existentes. A temática da educação inclusiva no Pré-escolar tem sido campo de investigação crescente, principalmente nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Analisar a dinâmica desse processo em outras regiões do Brasil pode permitir compreender como vem se realizando as práticas inclusivas em realidades diferentes, uma vez que as dimensões territoriais e a diversidade do Brasil podem apontar para uma diversidade de práticas educativas.

É nesse sentido que se coloca a questão de investigação: *Qual a perspectiva das crianças com desenvolvimento típico, com 5 anos de idade, em relação aos seus colegas com NEE?*

A questão assume grande relevância nas discussões referentes à educação inclusiva nessa etapa do ensino, tal como afirma Odom (2007) evidências sugerem que as interações entre pares tanto na escola como nos demais contextos naturais da criança, tornam mais positivas e significativas as aprendizagens e o desenvolvimento social das crianças com NEE.

Esta investigação pode auxiliar profissionais, cuidadores, famílias e escola na aquisição de mais conhecimentos sobre a inclusão nesta etapa do ensino, assim como no aperfeiçoamento de orientações e práticas que favoreçam a inclusão.

Organização e Conteúdos do Estudo

O trabalho de investigação apresentado é intitulado: *Inclusão no Pré-escolar: Perspetivas de crianças do estado da Bahia, Brasil* está organizado em 4 capítulos.

No **primeiro capítulo** é apresentado o enquadramento teórico, onde se encontra a fundamentação teórica utilizada na investigação dessa temática. Este capítulo subdivide-se em subitens, sendo o primeiro referente ao enquadramento legislativo da Inclusão no Brasil, onde são apresentados os aspectos históricos e legislativos da educação inclusiva no Brasil, no Estado da Bahia e as particularidades da educação infantil no Brasil; e o segundo subitem é destinado a apresentar as evidências que a investigação aponta sobre a Inclusão no Pré-escolar.

No **segundo capítulo**, *Metodologia da Investigação* é descrita a metodologia empregada neste estudo, a partir da fundamentação dos métodos, explicitação do fenómeno investigado, assim como os objetivos, hipóteses, variáveis, amostra, os instrumentos e procedimentos de recolha dos dados.

No **terceiro capítulo** é feita a descrição e caracterização da amostra, são apresentados os dados, a discussão dos resultados, considerando as hipóteses e objetivos estabelecidos previamente, assim como as especificidades desta investigação.

O **quarto capítulo** é referente às conclusões gerais desta investigação, indicando assim algumas reflexões referentes às limitações e dificuldades enfrentadas ao longo do estudo. Finalizamos

este capítulo com algumas recomendações para futuros estudos, e reflexões da nossa jornada e prática pessoal na educação inclusiva.

CAPÍTULO I

1. ENQUADRAMENTO CONCEITUAL E LEGISLATIVO DA INCLUSÃO

A abordagem da Educação Inclusiva é um desafio constante presente nas investigações e ações dos sistemas educativos nas últimas décadas. Pensar na Inclusão e nos desdobramentos do seu significado para a educação requer um exercício teórico prático de reflexão e conhecimento da trajetória da Educação especial e dos marcos que envolveram esse campo educacional. Conforme apresentado por Correia (2003), o advento da educação de crianças com NEE e em risco, remontam a discussões que perpassam por um processo evolutivo conceitual.

Segundo este autor, as denominações de educação especial com caráter excludente e normatizador das pessoas com deficiência, deram lugar aos conceitos de integração e NEE, trazendo mudanças nas perspectivas pedagógicas, atribuindo à escola e aos pais papéis importantes na educação desses alunos, e finalmente, favorecendo ao máximo a inserção dos alunos com NEE na rede regular de ensino. Para este autor, então, incluir é implantar um processo educativo em que os alunos com NEE sejam incorporados na rede regular, sempre que possível, sendo contemplados legalmente nos serviços educativos, considerando suas especificidades e qualidades. Correia (2003, p. 22) apresenta nas suas propostas e discussões questões importantes a respeito da Filosofia da Inclusão: "... a filosofia da inclusão, só traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, designada, e principalmente para os alunos com NEE".

Nesse sentido, a temática da presente investigação refere-se à Inclusão no pré-escolar, com a finalidade de perceber qual a perspectiva das crianças com DT, aos 5 anos de idade, em relação aos seus colegas com NEE. Em conformidade com os estudos de Odom (2007) anteriormente referenciados, a educação pré-escolar é um momento crucial para as interações entre essas crianças. Por isso, analisar a perspectiva de crianças com DT em relação aos seus pares com NEE no Estado da Bahia (especificamente em algumas escolas da rede privada de Salvador e Feira de Santana) é de

extrema relevância para a compreensão do processo educativo inclusivo, na ótica dos diversos atores envolvidos nesse processo: crianças com DT, educadores e pais.

1.1. Inclusão no Brasil: Enquadramento Legislativo

Em decorrência da importância do percurso histórico dos debates a respeito da Educação Inclusiva no Brasil, apresentaremos uma sequência da legislação que aborda a temática da Educação Especial, em seguida explanaremos alguns pontos importantes no decorrer desse processo de normatização a nível nacional e estadual.

Quadro 1 – *Síntese da Legislação Brasileira sobre Educação Inclusiva.*

DECRETOS/LEIS	TEOR/CONTEÚDO
Constituição Federal 1988: Artigo 208, inciso III	“Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”
Lei 7.853/1989	“Oferta obrigatória e gratuita de educação especial na rede pública de ensino, o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano algum educando portador de deficiência”
Lei 9.394/1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB): Capítulo V	“Oferta de educação “preferencialmente” na rede regular para os alunos deficientes, a oferta de serviço de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela, o início da oferta de educação na educação infantil e restringe o atendimento em classes e/ou escolas especializadas aos alunos cuja deficiência não permitir sua integração na rede regular”.
Resolução CNE/CEB nº 2/2001: artigos 2º e 3º	“Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”... “Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica”.

Quadro 1 – Síntese da Legislação Brasileira sobre Educação Inclusiva. (Continuação)

Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001.	“O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”
Lei 10.436/2002	Reconhece LÍBRAS (língua brasileira de sinais), como língua oficial no País juntamente com o Português.
Resolução CNE/CP 01/2002	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidade educacionais especiais.
LEI 13.146/2015: Artigo 27	“A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.”

A partir do final da década de noventa, observa-se no Brasil uma sucessão de debates visando a efetivação das práticas inclusivas. As discussões sobre educação Inclusiva no Brasil indicam sua origem na Constituição Federal de 1988.

Segundo estudos e pesquisas sobre o tema, os primeiros debates no Brasil aparecem em forma de leis, como a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional de 1996. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no Brasil, no ano de 1996, apresenta em seu conteúdo muitos pontos do que está previsto na Declaração de Salamanca, na premissa de uma “Educação para todos”.

A LDB, (1996) reconhece que a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, deve estar prevista no sistema regular de ensino (BRASIL, 1996). Em relação ao atendimento educacional especializado, e gratuito, às pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino (art. 4º, III da LDB), significa priorizar explicitamente o atendimento destes alunos.

Com isso, a LDB caracteriza-se como uma evolução para a Educação Especial, uma vez que garante o acesso das pessoas com necessidades especiais à rede regular de ensino. “Nesse sentido, o Estado se torna responsável pela definição de políticas públicas para essa matéria, assim como pela

igualdade de oportunidades e acompanhamento especializado aos que dele necessitam.” (Hereadero, 2010, p. 194).

A Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial – MEC - Brasília – DF (BRASIL, 2001a) institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do Brasil, e conceitua a inclusão como processo que pressupõe o preparo e construção de um novo sistema educacional, envolvendo recursos humanos, adequação de currículo incluindo estratégias como as adaptações curriculares individuais, formação continuada dos profissionais da educação, materiais e mecanismos de suporte que garantam o ingresso e a permanência de todas as crianças e jovens na escola.

Sobre isso, Abuchaim (2018) destaca que o Brasil tem avançado nas discussões sobre a educação infantil, a partir do que vem estabelecendo nos marcos legais que regem essa etapa do ensino como a Emenda Constitucional 59/2009 e o Plano Nacional de Educação 2014-2021 que estabelecem idades limite e universalização da pré-escola a partir dos 4 anos de idade.

Glat e Ferreira (2004) em estudo desenvolvido pelo Banco Mundial traçam um cenário da educação inclusiva no Brasil, cuja finalidade é descrever e qualificar a Educação Inclusiva no país, quase 10 anos depois da regulamentação da LDB (1996). A partir do levantamento de dados referentes às matrículas, por seguimentos de ensino após a regulamentação das leis e dos documentos destinados à inclusão das pessoas com NEE, o estudo conclui que apesar da amostra está restrita a alguns municípios de diversas regiões do Brasil, algumas iniciativas e projetos já estavam sendo postos em prática, mas o sentimento de despreparo dos professores, a falta de adaptações curriculares e estruturais, no período ainda eram desafios e barreiras para a efetivação da proposta de uma educação inclusiva.

Diante disso, a aprovação da Lei 13. 146/2015 foi um dos passos mais importantes nesse processo. A aprovação do “Estatuto da pessoa com deficiência”, ou “Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência” é um marco importante na história da educação inclusiva no Brasil, através de princípios como igualdade, exercício dos direitos e liberdades com objetivo de promover a inclusão social e a cidadania das pessoas com deficiência.

De acordo com esses autores, a Lei Brasileira de Inclusão, mais precisamente em seu artigo de número 28, faz importantes sínteses sob os aspectos que estão inseridos na Política Nacional de Educação Especial no que tange a Educação Inclusiva (MEC 2008), bem como na Resolução CNE/CB de número 4/2009; Resolução CNE/CB de número 4/2010, assim como na Lei 13.005/2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), dispondo sobre os encargos do poder estatal, com o escopo de assegurar o Sistema Educacional Inclusivo, em todos os seus aspectos, ou seja, em todas as modalidades e níveis, assim como o aprendizado no decorrer de toda vida acadêmica, ofertando recursos e serviços no que se refere à acessibilidade.

1.2. Educação Inclusiva no Estado da Bahia: Aspectos Históricos – Legais

Tendo em conta que este estudo vai ser realizado na região nordeste do Brasil seguidamente, serão apresentadas algumas especificidades do processo de efetivação legislativo da Educação Inclusiva no Estado da Bahia, com o objetivo de contextualizar os debates que deram origem aos marcos legais no Estado, sempre referenciando com a legislação em vigor nacionalmente, e aos movimentos internacionais que influenciaram as discussões nas últimas décadas.

As diretrizes da educação Inclusiva do Estado da Bahia (2017), um dos documentos oficiais que regem a educação de pessoas com necessidades educativas especiais no Estado, publicado em 2017, tem como finalidade conduzir as práticas pedagógicas da rede de ensino público do estado, caracterizando-se como uma referência para direcionar o processo de Inclusão. Esse documento apresenta os dados do Estado, no seu contexto educacional: dos 417 municípios da Bahia, são 19.869 instituições de ensino da educação básica, com base no censo escolar do estado em 2013. Nessas instituições federais, estaduais, municipais e privadas, há um total de 3.767.970 alunos matriculados, e 4.284 são alunos da Educação especial. (p. 11).

O documento apresenta um panorama histórico da educação especial no Estado da Bahia, que semelhante ao panorama nacional, tem no início do século XX marcos importantes de instituições não governamentais, com programas de assistência com caráter de reabilitação.

Em meados da década de 50 são realizadas iniciativas de parceria entre as instituições e o governo, mas apesar da LDB de 1961 referir-se à educação do “excepcional”, ainda não é

proporcionada um serviço adequado para as pessoas com NEE no estado. Na década de 1970, com a iniciativa federal de criação do Centro Nacional de Educação Especial, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia passa a impulsionar o serviço especializado para crianças “com deficiência na audição, fala, visão, motora e mental. ” (p. 15).

É na década de 80, sobre a influência de questões políticas nacionais, e debates mundiais, que “as pessoas com deficiência” experimentarão uma nova fase no que se refere à educação. Conforme citado anteriormente, a Constituição Federal é um marco importante na legitimação dos direitos das pessoas com NEE no Brasil.

Os anos seguintes da década de 90 e início dos anos 2000 são marcados no estado da Bahia por diversas iniciativas como, por exemplo, a criação do primeiro Centro de Apoio Pedagógico (CAP) para atendimento a pessoas com deficiência visual em 1998 em Salvador, e a criação do primeiro CAP fora da capital, na cidade de Feira de Santana, em 2002.

A contextualização trazida por esse documento nacionalmente destaca que após a Convenção da Guatemala em 1999 foram adotadas medidas fundamentais para a efetivação da proposta de educação inclusiva e do combate ao preconceito às pessoas com NEE também nas diversas regiões do Brasil. É o caso do Decreto 3.956/2001, no mesmo ano, ocorre à regulamentação da Lei 10.172/2001, conhecido com PNE – Plano Nacional de Educação; assim como a regularização das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, conhecida como Resolução CNE/CEB N° 2 – 2001, no ano de 2002 é consagrada a Lei 10.436, que legaliza a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como forma de comunicação e expressão, em 2004 é aprovada a Lei 10.845 que implementa o Programa de complementação ao atendimento educacional especializado às pessoas portadoras de deficiência.

Sendo assim, em 2005, a Secretaria estadual de Educação do estado da Bahia, cria espaços de capacitação de profissionais para atuarem no atendimento às pessoas surdas; neste mesmo ano, em Salvador, é criado o Núcleo de atividades de altas habilidades e superdotação.

Após a descrição dos marcos legais da Educação Especial no estado da Bahia, o documento passa a apresentar como se deu a transição do modelo de atendimento especializado das turmas de

Educação Especial, para a efetivação da inclusão nas turmas regulares. Atendendo ao movimento nacional, portarias e declarações estaduais já demonstravam indícios da transição das classes especiais para a inclusão nas classes regulares, desde 2004. Porém só após a Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (ONU,2006), tratado assinado pelo Brasil em 2007, é que vigorou o Decreto legislativo nº 186 de 2008 que efetivou a proposta da Educação Inclusiva no Brasil.

No mesmo ano, foi implantada nacionalmente a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Concomitante a esta ação, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia lança propostas de parcerias entre municípios, estado, instituições de Ensino Superior, ONGS (organizações não governamentais) visando a efetuação de uma política educativa inclusiva.

Em 2009, o Conselho Estadual de Educação estabelece na Resolução nº 79, o público de estudantes e o tipo de “deficiência” a ser incluídas na rede de ensino: “deficiência de natureza motora, intelectual, ou sensorial, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação (Artigo 5º, incisos I, II e III).” (Diretrizes, página 19)

Nos últimos anos, estado da Bahia vem ao longo desse percurso, buscando efetivas as práticas de uma educação inclusiva, acompanhando as tendências nacionais, buscando legitimar e colocar em prática o que está previsto nos documentos e legislação vigente, por meio de programas que ampliam ações na capital e no interior do Estado, capacitação de profissionais, utilização dos recursos como as salas de recursos multifuncionais (SRM), implantação de salas de atendimento educacional especializado (AEE). Assim como a investigação aponta, nas Diretrizes da Educação Inclusiva (2017), são destacados os obstáculos para a construção de uma educação inclusiva, que vão desde problemas estruturais a questões procedimentais, curriculares, culturais e pedagógicas.

1.3. Educação Infantil no Brasil: Particularidades

De acordo com a legislação brasileira, a Educação Infantil é a primeira etapa do que conhecemos como Educação básica, e é dever do estado oferecê-la gratuitamente. Um fator, frequentemente presente nos estudos brasileiros sobre a Inclusão na educação infantil é a escassez de vagas na rede pública de ensino, e a crescente procura pelas instituições privadas. Esse fenômeno é observado em diversas regiões do Brasil, como destaca Sousa (2012), onde afirma que esse é um

processo contraditório uma vez que manter financeiramente uma criança na rede privada, já é um processo excludente. Apesar disso, essa autora apresenta indicadores de que esse fenômeno também decorre da falta de vagas nas redes públicas, em todo o Brasil, pois a quantidade de alunos é maior que as vagas, situação que impede o processo de inclusão de maneira eficaz.

Nesse aspecto, Sousa (2012) defende que as adaptações curriculares não devem estar restrito às crianças com NEE, considerando as aprendizagens de todos, com a finalidade de perceber o desenvolvimento dos estudantes e servir de base para orientar o trabalho pedagógico. A autora sugere que a realidade é que muitas instituições ainda preservavam a mentalidade da filosofia da integração, priorizando em suas práticas muitas vezes apenas a socialização, gerando algumas questões preocupantes como a permanência de crianças com NEE na educação infantil, após os 5 anos de idade.

Uma questão fundamental defendida por Sousa (2012) é a necessidade de cuidados e atenção ao momento de transição da educação infantil para a alfabetização (Ensino Fundamental I): é necessário observar as condições e nível de desenvolvimento da criança em transição, os professores tem um importante papel em estimular aprendizagens significativas, por meio do planejamento, metodologias e estratégias colaborativas, como utilização do trabalho com pares.

Mais uma vez, também nas pesquisas e estudos realizados por brasileiros (as) o trabalho com pares emerge como uma eficaz estratégia no processo de inclusão, uma vez que estimula aceitação, interação, trabalho coletivo e autoestima dos alunos com NEE. Souza (2012) destaca: “As ações dos colegas diante dos alunos com deficiência se mostram como um fator decisivo para a inclusão social. As atitudes das crianças dependem, em grande parte, das atitudes observadas em seus pais e nos professores, mas programas educacionais que favorecem a comunicação e o conhecimento contribuem de forma significativa para facilitar o processo de inclusão social nas escolas ” (p. 17).

Os documentos oficiais que regem a Educação brasileira trazem orientações de como deve ser a distribuição dos alunos com NEE por turma, não ultrapassando 15% do total de alunos por classe. Estudos comprovam que no caso da educação infantil, quanto menos alunos por sala melhor a qualidade do trabalho com os alunos com NEE. Como por exemplo, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2010) além das instruções pedagógicas, apresenta como uma das

suas finalidades o estabelecimento de características que definem e identificam essa etapa do ensino: “para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (p.11).

Tratando-se de informações e dados oficiais presentes nos documentos norteadores das políticas da educação infantil no Brasil, percebe-se que ao longo dos anos e a partir dos marcos legais, foram estabelecidas diretrizes, que com o passar dos anos continuam sendo discutidas e repensadas, tanto no que se refere às políticas públicas para a Inclusão escolar, como no que concerne à etapa da Educação Infantil.

Um marco importante nos debates recentes, está presente na divulgação dos *Panoramas das Políticas de Educação Infantil no Brasil* (Org.Abuchaim,2018), publicado pela representação da UNESCO no país. O documento destaca a etapa da educação infantil como fundamental no desenvolvimento geral da criança, não apenas nos aspectos relacionados a transitoriedades e cuidados, mas como etapa fundamental de aprendizagens para a vida. Tal visão, em consenso com o cenário atual de discussões dos estados integrantes da UNESCO em 2015, trás como prioridade o oferecimento de uma educação de qualidade para todas as crianças na primeira infância.

O documento *Panoramas das Políticas de Educação Infantil*, traz um apanhado histórico legal dos debates referentes á essa etapa do ensino, e salienta como fundamental o advento da lei 13.257/2016. Essa lei instaura a definição e execução de políticas públicas para a primeira infância e trás alterações importantes em leis anteriores, focando a importância dos primeiros anos de vida para o ser humano, em todos os aspectos que o envolvem: saúde, educação, convivência, alimentação, lazer e proteção. Além disso, apresenta um panorama em relação á educação infantil no Brasil, destacando a heterogeneidade no que diz respeito à oferta da mesma, considerando aspectos como as diversidades territoriais, e outros: “*Além disso, existem diferenças econômicas, geográficas e sociais entre os municípios, o que, certamente, tem impacto nas políticas públicas e nas possíveis ações dirigidas às redes de ensino*” (p.21).

O cenário descrito neste panorama é de extrema relevância, pois esclarece questões desafiadoras quando se fala também na Inclusão escolar nesse segmento. A oferta de vagas para esse

segmento é de responsabilidade das redes municipais, que dispõem de regulação fiscalização e financiamento específico. A tabela abaixo, do ano de 2014, permite um entendimento disto:

Quadro 2 – *Número e Porcentagem de Unidades que Oferecem Matrículas na Educação Infantil por Modalidade e por Dependência Administrativa*

Dependência administrativa	Creche		Pré-escola	
	Nº	%	Nº	%
Federal	18	0,03	21	0,02
Estadual	120	0,20	1.036	0,97
Municipal	34.451	58,77	77.863	73,09
Privada	24.027	40,99	27.604	25,91
Total	58.616	100	106.524	100

Fonte: MEC/Inep/Deed.(Abuchaim,2018. P.22)

Considerando os 5.570 municípios presentes no Brasil, percebe-se o grande desafio presente dos debates e discussões das reformas educacionais das últimas décadas.

Sobre isso, Mendes (2006) salienta como ponto fundamental a problemática referente ao ingresso de crianças com NEE na rede de ensino. Em seus estudos, a autora destaca que apesar das investigações apontarem para a eficácia da inclusão nas séries iniciais, dos benefícios comprovados na cultura de pares, por exemplo, os resultados da sua investigação indicam a necessidade de projetos pedagógicos específicos e apoios. Para esta autora, o suporte perpassa por apoios humanos, ajustes ambientais e materiais que garantam interações significativas nos grupos, e que sejam coerentes com as condições naturais e especificidades locais.

Veiga (2008) salienta o caráter problemático das discussões sobre Inclusão na educação Infantil, decorrente dos aspectos desafiadores presentes para todos os sujeitos envolvidos nesse processo, seja família ou comunidade escolar. A autora destaca algumas dificuldades vivenciadas por pais e educadores de crianças com NEE entre os 0 e 6 anos, assim como algumas estratégias que instituições de educação infantil podem utilizar para uma efetiva inclusão escolar. No que se referem às dificuldades enfrentadas pelas famílias de crianças com NEE, essa autora discute questões que vão

desde a descoberta da NEE, a aceitação, preconceitos sociais, angústia no saber lidar, preocupações com o futuro e uma das mais presentes, que é o desenvolvimento da criança.

Quanto às ferramentas sugeridas para as instituições Veiga (2008) apresenta alguns pontos que considera fundamental para que a Inclusão de fato ocorra para as crianças com NEE na Educação Infantil. Um deles é o “acolhimento”, que segundo ela, começa com a receptividade à criança e a sua família, a compreensão da condição da criança, atentando às suas habilidades e possibilidades, e não àquilo que não consegue realizar, por meio de ações e propostas que envolvam e tranquilizem a família; enfatizando que quando a inclusão ocorre nesta etapa todos tem a ganhar, no sentido de ser esse um espaço privilegiado de convivência com a diferença e aprendizagem de valores como a cooperação e a solidariedade.

Um ponto imprescindível apresentado por Veiga (2008) é a necessidade da utilização de múltiplas abordagens no que se refere à comunicação: “Na educação de crianças deficientes, devem ser consideradas as diversas formas de essa criança comunicar-se, suas múltiplas linguagens e o uso que faz de sistemas simbólicos alternativos” (p.15). Assim como em outros trabalhos, a autora propõe outras questões fundamentais para consumir a prática da educação inclusiva: formação de professores, adaptações curriculares e estruturais, parceria entre as famílias, instituições e comunidade. Ressalta também um aspecto essencial nesses debates que são temáticas políticas e sociais, por meio de financiamento e políticas públicas efetivas para que as crianças de 0 a 6 anos vivenciem espaços escolares inclusivos.

A realidade apresentada por meio deste apanhado geral da legislação a nível nacional e estadual nos fornece um panorama das propostas e ações para a efetivação da Educação Inclusiva de maneira geral. Todo o aparato legislativo tem como público toda a rede de ensino, mas algumas particularidades são observadas pelos regionalismos existentes no país, assim como nas redes pública e privada de ensino, o que nossa investigação aponta como uma das razões para realização desse estudo, pois nos últimos quinze anos tem se percebido e vivenciado um considerável aumento da procura pela rede privada de ensino.

Nossa prática profissional na rede privada ao longo dos últimos 11 anos, nas duas cidades referenciadas nessa pesquisa, evidencia e comprova tais evidências, tanto no que se refere ao

aumento da procura dos pais por vagas, quanto no aumento de casos de crianças com NEE na educação infantil. Por isso, nos últimos anos houve uma crescente preocupação das escolas privadas em capacitar seus profissionais e comunidade escolar para o acolhimento e recebimento dos alunos com NEE nos seus espaços de ensino.

1.4. Inclusão no Pré-Escolar: Evidências

Observa-se no Brasil de acordo com as investigações, um processo evolutivo, no que diz respeito à inclusão das pessoas com NEE. Na pesquisa efetuada foram igualmente identificados alguns estudos norte americanos realizados na temática abordada. Em pesquisa realizada com apoio do Conselho de Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas do Canadá, Odom (2000) descreve brevemente o que aponta a literatura sobre os resultados da inclusão, padrões de integração social, posicionamento, definição, qualidade, instrução, atitudes dos professores, atitudes familiares, participação da comunidade, fatores políticos e influências culturais.

Em estudo publicado em 2006, Odom e Zercher e outros autores investigaram oitenta crianças com NEE matriculadas em programas pré-escolares inclusivos. A idade média dos participantes foi de 3,9 anos e 60% eram do sexo masculino. As crianças exibiram uma série de NEE de diferentes níveis de desenvolvimento. Usando uma abordagem de método misto, os autores estabeleceram critérios quantitativos para identificar crianças com NEE que foram aceitas socialmente e socialmente rejeitadas por seus pares, e métodos qualitativos revelaram temas associados à participação social de cada grupo.

Análises de agrupamento de temas identificaram 3 agrupamentos associados à aceitação social (por exemplo, interesse de consciência, jogo de comunicação, habilidades sociais de amizade) e 2 agrupamentos associados à rejeição social (por exemplo, isolamento social, agressão de conflito). Análises subsequentes de agrupamentos de crianças e análises matriciais ilustraram como a participação social da criança estava relacionada a aglomerados temáticos superordenados e construções de aceitação e rejeição. As crianças socialmente aceitas tendem a ter NEE com menor probabilidade de afetar a resolução de problemas sociais e a regulação emocional, enquanto as crianças que foram socialmente rejeitadas tinham NEE com maior probabilidade de afetar tais habilidades e capacidades de desenvolvimento.

Conforme citado anteriormente, para Odom (2007) a inclusão no pré-escolar tem de fato grande importância, pois as evidências indicam que quando precocemente inseridas na escola, em conjunto com os demais contextos que envolvem a rotina da criança, melhores são as perspectivas de interação e aprendizagens significativas para as crianças com NEE.

Os resultados dos estudos de Favazza, Phillipsen, e Kumar (2000), indicam que a Escala de Aceitação para Jardim de Infância Revisado é confiável e que vários componentes de uma intervenção especial de amigos produzem resultados diferenciais. Especificamente, os resultados indicam que as crianças expostas a componentes individuais da intervenção tiveram ganhos a curto prazo na aceitação de indivíduos com NEE, enquanto as crianças expostas a toda a intervenção tiveram ganhos de aceitação a curto e longo prazo.

Diamond e Hong (2010), em sua pesquisa, examinaram fatores relacionados ao raciocínio de crianças pré-escolares sobre a inclusão de um par hipotético com problemas motores em diferentes atividades lúdicas. Eles levantaram a hipótese de que as decisões de inclusão das crianças seriam influenciadas por características do ambiente físico, atenção às questões de justiça e equidade e características individuais da criança. Os participantes compreendiam 72 crianças matriculadas em salas de aula pré-escolares. As ideias das crianças sobre inclusão e suas decisões de inclusão foram reunidas em resposta a vinhetas que refletem experiências que as crianças provavelmente encontrarão na pré-escola. Os autores descobriram que as crianças eram significativamente mais propensas a dizer que incluiriam uma criança com problemas motores em uma atividade que requer poucas habilidades motoras. As decisões de inclusão das crianças também foram significativamente associadas ao desenvolvimento de habilidades de teoria da mente e aos estímulos que as incentivaram a considerar questões de justiça e equidade ao tomar uma decisão. Esses resultados sugerem que as adaptações das atividades planejadas que promovem a participação reduzindo as demandas motoras de todas as crianças, juntamente com a atenção às questões de justiça e equidade de oportunidades, podem ser intervenções em toda a sala de aula para apoiar a inclusão de crianças com NEE em atividades lúdicas.

DeLuzio e Girolametto (2011), em seus estudos, compararam as habilidades de iniciação e resposta de crianças com perda auditiva severa a profunda (PASP) - severe to profound hearing loss (SPHL) - com as de crianças com audição típica durante o jogo em grupo em programas pré-escolares

integrados.) Dois grupos de 12 crianças foram pareados em diversas variáveis e avaliados quanto à inteligência, linguagem, fala e desenvolvimento social. Todas as iniciações, respostas e interações resultantes durante 20 minutos de reprodução em grupo foram transcritas e codificadas. As medidas de desfecho incluíram número e tipo de estratégias de iniciação, número de respostas e duração das interações. Como resultados encontram que apesar da pior condição de discurso, linguagem e desenvolvimento social, não houve diferenças significativas nas habilidades de iniciação e resposta medidas entre as crianças com PASP e seus pares correspondentes. O pequeno tamanho da amostra pode ter dificultado a detecção das diferenças; no entanto, os companheiros de brincadeira iniciaram as interações com menos frequência com as crianças com PASP e ignoraram suas iniciações com mais frequência do que as de outras crianças. Suas conclusões foram: crianças pré-escolares com PASP foram excluídas das interações por seus companheiros de brincadeiras. Ter habilidades linguísticas adequadas à idade não garantiu interações de pares bem-sucedidas. Esses estudos sugerem que programas pré-escolares inclusivos podem considerar a oferta de treinamento em habilidades sociais em toda a sala de aula para aumentar as oportunidades de interação.

Boer, Pijl e Minnaert (2012) em seus estudos, apresentaram que a tendência para a educação inclusiva levou a um aumento de estudos focados em atitudes de pares. Em sua investigação, apresentam um estudo de revisão a partir de uma visão geral de estudos que descrevem as atitudes dos alunos, variáveis relacionadas às atitudes dos alunos e a relação entre as atitudes dos alunos e a participação social dos pares com NEE. Com base em uma pesquisa bibliográfica, selecionaram 20 estudos que foram conduzidos em sete países diferentes. Os resultados foram descritos em termos de negativo, neutro ou positivo de acordo com três componentes de atitude (cognitivo, afetivo e comportamental). Os resultados mostram que as crianças geralmente mantêm atitudes neutras em relação aos colegas com NEE. Várias variáveis foram encontradas relacionadas às suas atitudes (ou seja, sexo, idade, experiência e conhecimento sobre NEE, influência dos pais). Além disso, os resultados indicam que as atitudes dos pares se relacionam com a participação social de crianças com NEE.

Em Portugal destacamos igualmente os estudos de Rodrigues (2017) e Negrões (2017) que se debruçaram sobre a Inclusão no Pré-escolar, no Concelho de Barcelos e no Concelho de Braga.

Rodrigues (2017), em seu estudo tem como finalidade contribuir para aprofundar a compreensão das atitudes dos pares com DT para com os seus pares com NEE. A autora buscou perceber de que forma se pode promover a aceitação da criança com NEE e contribuir para a promoção de uma relação positiva entre pares (com e sem NEE). Com esse intuito desenvolveu uma investigação que segue um modelo de investigação de natureza quantitativa, junto de uma amostra alargada que compreende o total de crianças com DT, entre 4 e 6 anos de idade, da rede pública do Concelho de Barcelos. O instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo foi a escala “Acceptance Scale for Kindergarten”, desenvolvida por de Lavazza e Odom, em 1996, resultante de uma adaptação da escala original de Voeltz (1980), que concretiza a medição global de atitudes de aceitação e não aceitação de crianças em idade pré-escolar, perante os seus pares com NEE. Com os dados obtidos, a autora concluiu que duas variáveis no estudo se mostraram como determinantes para a promoção de atitudes positivas entre pares com e sem NEE, sendo estas a variável idade e a variável presença de criança com NEE no grupo. Sendo assim, relativamente a idade, quanto mais velha é a criança, mais atitudes positivas terá para com o par com NEE. A presença de uma criança com NEE no grupo é igualmente um indicador de atitudes mais positivas entre os pares com e sem NEE.

Estes resultados são similares aos obtidos por Negrões (2017) ao estudar as atitudes das crianças com desenvolvimento típico, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, relativamente à aceitação dos seus pares com NEE, incluídos na rede pública do pré-escolar no Concelho de Braga. A amostra deste estudo é de 373 crianças com idades entre os quatro e cinco anos, em cinco agrupamentos do concelho de Braga. Os dados foram apresentados e analisados quantitativamente, o instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo também foi a escala “Acceptance Scale for Kindergarten” – ASK-R, adaptada por Favazza e Odom, em 1996, traduzida por Sara Rodrigues e Ana Paula Pereira, Universidade do Minho, 2017.

Com este trabalho a autora concluiu que: 1) as crianças evidenciaram atitudes positivas e de inclusão para com os pares com NEE; 2) a variável sexo não obteve resultados significativos em nenhuma das dimensões, nem no total da escala, permitindo afirmar que não existe interferência do sexo nas atitudes de aceitação perante as crianças com NEE; 3) na variável idade, existem diferenças significativas em três dimensões e no total, concluindo-se que no geral as atitudes de aceitação são mais vincadas por parte das crianças de cinco anos, ou seja, são as mais velhas que exibem maior aceitação e atitudes de inclusão pela diferença; 4) quanto à variável presença de alunos com NEE na

turma, a autora concluiu que 39,4% das crianças tem presença colegas com NEE na turma, e são estas as crianças que apresentam atitudes de aceitação mais positivas relativamente aos pares com NEE; 5) as atitudes manifestadas pelas crianças podem ser explicadas em 15,3% pelo conjunto das três variáveis (sexo, idade e presença de NEE na sala) o que indica que, 84,7% da variação é explicada por outras variáveis que deterão influência nas atitudes das crianças, como, por exemplo, questões educativas, atitudes dos pais e educadores.

De acordo com a investigação de Rodrigues (2017) e Negrões (2017), a interação entre crianças com desenvolvimento típico e seus pares com NEE precisa ser potenciada. Ambas apresentam indicadores que essa relação não é de todo natural; é preciso um intenso trabalho de cooperação entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo para que a inclusão crianças com NEE e o fortalecimento dos vínculos entre elas e as crianças com DT seja efetivo. Rodrigues (2017) considera a necessidade de serem criadas verdadeiras situações de acolhida nos ambientes escolares para que a inclusão de fato aconteça, além disso, colocar em prática os fundamentos de uma educação inclusiva em suas perspectivas filosóficas e sociais. Negrões (2017) apresenta em sua investigação dados relevantes sobre estudos realizados sobre a temática da Inclusão no pré-escolar, apontando para a incipiência das pesquisas sobre a perspectiva das crianças sobre as NEE. Essa autora descreve diversos estudos que sugerem a importância da convivência precoce entre crianças com DT e crianças com NEE, e apresenta dados comparativos no que diz respeito aos resultados de diversos estudos na América do Norte: grande parte das conclusões ratifica os efeitos positivos da convivência das crianças com NEE na rede regular, e outros concluem que a depender das situações de rejeição presentes, a interferência pode ser insuficiente.

O que os estudos apontam a respeito dessa etapa da educação é a relevância de investigações nessa área, principalmente pela constatação do distanciamento que professores e liderança desse segmento de ensino têm a respeito da importância da inclusão nessas séries iniciais. Sobre isso Sousa (2012, p.3) argumenta: “A decisão por essa etapa da educação básica se justifica pela incipiência de estudos neste segmento” ao referir-se aos estudos de Drago (2011), a autora reafirma a incipiência de estudos centralizados no contexto da Educação Infantil.

A investigação aponta que as pesquisas mais recentes quando se trata da educação inclusiva no Brasil já trazem discussões sobre a importância da Educação Infantil na efetivação da filosofia da

Inclusão. Nascimento e Giroto (2016) destacam que desde meados da década de 1990 com a regulamentação da LDB, as políticas públicas brasileiras apresentam novas perspectivas, mas que apenas em 2008 ocorreu realmente uma reestruturação do sistema educacional brasileiro. As autoras apresentam mais uma vez o que consta na LDB, em conformidade com a lei, que a Educação Infantil é a primeira etapa do ensino, apontando seu objetivo de desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade. Ao citarem Bueno e Melletti (2011, p. 280) as autoras salientam que é a Educação Infantil o local ideal para que as transformações aconteçam: "... parece não haver dúvidas de que uma das formas de se garantir uma inclusão de qualidade de alunos com NEE, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, no ensino regular, é o de que ela ocorra o mais precocemente possível".

Estudos qualitativos que vem sendo realizados e publicados no Brasil nas últimas décadas apontam para a constatação de que a proposta de uma educação inclusiva, e de um novo modelo escolar deve ter como premissa as séries iniciais, ou seja, deve-se investigar mais a Educação Infantil, por ser a primeira etapa da educação básica, conforme a legislação em vigor. De acordo com Brandão e Ferreira (2013), o reconhecimento da etapa do pré-escolar como privilegiada para investigações no campo da educação inclusiva, deve-se aos benefícios que esta tem para o desenvolvimento das crianças com NEE e seus pares com desenvolvimento típico.

O estudo de Sousa (2012) descreve a educação infantil como momento privilegiado para as interações infantis e o desenvolvimento de habilidades diversas. De acordo com esta autora, nesta etapa, o contato com a diversidade está presente em situações cotidianas, principalmente por ser o início da vida escolar das crianças. Sobre isso, Carneiro (2012) também destaca que o documento oficial que rege as práticas educativas na educação infantil no Brasil, os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN 'S) estabelecem a valorização da diversidade como princípio. Tal documento destaca a necessidade de tornar o espaço escolar um lugar que acolha, estimule e valorize a diversidade desde o começo da escolarização.

Nesse sentido, a valorização da interação entre as crianças nas séries iniciais é um ponto comum em grande parte dos estudos, o que é enfatizado pelos autores como um processo de construção que deve envolver a mudança da mentalidade assistencialista e cuidadora, para adoção de práticas que repensem inclusive o papel da educação infantil. De acordo com Carneiro (2012) o

espaço escolar deve - se construir de maneira interativa, ao ponto de seus alunos se identificarem como capazes de aprender. Além das questões referentes à importância da educação infantil como espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, insere-se o aspecto relacional dessa etapa, uma vez que as crianças nessa idade já constroem vínculos e laços de amizade.

Os estudos citados anteriormente indicam que a interação entre pares nessa etapa da educação está relacionada com o avanço de habilidades sociais e escolares, e a existência ou não de outros pares com NEE, trás diversas particularidades.

Segundo Carneiro (2012) historicamente a educação infantil no Brasil está relacionada com o surgimento de creches, como resultado da luta das mulheres operárias, por isso seu caráter inicialmente de instituição substituta do lar. Esta autora destaca que o caráter assistencialista prevaleceu até 1988, com o início das discussões que estabeleceram a educação infantil como etapa inicial da educação básica e um direito das crianças. A autora destaca ainda que apesar dos marcos legais importantes na década de 1990, muitas crianças foram e são excluídas nesse processo, exatamente pela dificuldade na oferta do número de vagas.

Em relação a isso Carneiro (2012) aponta que a ideia inicial das instituições era garantir a recuperação da pessoa com NEE, uma vez que a partir da institucionalização, o que efetivamente acontecia era a exclusão dessas pessoas, pois se acreditava no que a autora chama de “processo de normalização”, em que o sujeito seria reabilitado nesses espaços. Tanto os espaços escolares como as classes especiais tinham o intuito de promover o desenvolvimento das crianças com padrões homogeneizantes, que mais se aproximavam de mecanismos de exclusão, dificultando assim o desenvolvimento das crianças com NEE. Para essa autora, com o passar do tempo e as mudanças de paradigmas no que diz respeito á Educação Inclusiva, paralelo ao advento da legislação e debates subjacentes, a visão de uma educação que valoriza as diferenças, e tem como base o desenvolvimento do ensino e aprendizagem com oportunidades igualitárias para alunos com NEE e alunos com desenvolvimento típico, torna-se mais presente.

A temática da educação inclusiva no Pré-escolar tem sido campo de investigação crescente, em diversas regiões do Brasil, o que torna relevante a aplicação deste estudo na região nordeste do

país. A Região Nordeste é composta por nove estados, sendo a Bahia o estado maior em extensão territorial, população e quantidade de municípios. A capital do Estado, Salvador, tem aproximadamente 2 milhões e 700 mil habitantes; Feira de Santana, a segunda maior cidade do estado em extensão territorial e populacional, tem aproximadamente 600 mil habitantes. Sendo assim, a compreensão das práticas inclusivas no estado da Bahia, a partir dos marcos histórico e legislativos do estado, assim como as particularidades da rede privada do ensino nas duas cidades referenciadas é um panorama diferencial principalmente com o aumento crescente da demanda de matrícula de alunos com NEE a cada ano nessas instituições.

CAPÍTULO II

2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A opção metodológica escolhida para esta pesquisa é de natureza quantitativa uma vez que será uma pesquisa baseada na recolha de dados. De acordo com Gatti (2004) os estudos de natureza quantitativa na área de educação no Brasil eram escassos, mas existem situações em que a compreensão requer análises mais quantitativas, devido à relevância que tem a quantificação.

Para Gatti (2004), a pesquisa quantitativa, oferece fundamentos para o entendimento de fenômenos no campo da educação, que ultrapassam questões políticas, pedagógicas ou teórico metodológicas no âmbito da análise dos dados. Segundo ela, o que está em questão é o significado que será atribuído aos dados recolhidos, e sua repercussão mais ampla nos fenômenos estudados.

De acordo com Martins (2011) o cuidado com a análise dos dados deve estar presente mesmo antes da recolha, uma vez que a opção pela metodologia da investigação está intimamente ligada à maneira como os dados serão recolhidos. Para a autora essas etapas que são interdependentes, interferem diretamente na interpretação dos resultados obtidos na investigação.

Nesse estudo, pretende-se estudar as atitudes das crianças com DT, em relação aos seus pares com NEE, incluídos na rede privada do pré-escolar em contextos pré-escolares das cidades de Salvador e Feira de Santana, no Estado da Bahia, região Nordeste do Brasil, a partir da seguinte

questão: Que atitudes as crianças com DT demonstram perante a inclusão de uma criança com NEE, no seu grupo de pré-escolar?

2.1. Objetivos

- a) Adaptar a “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no pré-escolar de crianças com NEE” (Rodrigues & Pereira, 2017) para a população participante da região nordeste do Brasil;
- b) Analisar a influência do sexo nas atitudes das crianças respondentes;
- c) Analisar a influência do tipo de NEE nas atitudes dos respondentes;
- d) Analisar a influência da variável interação com crianças com NEE noutros contextos externos à escola nas atitudes das crianças respondentes;
- e) Analisar a influência dos pais na sensibilização das crianças com DT em relação à aceitação da criança com NEE.

2.2. Variáveis

As variáveis em uma investigação quantitativa podem ocorrer, uma vez que segundo Almeida e Freire (2017) a partir da formulação das hipóteses do estudo, o investigador está a identificar as variáveis e a definir as suas relações, ou seja, o respectivo papel na investigação. Para esses autores a clarificação das variáveis e as relações entre elas são de grande relevância na proposta de análise do estudo.

De acordo com Almeida e Freire (2017) a variável dependente é definida como aquilo que “aparece ou muda quando o investigador aplica, suprime ou modifica a variável independente” (p.35). Sendo assim, no caso deste estudo as variáveis dependentes são os itens do questionário (18 itens) que constituem Escala de atitudes acerca da Inclusão no pré-escolar de crianças com NEE de Rodrigues e Pereira (2017).

A variável independente, para os autores referidos anteriormente, “identifica-se com a dimensão ou a característica que o investigador manipula deliberadamente para conhecer o seu impacto numa outra variável (p.35) ”.

Para esta pesquisa, as variáveis que podem interferir nos resultados obtidos na variável independente são: o sexo, o tipo de NEE, a interação em outros contextos para além da escola, e a sensibilização por parte dos pais.

2.3. Hipóteses do Estudo

H1: O sexo da criança influencia as atitudes das crianças com DT em relação às crianças com NEE;

H2: O tipo de NEE influencia as atitudes das crianças com DT em relação às crianças com NEE;

H3: A interação com crianças com NEE em outros contextos além da escola, influencia as atitudes nas crianças com DT em relação às crianças com NEE;

H4: A sensibilização dos pais das crianças com DT em relação às NEE, influencia as atitudes dos seus filhos com DT, em relação à inclusão de crianças com NEE.

2.4. Desenho do Estudo

2.4.1. Amostra

A amostra do estudo é constituída por 75 crianças com 5 anos de idade, com DT, inseridas na rede pré-escolar privada, de contextos pré-escolares nas cidades de Salvador e Feira de Santana, no Estado da Bahia, região nordeste do Brasil. Foram definidos como critérios de seleção da amostra:

- a) As crianças com DT deveriam ter 5 anos;
- b) As crianças com DT deveriam estar inseridas em um contexto da rede privada do pré-escolar;
- c) As crianças com DT deveriam ter pelo menos uma criança com NEE incluídas no seu grupo de pré-escolar.

2.4.2. Instrumento de Recolha de Dados

O instrumento da recolha de dados será a “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no pré-escolar de crianças com NEE” (Rodrigues & Pereira, 2017), adaptada The Acceptance Scale for Kindergartners Revised (ASK-R), de Favazza e Odom (2014).

A “Escala de atitudes acerca da Inclusão escolar de crianças com NEE” (Rodrigues & Pereira, 2017) é constituída por 18 itens que compõem três domínios dos constructos das atitudes, nomeadamente domínio cognitivo, domínio afetivo e o domínio comportamental. Os itens foram

respondidos através de uma escala de likert, concretizada através de um modelo de três imagens que expressam as opções de resposta: sim, não e talvez.

A escala foi adaptada para a realidade da região nordeste do Brasil. Para esta adaptação à região nordeste do Brasil, realizou-se uma reflexão falada com cinco educadoras com experiência em educação infantil e educação inclusiva, da cidade de Feira de Santana, com objetivo de analisar e apreciar o conteúdo dos itens, nomeadamente a sua clareza, compreensibilidade e relevância para a temática em estudo. Posteriormente essa versão foi aplicada a cinco crianças brasileiras que cumpriam os critérios de inclusão no estudo, mas que não foram integradas na amostra.

As professoras de educação infantil que participaram dessa reflexão falada possuem 10 anos ou mais de experiência no segmento, e nos últimos anos, tem nas suas turmas crianças com NEE. Foram enviadas para as professoras cópias da escala na versão traduzida para o Português de Portugal, e em debates, as professoras sugeriram alterações em alguns vocabulários específicos para possibilitar o entendimento das crianças brasileiras, do estado da Bahia. Conforme as impossibilidades das escolas privadas contatadas na cidade de Salvador, utilizamos a mesma versão em Feira de Santana e Salvador.

2.4.3. Recolha de Dados e Procedimentos

Inicialmente foi realizado o levantamento dos contextos privados de Educação Infantil nas cidades de Salvador e Feira de Santana, em que era viável a aplicação da investigação, decorrente do relacionamento prévio da investigadora com as Escolas nas duas cidades. Posteriormente foi redigida uma declaração de consentimento informado para a Direção das Escolas, para as professoras do grupo dos 5 anos e para os pais e/ou responsáveis pela criança, que foi enviada às escolas, com a mediação das Coordenadoras Pedagógicas. Esses documentos foram enviados por correio eletrônico, e anexados à pesquisa no ato da coleta dos dados. Após o recebimento de confirmação da participação das Escolas, foram enviadas propostas de datas para aplicação da escala, junto às crianças, considerando o tempo necessário para as respostas das professoras e pais das crianças, assim como a disponibilidade dos calendários escolares.

A aplicação da pesquisa ocorreu entre o final do mês de agosto, e os primeiros dias do mês de setembro de 2018, decorrente da possibilidade de viajar ao Brasil nesse período. A pesquisa foi aplicada inicialmente em Salvador (Escola Colmeia), em seguida em Feira de Santana (Escola Anchieta, Santo Antônio e João Paulo). Apenas o Colégio Santo Antônio teve condições de disponibilizar uma ajudante para auxiliar na aplicação da pesquisa. As turmas foram divididas em pequenos grupos, de 5 crianças, para facilitar a organização e aplicação das questões. Nas Escolas Anchieta e João Paulo houve ausências de alunos (por faltas, por não autorização dos pais, e por proximidade com feriado nacional). Após aplicação foram lançados os dados na base de dados para que as etapas seguintes da investigação fossem obedecidas, de acordo com o cronograma proposto.

2.4.4. Análise de Dados

A análise dos dados é sem dúvidas uma etapa importante no processo de investigação. O método quantitativo tem como finalidade entender e explicar as razões pelas quais alguns grupos assumem determinados comportamentos, convicções e perspectivas. No modelo quantitativo são utilizadas técnicas estatísticas na recolha e análise dos dados. De acordo com Almeida e Freire (2017), o propósito da investigação quantitativa é encontrar relações entre as variáveis por meio da abordagem estatística na interpretação dos dados recolhidos.

De acordo com os objetivos definidos para este estudo, a análise de dados é uma etapa fundamental pois estabelece as conclusões dos resultados alcançados com a investigação. Nesta pesquisa foi utilizada a estatística descritiva e inferencial, por meio da ferramenta *Statiscal Package for the Social Sciences*.

O *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS foi utilizado como programa para a análise dos dados. De acordo com Marôco (2003) o SPSS é um programa tradicionalmente utilizado nas Ciências Sociais e Humanas, pois oferece grandes possibilidades de análises, uma vez que por meio da análise estatística é possível qualificar os grupos estudados, a partir de critérios bem estabelecidos nas hipóteses levantadas

CAPÍTULO III

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1. Introdução

Concluída a recolha dos dados, realizou-se o tratamento destes, através da análise estatística dos resultados, a partir dos modelos de análise descritiva e inferencial.

Inicialmente foram catalogadas as variáveis dependentes e independentes, que em seguida foram lançadas e examinadas no programa SPSS.

O uso da estatística descritiva teve como objetivo caracterizar de forma sintética algumas particularidades das variáveis no processo da recolha dos dados. De acordo com Marôco (2003), após a formação das amostras, torna-se imprescindível caracterizá-la. Com o uso da Estatística descritiva foi possível estruturar e analisar os dados, por meio de análises do que acontece com mais frequência (absolutas e relativas), e a partir da análise das médias e desvio padrão.

Marôco (2003) sugere que após a utilização da Estatística Descritiva, sejam feitas deduções e validação das hipóteses do estudo por meio da Estatística Inferencial. Neste estudo foi utilizado o *Teste T de student* visando definir as variáveis que interferem nas atitudes das crianças com DT perante seus pares com NEE. Sendo assim, o nível de significância estatístico mínimo validado foi de .05 ($p \leq .05$).

3.2. Estrutura Fatorial e Consistência Interna Da Escala ASK-R

3.2.1. Fiabilidade do Questionário ASK-R

Foi realizada uma análise da Escala ASK-R com objetivo de observar sua fiabilidade e validade. Para isso foi realizado um exame exploratório das propriedades psicométricas deste instrumento.

A fiabilidade do questionário está intimamente ligada à veracidade e correlação das respostas obtidas por meio deste instrumento. Para isso utilizamos a análise do método da consistência interna. Segundo Almeida e Freire (2017), a consistência interna refere-se ao grau de regularidade que existe entre os tópicos do questionário e o que os sujeitos respondem.

Nesta investigação foi utilizado o *Alpha de Cronbach* para indicar o coeficiente de fiabilidade, por ser uma medida muito empregada para definição da credibilidade do instrumento.

O *Alpha de Cronbach* alcançado para ASK-R (18 itens) neste estudo foi alfa .66, valor este considerado minimamente aceitável para a validação da consistência interna do instrumento.

Em seguida, foi eliminado o item mais frágil em relação ao total (item 13), e a consistência interna foi de .64 para .68.

Quadro 3 – *Análise do Alpha de Cronbach*

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach com base em itens padronizados	Nº de itens
,675	,658	17

3.2.2. Validade da Escala ASK-R

A Validade examina a pertinência, a relevância e a coerência do instrumento. Segundo Almeida e Freire (2017), a Validade visa perceber se o instrumento consegue mensurar o que pretendia, assim como a probabilidade de alcançar conclusões com os resultados obtidos.

Para verificar a validade da escala utilizada nessa pesquisa, recorreu-se a Análise Fatorial exploratória dos itens, com objetivo de apresentar a correlação que existe entre os itens da escala ASK-R. Considerando que a análise fatorial requer conexão entre os itens, utilizamos o *teste de Bartlett*, levando em consideração uma probabilidade menos ou igual a $p < .001$, e o *teste de Kaiser Meyer Olkin* (KMO), com objetivo de verificar se o modo como os dados foram distribuídos é adequado para a execução da análise fatorial.

Os números obtidos na análise ($KMO=.567$; $Bartlett\ Test= 253.398$; $p=.000$) possibilitam prosseguir com a análise fatorial visto que o KMO é aproximadamente .60. De acordo com Almeida e Freire (2017), é necessário que o valor do KMO seja equivalente ou maior que .60.

Quadro 4 – *Análise do Teste De Kmo e Baerlett*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem	,567
Teste de esfericidade de Aprox.Qui –quadrado Baerlett	253,398
gl.	153
Sig.	,000

Na primeira análise percebeu-se a existência de 7 fatores com valor próprio igual ou superior à unidade. Conforme a regra de Keiser (eigenvalue >1), que demonstram 65,26% da variância total dos itens.

Posteriormente foi realizada a Análise Fatorial a partir de 2 fatores. O quadro abaixo aponta os dois fatores, valores e a percentagem da variância:

Quadro 5: *Matriz De Componente Rotativa (Fator 1 E Fator 2)*

Componente	1	2	Extração
P1	,568		,347
P2	,631		,400
P3	,480		,266
P4	,343		,133
P5	,445		,201
P6	,435		,197
P7		,396	,172
P8		,439	,344
P9		,713	,539
P10	,134		,027
P11	,281		,096
P12		,587	,399
P13		,638	,435
P14	,115		,016
P15	,738		,564
P16		-,335	,215
P17	,495		,311
P18	,521		,345

- Método de extração: Análise de componente principal.

Sendo assim, com a extração de dois fatores, a análise fatorial apresenta uma variância total explicada de 27,8%, referentes à variância total obtida.

O *Fator I*, nomeado *Atitudes*, descreve 16,7% da variância total da escala e corresponde aos itens 1,2,3,4,5,6, 10,11,14,15,17,18. Por exemplo, o item 1 do questionário tem a seguinte pergunta “1.Gostaria de ser grande amigo/a de uma criança que não consegue falar? ” As perguntas correspondentes ao fator I estão relacionadas a intencionalidades.

O *Fator II* nomeado *Comportamentos* descreve 11% de acordo com a variância e corresponde aos itens 7,8,9,12,13,16. Tais itens estão relacionados á comportamentos existentes, como por exemplo, o item “7. Você já ajudou algum amiguinho especial? ”

3.3. Análise Descritiva dos Resultados

Será apresentada a seguir a análise descritiva dos dados, a partir das variáveis sexo, tipo de NEE, sensibilização da família e interação noutros contextos. Conforme citado anteriormente, a amostra é composta por um total de 75 crianças, de 5 anos de idade, em quatro escolas do setor privado, nas cidades de Feira de Santana e Salvador, que tem incluída no pré-escolar pelo menos uma criança com NEE.

3.3.1. Sexo

De acordo com a análise descritiva no que se refere ao sexo, 50,7% da amostra corresponde a crianças do sexo masculino, e 49,3% corresponde a crianças do sexo feminino.

3.3.2. Tipo de NEE

Quanto aos tipos de NEE nas turmas destaca-se a prevalência de 66, 7% de casos de perturbação do espectro do autismo e 33 % de outras NEE, que são Transtorno do Déficit de Atenção e Disfasia.

3.3.3. Sensibilização dos Pais

Referente à variável sensibilização nota-se que 70,7% das famílias recorrem às práticas de sensibilização e diálogo com os filhos a respeito dos colegas com NEE, e 29,3% não recorrem.

3.3.4. Interação em outros contextos

Relativamente a interação das crianças com desenvolvimento típico e seus pares com NEE, verifica-se que 56% das crianças apresentam interação em variados contextos, e 44% não.

3.4. Análise Inferencial

Este subcapítulo referente à apresentação dos resultados, refere-se a análise inferencial, no qual serão verificadas as hipóteses desse estudo. Cada uma das quatro hipóteses será verificada com objetivo de desenvolver e completar as análises dos resultados encontrados.

H1: O sexo da criança influencia as atitudes das crianças com DT em relação às crianças com NEE

Nesta hipótese, pretende-se investigar se a variável sexo exerce influência direta na interação das crianças com DT e seus pares com NEE. Para analisar esta variável utilizamos o teste estatístico *t de student* para amostras independentes.

No quadro abaixo, observa-se que não existem diferenças significativas na variável sexo ($p > .05$) o que significa que a variável *sexo* não interfere nas atitudes das crianças com DT, em relação aos pares com NEE, resultado semelhante aos estudos de Gomes (2019) e Negrões (2017). No entanto, percebe-se que o sexo feminino apresenta uma média ligeiramente mais positiva em relação ao sexo masculino, resultados opostos aos verificados por Sousa (2018) e Rodrigues (2017), que enfatizam a existência de atitudes mais positivas entre as crianças do sexo masculino.

No que diz respeito à variável sexo, estudos apontam para uma maior aceitação dos pares com NEE pelas meninas, do que pelos meninos, é o caso dos resultados obtidos por Negrões (2017). Sousa (2018) destaca que apesar das conclusões destes estudos apontarem nessa direção, seus resultados e

os apresentados por Rodrigues (2017), evidenciam a presença de atitudes mais positivas entre os meninos.

Quadro 6 – *Distribuição da Amostra na Variável Sexo*

Sexo	N	Média	Desvio Padrão	T-Teste	Sig.
Masculino	38	23,87	5,267	-,397	.378
Feminino	37	24,38	5,837		

H2: *O tipo de NEE influencia as atitudes das crianças com DT em relação às crianças com NEE*

Para esta hipótese, para além do teste *t student* utilizamos os coeficientes do teste de Levene, que nos permite verificar a homogeneidade das variâncias. Neste sentido, em decorrência da não homogeneidade encontrada entre as variâncias, adotamos o valor das variâncias iguais não assumidas. Os resultados indicam que não existem diferenças entre as duas categorias de análise decorrentes do tipo de NEE presentes nos dados coletados. Os valores encontrados para o teste *t* não apresentaram significância ($p > .05$).

Sendo assim, percebe-se que no caso deste estudo, o tipo de NEE não tem influencia nas atitudes das crianças com DT em relação às crianças com NEE. Tais resultados coincidem com os obtidos por Sousa (2018). Nos estudos de Negrões (2017) conclui-se que apesar de não existir influência direta do tipo de NEE na aceitação das crianças com DT, as atitudes são mais positivas em situações hipotéticas do que nas reais situações de amizade entre pares com NEE e DT. Esta autora também destaca que as pesquisas indicam que em idade pré-escolar, as crianças aceitam mais os pares com necessidades perceptíveis, ou seja, a aparência da necessidade de suporte físico ou de apoio torna a NEE dos colegas mais bem aceite pelos seus pares com DT.

Quadro 7 – *Distribuição da Amostra na Variável Tipo de NEE*

Tipo de NEE	N	Média	Desvio Padrão	T-Teste	Sig.
PEA	4	21,75	2,217	1,203	.733
Outros	2	19,00	2,828		

H3: *A interação com crianças com NEE em outros contextos além da escola, influencia as atitudes nas crianças com DT em relação às crianças com NEE*

Para analisar esta variável, recorreremos ao teste estatístico *t de student* para amostras independentes. No quadro abaixo se apresentam os valores de interação das crianças com DT, em outros contextos além da escola. Neste caso, apresentamos a indicação da média, do desvio padrão, assim como o valor de *t* e a significância. Apesar dos valores encontrados não apresentarem significância, ($p > .05$), observa-se que existe uma considerável diferença na média entre as crianças que interagem em outros contextos e as que não interagem. A média das respostas positivas é maior que a média das respostas negativas.

Quadro 8 – *Distribuição da Amostra na Variável Interação em Outros Contextos*

Interação em outros contextos	N	Média	Desvio Padrão	T-Teste	Sig.
Sim	42	25,55	4,919	2,624	.217
Não	33	22,30	5,785		

Semelhante ao resultado obtido nesse estudo, à investigação de Sousa (2018), indica que as crianças com DT que interagem com pares com NEE em outros contextos externos à escola apresentam atitudes mais positivas do que as crianças que não interagem. O estudo de Negrões (2017) aponta para a presença de comportamentos inclusivos em crianças que tem convivência com seus pares com NEE.

H4: *A sensibilização dos pais das crianças com DT em relação às NEE, influencia as atitudes dos seus filhos com DT, em relação à inclusão de crianças com NEE*

Com a análise desta variável buscamos verificar se a sensibilização dos pais influencia as crianças com DT em relação à interação com seus pares com NEE.

Para analisar esta variável utilizamos o teste – *t de student* para amostras independentes, e verificamos que os valores de média são próximos, e não se verificou diferenças estatisticamente significativas.

Assim como os resultados obtidos por Sousa (2018) tais resultados contradizem parte dos estudos, que apontam esse fator de sensibilização dos pais como influenciador nos níveis de aceitação

das crianças com DT para com seus pares com NEE. Da mesma forma, Negrões (2017) conclui que as atitudes positivas perpassam por diversos fatores que levam a aprendizagem de uma filosofia realmente inclusiva.

Quadro 9 – *Distribuição da Amostra na Variável Sensibilização dos Pais*

Sensibilização dos Pais	N	Média	Desvio Padrão	T-Teste	Sig.
Sim	53	24,37	5,137	,624	.240
Não	22	23,50	6,449		

CAPÍTULO IV

4. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

4.1. Conclusões

Este estudo teve como finalidade investigar as atitudes das crianças com DT, em relação aos seus pares com NEE, incluídos na rede privada em contextos pré-escolares das cidades de Salvador e Feira de Santana, no estado da Bahia, região Nordeste do Brasil.

De acordo com Sousa (2012) a educação Infantil torna-se um espaço privilegiado de interação entre pares por diversos fatores como a diversidade de origens, culturas, faixas etárias, crenças que as crianças já experimentam em variados contextos e que fazem parte da diversidade humana.

As investigações referenciadas, Odom (2007), Favazza, Phillipsen, e Kumar (2000), apontam para os reais benefícios da inclusão de crianças com NEE no período pré-escolar. Os estudos desenvolvidos por esses autores apresentam indícios de que quanto mais precocemente ocorrer a interação de crianças com NEE e crianças com DT, maiores são os proveitos na interação, aprendizagem e na aceitação.

As investigações que fundamentam nossos estudos, no âmbito internacional tem autores como Diamond e Hong (2010), DeLuzio e Girolametto (2011), Boer, Pijl e Minnaert (2012), Rodrigues

(2017), Negrões (2017) e Sousa (2018) a defender e apresentar resultados que nos permitem considerar o pré-escolar como etapa fundamental para estimular as interações entre pares.

No que diz respeito à realidade brasileira, os estudos dos últimos anos apontaram para a importância e necessidade de investigações sobre essa etapa inicial da educação básica no país. Em conformidade com autores brasileiros referenciados em nosso estudo, Sousa (2012), Nascimento e Giroto (2016), Brandão e Ferreira (2013), Carneiro (2012), Glat e Ferreira (2004), os estudos qualitativos e os documentos oficiais que regem a educação brasileira estão sempre destacando a importância da Educação Infantil como etapa privilegiada para propagação de uma filosofia inclusiva. Tais investigadores concordam que a educação infantil é um espaço privilegiado de aprendizagens significativas e desenvolvimento de habilidades sociais.

O instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo já foi aplicado em alguns países da América do Norte, e também em Portugal. No nosso caso, foram analisadas, neste estudo, quatro variáveis, sendo que grande parte delas não apresenta resultados estatisticamente significativos. Um dos motivos para esses resultados poderá dever-se ao tamanho reduzido da amostra, conforme mencionado anteriormente. Outro fator que nos trouxe relevância na aplicação deste estudo são as questões culturais que de um estudo para outro nos suscita inevitáveis comparações. Gostaríamos de salientar algumas variáveis que nos chamaram atenção.

A *variável sexo* nos suscitou uma análise pelo fato de não termos encontrado diferenças estatisticamente significativas, e as médias evidenciarem em nossa amostra a presença de atitudes mais positivas entre as crianças do sexo feminino. Nesse sentido, os estudos de Odom e Favazza (1996), citados por Negrões (2017) apresentam que as meninas demonstraram mais atitudes positivas que os colegas meninos, assim como os resultados apresentados na investigação de Sousa (2018). Ao contrário dos resultados apresentados por Rodrigues (2017), em que aparecem os rapazes com atitudes mais positivas do que as meninas. Esses dados, conforme salienta essa autora, só foram encontrados nos estudos de Brinol e Petty (2005) e Yunker (1994).

Destacando os resultados considerados após análise estatística mais pertinentes destacam-se a *variável do contexto de interação nas atitudes* das crianças com DT acerca da inclusão das crianças com NEE. No que se refere a interação das crianças com DT e seus pares com NEE, verificamos que

56% das crianças apresentam interação em variados contextos, e 44% não. Apesar da análise inferencial não apresentar significância estatística, constatamos que existe uma considerável diferença na média das atitudes entre as crianças que interagem em outros contextos e as que não interagem. Este resultado permite afirmar que as crianças com DT que estabelecem interações fora do ambiente escolar evidenciam atitudes mais positivas em relação à inclusão de crianças com NEE. Tais resultados equiparam-se com as investigações de Favazza e Odom (1996), Hong, Knowun e Jeon (2014) citados por Negrões (2017), e também com os estudos de Hong, Kwon e Jeon (2014), e Yu, Ostrosky e Fowler (2015), referenciados por Sousa (2018) que apontam para a presença de atitudes mais positivas nas relações dos pares na aceitação das crianças com NEE, que convivem em outros contextos.

Isso nos permite concluir que a interação em contextos fora da Escola torna-se uma variável que pode ser mais explorada, uma vez que a criança em seus contextos naturais e nos ambientes que vive estabelece vínculos familiares e comunitários. Estes tem um papel fundamental na aquisição das habilidades sociais e interações infantis confirmando o papel essencial que os contextos naturais de convívio têm no desenvolvimento integral das crianças. (Odom 2007)

No que se refere à *sensibilização dos pais*, a literatura evidencia que crianças cujos pais os sensibilizam tendencialmente apresentam atitudes mais positivas em relação aos seus pares com NEE. Os estudos de Sousa (2018) e Negrões (2017), indicam que existe uma correlação positiva entre a aceitação daquelas crianças com DT cujos pais dialogam e sensibilizam sobre as NEE. Conforme salienta Sousa (2018) referenciando Faciola, Pontes e Silva (2012), Hong, Kwon e Jeon (2014), Peck, Staub, Gallucci e Schwartz (2004) e Sira, Maine e McNeil (2018), que indicam a influência dos pais nos níveis mais positivos de acolhida em relação aos pares com NEE. De acordo com os estudos referenciados, a sensibilização dos pais nos suscita uma reflexão, uma vez que nossos resultados não verificamos diferenciação estatística nem nas médias referentes a esta variável.

De acordo com o explicitado e com os resultados obtidos, inferimos que todas as variáveis presentes neste estudo e nas investigações consultadas apresentam sua importância no exercício de construirmos uma escola inclusiva. É inegável que a educação infantil é um momento privilegiado por ser a primeira etapa da escolarização formal, é espaço de interações e do estabelecimento de relações positivas entre as crianças com NEE e seus pares com DT. Diante do que evidenciam os estudos dessa temática em diversos continentes e para além das influências dos fatores culturais, fato é que a

inclusão das crianças com NEE na educação infantil é uma realidade que precisa ser investigada considerando a diversidade de fatores e variáveis que podem ser analisadas.

4.2. Limitações do Estudo

Em toda atividade que realizamos existem pontos fortes e pontos mais frágeis que serão descritos nesse tópico como limitações da investigação. Um dos pontos fortes e facilitadores do processo da pesquisa foi a nossa atuação profissional em instituições privadas ao longo dos últimos onze anos nas duas cidades referenciadas nesta pesquisa. No decorrer do estudo ocorreram alguns entraves. Uns deles relacionados com a própria pesquisa, e outros com aspectos imprevisíveis no que diz respeito à impossibilidade de controlar tais fatores.

Um dos principais entraves à nossa pesquisa foi o número reduzido da amostra (75 crianças). Considerado que das sete escolas contatadas nas duas cidades, em maio de 2018, apenas quatro aceitaram a realização da pesquisa, sendo uma em Salvador e três em Feira de Santana. Nesse sentido, ressaltamos, no entanto que o tamanho reduzido na amostra decorre da recusa em algumas instituições.

4.3. Recomendações para Estudos Futuros

Os entraves e até as dificuldades enfrentadas ao longo da realização dessa investigação nos levaram a ponderar algumas questões que podem ser exploradas em estudos futuros.

No ato da coleta de dados, por tratarmos com crianças em idade pré-escolar, e nesse sentido ser necessário levar em consideração o tempo de cada criança em responder as perguntas, sugere-se que o investigador tenha apoio estruturado no momento da coleta.

Como o estudo tem a finalidade de perceber como realmente ocorrem as interações e relações entre as crianças, consideramos importante que em estudos futuros se realizem através de *focus group*, considerando que utilizamos apenas um instrumento de recolha de dados.

Tendo em conta que a investigação se refere à importância da sensibilização dos pais, propomos que estudos futuros sejam analisados através de entrevistas semiestruturadas a relevância desse processo de sensibilização, uma vez que a literatura consultada referencia essa variável como fator que influencia positivamente a relação entre as crianças com DT e seus pares com NEE.

4.4. Considerações Finais

O exercício da investigação por si só é um grande desafio, uma vez que torna necessário que percorramos um caminho baseado em relações não somente com o objeto de estudo a ser investigado, mas toda a dinâmica que esse caminho envolve pessoalmente, em seus aspectos temporais, relacionais e adaptativos.

Diante da vivência e prática profissional em instituições de ensino privado ao longo dos últimos onze anos consideramos que o desafio da educação inclusiva perpassa pela constante inquietação em mantermos uma formação continuada e uma qualificação que nos transforme em profissionais inclusivos a cada dia.

O Mestrado em Educação Especial com ênfase na Intervenção Precoce foi resultante de um grande desejo em aprender e procurar respostas diante de imensas inquietações pessoais e profissionais que foram surgindo ao longo das experiências vividas no ambiente escolar e clínico. Do percurso de professora de História em rede regular de ensino, para estudante de Psicopedagogia Clínica e Institucional fomos expostas à grande distância que existe entre o que a teoria nos diz sobre as NEE, sobre a Inclusão e sobre o que realmente vivenciam as crianças com NEE, suas famílias, os profissionais que as acompanham, seus professores e demais sujeitos envolvidos em sua formação. Ao longo dessa década de prática algo que sempre nos inquietou foi qual é a perspectiva das crianças e adolescentes a respeito da Inclusão, das NEE, das rotinas escolares e familiares. Em Projetos anteriores ao programa de Mestrado isso fora pensado, mas diante dos imensos desafios temporais e pessoais tais projetos foram esquecidos.

A perspectiva do olhar dos envolvidos na situação nos faz chegar a essa temática de estudo, que como um efeito de encantamento trás a nossa memória antigos projetos com uma nova proposta e também novidades em relação ao lugar, ao tempo, às pessoas e ao momento vivido.

Entender a educação infantil como espaço privilegiado de interações e relações entre as crianças com DT e NEE já está presente na nossa prática há alguns anos. Como peças de um quebra-cabeça as investigações de diversos autores em algumas partes do mundo nos instigam e fundamentam essa questão de investigação, nos levando à fantástica possibilidade de aplicar esse estudo no Brasil e na Bahia.

A maneira como fomos recepcionados nas quatro escolas privadas nas referidas cidades do Estado da Bahia nos faz ressignificar ainda mais a importância, a amplitude e o impacto que estudos relacionados à Educação Inclusiva podem exercer na construção de uma sociedade inclusiva.

Não há dúvidas que independente dos resultados alcançados, os esforços para que nossa sociedade torne-se inclusiva precisa começar precocemente. A educação infantil é um espaço privilegiado sim para as interações e relações serem estimuladas, vivenciadas e praticadas. Mas não é somente no pré-escolar que essas interações podem ser positivas.

Mesmo que as amostras dos estudos não comprovem algumas hipóteses ou não confirmem a fiabilidade de algumas variáveis é imprescindível pensarmos integralmente em questões referentes a sexo, contextos, experiência dos educadores, sensibilização dos pais, ampliarmos ainda mais, acrescentando hipóteses, criando situações para que a sociedade conheça e entenda as NEE, em todas as suas perspectivas, não apenas na da criança, da sua família, dos seus cuidadores. As interações e relações são intrínsecas ao ser humano, tenha ele um DT ou NEE.

Sem dúvidas através da educação e da propagação do conhecimento e dos resultados das investigações percebemos que essas interações perpassam por questões universais, comuns em qualquer lugar ou cultura do mundo: o que aprendemos somos capazes de fazer. Se aprendemos a excluir, também podemos aprender a incluir. Todos nós podemos, e essa é uma missão de todos e de cada um.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abuchaim, B. O. (2018). *Panorama das políticas de educação infantil no Brasil*. Retirado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261453>.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Brandão, M.T. & Ferreira, M. (2013) Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial* 19 (1), 487-502.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- Carneiro, R. U.C. (2012). Educação inclusiva na educação infantil. *Práxis Educacional*, 8(12), 81-95.
- Correia, L. M. (2003a). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- deBoer, A., Pijl, S. J & Minnaert, A. (2012). Student 's attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392.
- DeLuzio, J., & Girolametto, L. (2011). Peer interactions of preschool children with and without hearing loss. *Journal of Speech, Language, and hearing Research*, 54, 1197-1210.
- Diamond, K.E., & Hong, S.Y. (2010). Young children's decisions to included peers with physical disabilities in play. *Journal of Early Intervention*, 32(3), 163-177.
- Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (Pessoas com deficiência, Transtornos Globais do desenvolvimento e Altas habilidades/sobredotação), 2017. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Retirado de: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/diretrizes-para-educacao-inclusiva-na-bahia>.
- Favazza, P. C., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66,491-508.
- Gatti, B.A. (2004) Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 11-30. Retirado de: <http://www.scielo.br>
- Glat, R. ; Ferreira, J. R.(2004) . Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. In: Educação Inclusiva no Brasil – Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro (p.1-6) Retirado de: <http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor>.
- Gomes, A. M. B., & Pereira, A. P. S. (2019). *Atitudes sobre a Inclusão no Pré-Escolar: Perspetivas de crianças dos concelhos de Braga, Fafe e Póvoa de Lanhoso*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Instituto de Educação.

Herederó, E. S (2010).A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education*, 32 (2) 193-208.

Marôco, J., (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Martins, C., (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com Recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios Edições.

Mendes, E. G. (2006) Inclusão: é possível começar pelas creches?(p. 1-17). Retiradode:<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-1921>

Moreira, C. (2013). Marcos históricos e legais da Educação Especial no Brasil Disponível em: <https://cmoreira2.jusbrasil.com.br>.

Nascimento, B.A & Giroto, C. R. M. (2016). Inclusão e educação infantil no Brasil. *Jorsen*, 16 (1), 608-613.

Negrões, R. (2017). *Atitudes de crianças com desenvolvimento típico perante a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, no seu grupo de pré-escolar*. Dissertação de Mestrado não publicada. Retirado de: <http://repositorium.sdum.iminho.pt/bitstream/1822/51128/1>

Odom, S. L (2000) Preschool Inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in early childhood Special education*.20 (1), 20-27. Doi 10.1177/027112140002000104

Odom S. L., (2007). *Alargando a roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98 (4), 807-823.

Rodrigues, S.R (2017). *Inclusão no pré-escolar no concelho de Barcelos: Atitudes e comportamentos dos pares sem necessidades educativas especiais* Dissertação de Mestrado não publicada. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/51126>.

Sousa, R. M. G. (2018), *Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em contexto pré-escolar público e privado nos Concelhos de Braga e Cabeceiras de Basto*. Dissertação de Mestrado não publicada. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/59510>

Veiga, M. M. (2008). A inclusão de crianças deficientes na educação infantil. Revista Paidéia. 28 de maio de 2008. Retirado de: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/924/698>.

ANEXOS

ANEXO A

CARTA DE APRESENTAÇÃO/ CONSENTIMENTO PARA O DIRETOR DA INSTITUIÇÃO



Exma. Diretora da Escola XXXXX

Assunto: Pedido de colaboração para Projeto de Investigação

A Universidade do Minho, no âmbito do Mestrado em Educação Especial está a desenvolver um projeto de investigação com o objetivo de identificar as atitudes das crianças com desenvolvimento típico, com 5 anos de idade, relativamente à aceitação dos seus pares, com Necessidades Educativas Especiais, incluídos nesta instituição.

Desta forma, venho por este meio solicitar a sua colaboração e autorização para a participação no estudo dos alunos com 5 anos de idade da Educação Infantil que V^a Excelência dirige que tenham crianças com necessidades educativas especiais incluídas nas suas salas.

A participação da criança passará pela aplicação de uma escala, em forma de questionário, “Escala de Atitudes acerca da Inclusão para crianças que frequentam o pré-escolar”, adaptada para a população Portuguesa de “Acceptance Scale for Kindergarten” (ASK-R). A aplicação do questionário será em formato de jogo lúdico.

É importante realçar que os dados das crianças e dos profissionais serão confidenciais, pelo que não existirá qualquer referência que identifique as crianças do agrupamento ou os profissionais do mesmo. Será igualmente efetuado um pedido formal 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 rvb.psicopedagogia@gmail.com ou dos telefones + xxx xxxx xxx / xxx xxx xxxx.

Atenciosamente,

Renata Valverde Barreto de Argolo

(Mestrado em Educação Especial)

ANEXO B

CARTA DE APRESENTAÇÃO/ CONSENTIMENTO PARA EDUCADORA DE INFÂNCIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Professora:

A Universidade do Minho, no âmbito do **Mestrado** em Estudos da Criança, 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 na privada do pré-escolar nas instituições de ensino da Zona Norte de Portugal e regiões Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil. Por este motivo, solicitei a colaboração da Direção da Escola Anchieta e dos pais das crianças, para a realização deste estudo.

Desta forma, venho por este meio solicitar a sua autorização para a participação no estudo dos alunos de 5 anos da sua turma. 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 serão confidenciais, sendo apenas necessário ao estudo registar a sua idade e o sexo, não existindo assim a possibilidade de identificação da mesma.

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

Atenciosamente,

Renata Valverde Barreto de Argolo (Pesquisadora do Projeto)

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

Data: ___/___/___ Assinatura _____

ANEXO C

QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Questionário aos Educadores

Idade: _____

Género: Feminino Masculino

Sala: _____

Formação de base:

Licenciatura: Qual? _____

Curso de especialização: Qual? _____

Mestrado: Qual? _____

Doutoramento: Qual? _____

Anos de serviço como educadora de infância? _____

Anos de experiência na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais? _____

ANEXO D

CARTA DE APRESENTAÇÃO/ PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Senhores Pais e/ou responsáveis,

A Universidade do Minho, no âmbito do Mestrado em Estudos da Criança, 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 na rede privada da Educação Infantil . Por este motivo, solicitei a colaboração da Direção e dos educadores, para a realização deste estudo.

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

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

Atenciosamente,

Renata Valverde Barreto de Argolo (Pesquisadora do Projeto)

Eu _____, responsável pelo aluno
_____, autorizo não autorizo a participação
do meu filho (a) neste estudo, sendo preservada a confidencialidade e o anonimato dos dados.

ANEXO E
QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Questionário aos Pais

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

SIM: Como costuma falar acerca desse assunto?

NÃO

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

SIM: Família Vizinhos Amigos Parques

Outros: _____

ANEXO F
INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS



PESQUISA “INCLUSÃO NO PRÉ-ESCOLAR: PERSPETIVAS DE CRIANÇAS PORTUGUESAS E BRASILEIRAS”

Pesquisadores:

Renata Valverde Barreto de Argolo

Ana Paula da Silva Pereira (Coordenadora do Projeto

**Escala de Atitudes acerca da Inclusão para crianças que frequentam o pré-escolar
(Rodrigues & Pereira, 2017).**

Instruções:

1. Vou jogar contigo, hoje ao jogo das caras. Quer jogar?

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

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

2. Olá ! Vou gostar de jogar contigo! Pode escolher, quer:

A) responder às perguntas, dizendo-me a resposta? Ou quer

B) responder às perguntas, apontando para uma das caras?

Continuar para o ponto 4.

3. Vou ler algumas perguntas sobre crianças especiais . Uma criança especial pode ter dificuldades em andar, ou em falar, ou em ver, ou em ouvir, ou pode utilizar uma cadeira de rodas.

4. Quando eu te fizer uma pergunta, se a tua resposta for **sim** (levantas a raquete com carinho alegre - demonstrar); se a tua resposta for **não** (levantas a raquete com carinho triste- demonstrar); se a tua resposta for **talvez** (encolher os ombros) levantas a raquete com a carinho neutra - demonstrar).

5. Não existem respostas erradas. Respondes como quiser.

6. Quer perguntar alguma coisa?

7. Vamos começar!

8. Se a criança mostrar sinais de stress, ansiedade, desconforto, não responder, ou se recusar participar, dizer: Vamos parar e jogar de novo amanhã, se quiser.

Itens de Prática

[Ler duas vezes se necessário.]

1. Você é mais alto (a) que uma casa?
2. Você hoje vai almoçar na Escola com os teus colegas?
3. Você amanhã vai estar doente?

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

É claro que não é maior que uma casa! Marcamos a cara triste

É claro que não almoça na escola! Marcamos a cara contente

Não sabes se vais estar doentes amanhã: Marcamos a cara talvez.

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

1. Gostaria de ser grande amigo/a de uma criança que não consegue falar?
2. Gostaria de ser amigo/a de uma criança que não consegue ver (cega)?
2. Gostaria de ser amigo/a de uma criança que não consegue ver (cega)?
4. Você brinca com outras crianças que são diferentes de você?
5. Brincaria com uma criança que não consegue andar?
6. **Você** brincaria com uma criança com deficiência/dificuldades/necessidades especiais?
7. Você já ajudou algum amiguinho especial?
8. você falaria com um amiguinho especial?
9. Se tivesse oportunidade você brincaria com um coleguinha especial?
10. Você tem algum amiguinho especial?
11. Às vezes chama de “idiota”, “tolo” ou “bobo” outras crianças?
12. Você brinca com o seu coleguinha especial?
13. Você já falou com outro coleguinha de sala especial?

14. Você se mudaria de lugar se o seu coleguinha especial se sentasse ao teu lado?

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

16. Você às vezes faz coisas feias para outros colegas?

17. Gostaria de passar a hora do lanche e do brincar com um colega especial?

18. Você bate/ empurra as crianças especiais?

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

Obrigada!