



**Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da  
Universidade de Coimbra**

Ana Teresa de Oliveira Barreto

***“Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo”***

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação,

na Área de Especialização em Educação Especial,

sob a orientação da professora Doutora

Cristina Maria Coimbra Vieira

Coimbra, 2009



## **Agradecimentos**

Quando realizamos um trabalho de investigação vários são os contributos que nos são prestados e muitas as pessoas a quem ficamos profundamente gratos. De entre todas as ajudas recebidas não posso deixar de agradecer:

À Doutora Cristina Vieira, pois sem a sua preciosa orientação todo este trabalho teria sido improfícuo e por isso lhe estou profundamente grata. Pelo apoio e disponibilidade prestados, por contribuir para o desenvolvimento da minha formação e pelas palavras amigas, o meu muito obrigada.

Às crianças da Unidade de Multideficiência do Forte da Casa e aos seus pares que comigo colaboraram na realização deste estudo, pelo enriquecimento que me proporcionaram e por tornarem todo o meu trabalho possível o meu mais profundo reconhecimento.

Ao Agrupamento de Escolas do Forte da Casa, à Escola do Primeiro Ciclo do Forte da Casa e em especial à D<sup>a</sup> Emília Ferreira, por todo o apoio e carinho.

Aos dois alunos do Agrupamento de Escolas da Sertã que enriqueceram este trabalho com o desenho dos sorrisos e ao seu professor de Expressão e Educação Plástica, Dr. João Pratas.

A todos os professores e colegas do curso de mestrado que me alargaram os horizontes em termos de formação, em especial à Dr<sup>a</sup> Eva São Marcos e Dr<sup>a</sup> Mónica Duarte, pela amizade e palavras de ânimo e incentivo.

A todos aqueles a quem roubei o precioso tempo para me ajudar neste trabalho ficarei eternamente grata, em especial à amiga Dr<sup>a</sup> Lucília Carvalho.

Às minhas colegas e amigas de trabalho, pela paciência e apoio ao longo deste tempo. Em especial à colega e amiga Dr<sup>a</sup> Tânia Relva que me acompanhou ao longo de todos estes anos de formação, pela partilha cúmplice de todos estes anos de amizade.

À Dr<sup>a</sup> Ana Gaspar, minha “irmã” de coração, um imenso agradecimento por toda a amizade e carinho, presença em todas as horas e auxílio e incentivo na realização deste trabalho. Obrigada

Às minhas irmãs, pelo exemplo e amor, por me darem a mão na hora certa em todas as horas e a força para seguir este caminho. Obrigado, sem vocês eu não tinha conseguido!

Aos meus pais, que me ensinam a viver, me incentivam e me fazem lutar pelos meus sonhos. Obrigada, este sonho é vosso!

E aos meus sobrinhos, pelo seu sorriso e carinho que me fazem acreditar que tudo é possível. Simplesmente obrigado!

# Índice

Resumo.....	7
Introdução.....	11
Parte Teórica.....	15
Capítulo 1 - História e evolução da Educação Especial.....	197
1. A segregação.....	20
2. A integração.....	23
2.1 A integração escolar.....	23
2.2 Limitações da integração.....	27
2.3 Dificuldades de aprendizagem (DA).....	27
3. A Inclusão.....	30
4. Evolução da “Educação Especial” em Portugal.....	37
4.1 A segregação em Portugal.....	37
4.2 A integração em Portugal.....	38
5. A legislação portuguesa.....	42
Capítulo 2- Os pares e a diferença.....	49
1. A criança em idade escolar.....	51
2. A inclusão social e os pares.....	54
3. Estudos realizados.....	56
4. O afecto entre os pares (com e sem deficiência) em idade escolar.....	58
Parte Prática.....	63
1. Concepção/Planeamento da investigação.....	65
1.1. Justificação do estudo.....	65
1.2. Problema.....	66
1.3. Tipo de estudo.....	66
1.4. Amostra estudada.....	66
1.5. Instrumentos utilizados.....	66
2. Estudo Piloto.....	68
2.1. Amostra.....	68
2.2. Procedimentos.....	68
2.3. Análise dos resultados.....	68
3. Estudo Final.....	69

3.1. Amostra .....	70
3.2. Procedimentos para aplicação dos instrumentos .....	70
4. Apresentação e análise dos dados recolhidos.....	71
4.1. Teste Sociométrico.....	71
4.2. Questionário com escala de sorrisos.....	74
5. Discussão dos resultados.....	97
Conclusão.....	105
Bibliografia .....	109
Anexos.....	115

## **Resumo**

A inclusão de crianças diferentes na nossas escolas é um processo que para além de educativo e pedagógico, pretende-se que seja social e emocional, isto é, que conduza a um clima educativo de sucesso para todos. Os pares são neste processo um elemento chave para a criação de uma ambiente inclusivo de sucesso, que una a parte educativa à parte do desenvolvimento afectivo e social. Por este motivo, esta dissertação tem como principal objectivo conhecer o modo como a criança diferente é percebida pelos seus pares numa escola inclusiva do primeiro ciclo do concelho de Vila Franca de Xira.

Utilizámos como metodologia um estudo não experimental, exploratório e descritivo, escolhendo como instrumentos para a recolha de dados um teste sociométrico e um questionário com uma escala de sorrisos, num formato tipo Likert. Ambos os instrumentos foram construídos para o efeito e sujeitos previamente a um estudo-piloto. A nossa amostra, contou com 31 alunos, pertencentes a duas turmas onde estão incluídas crianças com multideficiência. Os dados foram recolhidos individualmente junto de cada criança nos horários lectivos, dentro da instituição.

A análise dos dados recolhidos permitiu-nos inferir que os pares aceitam a inclusão das crianças diferentes, no entanto, esta aceitação não é consensual em todas as áreas indispensáveis a uma inclusão de sucesso.

Pese embora a idade das crianças envolvidas, acreditamos que este trabalho abre portas à reflexão em torno da necessidade de se fomentar desde muito cedo, na vida das crianças, valores como a amizade e a igualdade.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Criança diferente; Pares;

## **Resume**

The inclusion, in our schools, of children who are different is not only educational and pedagogic but social and emotional to provide an education of success for all. The peers are in this process the element key to an inclusion of success for all.

For this motive, this dissertation has the goal to know the perception of children who are different by their peers in one inclusive school of first cycle, in Vila Franca de Xira.

As methodology we used a non experimental study descriptive exploratory, picking as instruments to collect data, a sociometric test and a questionnaire with a smiles scales in a format type Likert. Both instruments were made to the study and submitted to pre-test. Our sample of 31 students belonging to two different classes where were included students with multiple deficiencies. The results were individually collected near each children during classes in the school.

The results obtained allowed us to conclude that the inclusion of children who are different is accepted by the peers, however this acceptance is not consensual in all essential areas to an inclusion with success.

In spite of the age of the children, we believe that this study opens the door to the reflection of being necessary to include earlier in children life values as friendship and equality.

Key-words: Special Education; Inclusion; Different Children; Peers;

## **Resumé**

L'inclusion des enfants différents dans les nosres écoles c'est un process qui est éducatif, pédagogique mas aussi sociaux et emotionaux qui conduit à l'éducation de sucess pour tous. Des paires sont, dans le process, un element important pour la création d'un ambiant inclusive de sucess q'attache i'éducation ou développement afectif et social.

Pour ça, cette dissertation a l'objectif de connaître comme l'enfant différent est perçut par ses paires dans une école éclusive du premier cicle en Vila Nova de Xira.

Nous avons utilisé comme méthodologie un étude non experimental, explorateur descriptif, choisissant comme instruments pour la recuellemnt des informations un test sociometrique et un questionnaire aver l'escale des souris en un format type Likert.

La nôtre échantillion a êut 31 élèves qu'ont appartenú a deux classes où ont aussi les élèves aver multidéfautes. Les deux instruments ont été fait pour l'étude et soumis a des testes.

L'analyse des informations ont permit voir que les paires acceptent l'inclusion des enfants diférrents, comme même, cet acceptance n'est pas consensuel en toutex l'aires indispensables a une inclusion du sucess.

Nous croiyons que l'étude qui nous avons fait ouvre la porte à la refection en tour de la necessité d'introduire peu, dans la vie des enfants, valeurs comme amitié et parité.

Palavras-chave: Education Spécial; Inclusion; Enfant différent; Paires



## **Introdução Geral**

Numa época em que a inclusão assume grande protagonismo no cotidiano da criança diferente e das nossas escolas, parece-nos fundamental saber o que pensam sobre a inclusão aqueles que diariamente convivem com ela na mesa do lado, dentro da sala de aula. Foi na senda desta resposta que nos propusemos realizar este trabalho, que visa conhecer o modo como a criança diferente é percebida pelos seus pares, numa escola inclusiva do primeiro ciclo do concelho de Vila Franca de Xira.

A opção pela realização deste estudo, intitulado *Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo*, surgiu como consequência de uma experiência profissional nossa, enquanto docentes de educação especial, numa Unidade Especializada em Multideficiência (UEM), em que diariamente se fazia o acompanhamento de crianças que frequentavam a Unidade e as salas de aula de ensino regular. Esta “aventura” da inclusão na sala de aula de cada uma das crianças diferentes que acompanhávamos, permitiu-nos perceber que os olhares curiosos e simpáticos dos colegas que nos viam entrar na ‘sua’ e também ‘nossa’ sala de aula, não eram extensivos a todos os alunos que compunham a turma.

O nosso interesse por este tema, para além de ter sido despertado pela nossa experiência profissional, enquadra-se, também, na área de especialização em Educação Especial, no âmbito do qual elaborámos a presente dissertação.

A inclusão é, na verdade, uma temática actual, com que nos deparamos nas nossas escolas. Os alunos diferentes estão numa escola a tempo inteiro, numa escola que se quer *de todos e para todos*, tal como é preconizado na Declaração de Salamanca (1994). No entanto, nem sempre este lugar na cadeira ao lado dos pares sem deficiência, dentro da sala de aula do ensino regular, esteve reservado à criança diferente. Este caminho, que nos leva da segregação da criança com deficiência à inclusão da mesma na sala de aula nos nossos dias, deu o mote para o início da parte teórica do presente estudo.

Assim, começaremos, no primeiro capítulo, por fazer uma resenha histórica da Educação Especial, abordando as três fases distintas mais marcantes que a compõem (segregação, integração e inclusão), caracterizando cada uma destas fases e referindo as suas implicações para o aluno diferente. No final, daremos ênfase à repercussão dessas fases no nosso país e nas nossas políticas educativas.

No segundo capítulo, dedicamos a nossa atenção aos pares, focando a sua importância para uma inclusão de sucesso. Este capítulo começará por fazer a caracterização da criança em idade escolar, segundo os estádios de Freud, Erickson e Piaget. Seguidamente, abordaremos a importância dos pares na inclusão escolar, apresentaremos alguns estudos realizados sobre a temática da inclusão e os pares e, no final, faremos algumas considerações acerca do afecto entre as crianças com e sem deficiência.

Depois de realizada a revisão da literatura e o aprofundamento teórico dos temas expostos nos dois primeiros capítulos, procedemos à descrição da investigação empírica, que dá corpo à segunda parte desta tese.

Para concretizar a nossa investigação, e tentar alcançar os objectivos a que nos propusemos, recorreremos ao desenho, planeamento e execução de um estudo não experimental descritivo. Tratando-se de um estudo não experimental descritivo, não foram formuladas hipóteses iniciais, isto é, a nossa investigação teve como propósito recolher informação que nos permitisse ficar a conhecer qual a aceitação dos alunos diferentes pelos seus pares, na escola do primeiro ciclo em estudo. Recorreremos, para isso, à aplicação na nossa amostra (duas turmas do 1º ciclo com alunos com multideficiência incluídos) de dois instrumentos de recolha de dados, por nós construídos: o teste sociométrico e questionário com uma escala de resposta do tipo Likert, com escala de sorrisos.

A segunda parte deste trabalho será então constituída pela pesquisa empírica, onde se apresentará a metodologia utilizada e as técnicas de recolha de dados, descrever-se-á também as fases da investigação, incluindo a escolha dos alunos. No seguimento será feita a apresentação e análise dos resultados, bem como a sua discussão. O último ponto será reservado à conclusão onde serão apresentados os principais resultados, as limitações do estudo realizado, as implicações da investigação e sugestões para a intervenção, bem como, as sugestões para eventuais futuros estudos nesta área.

*Para mim, o mundo que me rodeia é um desconcertante e incompreensível labirinto que me aterroriza. É um emaranhado de imagens e sons, barulhos e movimentos vindos do nada, caminhando para o nada.* (Ros Blackburn, Jovem autista in [www.awares.org](http://www.awares.org))

Realizámos este estudo porque acreditamos que a nossa Escola pode tornar-se um mundo agradável e acolhedor para todas as crianças diferentes. Em que as imagens,

os sons, os barulhos e movimentos, representem o caminho para uma inclusão de sucesso.

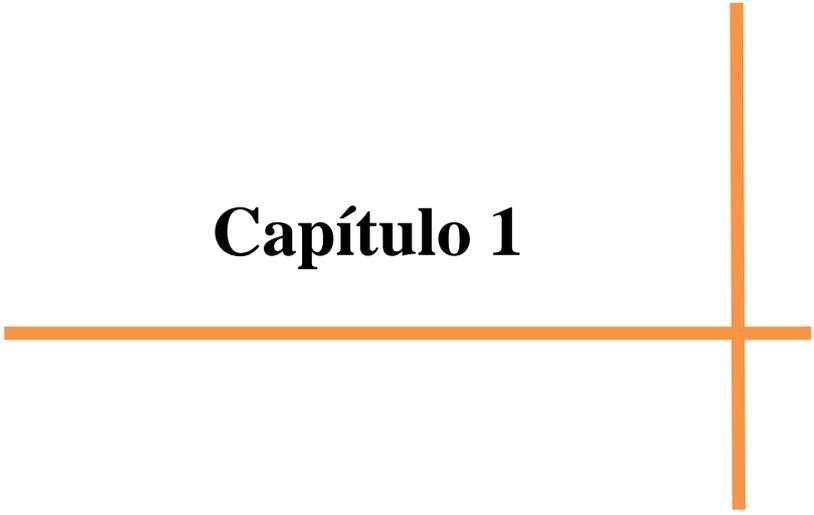


# Parte Teórica





# Capítulo 1





## Capítulo 1

### História e Evolução da Educação Especial

#### Introdução

Quem não tem no seu baú de recordações as imagens da escola? O quadro, o giz, as cadeiras alinhadas e aquele olhar envergonhado, perante um(a) mestre que nos deslumbrava com tanto e tanto saber...

Mas será que as estas cadeiras alinhadas sempre estiveram disponíveis para todas as crianças sem exceção? Quais as transformações políticas e sociais que foram operadas para que a escola fosse de todos e para todos? O que foi e o que é a Educação Especial? Qual a evolução da Educação Especial desde a sua conceptualização inicial até às práticas das salas de aula de hoje?

Estas questões são o ponto de partida para o desenvolvimento deste primeiro capítulo, em que iremos fazer uma breve resenha histórica da evolução do conceito de educação especial e enquadrá-la nos contextos educacionais de cada época. No final do capítulo abordaremos a influência desta evolução da educação especial no nosso país, e as medidas legislativas e educacionais operadas até aos dias de hoje na educação da criança *diferente*<sup>1</sup>.

A resposta à pergunta o que foi a educação especial é-nos dada por Jimenez (1997): “o termo Educação Especial tem sido tradicionalmente utilizado para designar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular e que se desenrolaria paralelamente a esta, sendo a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição, segregada para uma unidade ou centro específico. A Educação Especial era dirigida a um tipo de alunos possuidores de algum défice ou *handicap* que os apresentava como diferentes dos restantes alunos considerados normais” (p. 9).

A ponte entre o que foi e o que é nos nossos dias a educação especial, não foi de célere construção, tendo sido, em vez disso, um processo lento que resultou da necessidade de mudança. Esta ideia é sustentada por Morse e Rosselli-Kostoriz (1997), citados por Ferreira (2007): “Ao longo da história da Educação Especial têm existido

---

<sup>1</sup> Por uma questão de fugir ao rótulo da deficiência (imperfeição), que consideramos por si só segregador, as crianças com qualquer tipo de deficiência, serão ao longo deste trabalho tratadas como crianças diferentes.

reformas e defensores da necessidade de mudanças (...). Estas mudanças refletem os valores e a compreensão da época, emergentes de contextos que se modificam” (p.11).

Como se pode constatar, na história do Ensino Especial, as crianças com Necessidades Educativas Especiais e, entre elas, as crianças com deficiência, passaram por diferentes movimentos: a segregação, a integração e, mais recentemente, a inclusão.

O termo Necessidades Educativas Especiais (NEE)<sup>2</sup> surge pela primeira vez no Relatório Warnock (1978), no Reino Unido, inspirando, mais tarde, a nova Lei de Educação desse país.

O conceito veiculado pelo termo NEE declara que a criança com necessidades educativas especiais é aquela que necessita de educação especial e esta necessidade advém de alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial.

Não é possível compreender a Educação Especial de hoje, aquela a que assistimos todos os dias nas nossas escolas, sem conhecer a sua história, contextualizando-a nos movimentos que a caracterizam.

Seguidamente, começaremos, então, por fazer uma resenha histórica de cada uma das etapas da educação especial: segregação, integração e inclusão e dos movimentos a que elas estão associadas a nível de outros países. No final, daremos ênfase à repercussão desses movimentos no nosso país e nas suas políticas educativas.

## **1. A segregação**

A segregação é “o nome pelo qual ficou conhecido o primeiro movimento de atendimento educativo aos indivíduos com incapacidade. (...) este movimento promovia uma organização de serviços e estruturas de apoio, mediante as quais o ensino era exclusivamente assegurado por professores especializados em espaços separados” (Ferreira, 2007, p. 21).

Ao longo da história, encontramos casos relatando a exclusão social das crianças nascidas com deficiências. Em Esparta, na Grécia Antiga, abandonavam em locais ermos ou atiravam por desfiladeiros, crianças nascidas com deficiência, sobretudo deficiência física. Em Roma eram atiradas ao rio ou oferecidas aos deuses em sacrifício. Ao longo de toda a história encontramos relatos de seres humanos considerados “obra do diabo” devido às suas diferenças, pelas quais eram julgados, perseguidos e executados. Nos séculos XIV, XV e XVI, com a Inquisição, muitos deficientes

---

<sup>2</sup> A partir daqui o termo necessidades educativas especiais será abreviado para a sigla NEE.

considerados como loucos e possuídos pelo demónio eram aniquilados numa fogueira (Rebelo, 2008).

Só no século XVIII surge uma visível alteração a esta forma de pensar, com o aparecimento da filosofia de Locke e de Rousseau, de cariz mais humanista e tolerante e que cria uma nova maneira de olhar estas pessoas. Em resultado desta nova forma de encarar o deficiente, estes passam a ser internados em orfanatos, manicómios, ou em outro tipo de instituição pertencente ao Estado. Jiménez (1997) refere-se a este período como a *era das instituições*.

No início do século XIX, a tentativa de recuperação ou remoldagem (física, fisiológica e psíquica) da criança diferente tem o seu início, tendo por objectivo o seu adequado ajuste à sociedade. É, ainda neste século, que se acentua mais a aceitação destas pessoas com o título de ‘deficientes’ pois, através de estudos médicos, dá-se início ao seu tratamento.

Foi Itard, designado por *pai da Educação Especial*<sup>3</sup>, quem desenvolveu programas específicos para estes jovens, através do estudo feito a um jovem chamado Victor, encontrado nos bosques de Aveyron (França), e portador de uma deficiência mental profunda.

Seguindo os ideais de Itard, Édouard Séguin (1837) cria, em Paris, uma escola para crianças atrasadas mentais. Na mesma linha, já no século XX, Binet e Montessori dão origem ao que viríamos a chamar de Ensino Especial.

Segundo Harris e Schutz (1986), citados por Ferreira (2007), todos estes pedagogos contribuíram para o desenvolvimento de conceitos estritamente ligados à Educação Especial, tais como, “ensino individualizado e tarefas educativas sequencializadas: a importância da estimulação, da recompensa, do ambiente educacional estruturado e da formação no domínio das competências de ensino (...)” (p. 18).

Na opinião dos autores anteriormente referidos, nesta época, a filosofia adjacente à educação destas crianças pode resumir-se na crença de que toda a criança pode aprender e deve ser educada até ao limite das suas possibilidades.

---

<sup>3</sup> Itard – Médico Francês (1774-1838) que dirigiu a Instituição Imperial dos Surdos Mudos, é referido por alguns autores, como o *pai da Educação Especial*. No entanto, outros autores apenas o mencionam como uma das figuras principais na história de Educação Especial, na tentativa de procura de métodos de tratamento da pessoa/criança com deficiência. O seu nome surge assim, junto de nomes como Philippe Pinel, Esquirol, Voisin e Séguin, retratando os esforços feitos nesse sentido no período que decorreu entre a segunda metade do sec. XVIII e a primeira metade do séc. XIX.

No entanto, a escola regular não possuía capacidade de resposta educativa para as crianças com deficiência, o que leva ao aparecimento das primeiras escolas especiais. Estas surgem como instituições especiais, asilos, onde são colocadas estas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência. Este isolamento exclui-as dos programas públicos de educação, impedindo-as de interações benéficas para o seu desenvolvimento.

Neste contexto (do desenvolvimento da Educação Especial da época), a utilização de testes de avaliação de capacidades e *incapacidades* foi generalizada, levando ao desenvolvimento de instrumentos de medida, como os de Galton (para medição da capacidade intelectual, a partir do desempenho de tarefas sensório-motoras), ou os de Binet-Simon em 1905 (para medição da inteligência), tendo estes últimos sido aperfeiçoados até aos dias de hoje.<sup>4</sup>

A partir do resultado dos testes aplicados, a criança poderia ou não frequentar a escola regular, sendo traçados percursos educativos de acordo com as suas capacidades.

Em 1924, Horn propôs o primeiro sistema nosográfico de crianças *especiais*, constituído por três tipos de classificação, quanto à origem da incapacidade: (1) causas mentais; (2) causas temperamentais; e (3) causas físicas.

Sintetizando, o processo pelo qual uma criança *especial* tinha que passar até obter uma resposta educativa adequada, levava-a a “ser submetida a um conjunto de testes de forma a identificar o tipo específico de disfunção subjacente à dificuldade. Uma vez conhecida a disfunção, isto é, as características da criança, seria desenvolvida uma intervenção específica para curar, compensar ou remediar a causa subjacente ao problema. O tipo de ensino daqui resultante insere-se na abordagem de treino de capacidades (treino de competências específicas para diminuir a fraca habilidade e aumentar o sucesso)” (Ferreira, 2007, p. 29).

No Início do século XX, ocorrem acontecimentos mundiais – I e II Grandes Guerras Mundiais – que desempenham também um papel muito importante na evolução da Educação Especial a vários níveis. Primeiro, dada a grande falta de mão-de-obra (existiam apenas mulheres e crianças para trabalhar), o trabalho de todas as pessoas era extremamente importante, mesmo o das pessoas consideradas deficientes, o que levou à valorização da pessoa com deficiência. Em segundo lugar, as guerras trouxeram muitos deficientes, pelo que havia uma *obrigação moral* dos países em apoiar estas pessoas e

---

<sup>4</sup> Actualmente a inteligência é considerada como um constructo multifactorial, logo, a evolução dos testes a aplicar na sua mensuração visa avaliar mais eficazmente cada um desses factores.

em dar resposta às suas necessidades (educação, cuidados médicos, trabalho...). Tudo isto teve enorme impacto na Educação Especial.

As grandes transformações sociais e de mentalidades, operadas na segunda metade do século XX, são o grande passo para a criação da igualdade de oportunidades educativas para crianças com NEE na escola regular.

Se, inicialmente, as crianças e jovens deficientes estavam ao cuidado das respectivas famílias ou em instituições de tipo asilar, sem preocupações educativas, com a noção de educação obrigatória e com a definição legal do seu papel, esta situação é alterada. Surgem estruturas de Educação Especial com preocupações, não só assistenciais, mas também educativas, que tentavam dar respostas específicas às necessidades particulares destes educandos.

## **2. A Integração**

### **2.1 A Integração Escolar**

A integração pode definir-se como o “processo através do qual as crianças consideradas com necessidades educativas especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente – inalterado – da escola” (Costa, 1999, p. 28).

A integração é o resultado de um vasto conjunto de modificações no contexto social, jurídico e educacional da época (segunda metade do séc. XX), reflectindo a filosofia de normalização emergente.

A vontade de colocar o aluno com necessidades educativas especiais em situação igual à do seu companheiro dito “normal”, levou à sua inserção em classes regulares e implicou mudanças legislativas e educacionais profundas.

Nascia, assim, a «Educação Especial», entendida como o atendimento educativo específico, prestado a crianças e adolescentes com NEE, no meio familiar, no jardim-de-infância, na escola regular ou noutras estruturas em que a criança ou o adolescente estivessem inseridos.

Para Becker e Carnine (1980, citados por Ferreira, 2007, p. 40) “ensinar crianças com NEE é ensinar mais e não menos”. Esta é uma das citações que melhor reflecte o pensamento emergente na fase de integração das crianças com NEE e a sua evolução face às ideologias, anteriormente preconizadas, pelo período de segregação.

O propósito da integração não era apagar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos pudessem pertencer a uma comunidade educativa que valorize e dê validade à sua individualidade (Stainback et al., 1994, citados por Correia, 2003).

Fala-se, assim, de *normalização*, o que significa que o aluno com necessidades educativas especiais deve desenvolver o seu processo educativo num ambiente não restritivo e tão normalizado quanto possível.

Para Jiménez (1997), a normalização implicava, de um ponto de vista pedagógico, o princípio de individualização, o qual requeria um atendimento educativo específico e de acordo com as características e particularidades de cada aluno.

No seguimento desta individualização e especificidade no atendimento aos alunos com NEE, o conceito de *Educação Integrada*, relacionava-se, assim, com a noção de escola como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança pudesse encontrar resposta à sua individualidade e à sua diferença.

A integração supunha, nesta perspectiva, “a utilização máxima dos aspectos mais favoráveis do meio para o desenvolvimento total da sua personalidade” (Correia, 1999, p. 19).

Birch (1974, citado por Jiménez, 1997) define a integração escolar como um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial, com o objectivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem.

Para Lorente (1991), referido por Ruela (2001), existem duas *ideias-força* implícitas em todas as definições de integração. A primeira diz respeito à participação activa da criança no seu processo educativo e a segunda tem a ver com a igualdade de relações entre pares.

Ainda que o movimento da integração, visto como impulsionador de uma educação de qualidade e adequada às crianças com NEE e de uma escola *aberta* a todas as crianças sem excepção, tenha surgido por volta dos anos cinquenta (séc. XX), foi a partir da publicação de leis e despachos legislativos nos diferentes países, alguns anos mais tarde, que a integração ganhou forma como modelo educativo. Destes são exemplo:

- Estados Unidos – Lei PL.94-142 de 1975 (*The Education for all Handicapped Children Act*);
- Inglaterra - Relatório Warnock (1978) e a consequente publicação, em 1981, do *Education Act*.

O primeiro exemplo, a Lei PL.94-142 de 1975 (*The Education for all Handicapped Children Act*), surgiu como consequência do recurso a decisões judiciais de muitos pais americanos, para a integração dos seus filhos nas escolas regulares. Neste seguimento, esta lei traduziu-se numa modificação das atitudes do poder público dos Estados Unidos, passando as crianças com deficiência a ter direito a aprender na escola pública, juntamente com os seus pares (Ruela, 2001).

Segundo Wood (1993, citado por Ferreira, 2007, p. 42), esta lei preconiza cinco aspectos fundamentais:

- 1) Direito a uma educação pública livre e apropriada (...);
- 2) Direito a uma avaliação não discriminante;
- 3) Procedimentos adequados e justos;
- 4) Programa de educação individualizada (...);
- 5) Criação de um meio o menos restritivo possível.

Ruela (2001, p. 20), refere a existência de determinados princípios essenciais ao cumprimento desta lei. São eles:

- 1) Programa apropriado de acordo com o tipo de deficiência e o seu grau;
- 2) Existência de uma avaliação não discriminatória;
- 3) Desenvolvimento de programas individualizados;
- 4) Determinação do ambiente menos restritivo, de acordo com as necessidades individuais da criança;
- 5) Salvaguarda dirigida aos pais e profissionais em termos dos procedimentos de identificação, avaliação e colocação dos alunos com deficiências;
- 6) Participação dos pais em aspectos não incluídos nos princípios anteriores.

No que concerne ao segundo exemplo, este refere-se ao Relatório Warnock e à sua consequente publicação *Education Act* em 1981. Este relatório também influenciou as reformas educativas portuguesas e, entre outras referências importantes, introduziu no nosso país o conceito NEE, pondo assim de parte o rótulo da deficiência, que se apresentava limitativo e sem sentido do ponto de vista educacional.

O conceito de NEE refere-se, segundo Wedell (1983, citado por Ruivo, 1998, p. 23), “ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica.”

Desenhavam-se nesta altura três grandes prioridades na educação especial:

- 1) Introdução da educação de crianças, com menos de 5 anos de idade, com necessidades educativas especiais;

- 2) Extensão da educação a jovens com mais de 16 anos;
- 3) Implementação de novos programas de formação dos docentes do ensino regular e especial.

Segundo este relatório, os objectivos educacionais deviam ser os mesmos para todas as crianças. Sendo o primeiro objectivo o de aumentar o conhecimento das crianças sobre o mundo que as rodeia e as suas responsabilidades para com ele. E o segundo, o de promover uma maior independência e auto-suficiência, como preparação para a vida futura (Ruela, 2001).

A partir daqui, a Educação Especial passou a ser definida como o “currículo único para uma criança com incapacidade, cuidadosa monitorização do progresso do aluno, e um ensino baseado nos dados da avaliação para um aluno com necessidades únicas” (Baker e Zigmond, 1995, citados por Ferreira, 2007, p. 47) e também como a “instrução individualizada especialmente planeada que vai de encontro às necessidades específicas da criança com incapacidade “(PL. 94-142,34 CFR, Part 300.14-A citada por Ferreira, 2007, p.47)

Existia, assim, no modelo integrativo, uma forte aposta no desenvolvimento dos conteúdos académicos básicos de cada criança, ou seja, daquelas “competências fundamentais que são consideradas pré-requisitos para o funcionamento eficaz de qualquer indivíduo no quotidiano da nossa sociedade” (Smith e Dexter, 1980, citados por Ferreira, 2007, p. 49)

Para que todo este processo de integração se realizasse, foram também necessárias novas atitudes e competências, no sentido de valorizar a diferença e promover as aprendizagens apropriadas a cada aluno, o que implicou reestruturações na organização escolar, na formação de professores e nos currículos escolares.

Em suma, o movimento de integração revelou melhorias em relação ao movimento da segregação, na educação de crianças com NEE. Estas passaram a ter um lugar na escola pública e um atendimento, tanto quanto possível, adaptado às suas necessidades.

No entanto, e apesar de todos os aspectos positivos e vantagens acima descritas, esta escola integradora compreende, ainda, limitações e desvantagens. No próximo ponto iremos focar algumas das limitações da integração referidas por diferentes autores.

## 2.2 Limitações da integração

Apesar das vantagens sentidas no modelo de integração, este apresenta, na opinião de alguns autores, limitações, que serão a seguir apresentadas.

- Para alguns autores, no que concerne às crianças com défices sensoriais, é complexa a questão das melhores práticas a desenvolver com vista à sua integração. Por exemplo, no que se refere aos alunos surdos, estes “poderão correr o risco de ver as suas desvantagens acrescidas numa situação de integração. (...) Corre-se o risco de aumentar o isolamento dessas crianças” (Ruela, 2001, p. 26).

- Para Correia (1999), a incapacidade ou insegurança sentidas, relativamente ao desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem adequadas, condicionou, evidentemente, o êxito da integração. Este autor afirmou que: “Quando o conceito de integração consiste apenas no reconhecimento do direito que assiste ao aluno de frequentar a escola regular e quando a prática de integração se concretiza apenas na sua colocação na escola, isto é, se a sua integração física não estiver articulada com a necessária integração social e académica, tal prática resulta falaciosa e irresponsável” (p. 20).

- Para Norwich (1996, citado por Ruela, 2001), o conceito de NEE, apesar de querer evitar a categorização e proteger as crianças em causa, passa ele próprio, a funcionar como uma forma de rotulagem, reflectindo uma conotação negativa.

- Para autores como Bénard da Costa (1996) e Pinto (1995), referidos por Ruela (2001), muitas vezes, os programas compensatórios e os apoios complementares trazidos pela integração, contribuían apenas para os alunos se sentirem discriminados negativamente e não promoviam a redução do insucesso escolar, nem a mudança de atitudes e de formação dos professores.

Depois de uma breve análise às limitações da integração, expostas por diversos autores, iremos, seguidamente, abordar o tema das *dificuldades de aprendizagem* que se relaciona directamente com o movimento ideológico da integração.

## 2.3 Dificuldades de Aprendizagem (DA)

Uma das categorias da educação especial que ganhou enfoque, com a integração das crianças com NEE na escola regular, foi a das dificuldades de aprendizagem (DA).

Esta apresenta-se como uma ramificação da educação especial, com uma história quase sempre paralela mas nalguns pontos distinta. Em seguida, apresentar-se-á uma breve resenha histórica deste conceito e das suas implicações na educação de crianças com estas dificuldades.

O termo *dificuldade* provém, etimologicamente, do vocábulo latino *difficultatem*, significando, originalmente, dispersão ou desvio em relação ao que há a fazer (Rebelo, 2001). Miranda (2004) refere que o conceito de DA surgiu da necessidade de se compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente normais, estava constantemente a experimentar insucesso escolar, especialmente em áreas como a leitura, a escrita e o cálculo.

As terminologias *dificuldades específicas de aprendizagem*, *dificuldades de aprendizagem* e *distúrbios de aprendizagem*, utilizadas por diferentes investigadores dentro da mesma área, querem, na maioria dos casos, traduzir o mesmo significado. No entanto, Rebelo (2001) refere que as “*dificuldades de aprendizagem*, deveriam, com maior rigor, designar-se *distúrbios de aprendizagem (learning disabilities)*, uma vez que (...) dizem respeito a problemas considerados graves...” (p. 73).

Várias são as definições que têm surgido, ao longo dos tempos, de dificuldades de aprendizagem, sendo que a que reúne mais consenso é a que foi apresentada, em 1981, pelo *National Joint Committee on Learning Disabilities*<sup>5</sup> (NJCLD):

*Dificuldades de aprendizagem* é um termo geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se a disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas na auto-regulação comportamental, percepção social e interacção social podem existir com as dificuldades de aprendizagem, mas não constituem por eles próprios uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (*handicapping*) (por exemplo, dificuldades sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios) ou com

---

<sup>5</sup> *National Joint Committee on Learning Disabilities* – Criada em 1975, esta comissão representa organizações ligadas à educação e ao bem-estar das pessoas com dificuldades de aprendizagem. Tem como objectivos promover e divulgar a investigação, facilitar o acesso a recursos ligados às dificuldades de aprendizagem, entre outros.

influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada), elas não são o resultado dessas condições ou influências” (NJCLD, 1994, citado por Cruz, 1999, p. 59).

Segundo Citoler (1996, citado por Serra *et al.*, 2005), os critérios mais comuns às dificuldades específicas de aprendizagem são: uma inteligência normal, a existência de discrepância entre o rendimento obtido e a capacidade que se tem, o fracasso acadêmico e os transtornos psicológicos. A criança com dificuldades de aprendizagem poderá apresentar problemas em se enquadrar no meio social que a rodeia.

Para Rebelo (2001), dos *distúrbios de aprendizagem* fazem parte os seguintes problemas:

- 1-distúrbios de atenção e concentração;
- 2-problemas perceptivos e de processamento da informação;
- 3-dificuldades de leitura;
- 4-dificuldades de escrita;
- 5-dificuldades de matemática;
- 6-problemas na aquisição e utilização de estratégias para aprender;

Este autor refere a existência de quatro períodos distintos na história dos distúrbios de aprendizagem: o período de fundação, o período de transição, o período de integração e período contemporâneo. Os dois primeiros períodos, Fundação e Transição, enquadram-se no contexto social da fase de segregação da deficiência e na transição desta para o movimento de integração. Vejamos, de forma breve, como se caracteriza cada período.

No período de fundação (1800-1930) procedeu-se à observação de casos clínicos de lesões cerebrais causadas por acidentes, quedas ou doenças, que apresentavam distúrbios de linguagem e aprendizagem. De entre os vários estudiosos desta época destacam-se: Wernicke, Hinshelwood, Goldstein, Werner, Broca e Strauss.

No período de transição (1930-1963), baseados em conhecimentos e propostas anteriores, psicólogos e pedagogos elaboraram instrumentos (testes) e programas para diagnosticar e recuperar crianças com dificuldades de aprendizagem, tais como: “treinos de lateralidade, programas e métodos multissensoriais, programas correctivos de elocução, programas de concentração, de percepção visual, etc, ...” (Rebelo, 2001, p. 74).

No período de integração (1963-1980) assiste-se a uma rápida expansão dos programas introduzidos nas escolas para ajudar as crianças com dificuldades de aprendizagem. Há um aumento de pessoal especializado e de oferta de formação de professores, existindo uma diversificação de métodos de diagnóstico e tratamento.

No período contemporâneo (desde 1980 – ao presente) dá-se o alargamento do diagnóstico e intervenção para além da idade escolar, ocorre a evolução do conceito de *distúrbios* (definição mais precisa), o reforço da colaboração entre escola normal e escola especial e a utilização das novas tecnologias no diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem (Rebelo, 2001).

Tal como referimos na introdução deste ponto, as duas primeiras fases da história das dificuldades de aprendizagem reportam-se ao período da segregação, a terceira fase, é contemporânea ao movimento da Integração e, por último, o período contemporâneo assenta já nos pilares ideológicos da inclusão. De seguida, analisaremos alguns dos aspectos e das ideologias que retratam a filosofia subjacente ao movimento da inclusão.

### **3 - A Inclusão**

A inclusão pode ser vista como uma “proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógicos para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais de educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade” (Ferreira, 2007, p. 59).

O conceito de inclusão surge em 1986, nos Estados Unidos da América, após a apresentação de um relatório que descrevia os seguintes resultados: dos 39 milhões de alunos matriculados nas escolas públicas americanas, cerca de 10% eram alunos com NEE e cerca de 20% eram alunos com dificuldades de aprendizagem e comportamento, que interferiam com o seu aproveitamento escolar.

Foi Madeleine Will (Secretária de Estado para a Educação Especial) quem apresentou uma solução, que passava por uma cooperação entre professores – do ensino regular e da educação especial – que permitisse a análise das necessidades educativas dos alunos com problemas de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias que respondessem a essas mesmas necessidades (Ruela, 2001).

Nesta âmbito, Will (1986, citada por Correia, 1999) defendia “a adaptação da classe regular por forma a tornar possível ao aluno a aprendizagem nesse ambiente” (p. 9), e desafiava os estudiosos “a encontrar formas de atender o maior número de alunos

na classe regular, encorajando os serviços de educação especial e outros serviços especializados a associarem-se ao ensino regular “ (p. 19).

Esta proposta levantou polémica, colocando investigadores de ambos os lados, ou a favor ou contra. Este movimento dá origem ao princípio da inclusão.

Segundo Luís de Miranda Correia (2003, p.16), a inclusão corresponde à “inserção do aluno com necessidades educativas especiais na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados às suas características e necessidades. Estes serviços educativos, tantas vezes especializados (educação especial), devem ser completados com tarefas que envolvam uma participação comunitária, que possibilite ao aluno o desenvolvimento das aptidões inerentes ao quotidiano de cada um (e.g., lazer, emprego, ajustamento social, independência pessoal, etc)”.

Neste seguimento e clarificando o que a inclusão trouxe de novo às nossas escolas, vemos que para Fuchs e Fuchs (1995), referidos por Ruela (2001), existem defensores da educação inclusiva que lhe atribuem dois objectivos: 1) eliminar as estruturas de educação especial ; 2) melhorar a socialização dos alunos com NEE e alterar as atitudes dos seus pares.

Neste contexto, e segundo Ferreira (2007), surgem, assim, as grandes críticas à sala de apoio ou sala de recursos, das quais destacamos:

a- *Descontinuidade no currículo* – o que é ensinado na sala de recursos nem sempre é continuado no contexto da sala de aula regular e vice-versa;

b- *Objectivos diferentes* – os tipos de ensino praticados em ambas as salas nem sempre ajudam, eficazmente, o processo ensino/aprendizagem na sala regular;

c – *Perda de tempo* – perde-se muito tempo nas deslocações entre salas e nas transições das diferentes tarefas;

d- *Permanência ilimitada* – Muitos dos alunos, ao entrarem na educação especial, dificilmente têm “alta” deste tipo de educação;

e – *Estigmatização* – os alunos que são retirados da sala de aula regular para frequentar a sala de apoio, são mais facilmente rotulados e discriminados pelos colegas.

As mudanças ocorridas em diferentes contextos costumam gerar controvérsia e desacordo. Este é também o caso do movimento da inclusão. No entanto, nem sempre é possível chegar a um consenso e cada caso terá que ser avaliado individualmente. Na verdade, o que é inclusão para um aluno poderá não ser para outro colega com características diferenciadas.

No que concerne às modalidades da inclusão, Ruela (2001) refere a existência de dois níveis: 1) o aluno inserido na sala de aula regular é apoiado pelo professor do ensino regular e do ensino especial que trabalham em conjunto, sendo esta a visão mais “normal” da inclusão; 2) o professor do ensino regular é o único agente responsável pelas práticas educativas, sendo esta a visão mais radical. Segundo esta autora, a opção por um destes níveis promove a controvérsia entre os seus apoiantes e os defensores do outro nível.

Apesar destas diferenças, defende-se que “o princípio da inclusão apela, assim, para uma Escola que tenha em atenção a *criança-todo*, não só a *criança-aluno*, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socioemocional e pessoal – por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial” (Correia, 1999, p. 34).

A premissa centrava-se, então, na noção de que a colocação na sala de aula do ensino regular é um direito de todos os alunos e não apenas um privilégio para alguns, não devendo estar dependente de qualquer pré-requisito académico ou social da criança.

O conceito de inclusão transmite de uma forma mais exacta, um dos objectivos fundamentais da educação, o facto de toda a criança, independentemente das suas características, ter o direito a ser incluída na vida educativa e social que a rodeia. O princípio de uma escola inclusiva assenta na construção de um sistema inclusivo direccionado para encontrar respostas para as necessidades de cada um e onde haja uma responsabilidade acrescida da parte do pessoal da escola para se moldar, isto é, se adaptar às necessidades das crianças (Correia, 2003).

Para o desenvolvimento da educação inclusiva, a *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais*, organizada pela UNESCO (com o apoio do Governo de Espanha), em Junho de 1994, na cidade de Salamanca, foi determinante e esclarecedora. Esta Conferência, para além de oferecer uma perspectiva totalmente inclusiva, baseou-se na premissa da igualdade de oportunidades para todos os seres humanos. Segundo a UNESCO (1994), para uma maior igualdade de direitos:

“As escolas regulares com uma orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combate às atitudes discriminatórias, criando comunidades de acolhimento, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação mais eficaz para a

maioria das crianças e melhoram a eficácia e, por último, a relação custo-eficácia de todo o sistema educativo”.

Esta Conferência reconheceu a importância da escolarização dos alunos com NEE no sistema regular de ensino e a necessidade das escolas se adaptarem a todos eles, mesmo àqueles que possuem dificuldades mais severas. As estratégias a utilizar devem ser adequadas, flexíveis e respeitar o ritmo de cada criança (Ruela, 2001).

Deste modo, com a introdução deste modelo, a finalidade da educação já não se restringe apenas a integrar alunos que foram anteriormente excluídos ou marginalizados, mas sim a promover e desenvolver valores e um espírito comunitário e de apoio mútuo, para que o relacionamento entre todos os elementos que interagem no espaço escola decorra de uma forma equilibrada e harmoniosa.

Segundo Ferreira (2007), esta inclusão a tempo inteiro tem inúmeras vantagens, das quais salientamos:

- Os alunos com dificuldades severas de aprendizagem, que estão a tempo inteiro na sala regular, apresentam melhores desempenhos nas ‘respostas académicas activas’ e níveis mais baixos de comportamentos desviantes, do que os seus colegas a frequentar as salas de apoio;

- Os alunos com NEE incluídos nas salas de aula regulares têm uma melhor aceitação pelos colegas do que os alunos com NEE que recebem apoio fora da sala de aula regular;

- As crianças ditas normais não são prejudicadas nas suas aprendizagens e apresentam um maior envolvimento na realização de tarefas quando têm na sua sala crianças com dificuldades severas;

- A aprendizagem das crianças com NEE pode também ser realizada por processos de antecipação e modelagem resultantes do convívio com os seus pares;

- Os ambientes inclusivos propiciam múltiplas experiências que beneficiam o desenvolvimento de todos os alunos.

Nos dias de hoje, a renovação da escola já vai sendo encarada como uma realidade necessária, no sentido de a tornar mais democrática, mais compreensiva e que seja capaz de incluir todos os alunos, mesmo os que estes possuem algum tipo de diferença. Para Arnáiz (1997, citado por Correia, 2003), o modelo de mudança proporcionado pelas escolas inclusivas representa um processo de inovação educativa, uma vez que preconiza a reconstrução da escola desde a própria instituição, apelando à

participação democrática de todos os membros da comunidade educativa: pais, professores e alunos, em busca do apoio de todos os intervenientes.

A igual participação de todos os alunos na escola comunitária, leva a que, qualquer apoio prestado ao aluno que dele necessite não deva ser fornecido em classes de apoio especiais, mas, em vez disso, deva ser facultado dentro de um sistema normal. Aqui o trabalho de equipa desenvolvido pelos professores, torna-se crucial para a definição de estratégias que permitirão uma eficaz adaptação entre o currículo e as necessidades e capacidades de cada aluno.

Para Stainback e Stainbak (1992, citados por Correia, 2003), descendo à realidade da sala de aula, algumas das características das escolas inclusivas seriam:

- ✓ Diversidade como melhoria da aprendizagem interactiva;
- ✓ Respeito pelas diferenças dentro e fora da escola;
- ✓ Apoio aos alunos dentro da aula;
- ✓ Colaboração entre os profissionais da escola;
- ✓ Participação dos pais na planificação educativa.

Assim, na escola e sala de aula inclusiva, é dada bastante relevância à construção de uma comunidade escolar, sendo esta constituída pelos professores, pais, alunos e sociedade em geral. Só deste modo a escola é capaz de proporcionar à criança não só um apoio a nível académico como também a nível social.

Odom e McEvoy (1988, citados por Brown, Odom, e colegas, 1999) afirmam que a inclusão física da criança representa apenas uma dimensão da inclusão. A outra dimensão, prende-se com a integração social, sendo esta essencial para uma efectiva inclusão do aluno com deficiência.

Também para Ruela (2001, p. 41) “o objectivo da educação inclusiva deve ser o de proporcionar às crianças com necessidades especiais a oportunidade de trabalharem em conjunto com os seus pares e destes receberem apoio, tendo sempre presente as diferenças individuais. (...) é preciso construir as comunidades inclusivas”.

Brown, Odom e colegas (1999) constataram que as crianças sem deficiência apresentam mais relações entre pares e que as crianças com deficiência precisam mais frequentemente de ajuda e atenção por parte dos adultos, o que os leva a questionar-se se, sendo uma realidade a inclusão física, o é também a inclusão social.

No quadro 1 apresenta-se a proposta de Burello (1995, citado por Ferreira, 2007 p.73) que compara o sistema de educação especial actual e o sistema de educação especial ideal.

**Quadro1** : Sistema actual e ideal de ensino

<b>Conteúdos</b>	<b>Sistema Actual</b>	<b>Sistema Ideal</b>
<b>Alunos</b>	Divide os alunos em especiais e normais.	Reconhece um contínuo de competências.
<b>Diagnóstico</b>	Perda de tempo e esforço na determinação da categoria.	Identifica as necessidades em relação ao currículo e aos objectivos de aprendizagem.
<b>Ensino</b>	Presume estratégias especiais enfatizando a individualização do ensino.	Ensino efectivo para todos os alunos; a individualização é importante para todos.
<b>Serviços</b>	Serviços especiais em locais separados.	Suporte especial na sala de aula do ensino regular.
<b>Relações inter-profissionais</b>	Estabelecem barreiras.	Promovem a colaboração.
<b>Resultados</b>	Os resultados académicos são os únicos valorizados.	Estilo de vida, emprego, casa, amigos e família são valorizados.

Fonte: Burello (1995, citado por Ferreira, 2007 p.73)

Vendo agora a inclusão de uma prisma mais educacional, prendendo-se com os desempenhos académicos e o investimento que os professores fazem nos mesmos, iremos fazer uma breve referência à lei publicada nos Estados Unidos *No Child Left Behind*, de 2001.

Atendendo à situação geral da Educação nos Estados Unidos da América e aos fracos desempenhos académicos de muitas escolas públicas, é publicada, em 2001, a lei *No Child Left Behind* (NCLB), que visa uma profunda modificação na forma dos professores ensinarem os seus alunos do ensino regular e do ensino especial. Um dos objectivos primordiais desta lei era pôr fim ao fosso educacional existente entre alunos com bom estatuto sócio-económico e alunos de diversos estatutos sociais, raciais e étnicos, bem como entre os estudantes com NEE (Yell et al., 2005).

Esta lei, embora alvo de muitas críticas, terá vindo agitar as estruturas educacionais e fazer repensar todo o processo de inclusão das crianças com NEE

presentes nas escolas, uma vez que ao serem contabilizados os resultados acadêmicos de todos os alunos, sem exceção, na avaliação das escolas, os professores iriam investir mais na formação acadêmica dos alunos com NEE.

“Se os alunos com deficiência forem excluídos da responsabilização atribuída ao sistema educativo, esses alunos serão ignorados e não receberão a atenção que merecem a nível académico. Ao incluirmos estes alunos com deficiência na avaliação do sistema NCLB’s , o congresso fez com que essas escolas se responsabilizassem pelo desempenho académico desses estudantes” (Yell et al., 2005).

A inclusão que se descreveu, sendo o modelo educacional actualmente presente nas nossas escolas, apresenta ainda diversas limitações das quais destacamos as apresentadas por alguns autores.

Para Ferreira (2007), a visão inclusiva é alvo de críticas por muitos autores, que consideram que o espaço físico onde o aluno se encontra está a ser privilegiado em detrimento das estratégias de ensino características da educação especial, tal como o ensino individualizado.

Também os professores ao serem questionados acerca das barreiras à inclusão, estes enumeram essencialmente três aspectos: 1) falta de formação de professores para desenvolver práticas inclusivas; 2) escassez de recursos; 3) ausência de mudanças organizacionais nas escolas que sustentem as inovações introduzidas (Rodrigues, 2003).

Para Ruela (2001), é necessário interrogar os autores defensores da inclusão sobre até que ponto a escola regular tem capacidades para dar uma resposta adequada aos alunos com dificuldades severas. Esta autora afirma que “algumas associações de surdos (...) já manifestaram a sua discordância relativamente à filosofia da escola inclusiva” (Ruela, 2001, p. 38).

No entender da mesma autora, assiste-se gradualmente ao reconhecimento de que a transferência das práticas educativas de educação especial para a educação regular, não promove na totalidade a *educação para todos*, podendo mesmo levar a novas formas de segregação dentro da sala de aula (Ruela, 2001).

A inclusão traduz-se em importantes benefícios sociais e comportamentais para as crianças com deficiência, mas não traz mais-valias intelectuais e/ou desenvolvimentais para a criança (Brown, Odom, et al., 1999).

No que concerne aos alunos com incapacidades severas, há aspectos sociais e educacionais que justificam a prestação de apoio. Ainda que as inter-relações com os

seus pares sejam extremamente positivas, estes estarão, muitas vezes, isolados em termos académicos (Ruela, 2001).

Barroso (2003) afirma que assistimos a escolas que excluem incluindo, ou seja, “a escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos” (Barroso, 2003, p. 31).

Ainda que a Inclusão seja valorizada pelo seu carácter inovador e educacionalmente mais justo para todos, estas apreciações permitem-nos concluir que estamos longe do ideal preconizado pela Declaração de Salamanca (1994), de uma escola de todos e para todos. Embora já largos passos tenham sido dados nesse sentido, há condicionantes internas e externas ao sistema educativo que criam obstáculos a todo este processo. Factores como a formação de professores, os recursos materiais e humanos, a sensibilização dos pares para a diferença, entre outras, devem ser repensados e melhorados, tendo em vista a promoção das condições escolares de todos os alunos, nomeadamente dos alunos diferentes.

#### **4 . Evolução da Educação Especial em Portugal**

O nosso país sofreu a influência dos movimentos acima analisados, Segregação, Integração e Inclusão, alterando as suas políticas, ideologias e serviços/práticas prestados, à medida que interna e externamente as ideologias da educação das crianças diferentes iam sofrendo alterações. A seguir iremos fazer uma breve resenha histórica da Educação Especial no nosso país, desde a fase da segregação e do aparecimento das instituições criadas para acolher as crianças diferentes, até aos nossos dias, em que se preconiza uma escola de todos e para todos.

##### **4.1 A Segregação em Portugal**

As referências às instituições educativas e de asilo para crianças diferentes neste período, de segregação, é feita por vários autores, embora nem sempre haja concordância de datas.

A Associação de Surdos do Porto refere que, em 1823, surgiu, financiado pelo Rei D. João V, o primeiro Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, em Lisboa, que mais tarde viria a ser integrado na Casa Pia.

Em 1888, e segundo a Associação Promotora do Ensino de Cegos, Madame Sigaud cria o que mais tarde viria a ser denominado, Asilo-Escola António Feliciano de Castilho, em Lisboa.

Para Ferreira (2007), em Portugal, a repercussão da fase de Segregação reflectiu-se na criação de duas instituições para crianças com deficiência. A primeira foi criada pelo Provedor da Casa Pia, José Maria Eugénio de Almeida e a segunda surgiu em 1893, no Porto, com o primeiro colégio para crianças surdas com valência para outras deficiências, o Instituto Araújo Porto.

#### **4.2 A Integração em Portugal**

A época de Integração começa a sentir-se em Portugal na primeira década do século XX, em 1913, com a educação de surdos, através da criação do curso de especialização de professores por Aurélio da Costa Ferreira<sup>6</sup>. Este curso é, para Sanches (2004), o primeiro grande passo para a formação de professores especializados em Educação Especial no nosso país.

Alguns anos mais tarde, este pedagogo cria o primeiro Instituto Médico-Pedagógico destinado ao ensino de deficientes mentais que, mais tarde (1929), viria a ter o nome do seu fundador, Instituto Aurélio da Costa Ferreira. Este fica sob a tutela do Ministério da Instrução, dando, posteriormente, origem ao Instituto de Inovação Educacional.

Na década de 40, em 1946, surge a Educação Integrada em Portugal, no Instituto Aurélio da Costa Ferreira, com o aparecimento das primeiras experiências em “classes especiais”, destinadas a alunos com problemas de aprendizagem e orientadas por professores especializados pelo referido instituto.

Na década de 60, começa a existir uma maior intervenção na educação especial por parte do Estado, sendo esta da responsabilidade dos Serviços da Segurança Social e não do Ministério da Educação. São criados os Centros de Educação Especial (escolas especiais e centros de observação), que iniciam a realização de programas de formação para professores especializados. Dá-se início à integração de crianças cegas em regime de sala de apoio (passam uma parte do tempo em classes de apoio e outra parte do

---

<sup>6</sup> Aurélio da Costa Ferreira formou-se em Filosofia e Medicina em Coimbra, foi director da Casa Pia, criou o primeiro instituto médico-pedagógico, destinado ao ensino de deficientes mentais, foi responsável pela organização de serviços de apoio aos mutilados, a funcionar no Instituto de Reeducação dos Mutilados de Guerra em Arroios, leccionou na Escola Normal de Lisboa, suicidou-se aos 43 anos em Lourenço Marques. (fonte: [www.fmsoares.pt](http://www.fmsoares.pt))

tempo nas classes regulares). Surgem iniciativas como os serviços de Braille, o serviço de atendimento domiciliário para crianças cegas, o centro de observação médico-pedagógico, os serviços de encaminhamento de crianças com problemas variados, etc.

Os pais começam a organizar-se e criam associações de carácter voluntário e sem fins lucrativos, como por exemplo a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM), a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (APPC), e a Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA), que surgem com o intuito de satisfazer a diversidade de necessidades de cada uma das crianças. Mais tarde, estas associações passam a ser apoiadas financeiramente pela Segurança Social. Surge, simultaneamente, o subsídio para as famílias com crianças com este tipo de necessidades.

Na década de 70 emergem, num movimento a nível nacional, as cooperativas de educação e reabilitação para crianças inadaptadas (CERCIS), no sentido de dar resposta às necessidades das crianças com deficiência mental. Estas cooperativas surgem já com a tutela do Ministério da Educação e, em cinco anos, são criadas cinquenta e duas CERCIS, funcionando em regime de semi-internato. Algumas destas cooperativas oferecem também a valência da formação profissional às crianças e jovens que as integram.

Em 1975/1976 são desenvolvidas as Equipas de Educação Especial, sendo esta a primeira medida de apoio directo às crianças com deficiência (inicialmente só deficiência motora e sensorial e, mais tarde, deficiência mental) integradas na educação regular. No entanto, estas equipas só são legalmente reconhecidas em 1988 (Conselho Nacional de Educação, 1998).

Ainda nos finais da década de 70, são criados os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem (SADA). Estes serviços apresentam-se mais focados nas dificuldades de aprendizagem, assumindo uma abrangência interdisciplinar, com a integração de professores e psicólogos (Bairrão Ruivo, 1998).

Na década de 80, um marco muito importante para a educação especial foi a publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, em 1986. Pela primeira vez, há uma orientação política educativa que visa também a população deficiente. Esta lei refere o direito das crianças deficientes a uma educação adequada, a opção por uma educação integrada nas estruturas regulares de ensino e a tutela do Ministério da Educação sobre todas as iniciativas para crianças deficientes (cooperativas, instituições de solidariedade, estabelecimentos de ensino privados com fins lucrativos, etc.).

Fazemos, a seguir, alusão aos artigos que estão directamente associados à Educação Especial. São eles:

O artigo 16.º em que é feita referência à educação especial como uma modalidade especial de educação escolar: “Artigo 16.º, ponto 1 – Constituem modalidades especiais de educação escolar: a) A educação especial”;

O artigo 17.º, no qual é adoptada uma perspectiva mais abrangente, não centrada no aluno enquanto indivíduo isolado, mas sim inserido no seu contexto, defende que a educação especial passa a ser dirigida não só não aos educandos, mas também às suas famílias, educadores e à comunidade envolvente: “Artigo 17.º, ponto 1 – A educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais; Ponto 3 – No âmbito dos objectivos do sistema educativo, em geral, assumem relevo na educação especial a) o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais; b) A ajuda na aquisição da estabilidade emocional; c) O desenvolvimento das possibilidades de comunicação; d) A redução das limitações provocadas pela deficiência; e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes; f) O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar; g) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa.”

O artigo 18.º vai integrar a educação especial no sistema de ensino regular. Fala de modelos diversificados de integração e refere ainda que cabe ao Estado o papel de promover e apoiar a educação especial: “Artigo 18.º, ponto 1 - ...segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados. Ponto 3 – São também organizadas formas de educação especial visando a integração profissional do deficiente.”

Em 1987 surge um Decreto-Lei que vai estabelecer a regionalização dos serviços de ensino e são criadas as DRE's – Direcções Regionais de Educação. Em 1988, os SADA (Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem) são extintos, sem se realizar a avaliação da sua actividade ao longo dos seus anos de existência (Conselho Nacional de Educação, 1998).

Na década de 90 dá-se a passagem definitiva das responsabilidades da Segurança Social para o Ministério da Educação. Esta passagem tem por objectivo principal assegurar a gratuitidade do ensino às crianças com deficiências comprovadas que precisem de frequentar o ensino especial. Durante esta década, estabelecem-se várias prioridades, tais como, condições de qualidade dos estabelecimentos de ensino e definição das características das crianças para a frequência destes estabelecimentos.

Em 1991 surge o Decreto-lei 319/91, o qual se destaca pelos seus pressupostos:

- A substituição da classificação em diferentes categorias, baseadas em decisões de foro médico, pelo conceito de “alunos com necessidades educativas especiais”, baseado em critérios pedagógicos.
- A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com necessidades educativas especiais (com deficiência ou dificuldades de aprendizagem).
- A abertura da escola regular a alunos com necessidades educativas especiais.
- O reconhecimento da importância do papel dos pais na orientação educativa dos filhos.
- O princípio de que a educação de alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se num meio o menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos.

Três anos volvidos sobre a Declaração de Salamanca de 1994, Portugal publicou, em Julho de 1997, o Despacho 105/97, onde se expressa uma orientação inclusiva para a educação do nosso país (Rodrigues, 2003).

Na escola actual, o regime em vigor é preconizado pelo Decreto-lei 3/2008, em que os critérios de Avaliação e Intervenção de Alunos com NEE de carácter prolongado foram alterados, adoptando-se um modelo de funcionalidade dinâmico, interactivo e multidimensional, tendo por referência a CIF (Classificação Internacional de

Funcionalidade - versão para Crianças e Jovens <sup>7</sup> da Organização Mundial de Saúde (OMS).

## 5. A legislação Portuguesa (síntese)

Conforme foi sendo referido na alínea anterior, as alterações à legislação portuguesa, no que diz respeito à Educação Especial, foram sendo feitas ao longo do tempo e de uma forma gradual. Os marcos cronológicos mais relevantes neste percurso de mudança legislativa são as seguintes:

### 1986

- Lei de Bases do Sistema Educativo - esta lei foi publicada com vista a assegurar o direito das crianças deficientes a uma educação adequada e integrada.
- Leis n.º 46/86, de 14 de Outubro – processam-se profundas transformações na concepção de “Educação Integrada”.

### 1988

- Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88 – estabelece a criação das “Equipas de Educação Especial”, que têm como objectivo contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento directo, em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos.

### 1989

- Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro – estabelece como competência da escola, no âmbito da orientação e acompanhamento de alunos, a criação de medidas de compensação ou formas de apoio adequadas, nos domínios psicológico, pedagógico e socioeducativo.
- Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de Agosto – define os princípios gerais de reestruturação curricular, referindo no artigo 11.º que o acompanhamento do aluno, individual ou em grupo, ao longo do processo educativo, é garantido pelos serviços de psicologia e orientação escolar.

---

<sup>7</sup> International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version.

### **1990**

- Decreto-lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro – visa a promoção do sucesso escolar e aplica-se aos alunos que frequentam o ensino não superior, em estabelecimentos de ensino oficial, particular ou cooperativo.

### **1991**

- Decreto-lei n.º 190/91, de 17 de Maio – cria, no âmbito do Ministério da Educação, os serviços de Psicologia e Orientação (SPO), com as funções de avaliação, planeamento educativo e apoio psicopedagógico dos alunos com necessidades educativas especiais, assim como o estabelecimento de colaboração com os serviços locais de educação especial e com os serviços de medicina pedagógica e de saúde escolar.
- Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto – actualiza, alarga e precisa o campo de acção da Educação Especial. É o suporte legal das escolas, para a organização do seu funcionamento no atendimento a crianças com NEE. Contém princípios altamente inovadores na legislação portuguesa, provenientes da evolução de conceitos resultantes do desenvolvimento de experiências de integração.

### **1993**

- Portaria n.º 611/93, 29 de Junho - aplica o disposto no D.L 319/91, às crianças com NEE que frequentam os jardins de infância e o ensino mediatizado.

### **1997**

- Despacho Conjunto n.º 105/97, 1 de Julho - define a prestação de apoio educativo a alunos com necessidades educativas especiais. Este despacho é republicado pelo Despacho n.º 10 856/2005 e revogado pelo D.L 20/2006.
- Portaria n.º 1 102/97, 3 de Novembro - garante as condições de educação para os alunos que frequentam as cooperativas de ensino especial e os colégios de ensino especial particular.

### **1998**

- Despacho n.º 7 520/98, 6 de Maio - cria as Unidades de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos e define as competências, equipamentos e organização das respostas educativas.

### **1999**

- Portaria n.º 776/99, 30 de Agosto - define o processo de transferência da valência de educação especial das IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social) da tutela do MSST (Ministério da Segurança Social e do Trabalho) para o Ministério da Educação.
- Despacho Conjunto n.º 891/99, 19 de Outubro - define o enquadramento legal de intervenção precoce, dirigida a crianças com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento e sem família.

### **2001**

- Despacho Normativo n.º 30/2001, 19 de Julho - define a avaliação dos alunos abrangidos pelas medidas especiais de educação (ponto 54). Este despacho foi revogado em 2005.

### **2006**

- Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro - criação do grupo de recrutamento de Educação Especial.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, 21 de Setembro - aprova o primeiro plano de acção para a integração das pessoas com deficiências ou incapacidade, para os anos 2006 a 2009 (PAIPDI).

### **2008**

- Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro - define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com deficiências ou incapacidades. Define como objectivos da educação especial, a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de

oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional.

- Despacho n.º 3064/2008, 7 de Fevereiro - determina a possibilidade de continuidade do percurso escolar dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, nas instituições de ensino especial frequentadas.
- Lei n.º 21/2008, 12 de Maio - constitui a primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, dos sectores público, particular e cooperativo.

Esta linha evolutiva da legislação portuguesa, no âmbito do atendimento educativo à criança diferente em Portugal, permite-nos constatar a transição das medidas adoptadas entre as políticas dos movimentos integracionistas e as posturas inovadoras da inclusão, bem como, reflectir sobre o que mudou e em que medida.

Ao iniciarmos esta “viagem” pelo percurso legislativo acima descrito, constatamos que inicialmente a tónica era muito voltada para o atendimento ao aluno diferente, com medidas compensatórias e adequadas a cada caso por parte do professor de educação especial. A partir de 1991, com a criação dos SPO, começa-se a dar ênfase a factores mais vastos, tais como o apoio psicopedagógico.

Nesse mesmo ano, 1991, o Dec. Lei 319/91, em vigor até 2007 nas nossas escolas, veio relançar um novo olhar na educação especial, actualizar práticas, implementar novas medidas e reforçar apoios. Veja-se como exemplos: a avaliação para referenciação para a educação especial deixou de ser feita apenas a nível médico, sendo esta complementada com critérios pedagógicos. Surge com este decreto a premissa da “escola para todos”, levando à integração na escola regular de muitos alunos diferentes, até aí impossibilitados de a frequentar. O seu carácter inovador passa também por os pais serem interpelados a assumir um papel mais activo na educação dos seus filhos.

De 1991 a 2008, toda a legislação emanada pelo Ministério da Educação visou criar as condições necessárias para a aplicação plena do DL. 319/91, tentando minorar as repercussões das incapacidades dos alunos especiais e melhorar, assim, o seu processo de ensino/aprendizagem.

Em 2008, o Decreto-Lei 3/2008, que veio revogar o D.L. 319/91, introduz como alterações mais significativas, a dimensão biopsicossocial da criança, isto é, não se pode

avaliar apenas as incapacidades que possui ou o meio em que se insere, mas ter em conta uma abordagem que contemple para além destes, factores externos como atitudes, sistemas e serviços que possam ser considerados como barreiras ou facilitadores. Esta avaliação, e consequente referência, deve ser elaborada à luz da CIF – CJ. Este documento permite também a criação das redes de escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos e educação de crianças cegas ou com baixa visão. Permite a criação de Unidades de Ensino Estruturado para alunos com autismo e de Unidades de Apoio Especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

### Conclusão

A escola dos nossos dias passou por um grande processo de transformação a todos os níveis e, em especial, na educação das crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Da segregação à inclusão, travaram-se batalhas políticas e ideológicas fortes, na conquista de direitos, com vista a reforçar e a melhorar o ensino dos alunos com deficiência. Em cada um dos períodos da história da educação especial, segregação, integração e até aos nossos dias, com a inclusão, surgiram vozes críticas que ponderavam as vantagens e limitações de cada modelo e os fazia evoluir para o modelo seguinte.

Partimos da total separação de crianças tendo chegado até à escola para todos, preconizada na Declaração de Salamanca em 1994. A escola para todos não pode ser só uma escola que inclui todas as crianças com ou sem dificuldades, mas deverá ser uma escola que corresponda e se adapte às necessidades de cada um e de todos enquanto grupo.

Agora, que vivemos nas nossas escolas um clima de inclusão, seremos capazes de dizer que estas lutas por uma educação melhor para as criança com NEE chegou ao fim, ou terão de ser repensadas as medidas preconizadas, ou tomadas novas medidas? Os críticos do modelo inclusivo e da sua, por vezes deficiente, aplicação à prática, afirmam que há muito caminho a percorrer, para que a teoria corresponda à prática. Diz-se, por isso, que assistimos a uma *inclusão segregadora* nas nossas escolas, em vez de uma verdadeira inclusão.

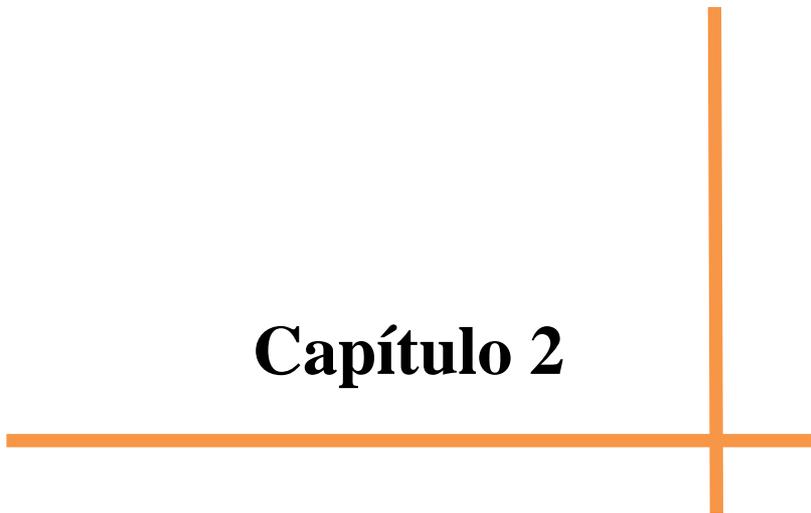
Ao terminar este capítulo gostaríamos de aludir ao pensamento de Santos (2001, citado por Rodrigues, 2003, p.94), quando este autor afirmou que “Todos temos direito

a ser iguais quando a diferença nos diminui e todos temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

A promoção de uma escola inclusiva contribuirá certamente para a aprendizagem de competências de cidadania, por parte das crianças, desde muito cedo, fomentando nelas a valorização e o respeito pela diferença.



## **Capítulo 2**





## **Capítulo 2- Os pares e a diferença**

### **Os pares e a diferença**

#### **Introdução**

O ser humano, enquanto ser social, necessita da convivência com os seus pares para o seu desenvolvimento social, emocional, psicológico e cognitivo, isto é, para a formação da sua identidade, enquanto ser único mas pertencente a uma comunidade. As crianças aprendem a descobrir o mundo com os amigos do seu tamanho, partilhando saberes e experiências vivenciadas, sendo que esta partilha se torna ainda mais importante em idade escolar.

A escola inclusiva preconiza uma escola de todos e para todos. Espera-se, então, que esteja preparada física e socialmente para acolher as crianças que são especiais que, por isso, necessitam de formas diferentes de acolhimento. Esta inclusão deverá ocorrer a nível físico, pedagógico e afectivo (por parte dos docentes, assistentes operacionais de educação e discentes que compõem a escola).

Ao longo deste capítulo abordaremos o modo como os pares influenciam directa ou indirectamente as vivências das crianças, o seu papel social e o modo como percebem a diferença (deficiência), mais especificamente, aprofundaremos estas vivências nas crianças em idade escolar.

Começaremos por uma breve contextualização da criança em idade escolar, segundo Freud, Erickson e Piaget. Seguidamente, abordaremos a importância dos pares na inclusão escolar, apresentamos alguns estudos realizados sobre a temática da inclusão e os pares, e acabaremos o presente capítulo com algumas considerações acerca do afecto entre os pares com e sem deficiência.

#### **1. A criança em Idade Escolar**

Começamos por caracterizar, de um modo geral, a criança em idade escolar, pois é nesta faixa etária que pretendemos conhecer melhor a percepção que estas crianças têm face à inclusão e a sua aceitação da diferença (deficiência).

É nesta fase, dos seis aos dez/onze anos, que a criança sofre um grande conjunto de modificações enquanto ser em desenvolvimento a nível físico-motor, cognitivo e sócio-afectivo.

Freud<sup>8</sup>, caracteriza a criança em idade escolar como estando num período de latência, isto é, como atravessando uma época da sua vida em que faz aquisições importantes ao nível cultural, das relações e dos papéis sociais. Segundo este autor, “o papel da socialização na infância e na adolescência consiste em orientar pulsões instintivas para formas comportamentais socialmente aceitáveis” (Sprinthall e Collins, 2003, p.17).

Para Erickson<sup>9</sup>, as crianças dos seis aos doze anos, isto é durante a segunda infância, passam pela crise *Mestria versus Inferioridade*, para alcançar a *Competência*. Nesta fase, as crianças abrem-se para o mundo exterior. Os núcleos de desenvolvimento passam a ser, para além da família, a escola, os vizinhos e o grupo de amigos. Segundo este autor, o grupo escolar e o grupo de amigos da vizinhança são os principais agentes socializadores. Esta etapa é caracterizada por uma estabilidade emocional e um interesse em aprender coisas novas (ler, escrever, fazer contas, jogar,...).

Segundo os estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget<sup>10</sup>, as crianças em idade escolar, isto é, dos 6 aos 10 anos, situam-se no final do estágio pré-operatório (dos 2 aos 6/7 anos) e no estágio das operações concretas (dos 7 aos 11/12 anos). No primeiro estágio, espera-se que a criança seja capaz de funcionar com o pensamento a nível simbólico a partir das representações que faz do mundo à sua volta. Aprende a representar os objectos por palavras e a manipulá-las mentalmente.

No estágio das operações concretas o pensamento da criança prende-se muito com o que é vivenciado. As crianças deixam de estar limitadas ao seu “eu” (egocêntricas), passando a serem capazes de resolver problemas concretos, tendo em conta o ponto de vista dos outros e a flexibilização dos seus julgamentos morais.

No entanto, Sprinthall e Collins (2003), referem que o pensamento da criança neste estágio é restringido ao ‘aqui e agora’, as formas de resolver as situações problemáticas passam pelos detalhes que existam nas mesmas, o pensamento está

---

<sup>8</sup> Freud – Neurologista austríaco que ficou conhecido por ser o “pai da psicanálise”. Formulou os conceitos de “id”, “ego” e “superego”.

<sup>9</sup> Erikson – Psicanalista alemão aluno de Freud, desenvolveu a teoria freudiana, completando-o, tornando-a uma teoria de desenvolvimento da criança e da adolescente mais completa. Criou oito estádios de desenvolvimento pessoal, cada um deles confrontando o indivíduo com as suas próprias exigências psicossociais. O desenvolvimento da personalidade, segundo Erikson, passa pelo ultrapassar de crises que ao serem interiorizadas pelo indivíduo o preparam para o estágio seguinte. (www.infopedia.pt)

<sup>10</sup> Piaget – Psicólogo e Filósofo suíço, que estudou a inteligência infantil e dividiu o desenvolvimento cognitivo das crianças até à idade adulta em quatro estádios cognitivos distintos: 1) Estádio sensor – motor; 2) Estádio pré-operatório; 3) Estádio das Operações Concretas; Estádio das Operações Formais. (www.infopedia.pt)

limitado a objectos e situações concretas e desenvolve-se a partir de uma perspectiva individualista.

Em termos de capacidades cognitivas, as crianças, neste estágio, possuem uma maior noção da diferença entre fantasia e realidade, são capazes de fazer a classificação por grupos e sub-grupos, estabelecem relações lógicas e de causa-efeito, adquirem conceitos espaciais e de conservação e realizam operações com a utilização de números.

Para melhor contextualizar a criança neste estágio, nomeadamente, no que se refere aos valores morais, iremos referir os dois estádios morais segundo Piaget. Embora o desenvolvimento moral não constitua o foco da nossa investigação sobre a inclusão e os pares, a abordagem desta temática permite-nos ter uma ideia de como é que as crianças julgam os seus pares e as suas atitudes.

Para Piaget há dois estádios para o desenvolvimento moral da criança, estágio da moralidade heterónoma (de coacção) e estágio da moralidade autónoma (de cooperação). A idade em que os julgamentos típicos destes estádios se manifestam não é rígida, isto é, pode acontecer em qualquer idade, no entanto, a sequência é sempre a mesma. O primeiro, moralidade heterónoma (de coacção) é caracterizado pelos juízos rígidos e simplistas que a criança formula. O segundo, moralidade autónoma (de cooperação) é caracterizado por juízos flexíveis e ténues, podendo ocorrer a formulação de um código moral pessoal (Papalia et al., 2001).

Estes estádios, e dependendo do ponto em que cada criança se encontra, ajuda-nos também a perceber a forma como elas olham para os outros e como elaboram os seus juízos em relação ao que as rodeia. Ao olhar para os seus pares diferentes, a criança poderá julgá-lo tendo em conta o seu estágio de desenvolvimento moral, ocorrendo uma modificação da sua opinião e aceitação quando se dá a passagem cognitiva para o estágio seguinte.

No que auto-estima diz respeito, a criança com sete/oito anos já é capaz de formar ideias diversas sobre si própria, as quais integram diferentes aspectos do *self*, isto é, sabe reconhecer os seus pontos fracos e fortes, comparando o *self* ideal com o *self* real. Esta comparação contribui para o desenvolvimento da sua auto-estima e do seu valor pessoal. Por outro lado, a maneira como se vêem a si mesmas poderá influenciar a forma como vêem os outros e como interagem com eles. Por exemplo, uma criança com baixa auto-estima tem tendência a isolar-se e a procurar companheiros que se assemelhem a si, uma vez que muitas crianças julgam que interagir com crianças populares, extrovertidas e com elevada auto-estima irá acentuar os seus pontos fracos.

No entanto, olham para elas como um modelo e quando questionadas sobre quais os colegas que escolheriam para a brincadeira x ou y, tendem a responder o nome desse(s) colega(s) mais popular(es) (Papalia et al., 2001).

Ao analisarmos esta caracterização da criança em idade escolar, podemos constatar que se trata de um período fulcral para o desenvolvimento da socialização e da cognição. Focando-nos, particularmente, na socialização iremos, de seguida, tentar perceber qual a importância e o papel dos pares no desenvolvimento de competências desta natureza. Seguidamente, abordaremos a aceitação social da criança diferente, por parte das crianças sem qualquer tipo de deficiência.

## **2. A inclusão Escolar/Social e os Pares**

A escola e a sala de aula são, sem dúvida, espaços socializadores por excelência, é aqui que a criança em idade escolar passa a maior parte do seu tempo, que convive horas a fio com professores e colegas e que se vai formando enquanto ser social. Tal como afirma Bahla et al. (Bahla et al., 1993, citados por Sprinthall e Collins, 2003) “(...) a situação de sala de aula constitui uma influência determinante no seu desenvolvimento” (p. 150). Esta influência poderá tornar-se ainda mais significativa na vida de uma criança diferente, uma vez que é a interacção com o meio em que se insere que a ajuda a suprir as limitações inerentes à deficiência de que é portadora. Este facto é sustentado por Laws e Kelly (2005), ao referirem que compreender e fomentar uma boa relação entre pares é crucial para assegurar o sucesso da inclusão das crianças com deficiência na escola e para auxiliar o seu desenvolvimento social e emocional.

Para muitos dos investigadores, uma das principais mais-valias da inclusão das crianças especiais é a interacção entre a criança diferente e os seus pares sem deficiência, bem como a criação de laços afectivos entre estas. Para Bénard da Costa (1994) e Shea e Bauer (1994), referidos por Ruela (2001), o trabalho num ambiente de cooperação entre pares e a partilha de responsabilidades entre crianças com e sem deficiência, fazem parte dos aspectos fundamentais da inclusão. Então, esta interacção/cooperação e partilha, sendo positiva, trará progressos e aquisições à criança diferente, ao nível pedagógico, social, afectivo e da auto-estima. Papalia *et al.* (2001) fundamentam este facto, defendendo que fazer coisas com os pares beneficia as crianças de múltiplas maneiras, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da linguagem e da literacia, bem como, da compreensão e controlo emocionais.

Também Sprinthall e Sprinthall (1993) chamam à atenção para a importância dos pares no desenvolvimento da criança dizendo que, embora possa parecer irónico, é frequente que “a interacção com pares desempenhe um papel maior no desenvolvimento do que a interacção com adultos” (p. 191).

As crianças, através do contacto com os seus pares, “desenvolvem competências necessárias para a sociabilidade e intimidade, intensificam relações sociais e adquirem um sentimento de pertença. Estão motivadas para a realização e atingem um sentido de identidade. Aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras “ (Papalia et al, 2001, p. 484).

Aplicando o conteúdo do parágrafo acima citado sobre as crianças, em geral, às crianças diferentes, em particular, é fácil perceber todas as vantagens que a escola inclusiva promove nos alunos com características especiais. Se para todas as crianças é importante o crescer em sociedade e o desenvolvimento das competências com os pares na escola, para os alunos diferentes essa importância ganha uma dimensão ainda maior. Existem competências que, e por muito que os adultos insistam no processo de ensino/aprendizagem, elas só desenvolverão no contacto com os colegas. São disso exemplo: a sociabilização, o sentido de identidade e a cooperação.

Segundo Stainback e Stainback (1990, citados por Ferreira 2007), uma das razões para a adopção de práticas inclusivas é proporcionar a cada aluno a oportunidade de aprender a viver e a trabalhar com os seus pares, enquadrados no seu contexto. Ainda que concordemos com esta afirmação em tudo o que preconiza, temos consciência de esta oportunidade não é fácil de criar, com todas as condições necessárias, e nem sempre corresponde às expectativas daqueles com responsabilidades ao nível da intervenção. Para a criança diferente, aprender a viver e a trabalhar com os seus pares, dependerá das experiências e actividades que o professor propõe, da capacidade dos pares para se adaptarem às características das crianças diferentes e das próprias relações e interacções que se criam entre a criança especial e a comunidade escolar que está a sua volta.

Para conhecermos melhor a inclusão escolar do ponto vista social, a inclusão no grupo/turma e as relações com os pares, vamos fazer uma breve análise a alguns dos estudos efectuados nesta área.

### 3. Estudos realizados e principais conclusões

Um dos pontos centrais da inclusão é a sala de aula, é nesta que a criança se sente como fazendo parte de um grupo (turma) e estabelece as suas ligações de amizade. aforma, torna-se relevante estudar o ambiente de sala de aula do ensino regular, para conhecer melhor a “inclusão” da criança especial nestas salas.

Esta constatação é reforçada por autores como Hall e McGregor (2000). Estes afirmam que a investigação em salas inclusivas é necessária para se ficar a conhecer quais as interações que se desenvolvem entre os pares com e sem deficiência. O estudo destas interações permite-nos aprofundar um pouco mais o nosso conhecimento sobre o ambiente inclusivo e reflectir sobre as práticas a adoptar e/ou reformular, já que os pares são o principal pilar no processo inclusivo.

A criança com deficiência nos diferentes estádios de crescimento é também ‘avaliada’ socialmente pelos seus pares conforme se encontre individualmente ou associada a um grupo. Como exemplo, Hall e McGregor (2000) referem que, na pré-adolescência, uma criança diferente vista individualmente poderá ter vários tipos de aceitação por parte dos seus pares, enquanto que em grupo as crianças com deficiência são menos aceites.

Num dos estudos realizados por Brown, Odom e colaboradores (1999) no âmbito do qual se pretendia avaliar a rejeição e aceitação social das crianças com NEE em salas inclusivas, utilizando uma abordagem multimodal<sup>11</sup>, os investigadores constataram que cerca de um terço das crianças com NEE era socialmente rejeitada pelos seus pares e que a mesma percentagem (um terço) era bem aceite pelos colegas (de acordo com os critérios da investigação). O mesmo estudo veio ainda reforçar a ideia de que as crianças sem deficiência apresentam mais relações entre pares, e as crianças com deficiência precisam, mais frequentemente, de ajuda e atenção por parte dos adultos. Perante estes resultados, parece-nos importante questionar se, sendo a inclusão física uma realidade, o é também a inclusão social.

Também num estudo realizado por Sale e Carey (1995), intitulado “The sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school”<sup>12</sup>, os autores concluíram que as estratégias utilizadas em escolas inclusivas, para a inclusão total da criança diferente, não eliminam as percepções negativas dos seus pares.

---

<sup>11</sup>Segundo Odom (2007), a avaliação de relações sociais deve ser feita de forma multimodal, ou seja, deve incluir informação recolhida junto dos pais, educadores e colegas.

<sup>12</sup> “o estatuto sociométrico das crianças com deficiência numa escola inclusiva”.

Na opinião de Hall e McGregor (2000), os estudos sobre as relações entre pares envolvem uma grande complexidade, pois são diversos os factores a considerar. São exemplo disso, o ‘estatuto social’ de cada criança no grupo e/ou a frequência com que são escolhidos pelos seus colegas para participarem em jogos e brincadeiras.

Laws e Kelly (2005) referem que existem alguns estudos realizados em que as crianças com Síndrome de Down são vistas pelos colegas da turma como os melhores amigos e são frequentemente convidados para ir a casa dos colegas fora do contexto escolar. Estes estudos relatam, assim, casos de sucesso na inclusão da criança diferente, os quais gostaríamos de ver reproduzidos em todas as escolas que experimentam a inclusão.

Reforçando a ideia de uma inclusão com sucesso e da importância da aceitação dos pares, Odom e colegas (2001), num estudo que pretendia avaliar a aceitação e rejeição sociais em programas de educação pré-escolar, puderam estabelecer semelhanças entre os alunos com NEE que eram socialmente aceites, pese embora esse número correspondesse apenas a um terço das crianças com NEE estudadas. Estas semelhanças são apresentadas no quadro seguinte (retirado de Odom, 2007), encontrando-se as mesmas escalonadas por ordem de maior número de crianças associadas a cada uma:

**Quadro 1:** Semelhanças apresentadas pelas crianças com NEE, com maior aceitação social por parte dos seus pares.

1. <b>Competências sociais:</b> A criança usa comportamentos num contexto social que lhe permitem alcançar os seus objectivos sociais e que são adequados a esse mesmo contexto e/ou parecem sustentar interacções com os colegas.
2. <b>Amigos chegados:</b> A criança tem pelo menos um colega que é seu amigo e ambas as crianças se procuram mutuamente e frequentemente para brincarem e fazerem companhia uma à outra.
3. <b>Demonstrações positivas de afecto:</b> A criança sorri, dá risadinhas e/ou ri em alturas adequadas quando interage com os seus colegas.
4. <b>Capacidade de comunicação:</b> Quando se trata de veicular ideias, desejos e anseios, a criança usa uma linguagem (verbal ou gestual) compreensível para os seus colegas.
5. <b>Capacidades de faz-de-conta:</b> A criança representa acontecimentos de forma simbólica usando um objecto para representar outro, faz a animação de figuras ou de objectos ou assume um papel simbólico durante a representação.
6. <b>Interpreta o comportamento de outra criança de modo preciso e responde de modo adequado:</b> A criança percebe a intenção das acções das outras crianças e responde de modo adequado.

7. <b>Dependência percebida:</b> A criança parece substancialmente menos madura ou menos capaz do ponto de vista físico do que as outras crianças e os colegas podem tratá-la como um bebé, oferecendo-lhe frequentemente ajuda ou protecção.
8. <b>Expressa afecto de forma física:</b> A criança abraça, coloca os braços sobre ou anda de mãos dadas com os colegas, de forma espontânea.
9. <b>Cumprir as regras e rotinas da sala:</b> A criança cumpre as regras da sala.
10. <b>Imitação:</b> A criança repete o comportamento motor ou verbal de outras crianças.
11. <b>Despreocupada – simpática:</b> O estilo comportamental da criança é positivo, adaptável e agradável.
12. <b>Rotinas sociais ou lúdicas que maximizam a oportunidade de interacção social com os colegas:</b> A criança envolve-se repetidamente numa actividade lúdica, numa área ou num equipamento específicos que a põem em contacto com os seus colegas e lhe proporcionam ocasiões para uma interacção social positiva.
13. <b>Sintonizada com a interacção social:</b> A criança interage com outras crianças esporadicamente mas observa e demonstra interesse pelas actividades sociais dos seus colegas.
14. <b>Entrada no mundo dos colegas:</b> A criança ganha sucessivamente o acesso às actividades lúdicas continuadas dos colegas, muitas vezes observando à distância e envolvendo-se, em seguida, nas mesmas.

Fonte: Odom e colegas (2007, p.60).

Neste quadro, percebemos que nos lugares cimeiros encontramos itens relacionados com a amizade e o afecto (amigos chegados, demonstrações positivas de afecto). Parece-nos, por isso, pertinente, no tópico seguinte, abordar o afecto entre pares em idade escolar.

#### 4. O afecto entre os pares (com e sem deficiência) em idade escolar

Reforçando a ideia das relações afectivas entre os pares, alguns autores fazem referência, nos seus estudos longitudinais, ao facto de muitas das interacções que se estabelecem entre as crianças ditas normais e os seus pares diferentes terem por base a prestação de cuidados (o auxílio) e não a amizade.

Surge-nos então a pergunta: - O que é a amizade? Se recorrermos a um dicionário para obtermos a definição deste conceito, podemos verificar que a amizade consiste na “afeição por uma pessoa; simpatia; dedicação”. A amizade compreende uma relação positiva com uma pessoa, é com ela que gostamos de estar, falar, brincar, trabalhar, partilhar momentos, objectos e segredos.

Normalmente, as crianças em idade escolar escolhem para amigos crianças da mesma idade, com o mesmo sexo e/ou com interesses comuns aos seus. Todos os autores são unânimes ao afirmar que nesta idade - idade escolar - os rapazes têm mais amigos, mas as suas relações de amizade são menos afectuosas, as raparigas têm menos amigos, mas estabelecem com eles relações mais fortes.

Se enquadrarmos a criança em idade escolar nos estádios de amizade de Selman & Selman (1979), e segundo os autores, as crianças entre os 6 e os 8 anos, isto é, que frequentam o primeiro, segundo e terceiro anos de escolaridade, encontram-se no estágio 2 – estágio de cooperação e bidireccional – em que a amizade é recíproca mas ainda muito ligada aos interesses pessoais. As crianças a partir dos 9 anos (quarto ano de escolaridade) encontram-se no estágio 3 – estágio das relações íntimas e mutuamente partilhadas. Neste estágio, a amizade ganha profundidade tornando-se mais exigente, não é só o brincar juntos que é importante e constitui o fundamento para a amizade, passa a ser fundamental a vivência de um sentimento em conjunto (Selman & Selman, 1979 citado por Papalia et al, 2001, p.90).

No entanto, este valor é sem dúvida difícil de medir, tornando-se complicado saber se se é mais amigo ou menos amigo, particularmente no que concerne à faixa etária compreendida na infância. Devido a este facto, devemos procurar formas de avaliar e analisar a intensidade dessa amizade e a diferenciação entre amizade e auxílio.

Autores como Hall e McGregor (2000), dão alguns exemplos de procedimentos passíveis de serem utilizados para averiguar se existe amizade entre pares, tais como: escolhem-se mutuamente como companheiros de brincadeiras, passam muito tempo no recreio a brincar e assumem-se como amigos.

Os mesmos autores, nas conclusões do seu estudo, referem-nos que a relação de “amizade” entre os pares quanto mais cedo surgir mais tempo durará. Como exemplo, referem que apenas os colegas que acompanharam as crianças diferentes desde os primeiros anos de vida, na creche e no jardim-de-infância, mantêm a mesma opinião e demonstram o mesmo afecto pelos seus pares com deficiência ao longo da escolaridade. Quando a inclusão é feita já na escola, torna-se mais difícil à criança diferente incluir-se nos grupos existentes e criar laços de afecto que perdurem.

No entanto, esta relação de amizade que cedo se inicia também dependerá de outras variantes, como por exemplo, o facto de, em idade pré-escolar, os amigos serem geralmente do mesmo sexo. As crianças a partir dos 3/4 anos de idade escolhem os seus

amigos pela semelhança de sexo e pelas experiências positivas que viveram anteriormente com esse amigo (ou amiga).

Segundo Papalia e colaboradores (2001), as crianças dos 4 aos 7 anos, gostam geralmente de brincar com pares que sorriem, que sabem cumprimentar, que são capazes de oferecer ajuda e que têm interesses semelhantes aos seus. No entanto, tendem a ignorar aquelas crianças que são tímidas, inibidas e envergonhadas e a rejeitar activamente as que são intrusivas, agressivas, exigentes e disruptivas.

A partir das ideias acima mencionadas podemos inferir que as crianças diferentes, na sua maioria e devido às limitações que têm associadas, se inserem no grupo das exigentes/agressivas e das tímidas/hesitantes no contacto. Sendo, por isto, aquelas que são menos escolhidas para companheiras preferenciais de brincadeira.

Odom (2007) reforça esta ideia ao indicar sinais de alerta da criança com NEE que poderão estar ligados à rejeição social, são eles: dificuldades em comunicar e nas capacidades sociais e lúdicas (capacidades inerentes ao ser um ‘bom jogador’); comportamentos perturbadores ou agressivos que poderão afastar os seus colegas e a timidez e/ou isolamento social.

Contudo, realçamos que as diferenças individuais são incontornáveis e que, por isso, as crianças diferentes também assumem posturas, comportamentos e revelam personalidades distintas, consoante o seu grau de limitação e o tipo de deficiência que têm associada.

Esta aceitação através do apoio, poderá, no entanto, estar associada ao que Odom (2007) refere como ‘dependência percebida’, isto é, os pares têm tendência a tratar a criança diferente como bebé ou incapaz. Este facto faz com que muitas das interacções que se estabelecem entre as crianças ditas normais e os seus pares diferentes tenham por base a prestação de cuidados (o auxílio) e não a amizade. Esta ideia é também reforçada por Correia (2003) quando este autor afirma que “numa classe regular, os alunos sem NEE interagem quase obrigatoriamente com os alunos com NEE, muitas vezes severas, em actividades várias, muitas delas de ajuda (por exemplo, movimentando-os ao longo da sala, indo buscar-lhe materiais). Isto não significa que exista amizade entre eles, uma vez que em muitos casos os alunos com NEE são tratados de uma forma paternalista” (p. 35).

Alguns teóricos afirmam que as atitudes das crianças ditas normais para com os seus pares diferentes, dependem do que elas sabem e compreendem sobre a deficiência, bem como das percepções e expectativas dos pais e professores sobre a mesma. Um

ambiente em que a deficiência é tratada positivamente desperta na criança atitudes positivas face aos seus pares diferentes, favorecendo, assim, a criação de laços de amizade entre eles.

Também os pais e familiares das crianças diferentes assumem como prioritárias, no desenvolvimento das suas crianças, as relações de amizade que elas estabelecem com os seus pares. Sendo este o principal veículo de ensino/aprendizagem, quer a nível de conteúdos sociais e funcionais, quer a nível de conteúdos académicos. Neste sentido, também a participação dos pais nas actividades escolares e a amizade entre os pais dos colegas de escola poderá ajudar a promover as interacções entre pares, já que, nalguns estudos que analisámos, as crianças afirmam que a amizade surgiu porque os pais de ambas também são amigos.

## **Conclusão**

Os olhos bem abertos, uma sede de aprender, a energia que salta e ressalta para fora das quatro paredes da sala de aula, os amigos... O que vamos aprender? Ao que vamos brincar no recreio? Sou da tua equipa! – Este poderá ser o retrato de uma criança em idade escolar. A motivação para aprender coisas novas e a sede de brincar com os amigos da escola, são comuns a quase todas as crianças em idade escolar. No entanto, este cenário sofre algumas alterações no que à criança diferente diz respeito.

Para a criança diferente, mais do que aprender conteúdos académicos é fundamental a sua relação com os seus pares, na sala de aula e no exterior. Para todos em geral, as interacções com os seus pares ajudam a viver em sociedade, a cumprir regras, a saber respeitar o outro, em suma, a formar-se enquanto individuo pertencente a um grupo/comunidade, que é a escola. Para o aluno diferente, em particular, as interacções com os seus semelhantes sem deficiência, ajudam-no a ultrapassar barreiras impostas pelas limitações que possui e permitem-lhe desenvolver competências linguísticas, sociais, emocionais e até académicas.

Ao longo deste capítulo compreendemos a importância de uma inclusão de sucesso para a criança diferente. Uma inclusão que não ocorra só em termos físicos, mas em termos humanos, onde a escola, os professores e em especial os pares estejam preparados para incluir o aluno diferente. Percebemos, através de estudos realizados por diversos investigadores desta área, que a inclusão social/afectiva da criança diferente com os pares não é uma realidade presente em todas as escolas inclusivas.

Os pares têm tendência a rejeitar socialmente o colega diferente, quer seja devido às suas características pessoais, quer porque receiam o ‘desconhecido’ e não sabem como lidar com a diferença. Neste domínio, as percepções positivas sobre a deficiência que os professores veiculam nas aulas e os familiares transmitem em casa ajudam a criança a ter atitudes positivas com os seus pares diferentes, permitindo deste modo a criação de laços de amizade entre a criança especial e os seus colegas.

Uma inclusão de sucesso é conseguida quando a criança diferente estabelece relações de amizade com os seus pares, se sente parte de um grupo e é por ele verdadeiramente aceite.

# Parte Prática





## **II Parte**

Nesta segunda parte, destinada ao enquadramento do estudo realizado, à sua análise e à discussão dos resultados obtidos, começaremos por tecer algumas considerações acerca de alguns dos pressupostos metodológicos da investigação realizada, indicando, seguidamente, o método e as técnicas de recolha de dados adoptados no âmbito desta investigação empírica.

No seguimento, analisamos os dados e fazemos a sua discussão, sugerindo eventuais propostas para a intervenção. No final, faremos referência aos condicionamentos e limitações com que nos deparámos no decorrer da nossa investigação e indicaremos possíveis pistas para trabalhos futuros neste domínio.

### **1 – Concepção e Planeamento da Investigação**

#### **1.1 . Justificação do Estudo**

No contexto educativo actual, o modelo inclusivo é um dos pilares básicos subjacentes às políticas organizativas e de acção, dos sistemas de educação existentes.

Pela revisão da literatura percebe-se, rapidamente, que o modelo inclusivo tem fortes raízes teóricas, irrefutáveis propostas de modos de ser e de agir nas escolas, uma aceitação geral da comunidade escolar e extra-escolar das suas vantagens e uma rápida implementação da sua ideologia. No entanto, nem estes passos são lineares, nem encontramos na bibliografia portuguesa referências à opinião daqueles que “se sentam com a inclusão na carteira do lado”.

Por nos parecer tão pertinente saber qual a opinião dos alunos não diferentes acerca dos alunos diferentes incluídos na escola, estudando, assim, o outro lado da inclusão, pareceu-nos importante realizar um estudo que nos permitisse apurar o sentir face à inclusão dos discentes das escolas ditas inclusivas.

Assim, desenvolvemos este estudo com a pretensão de conhecer a percepção que os alunos sem NEE têm acerca dos seus pares diferentes (com deficiência) nas escolas inclusivas.

## **1.2. Problema**

Como foi dito atrás, o problema científico que motivou este estudo prende-se com conhecer a percepção dos alunos diferentes, pelos seus pares sem deficiência, nas escolas inclusivas.

## **1.3. Tipo de Estudo**

A presente investigação é do tipo não experimental e descritivo, tendo os dados sido recolhidos através de técnicas estruturadas, como o questionário e a entrevista.

A investigação em educação requer o rigor científico de qualquer outra área. Tal como afirmam Hadji e Baillé, (2001) “a investigação em educação não escapa às exigências gerais da cientificidade. É preciso que o investigador se adapte, tendo em consideração a especificidade dos fenómenos humanos estudados” (p. 23). Por esta razão, tivemos a preocupação de planear cuidadosamente este trabalho e de acautelar eventuais aspectos de natureza ética.

Tratando-se de um estudo não experimental descritivo, não foram formuladas hipóteses iniciais, isto é, a nossa investigação teve simplesmente como propósito recolher informação que nos permitisse ficar a conhecer qual a aceitação dos alunos diferentes, pelos seus pares, na escola do primeiro ciclo em estudo.

## **1.4. Amostra estudada**

A amostra foi constituída por duas turmas do 1º ciclo, que integram crianças com multideficiência, da Escola Básica do Primeiro Ciclo do Forte da Casa, do concelho de Vila Franca de Xira, na qual existe uma Unidade Especializada de Multideficiência.

A amostra foi seleccionada e contactada no ano lectivo 2007/2008.

## **1.5. Instrumentos Utilizados**

Segundo Bru (2001), “nenhum método de recolha de dados pode ser considerado como perfeitamente adequado ao projecto de investigação que o torna necessário ou ainda, como perfeitamente neutro” (p. 51). No entanto, cabe ao investigador recolher e seleccionar a informação pertinente para alcançar o objectivo que pretende, ou seja, nem toda a informação é importante para ajudar a responder à pergunta de partida, à

problemática que nos propomos estudar, mas a utilização dos instrumentos adequados podem conduzir-nos a resultados de maior validade.

Para a realização deste estudo foram utilizados como instrumentos:

a) Um teste sociométrico<sup>13</sup>

O teste sociométrico consiste em pedir a cada uma das crianças presentes num estudo que indique os pares com quem gostaria de se associar em diversas situações, fazendo-se depois a análise sociométrica dessas escolhas (Northway & Weld, 1999).

b) Questionário com Escala de Sorrisos, com respostas num formato de Likert<sup>14</sup>

Para Quivy e Campenhoudt (1998), um questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de uma acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 188). Este instrumento é cummumente utilizado quando as variáveis em estudo envolvem dimensões afectivas do comportamento, como as atitudes, os valores, as crenças, os interesses, etc.

No presente estudo foi construída uma escala de sorrisos, com um formato de respostas de Likert. A construção desta escala contou com a colaboração de crianças que frequentavam o primeiro ciclo do ensino básico. Aos alunos que colaboraram nesta construção foi-lhes pedido que desenhassem caras de menino ou menina, conforme o género a que pertencem. As caras foram desenhadas com gradações de sorrisos (muito triste, triste, nem triste/nem contente, feliz e muito feliz).<sup>15</sup> Com a sua utilização pretendemos levar as crianças a exprimir as emoções sentidas na sequência das questões que lhes colocámos.

A estes dois instrumentos está associada uma revisão da literatura que se considera crucial no desenrolar de qualquer estudo, tal como nos diz Hermano e Ferreira

---

<sup>13</sup> Ver Anexo 1

<sup>14</sup> Ver Anexo 2

<sup>15</sup> Ver Anexo 3

(1998). Na opinião destes investigadores, o processo de investigação pode ser comparado a uma corrida de estafetas, em que o investigador para conseguir alcançar os seus objectivos necessita de recolher o ‘testemunho’ de todo um trabalho anterior, acrescentar-lhe algum valor e passar esse testemunho à comunidade científica, a fim de que outros possam voltar a desempenhar o mesmo papel no futuro.

## **2 – Estudo Piloto**

Para nos certificarmos das características dos instrumentos a aplicar na investigação, procedemos ao seu pré-teste, com um grupo restrito de crianças que não pertencem à amostra final.

**2.1. – Amostra** - A turma que funcionou como amostra, para o estudo piloto dos instrumentos situava-se na mesma faixa etária da amostra final e encontrava-se, igualmente, a frequentar o primeiro ciclo do ensino básico.

**2.2. – Procedimentos** - A primeira técnica de recolha de dados utilizada foi a aplicação da árvore dos amigos, isto é, um pequeno desenho lúdico, que visava quebrar o distanciamento entre os alunos e os investigadores e, ao mesmo tempo, fazer a introdução ao teste sociométrico. Este desenho foi distribuído a todas as crianças do grupo-turma em simultâneo, em folhas individuais de resposta.

Seguidamente procedeu-se à explicação colectiva do teste sociométrico a que se seguiu a realização individual do mesmo.

Por último, foi aplicado o questionário, tendo a leitura das perguntas sido efectuada pelo investigador.

## **2.3 – Análise dos resultados**

Da análise dos resultados deste estudo piloto foi-nos possível concluir que: a) os alunos que colaboraram na realização deste pré teste aos instrumentos, perceberam as instruções dadas, tendo respondido a todos os instrumentos adequadamente e sem dificuldades; b) os resultados obtidos vão ao encontro das nossas expectativas quando da concepção deste estudo e da construção dos instrumentos.

Por estes motivos, os instrumentos utilizados pareceram-nos fiáveis para utilização na investigação que nos propusemos desenvolver.

### **3 – Estudo Final**

O nosso estudo foi realizado na Escola Básica do Primeiro Ciclo do Forte da Casa que possui uma Unidade Especializada em Multideficiência (UEM), pertencente ao Agrupamento de Escolas do Forte da Casa e localizada no concelho de Vila Franca de Xira.

A Unidade Especializada em Multideficiência presta apoio a oito alunos com deficiência grave/profunda, sendo composta por crianças com: autismo, paralisia cerebral, hidrocefalia, síndrome de down, entre outras síndromes.

Os alunos que frequentam esta unidade são incluídos nas turmas regulares, normalmente, nas áreas de expressões e/ou Língua Portuguesa (Hora do Conto). É de ressaltar que os horários de acompanhamento da turma de ensino regular, de cada uma das crianças que frequentava a UEM, é flexível e varia de acordo com as necessidades do aluno e a procura das melhores respostas às suas necessidades.

O tempo de permanência destas crianças na sala de aula do ensino regular varia em função das suas características e das suas competências de aprendizagem, isto é, se um aluno possuir capacidades para acompanhar a turma durante a maior parte da carga horária de um dia lectivo, este estará incluído na sala regular, com o acompanhamento de uma professora de Educação Especial ou de uma Auxiliar de Acção Educativa, durante a maioria do tempo lectivo.

A escolha da escola para o nosso estudo recaiu sobre a EB1 Forte da Casa, em virtude de esta reunir as condições necessárias para o desenvolvimento do nosso trabalho de pesquisa e de termos exercido funções como docente de Educação Especial nessa mesma escola, no ano lectivo transacto ao da realização da investigação.

Para dar início ao nosso estudo, endereçamos, numa primeira fase, um pedido à Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas do Forte da Casa, a solicitar autorização para realizar a nossa investigação. Concedido este pedido em Conselho Pedagógico do Agrupamento, deslocámo-nos à Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Básico Forte da Casa, a fim de solicitar autorização para a concretização da nossa investigação à Coordenadora de Estabelecimento e respectivos professores das turmas, às quais queríamos aplicar os nossos instrumentos. O nosso pedido foi prontamente aceite.

### **3.1. – Amostra**

A amostra da nossa investigação caracteriza-se por ser não probabilística e pensada, isto é, as turmas em estudo foram seleccionadas propositadamente em virtude das suas características.

A escolha deste tipo de amostragem ficou a dever-se ao facto de pretendermos turmas em que os alunos da Unidade Especializada em Multideficiência estivessem incluídos e, também, a de querermos duas faixas etárias diferentes. Assim, a nossa amostra é composta por duas turmas que incluem alunos multideficientes, sendo uma turma do primeiro ano e outra do terceiro.

Aos Encarregados de Educação dos alunos escolhidos para fazer parte da amostra foi pedida uma autorização prévia para a realização do estudo. A maioria dos Encarregados de Educação autorizou a participação do seu educando no nosso estudo.

A turma A, do primeiro ano de escolaridade, acolhe dois alunos com multideficiência. Nesta turma pudemos contar com 14 alunos. A turma B, do terceiro ano de escolaridade, inclui uma aluna diferente que frequenta a sala UEM. Nesta turma pudemos contar com 17 alunos. Assim, o número total de participantes na nossa investigação é de 31 crianças.

Dada a natureza da problemática severa/profunda das crianças diferentes incluídas nas turmas em estudo, estas não foram inquiridas na aplicação dos instrumentos.

### **3.2. – Procedimentos para aplicação dos instrumentos**

A aplicação dos instrumentos decorreu em duas fases distintas. A primeira consistiu na aplicação da árvore dos amigos a todos os alunos da turma em simultâneo. A segunda fase consistiu na realização do teste sociométrico e do questionário.

Optámos por realizar a árvore dos amigos como actividade lúdica, a fim de permitir às crianças um primeiro contacto com a investigadora, potenciando a interacção investigadora-crianças e, assim, reduzir o impacto que a presença de uma pessoa estranha pudesse ter nos resultados obtidos.

No final da realização da árvore dos amigos, foi combinado com os alunos de ambas as turmas que, na sessão seguinte, conversaríamos individualmente, ao que todos, unanimemente, anuíram.

No segundo momento, foram aplicados os instrumentos do estudo. Primeiro o teste sociométrico e, em seguida, o questionário com escala de sorrisos.

Para registo das respostas dadas ao questionário, foi elaborada uma grelha de respostas.<sup>16</sup>

#### **4 – Apresentação e análise dos dados obtidos**

Sendo que o objectivo central do nosso estudo consistia em, *conhecer a percepção dos alunos diferentes pelos seus pares nas escolas inclusivas*, decidimos escolher como primeiro instrumento de recolha de dados, o teste sociométrico.

##### **4.1 – Teste Sociométrico**

Nos estudos sociométricos, as escolhas de uma criança indicam a preferência dos outros em relação a ela, sendo as escolhas recíprocas indicadoras de amizade (Hall & McGregor, 2000). Devido aos testes sociométricos serem utilizados como indicadores de relações de amizade, pareceu-nos pertinente começar pela sua aplicação. Com a aplicação deste teste, podemos facilmente observar se os alunos diferentes em estudo (alunos da sala UEM) são escolhidos pelos seus pares para alguma das situações que lhes são propostas. Esta escolha, a acontecer, indica que a inclusão permite o estabelecimento de relações afectivas entre crianças diferentes e os seus pares.

O teste que aplicámos propunha à criança a escolha de três colegas distintos da sua turma, em três situações distintas (sala de aula, recreio e actividade fora do âmbito escolar – festa de aniversário).

Situação um – Escreve o nome de três amigos da turma com quem gostas mais de trabalhar na sala de aula;

Situação dois - Escreve o nome de três amigos da turma com quem gostas mais de brincar no recreio;

Situação três - Escreve o nome de três amigos da turma que, se fizesses uma grande festa de anos, tu convidarias.

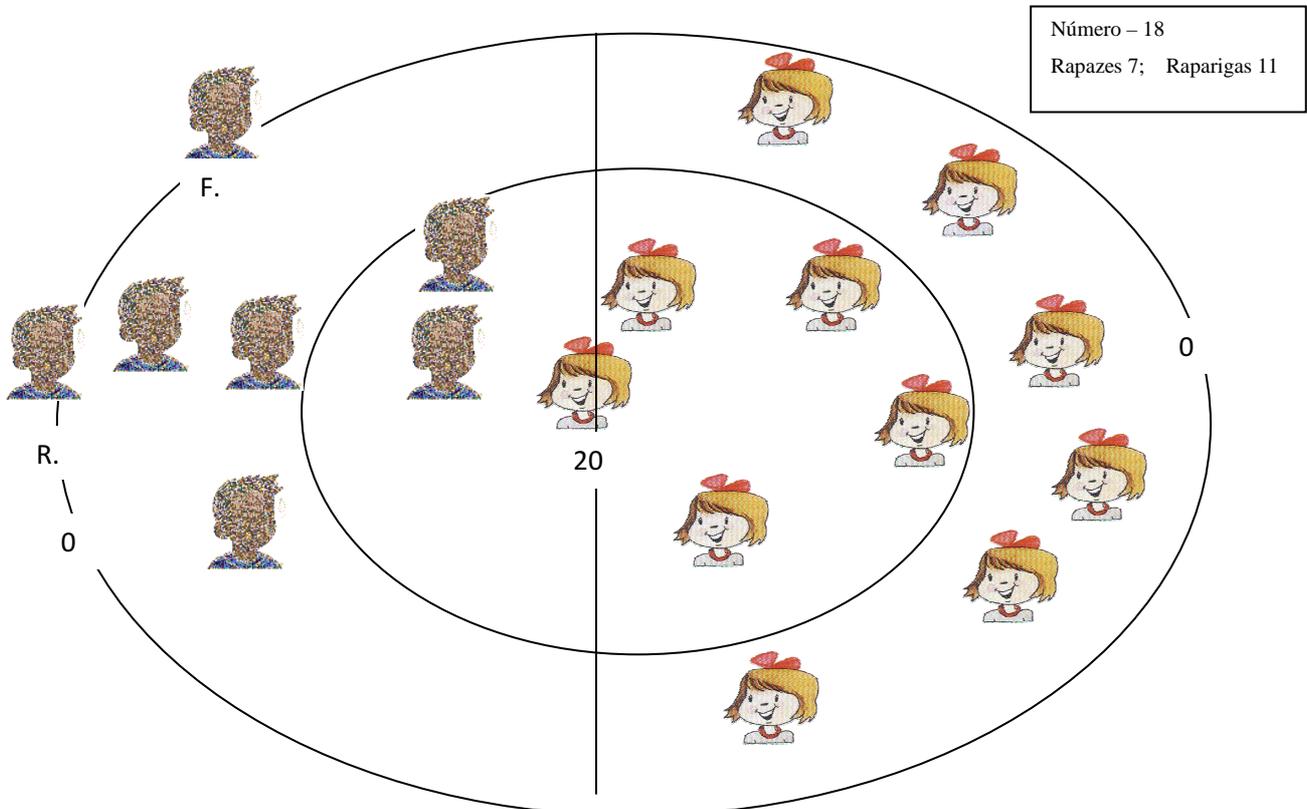
Refira-se que nas Figuras 1 e 2, as crianças identificadas com iniciais são crianças diferentes (criança R; criança F; Criança S).

Pela análise da matriz sociométrica<sup>17</sup> que sistematiza as respostas dadas por cada aluno da turma, é nos possível fazer várias constatações:

---

<sup>16</sup> Ver Anexo 4.

Turma A – O aluno R. e o aluno F. não foram escolhidos por nenhum dos colegas de turma, para nenhuma das situações propostas, o que faz com que tenham um índice de posição sociométrica de 0 (zero), tal como nos indica o sociograma de grupo (Figura 1).

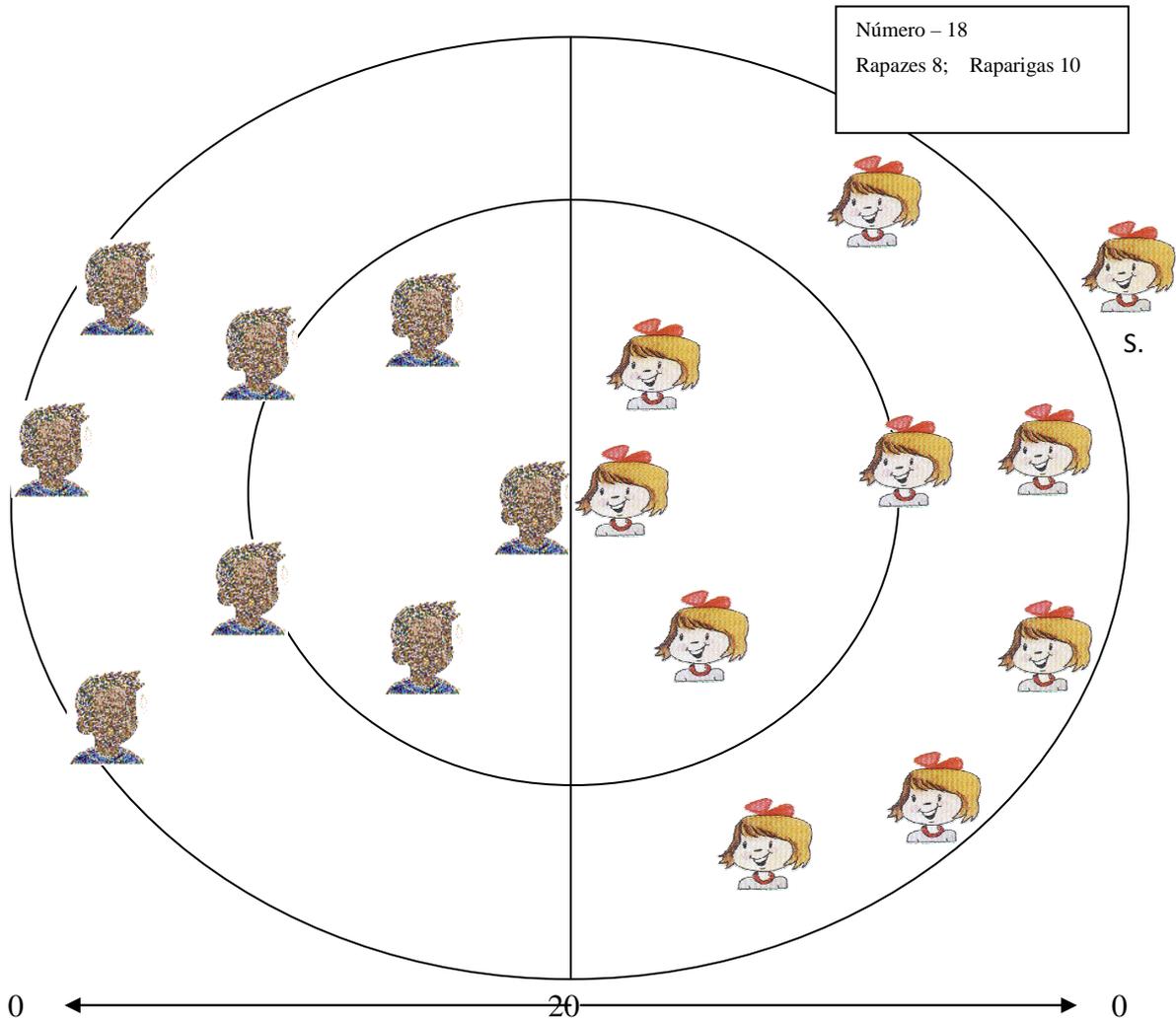


**Figura 1 – Sociograma de grupo Turma A**

- Todos os outros colegas de turma, foram escolhidos por algum dos seus pares.
- Dos cinco meninos a quem aplicámos o teste, dois (40%) contemplaram nas suas escolhas meninas.
- Das doze meninas inquiridas, sete escolheram meninos da sua turma, nas diferentes situações (58%).

<sup>17</sup> Ver anexo 5 (Matriz Sociométrica da turma A – 1º Ano) e anexo 6 (Matriz Sociométrica da turma B – 3º Ano).

Na Turma B, a aluna S., não foi escolhida por nenhum dos colegas da turma em nenhuma das situações propostas. A aluna tem um índice sociométrico correspondente a zero, tal como podemos verificar no sociograma da turma B, figura 2.



**Figura 2 – Sociograma de grupo Turma B**

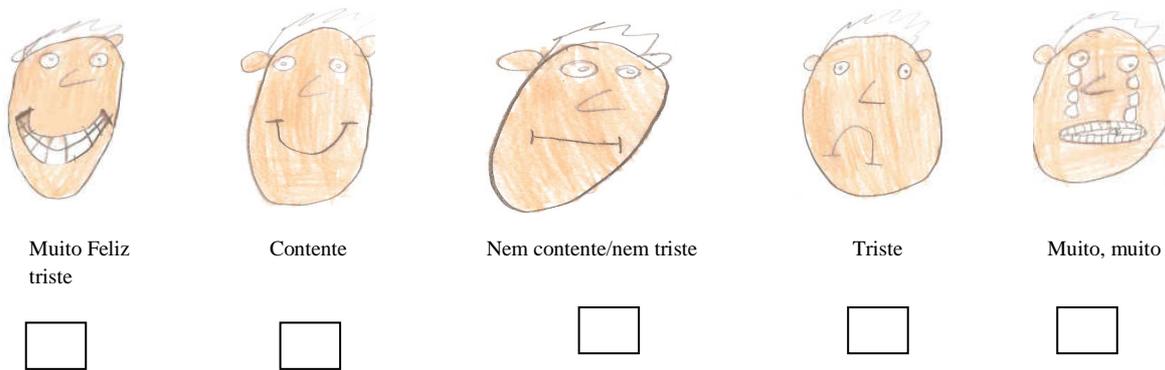
Com base na distribuição de escolhas patente na figura 2, podemos observar que:

- Todos os colegas da turma foram escolhidos por mais que uma criança.
- Dos oito meninos a quem aplicámos o teste, cinco (63%) optaram por uma menina numa das suas escolhas. Apenas um escolheu uma menina em duas das suas opções. Dois meninos inquiridos apenas optaram por meninos em todas as situações propostas.
- Das nove meninas entrevistadas, apenas três (34%) incluíram nas suas opções um menino. Uma delas escolheu o mesmo menino em terceiro lugar nas três situações que lhe foram apresentadas. As outras duas meninas apenas escolheram um menino, em uma das suas opções.

Em nenhuma das turmas as escolhas das crianças inquiridas recaíram sobre crianças diferentes (com deficiência).

#### 4.2. - Questionário com Escala de Sorrisos

O segundo instrumento aplicado foi um questionário que para além de perguntas de resposta fechada, incluía também perguntas abertas. A resposta a este questionário era feita através de uma escala de sorrisos que assumiu um formato de Likert, em cinco partes (ver figura 3 e 4), através da qual se traduzia uma gradação de sentimentos de muito feliz (5) a muito, muito triste (1).



**Figura 3 - Escala de sorrisos – versão para menino**



**Figura 4 - Escala de sorrisos – versão para menina**

As perguntas do questionário revelam-nos as perspectivas das crianças e a sua relação com os seus pares, demonstrando as diferenças na descrição das interações entre os colegas com e sem deficiência. Segundo Hall e McGregor (2000), é importante perceber se, na descrição das interações com os pares, as crianças reforçam a ideia de amizade entre elas e se utilizam adjectivos positivos para as descrever.

Para analisar as respostas às questões, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo. Esta técnica consiste na decomposição da mensagem ou discurso em pequenas unidades com significado, sendo estas unidades posteriormente organizadas

em categorias, o que nos permite compreender com mais profundidade o sistema de representações de pessoas ou grupos (Amado, 2000).

**Tabela 1 - Respostas Turmas A e B**

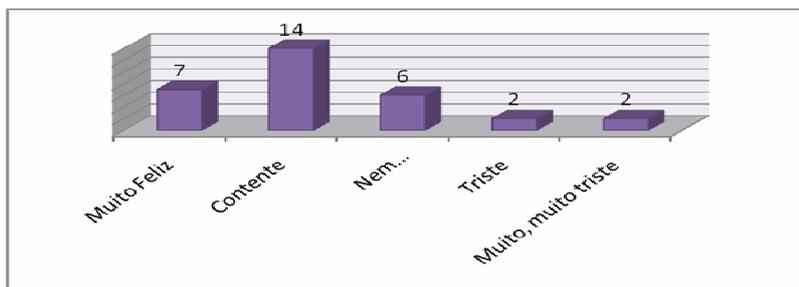
1					
					
Rapazes 6/7			1-1=2		
Rapazes 8/9	1	1-1-1-1-1=5	1-1=2		
Raparigas 6/7	1-1-1=3	1-1-1-1-1=5	1	1	1-1=2
Raparigas 8/9	1-1-1=3	-1-1-1=4	1	1	
Turma 1ºano	3	5	3	1	2
Turma 3ºano	4	9	3	1	0
Total:	7	14	6	2	2

Passamos a descrever as respostas obtidas nas duas turmas, organizadas em função das questões colocadas às crianças.

**Questão 1** – Como é que te sentes sobre os colegas “diferentes” que estudam cá na escola?

Analisando a tabela de respostas acima (tabela 1), podemos registar que:

- Sete alunos (22,6 %) se sentem muito felizes com os colegas “diferentes” que estudam na escola com eles. A maioria dos alunos, catorze (45,2%), respondeu que se sentia contente com estes mesmos colegas. Seis alunos (19,4%) não se sentem nem contentes/nem tristes. Dois alunos (6,4%) sentem-se tristes em relação ao mesmo assunto e dois alunos (6,4%) revelaram-se muito, muito tristes face aos alunos diferentes presentes na escola. (Ver gráfico 1).



**Gráfico 1 - Total respostas p1**

- Na sua maioria, os alunos da turma A e a Turma B, (35,7% na turma A e 52,9% na turma B) sentem-se contentes com os alunos diferentes da sua escola.

- Na turma A, dois alunos revelaram-se muito, muito tristes sobre os colegas “diferentes”; na turma B ninguém escolheu essa alternativa para exprimir a sua opinião.

**Questão 2** – Se fosses um desses meninos “especiais” como te sentias na tua sala de aula? Porquê?

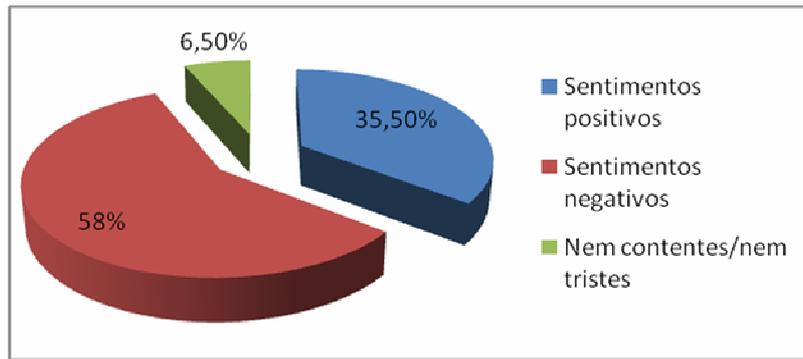
**Tabela 2 - Respostas Turmas A e B**

2					
					
Rapazes 6/7					1-1=2
Rapazes 8/9			1	1-1-1-1-1=5	1-1=2
Raparigas 6/7	1-1=2	1-1-1=3	1	1-1-1=3	1-1-1=3
Raparigas 8/9	1-1=2	1-1-1-1=4		1-1=2	1
Turma 1ºano	2	3	1	3	5
Turma 3ºano	2	4	1	7	3
Total:	4	7	2	10	8

Observando a tabela 2, que contém as respostas à pergunta dos alunos inquiridos, *se fosses um desses meninos “especiais” como te sentias na tua sala de aula?*, podemos afirmar que:

- Do total de 31 alunos questionados, quatro (12,9%) revelaram que se sentiam muito felizes, sete (22,6) disseram estar contentes e apenas dois (6,4%) não se sentiam nem contentes/nem tristes. A maioria dos alunos (dez = 32,3%), sentiam-se tristes e oito crianças (25,8%) afirmaram sentir-se muito, muito tristes.

- Se agruparmos os sentimentos positivos (muito feliz e contente) e os sentimentos negativos (triste e muito, muito triste), constatamos que a maioria dos alunos, (dezoito=58%) demonstra, face a esta pergunta, um sentimento negativo. Onze alunos (35,5%) revelam sentimentos positivos em relação à forma como se sentiriam se fossem um dos meninos “especiais” na sua sala de aula e apenas dois (6,5%) afirmam não se sentirem contentes/nem tristes nessa situação. (Ver gráfico 2)



**Gráfico 2 - Sentimentos revelados P2**

- A maioria dos alunos da Turma A (35,7%), referiu que se sentia muito, muito triste face à situação proposta pelo investigador, nesta segunda questão. Os alunos da Turma B, na sua maioria (41,2%), expressaram que se sentiam tristes em relação à mesma questão.

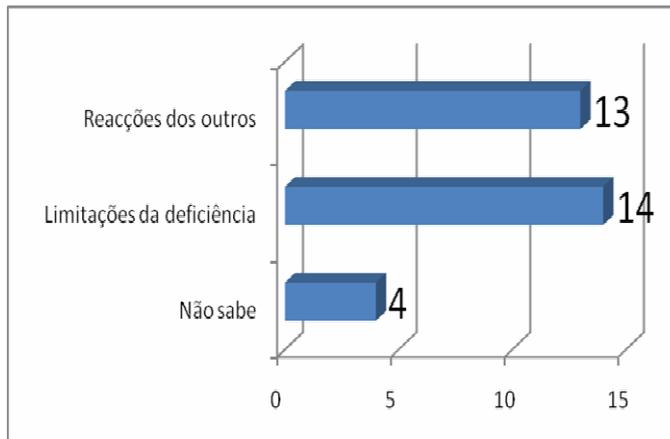
- Só crianças do sexo feminino revelaram sentimentos positivos como resposta à pergunta efectuada.

Em relação à segunda parte da pergunta colocada, ou seja, a justificação dos sentimentos que exprimiram na primeira parte desta questão, podemos analisar a tabela 3. Nesta tabela, e para facilitar a análise, agrupámos as respostas dadas em três categorias de resposta,: 1) não sabe; 2) resposta relacionada com as limitações da deficiência e 3) resposta relacionada com as reacções dos outros.

**Tabela 3 - P2 - Porquê?**

Porquê?	Não sabe					Limitações da deficiência					Reacções dos outros				
	Mto Feliz	Contente	Nc/Nt	Triste	Mto Mto triste	Mto Feliz	Contente	Nc/Nt	Triste	Mto Mto triste	Mto Feliz	Contente	Nc/Nt	Triste	Mto Mto triste
<b>Rapazes 6/7</b>										2					
<b>Rapazes 8/9</b>									4	2			1	1	
<b>Raparigas 6/7</b>		1		2	1					2	2	2	1	1	
<b>Raparigas 8/9</b>						1	1		2		1	3			1
<b>Turma 1ºano</b>		1		2	1					4	1	3	1	1	
<b>Turma 3ºano</b>						1	1		6	2	1	3	1	1	1
<b>Total:</b>		1		2	1	1	1		6	6	3	5	2	2	1

No gráfico 3 sistematizamos os dados da tabela três, agrupando as respostas nas três categorias previamente referidas.



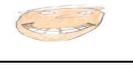
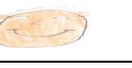
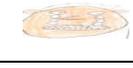
**Gráfico 3 - Categorias de respostas**

Pela leitura do gráfico 3, percebemos que na resposta à pergunta *se fosses um desses meninos “especiais” como te sentias na tua sala de aula?*, os alunos inquiridos se encontram divididos no que à justificação diz respeito, isto é, catorze alunos deram as suas respostas com base nas limitações da deficiência, treze justificaram face à reacção dos outros e quatro não souberam atribuir uma causa à resposta dada.

A tabela 3, permite-nos constatar que as justificações que se prendem com as limitações da deficiência estão maioritariamente associadas à expressão de sentimentos negativos por parte das crianças, na resposta à primeira parte da pergunta. Deste facto são exemplos as seguintes respostas: *“porque eles são assim e depois eu também era”*; *“porque os deficientes não conseguem fazer o mesmo que os outros”*; *porque os outros meninos eram diferentes de mim*”; *“porque era diferente dos outros e não sabia nada”*; *porque acho que não devia haver deficientes*.

As reacções dos outros já estão maioritariamente associadas à expressão de sentimentos positivos, como podemos constatar nas seguintes afirmações: *“porque eu posso ser deficiente e ter amigos que gostam de mim”*; *“porque eu gosto dos meus colegas”*; *“porque os meninos estão na minha sala”*.

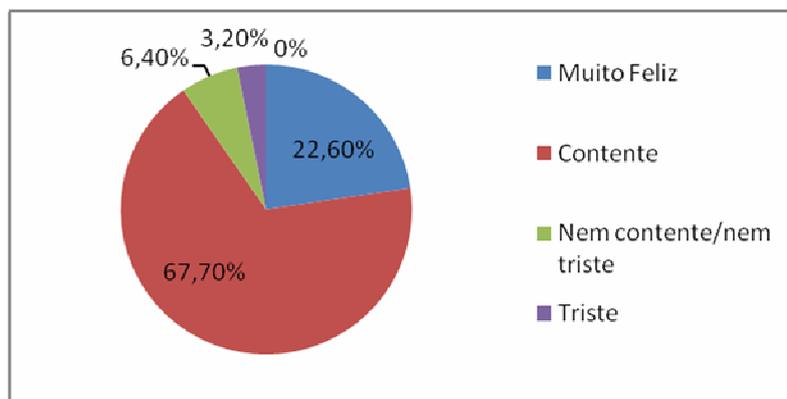
**Tabela 4 - Respostas Turmas A e B P4**

3					
					
Rapazes 6/7		2			
Rapazes 8/9		-1-1-1-1-1-1=7	1		
Raparigas 6/7	1-1-1-1-1-1=6	1-1-1-1=4	1	1	
Raparigas 8/9	1	1-1-1-1-1-1-1-1=8			
Turma 1ºano	6	6	1	1	0
Turma 3ºano	1	15	3	1	0
Total:	7	21	2	1	0

**Questão 3** – Como te sentes quando os teus colegas diferentes vêm para a tua sala?

Pela análise da tabela 4, em que estão esquematizadas as respostas à pergunta 3, do questionário aplicado, podemos afirmar que:

- A grande maioria dos alunos, vinte e um (67,7%), afirma ficar contente quando os seus colegas diferentes vão para a sua sala de aula. Sete alunos (22,6%) manifestam que ficam muito felizes. Dois alunos não expressam qualquer sentimento face à situação apresentada e um dos alunos diz ficar triste. Nenhuma das crianças inquiridas revelou sentir-se muito, muito triste quando os colegas diferentes frequentam a sua sala. (ver gráfico 4)



**Gráfico 4 - Respostas P3**

- A turma B, composta por crianças mais velhas, do terceiro ano, revelou-se mais homogénea nas suas respostas, pois 15 (88,2%) dos dezassete alunos revelaram ficar contentes. Apenas um escolheu a resposta muito feliz e outro optou pela alternativa nem contente/nem triste.

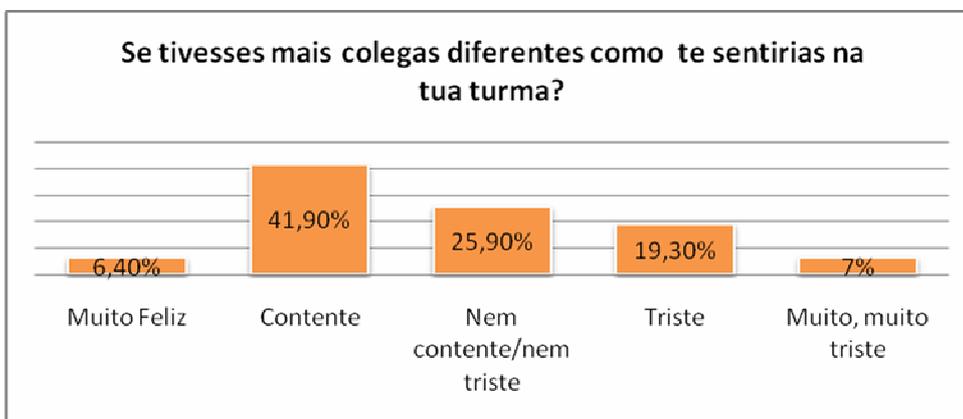
**Questão 4** – Se tivesses mais colegas diferentes como te sentirias na tua turma?

**Tabela 5 - Respostas Turmas A e B P4**

4					
					
Rapazes 6/7				1	1
Rapazes 8/9		1- 1-1-1 =4	1-	1-1-1=3	
Raparigas 6/7	1-1=2	1- 1-1-1-1=4	1-1-1-1=4	1-1=2	
Raparigas 8/9		1-1-1-1-1=5	1-1-1=3		1
Turma 1ºano	2	4	4	3	1
Turma 3ºano	0	9	4	3	1
Total:	2	13	8	6	2

Na resposta à pergunta *Se tivesses mais colegas diferentes como te sentirias na tua turma?*, e recorrendo à tabela acima (tabela 5), podemos constatar que:

- Na totalidade dos alunos inquiridos, treze (41,9%) sentiriam-se contentes se tivessem mais colegas diferentes na sua turma; oito (25,8%) crianças eram indiferentes a esse facto, não se sentindo contentes, nem tristes; seis (19,3%) disseram ficar tristes se isso acontecesse; dois alunos revelaram que se sentiriam muito felizes e, no extremo oposto, dois colegas afirmaram sentirem-se muito, muito tristes se tal situação viesse a acontecer (ver gráfico 5).



**Gráfico 5 - Respostas P4**

**Questão 5** – E se um dos teus colegas diferentes quisesse ser o teu melhor amigo como te sentirias?

**Tabela 6 - Respostas Turmas A e B P5**

5					
					
Rapazes 6/7		1			1
Rapazes 8/9		1-1-1-1-1-1=6	1-1=2		
Raparigas 6/7	1-1- 1-1-1-1-1=6	1-1-1-1-1-1=6			
Raparigas 8/9	1-1=2	1-1-1-1-1-1-1=7			
Turma 1ºano	6	7		2	1
Turma 3ºano	2	9	13	3	2
<b>Total:</b>	<b>8</b>	<b>20</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Analisando a tabela de respostas à pergunta 5, *E se um dos teus colegas diferentes quisesse ser o teu melhor amigo como te sentirias?*, podemos constatar que:

- A grande maioria dos alunos, isto é, vinte dos trinta e um a quem aplicámos o questionário (64,5%), revelam ficar contentes se um colega diferente quisesse ser o seu melhor amigo. Oito (25,8%) crianças afirmaram ficarem muito felizes se a situação proposta acontecesse; dois alunos (6,5%) mostraram-se indiferentes à questão, não se sentindo nem contentes/nem tristes se o colega “diferente” quisesse ser seu amigo. Um (3,2%) dos alunos referiu que se essa situação acontecesse se sentiria muito, muito triste.

- Se agruparmos as respostas em sentimentos positivos, negativos e indiferentes, constatamos que 28 alunos (90,3%), revelam um sentimento positivo face à amizade com os colegas diferentes (ver gráfico 6)



**Gráfico 6 - Respostas P5**

- Todas as meninas da turma A e da turma B manifestaram sentimentos positivos (muito feliz e contente).

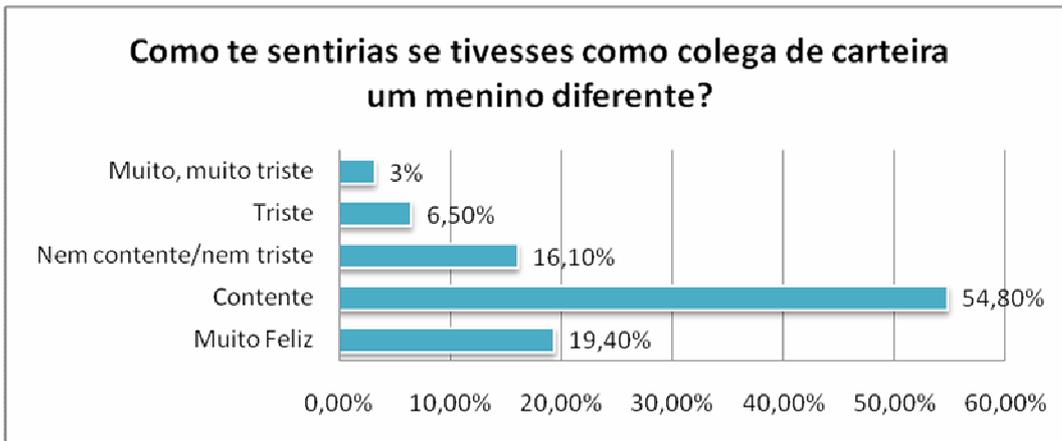
**Questão 6** – Como te sentirias se tivesses como colega de carteira um menino diferente?

**Tabela 7 - Respostas Turmas A e B P6 1**

6					
Rapazes 6/7	1	1-			
Rapazes 8/9	1	1- 1-1-1-1=5		1-1=2	
Raparigas 6/7	1-1=2	- 1- 1-1-1-1-1=6 =6	1-1-1=3		1
Raparigas 8/9	1-1=2	1-1-1-1-1=5	1-1=2		
Turma 1ºano	3	7	3	0	1
Turma 3ºano	3	10	2	2	0
<b>Total:</b>	<b>6</b>	<b>17</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

Ao observar a tabela 7, onde se procedeu ao registo das respostas à pergunta 6, constatamos que:

- A maioria dos alunos, dezassete (54,8%), ficaria contente se tivesse como colega de carteira uma criança diferente; seis (19,4%) sentir-se-iam muito felizes; cinco (16,1%) eram indiferentes a esse facto e não ficavam nem contentes/nem tristes; dois (6,5%) ficariam tristes e um (3,2%) sentir-se-ia muito, muito triste (ver gráfico 7).



**Gráfico 7 - Respostas P6**

- Na turma A, do primeiro ano, ninguém referiu que se sentiria triste. No entanto, umas das meninas revelou que ter um colega de carteira diferente a deixaria muito, muito triste.

- Na turma B, do terceiro ano, apenas dois rapazes expressaram sentimentos negativos face à situação proposta, afirmando que sentiriam tristes.

**Questão 7** – Como te sentias se o professor te pedisse para ajudar o teu colega nas tarefas que ele lhe pede para fazer?

**Tabela 8 - Respostas Turmas A e B P7**

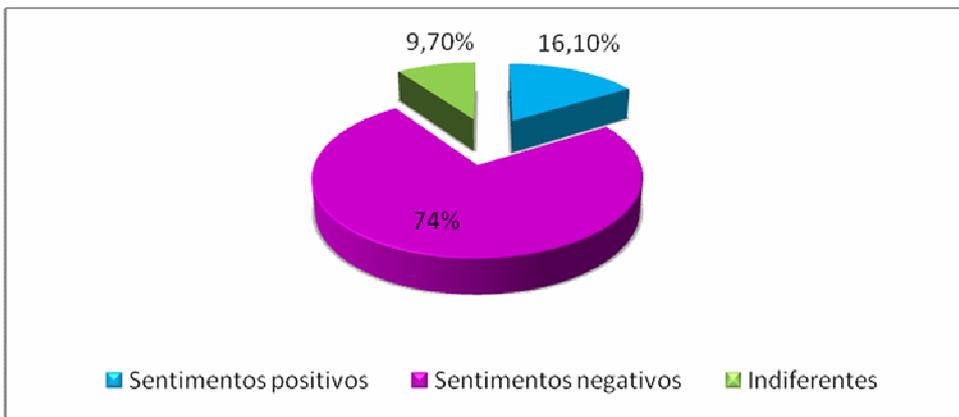
7					
Rapazes 6/7		1-1=2			
Rapazes 8/9	1-1=2	1-1-1-1=4		1-1=2	
Raparigas 6/7	1-1-1-1-1-1=6	1-1-1=3		1	1
Raparigas 8/9	1	1-1-1-1-1-1-1=7		1	
Turma 1ºano	6	5	1	1	1
Turma 3ºano	3	11	3	0	0
Total:	9	16	4	1	1

- A tabela oito permite-nos constatar que, como respostas à questão, *Como te sentias se o professor te pedisse para ajudar o teu colega nas tarefas que ele lhe pede para fazer?*, obtivemos os seguintes resultados:

- Na sua maioria, isto é, dezasseis (51,6%) dos alunos afirmaram ficar contentes se o professor lhe pedisse para auxiliar um colega diferente e nove (29%) ficariam

mesmo, muito felizes; quatro (12,9%) alunos mostraram-se indiferentes esse pedido, pois não se sentiriam nem contentes/nem tristes; uma (3,2%) criança ficaria triste; e outra (3,2%) ficaria muito, muito triste se tal pedido viesse a acontecer.

- Se agruparmos as respostas em sentimentos positivos, negativos e indiferentes, constatamos que 25 alunos (80,6%), revelam um sentimento positivo face à prestação de auxílio aos seus os colegas diferentes. Apenas quatro (12,9%) se mostraram indiferentes e dois (6,5%) revelaram sentimentos negativos mediante a possibilidade de pedido para ajudarem os pares especiais (ver gráfico 8).



**Gráfico 8 - Respostas P7**

**Questão 8** - Como te sentes quando o professor dedica mais tempo aos meninos diferentes do que aos outros?

**Tabela 9 - Respostas Turmas A e B P8**

8					
					
Rapazes 6/7		1			
Rapazes 8/9				1-1-1-1-1-1=6	1-1=2
Raparigas 6/7		1-1-1=3	1-1=2	1-1-1-1-1-1-1	1
Raparigas 8/9			1-1-1=3	1-1-1-1=4	1-1=2
Turma 1ºano	0	3	2	7	2
Turma 3ºano	0	0	3	10	4
<b>Total:</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>17</b>	<b>6</b>

Na tabela nove sistematizamos as respostas à pergunta, *Como te sentes quando o professor dedica mais tempo aos meninos diferentes do que aos outros?*. Pela sua análise podemos constatar que:

- Grande parte das crianças das turmas inquiridas, dezassete (54,8%) mostra-se triste com o facto do professor titular de turma dedicar mais tempo ao colega diferente do que à restante turma; seis alunos (19,4%) revelam ficar muito, muito tristes com essa situação; para cinco alunos (16,1%) essa situação é indiferente, não os fazendo sentir nem contentes/nem tristes; apenas três (9,7%) discentes manifestaram ficar contentes com o facto de a professora dedicar mais tempo aos seus pares diferentes (ver gráfico 9).

- Nenhum dos alunos revelou sentir-se muito feliz relativamente à situação apresentada;

- Apenas três meninas do primeiro ano, turma A, referiram sentimentos positivos face à questão colocada.

- Se agruparmos as respostas em sentimentos positivos, negativos e indiferentes, facilmente percebemos que nas respostas à pergunta em questão, os sentimentos dominantes são os negativos. Vinte e três (74,2%) alunos expressaram sentimentos negativos, cinco (16,1%) revelaram-se indiferentes à situação apresentada e apenas três (9,7%) se mostraram contentes na eventualidade de a professora dedicar mais tempo aos seus colegas diferentes (ver gráfico 9).

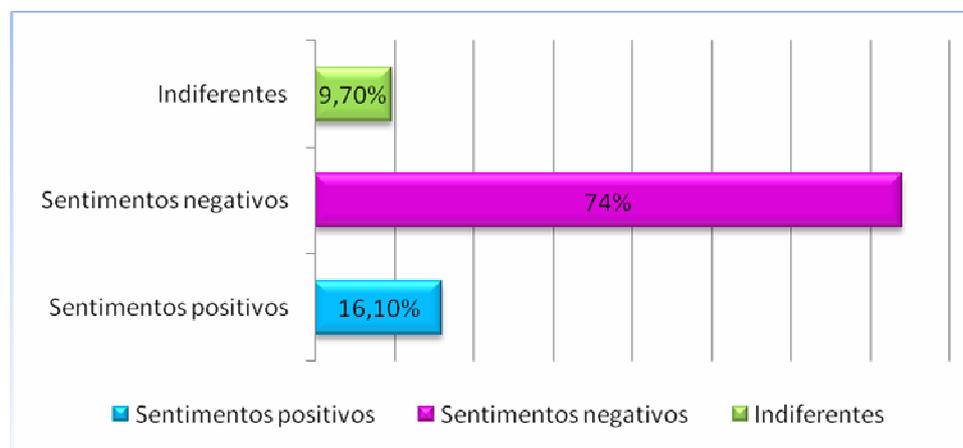


Gráfico 9 - Respostas P8

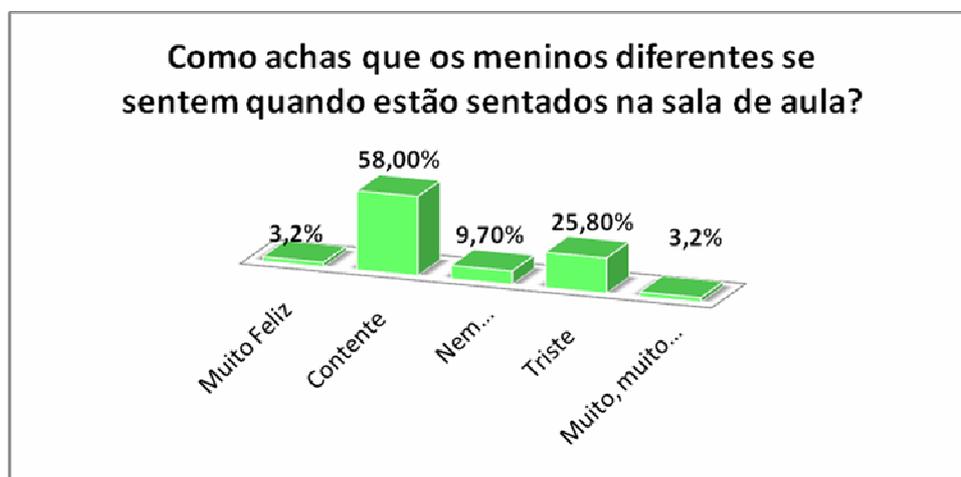
**Questão 9** - Como achas que os meninos diferentes se sentem quando estão sentados na sala de aula? Porquê?

**Tabela 10 - Respostas Turma A e B P9**

9					
					
Rapazes 6/7		1-1=2			
Rapazes 8/9		1-1-1=3	1-1=2	1-1-1=3	
Raparigas 6/7	1	1-1-1-1-1-1=6	1	3	1
Raparigas 8/9		1-1-1-1-1-1-1=7		1-1=2	
Turma 1ºano	1	8	1	3	1
Turma 3ºano	0	10	2	5	0
Total:	1	18	3	8	1

Observando a tabela dez, que apresenta as respostas dadas pelas crianças à questão, *Como achas que os meninos diferentes se sentem quando estão sentados na sala de aula?*, podemos verificar que:

- Face à questão colocada, grande parte dos alunos, dezoito (58%), acham que os seus colegas diferentes se sentem contentes na sala de aula; porém, oito (25,8%), pensam que estes se sentem tristes; três (9,7%) julgam que os seus pares diferentes nem se sentem contentes/nem tristes; uma criança (3,2%) afirma que eles se sentem muito felizes e, ao contrário desta, outra criança (3,2%) julga que os colegas diferentes se sentem muito, muito tristes (ver gráfico 10).



**Gráfico 10 - Respostas P9**

- Na turma A, do primeiro ano, foram utilizados todos os sentimentos expressos na escala de sorrisos. Na turma B, do terceiro ano, nenhuma das crianças respondeu que os colegas diferentes se sentem muito felizes na sala de aula, bem como não seleccionaram o sorriso indicativo do sentimento, muito, muito triste.

Para melhor analisar a segunda parte da pergunta colocada, isto é, a justificação dos sentimentos que julgam que os colegas diferentes sentem quando estão sentados na sua sala de aula, sistematizámos as respostas dadas na tabela 11. Nesta tabela, e à semelhança da tabela 3, agrupámos as respostas dadas em três categorias de resposta: 1) não sabe; 2) resposta relacionada com as limitações da deficiência e 3) resposta relacionada com as reacções dos outros.

**Tabela 11 - P9 - Porquê?**

Porquê?	Não sabe					Limitações da deficiência					Reacções dos outros				
	Mto Feliz	Contente	Nc/Nt	Triste	Mto Mto triste	Mto Feliz	Contente	Nc/Nt	Triste	Mto Mto triste	Mto Feliz	Contente	Nc/Nt	Triste	Mto Mto triste
Rapazes 6/7												2			
Rapazes 8/9							1	1	3			2	1		
Raparigas 6/7						1	3	1	3	1		3			
Raparigas 8/9							1					6		2	
Turma 1ºano	0	0	0	0	0	1	3	1	3	1	0	5	0	0	0
Turma 3ºano	0	0	0	0	0	0	2	1	3	0	0	8	1	2	0
<b>Total:</b>	0	0	0	0	0	1	5	2	6	1	0	13	1	2	0

Observando a tabela acima, percebemos que:

- Todos os alunos que participaram no nosso estudo apresentaram um motivo para a sua resposta, não havendo quem afirmasse não saber o porquê daquilo que pensava.

- A menina que respondeu que os colegas diferentes se sentem muito felizes na sua sala de aula, justificou a sua resposta dizendo que “*porque gostam de fazer trabalhos diferentes...*”.

- Os dezoito alunos que afirmaram que os seus colegas se sentiam contentes justificaram a sua resposta quer na categoria das limitações da deficiência, quer na categoria das reacções dos outros. São disto exemplo as seguintes afirmações:

\* limitações da deficiência (5 alunos) – *“porque eles gostam de estar com pessoas normais”*; *“porque gostam de nos ver;...”*

\* reacções dos outros (13 alunos) – *“porque eles assim têm mais amigos”*; *“porque têm ajuda; “porque estão ao pé de meninos parecidos com eles”*; *porque a professora deixa-os fazer coisas e brincar”*; *“porque brincam com os outros meninos (só que alguns meninos têm medo da S.”...*

- Que os colegas não se sentem nem contentes/nem tristes, foi a opinião de três alunos. Duas das respostas estão relacionadas com as limitações da deficiência, tal como o exemplo seguinte demonstra *“porque não podem fazer barulho, podem só portar-se bem”*. A outra resposta prende-se com as reacções dos outros, *“porque são amigos mas gozam com eles”*.

- Para as oito respostas onde é referido que os pares diferentes se sentiam tristes na sua sala de aula, temos como exemplo das justificações dadas pelas crianças, as seguintes afirmações:

\* limitações da deficiência (seis alunos) – *“porque não sabem nada”*; *“porque acham que deviam ser como nós”*; *porque eles são diferentes de mim”*; *“porque não sabem ler, não conseguem ouvir e isso”*;...

\* reacções dos outros (dois) – *““porque os colegas às vezes gozam e eles ficam tristes”*; *“porque as pessoas não lhes ligam”*;...

- Apenas uma menina achou que os colegas se sentiam muito, muito tristes na sala de aula e justificou a sua resposta dizendo *“ porque eles portam-se mal”*.

**Questão 10** – Se fosses um colega especial como te sentias no recreio?

**Tabela 12 - Respostas Turma A e B P10**

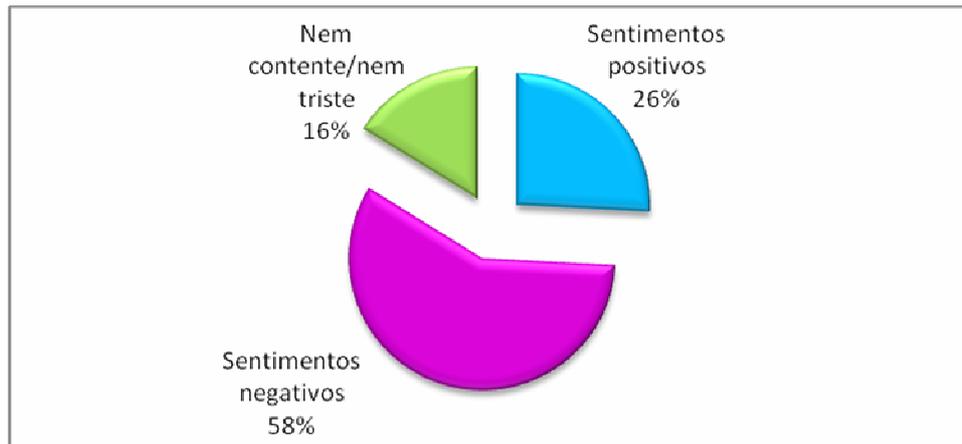
10					
					
Rapazes 6/7				1	
Rapazes 8/9			1	1-1-1-1=4	1-1-1=3
Raparigas 6/7	1-1=2	1-1=2	1-1-1=3	1-1-1-1=4	1
Raparigas 8/9		1-1-1-1=4	1	1-1-1=3	1
Turma 1ºano	2	2	3	5	2
Turma 3ºano	0	4	4	7	4
<b>Total:</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>6</b>

A tabela doze regista as respostas fornecidas pelos alunos à questão, *Se fosses um colega especial como te sentias no recreio?*. Ao consultá-la percebemos que:

- Dos trinta e um alunos que participaram na nossa investigação, doze (38,7%) afirmam que se fossem um colega especial se sentiam tristes no recreio; seis (19,4%) julgam que se sentiriam muito, muito tristes; em igual número, também seis (19,4%) alunos revelaram que se sentiriam contentes face à situação exposta pelo investigador; cinco (16,1%) crianças responderam que não se sentiriam nem contentes/nem tristes e apenas duas escolheram o sentimento muito feliz como resposta à pergunta colocada.

- Nenhum dos meninos questionados escolheu sentimentos positivos ao responder à pergunta em causa.

- Ao agruparmos os sentimentos seleccionados pelas crianças em sentimentos positivos, negativos e nem contente/nem triste, reparamos que os sentimentos predominantes são os negativos. Dezoito alunos (58%) atribuíram à sua resposta um sentimento negativo, oito (25,8%) seleccionaram sentimentos positivos e cinco (16,1%) julgam que não se sentiriam nem contentes/nem tristes no recreio se fossem um colega especial (ver gráfico 11).



**Gráfico 11 - Respostas P10**

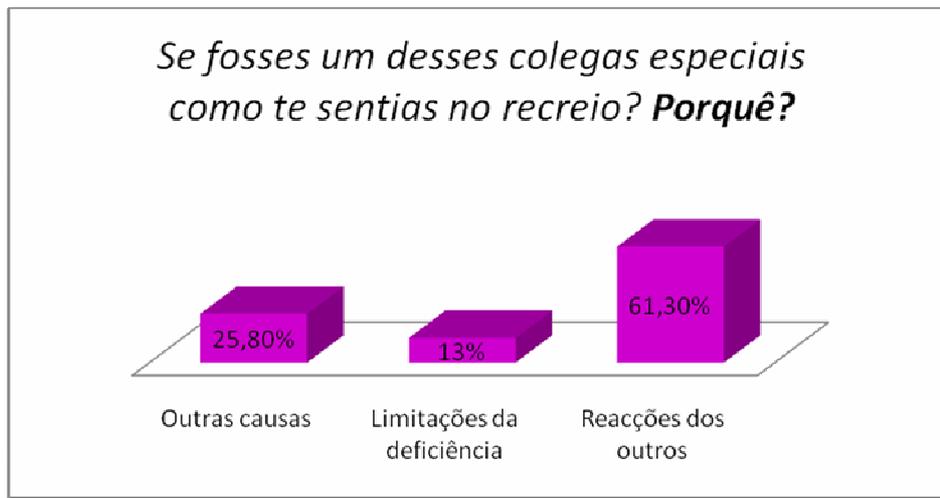
Relativamente às justificações das respostas à pergunta, *Se fosses um desses colegas especiais como te sentias no recreio? Porquê?*, estas são divergentes de criança para criança. Para melhor analisarmos e compreendermos as suas razões, foi elaborada a tabela seguinte. Neste caso também agrupámos as respostas em três categorias distintas: 1) questões relacionadas com as limitações da deficiência, 2) questões que se prendem com as reacções dos outros e 3) outras causas.

**Tabela 13 - P10 - Porquê?**

Porquê?	Limitações da deficiência					Reacções dos outros					Outras causas				
	Mto Feliz	Contente	Nc/Nt	Triste	Mto Mto triste	Mto Feliz	Contente	Nc/Nt	Triste	Mto Mto triste	Mto Feliz	Contente	Nc/Nt	Triste	Mto Mto triste
Rapazes 6/7									1	1					
Rapazes 8/9									4	3			1		
Raparigas 6/7			1	1	1	0	1	2	3		2	1		1	
Raparigas 8/9			1	1			1		1			3			1
Turma 1ºano			1	1	1		1	2	4	1	1	1	0	1	0
Turma 3ºano			1	1	0	0	1	0	5	3	0	2	1	0	1
<b>Total</b>	0	0	2	2	1	0	2	2	9	4	2	3	1	1	1

Fazendo a leitura da tabela 13, podemos constatar que:

- A categoria ‘reações dos outros’ foi a mais utilizada nas justificações dadas pela nossa amostra; dezanove crianças (61,3%) atribuíram a causa do sentimento escolhido na primeira parte da pergunta às reações dos outros; apenas quatro (13%) apresentaram as suas justificações com base em aspectos ligados às limitações da deficiência e oito alunos (25,8%) mencionaram outras causas para explicar a sua escolha (ver gráfico 12).



**Gráfico 12 - P10 - Porquê?**

Cruzando os dados das tabelas doze e treze, é nos possível fazer a seguinte análise:

- As duas meninas da turma do primeiro ano que responderam que se sentiriam muito felizes no recreio, caso fossem uma criança especial, justificaram as suas respostas com causas diferentes das relacionadas com as limitações da deficiência ou das reações dos outros: *“porque eu gosto é de brincar”*; *“porque eu gosto de brincar com eles”*.

- As seis meninas pertencentes à nossa amostra que afirmaram sentirem-se contentes relativamente à pergunta colocada, mencionaram explicações pertencentes a dois grupos distintos, dos três em que agrupámos o conjunto de respostas. Estes foram os aspectos relacionados com as reações dos outros e outras causas. Dessas explicações são exemplos:

\* Reações dos outros (duas alunas) – *“porque podia ser que me tratassem bem”*, *“porque algumas pessoas têm nojo dos deficientes, mas eu sei que são como os outros”*.

\* Outras causas (quatro alunas) – *“porque brincava com os meus colegas diferentes que também estavam lá”; “porque podia conhecer outros meninos diferentes”*.

- Foram cinco os alunos que revelaram que não se sentiriam nem contentes/nem tristes relativamente à questão colocada. Segundo os mesmos, esta indiferença de sentimentos está associada a várias causas que se incluem nas três categorias acima designadas: aspectos relacionados com as limitações da deficiência, aspectos relacionados com as reacções dos outros e outras causas. Alguns exemplos das respostas dadas são:

\* Limitações da deficiência (duas crianças) – *“porque não podia brincar com os outros meninos”*.

\* Reacções dos outros (duas crianças) – *“podiam gozar-me, chamar nomes, etc”*.

\* Outras causas (uma criança) – *“porque todos somos iguais”*.

- Dos doze alunos que afirmaram sentirem-se tristes, a grande parte, nove crianças, procurou explicar a sua escolha atendendo a questões relacionadas com as reacções dos outros. Dois alunos atribuíram o sentimento escolhido às limitações da deficiência e uma criança justificou a sua opção devido a outras causas que não as anteriormente mencionadas. Como exemplos, temos:

\* Limitações da deficiência (duas alunas) - *“não tinha ninguém para brincar porque era deficiente”; “porque era diferente dos outros”*.

\* Reacções dos outros (nove alunos) – *“porque ninguém brincava comigo”; “porque não podia ir para o campo para não levar com a bola de propósito na cara”; “porque gozavam comigo, como gozam com os outros”*.

\* Outras causas (uma criança) – *“porque eu não gostava de ser”*.

- ‘Muito, muito tristes’ foi o sentimento escolhido por seis alunos para descrever o que sentiam na situação que lhes foi apresentada nesta questão. Destas seis crianças, uma explicou as suas razões relacionando-as com as limitações da deficiência, quatro fizeram-no com base nas reacções dos outros e a última criança apresentou uma explicação com causas diferentes das dos seus colegas. São exemplos destas explicações apresentadas, as seguintes afirmações:

\* Limitações da deficiência (uma criança) – *“porque eles são deficientes”*

\* Reações dos outros (quatro crianças) – “*porque eu não gosto dos meninos da UEM<sup>18</sup>*”; “*porque todos brincavam e eu era deficiente e ninguém queria brincar comigo*”; “*porque não queria que gozassem comigo*”.

\* Outras causas (uma criança) – “*sentia-me infeliz*”.

**Questão 11** – Como achas que os meninos diferentes se sentem a brincar com os outros como tu? Porquê?

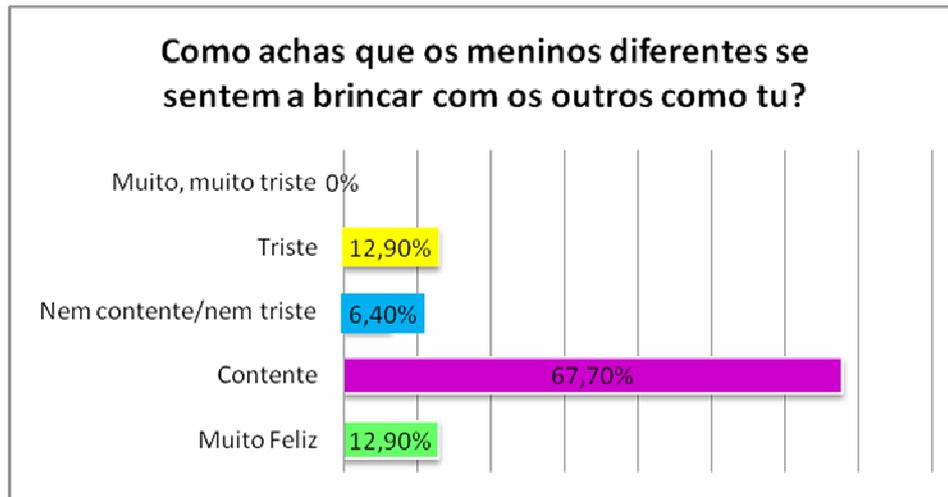
**Tabela 14 - Respostas P11 Turma A e B**

11					
					
Rapazes 6/7		1-1=2			
Rapazes 8/9		1-1-1-1-1-1=6		1	1
Raparigas 6/7	1	1-1-1-1-1-1-1-1-1=8		1	1-1
Raparigas 8/9	1-1-1=3	1-1-1-1-1=5			1
Turma 1ºano	1	10		1	2
Turma 3ºano	3	11	3	1	2
Total:	4	21		2	4

As respostas dadas pela nossa amostra à questão onze do nosso questionário, *Como achas que os meninos diferentes se sentem a brincar com os outros como tu?*, encontram-se registadas na tabela 14. Ao fazer a sua leitura, podemos verificar que:

- A maioria das crianças inquiridas, vinte e uma (67,7%), acham que os meninos diferentes se sentem contentes a brincar com meninos como eles. Quatro alunos (12,9%) são da opinião que eles se sentem muito felizes e dois (6,4%) pensam que eles nem se sentem contentes/nem tristes. Os restantes quatro alunos (12,9%), dos trinta e um que compõem a nossa amostra, julgam ser a tristeza o sentimento dos colegas diferentes na situação apresentada (ver gráfico 13).

<sup>18</sup> UEM – Unidade Especializada em Multideficiência.



**Gráfico 13 - Respostas P11**

- Nenhuma das crianças escolheu a última alternativa da escala de sorrisos apresentada, isto é, nenhuma criança achou que os colegas diferentes se sentem muito, muito tristes a brincar com colegas como ela.

- Só as meninas utilizaram como opção de resposta o sorriso: ‘muito feliz’.

O porquê destas respostas, está sintetizado na tabela 15. À semelhança da questão anterior, os tipos de resposta estão agrupados em três categorias que as englobam: 1) aspectos relacionados com as limitações da deficiência; 2) aspectos que se prendem com as reacções dos outros; e 3) outras causas.

**Tabela 15 - P11 - Porquê?**

Porquê?	Limitações da deficiência					Reacções dos outros					Outras causas				
	Mto Feliz	Contente	Nc/Nt	Triste	Mto Mto triste	Mto Feliz	Contente	Nc/Nt	Triste	Mto Mto triste	Mto Feliz	Contente	Nc/Nt	Triste	Mto Mto triste
<b>Rapazes 6/7</b>		2													
<b>Rapazes 8/9</b>			1	1			2					4			
<b>Raparigas 6/7</b>		2	1	1			3		1		1	3			
<b>Raparigas 8/9</b>		1				2	2		1		1	2			
<b>Turma 1ºano</b>		4	1	1	0	0	3	0	1	0	1	3	0	0	0
<b>Turma 3ºano</b>		1	1	1	0	2	4	0	1	0	1	6	0	0	0
<b>Total</b>	0	5	2	2	0	2	7	0	2	0	2	9	0	0	0

Da leitura da tabela 15, podemos afirmar que:

- As quatro meninas que afirmaram que os colegas se sentem muito felizes a brincar com os colegas como elas, justificaram a sua escolha tendo em conta as reacções dos outros (duas meninas) e outras causas (as restantes duas). Exemplos dessas justificações são:

\* Reacções dos outros (duas meninas) – *“porque podem aprender as coisas connosco”*.

\* Outras causas (uma criança) – *“porque gostam de brincar comigo”*.

- O sorriso correspondente ao sentimento contente, que reuniu a grande maioria das escolhas da nossa amostra (vinte e um alunos), teve várias explicações associadas à sua escolha, abrangendo as três categorias acima designadas: limitações da deficiência (5 crianças); reacções dos outros (7 crianças); outras causas (9 crianças). Delas são exemplos:

\* Limitações da deficiência (5 crianças) – *“porque eles vão ser como nós quando ficarem bons”; “porque eles brincam sempre com os mesmos meninos deficientes e faz bem brincar com outros”*;

\* Reacções dos outros (sete crianças) – *“porque assim brincam com alguém normal”; “porque têm amigos para brincar”; “porque como eu fico feliz eles também têm que estar. Não gosto de ver meninos a chorar”*;

\* Outras causas (nove crianças) – *“eu gosto muito de deficientes”; “porque se divertem”; “porque esses meninos gostam de pessoas normais”*.

- Os dois alunos que afirmaram que os seus colegas diferentes não se sentem nem contentes/nem tristes estruturaram as suas razões com base nas limitações da deficiência, isto é, afirmaram que: *“não brincam como nós”; “porque podem brincar a algumas coisas comigo mas a outras não”*.

- As quatro escolhas do sorriso correspondente ao sentimento de tristeza foram justificadas relacionando esse sentimento com as limitações da deficiência (duas crianças), e com as reacções dos outros (igualmente duas crianças). Exemplo da justificação dessas escolhas são:

\* Limitações da deficiência (duas crianças) – *“porque não podem brincar como eu”*.

\* Reações dos outros (duas crianças) – “*porque podem não gostar de mim ou não querer brincar comigo e eu também não*”;

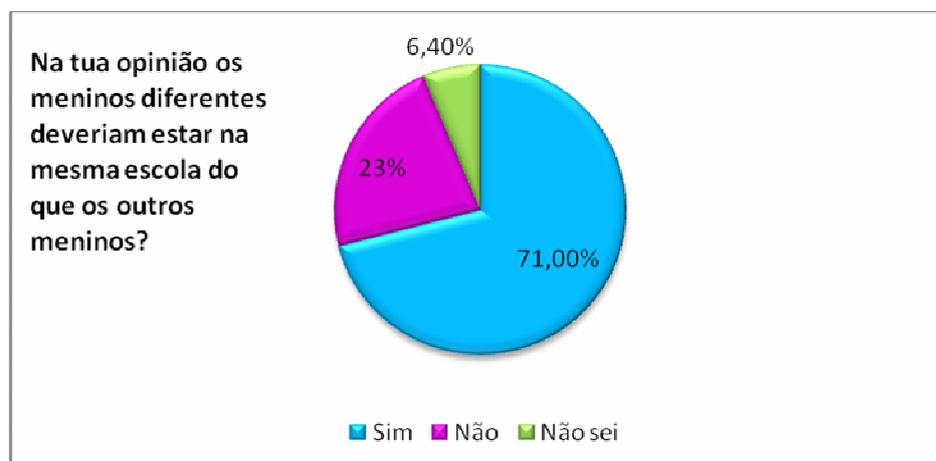
Questão 12 – Na tua opinião os meninos diferentes deveriam estar na mesma escola do que os outros meninos? Porquê?

No que concerne às respostas dadas à questão *Na tua opinião os meninos diferentes deveriam estar na mesma escola do que os outros meninos?*, optámos por organizá-las em função de três alternativas de resposta ao dispôr dos alunos das duas turmas, isto é, sim, não e não sei. Os resultados estão resumidos na tabela 16.

**Tabela 16 - P12**

	Turma A	Turma B	Total
Sim	11	11	22
Não	1	6	7
Não sei	2	0	2

Observando a tabela 16, constatamos que a grande maioria dos alunos, vinte e dois (70,9%), pensa que os meninos diferentes deveriam estar na mesma escola dos outros meninos. No entanto, sete crianças (22,6%) têm uma opinião contrária e pensam que as crianças diferentes não deveriam frequentar a mesma escola que os outros meninos. Dois alunos (6,4%), afirmaram não saber se os alunos diferentes deveriam estar na mesma escola que os outros, justificando essa resposta (ver gráfico 14).



**Gráfico 14 - Respostas P12**

As justificações variaram de acordo com as opiniões de cada um dos entrevistados.

Os que concordam que os meninos diferentes estejam na mesma escola que os outros meninos afirmaram:

- *“Porque assim éramos muitos”; “porque nós temos que tratar bem os deficientes”; “porque eu até gosto deles; “porque têm que aprender”; “porque se fossemos todos iguais era uma seca. Os nossos amigos não tinham tempo para nós.”; “porque eu gosto de todos eles”; “porque a única diferença é que são deficientes”; “porque a escola é gira. As pessoas podem ter pena deles e ajudar”; “porque gosto de os ajudar”.*

As crianças que compõem a nossa amostra e que responderam negativamente a esta pergunta, mencionaram as seguintes razões:

- *“Depois podem-nos fazer mal”; “porque têm de ser tratados”; “porque não há lugar para eles”; “porque são muitos deficientes”; “porque deviam estar todos os diferentes juntos para não haver confusões”; “porque alguns meninos não se sentem bem ao serem diferentes dos outros”; “porque eles não sabem fazer o que nós sabemos e têm muitas dificuldades”.*

Os dois alunos que afirmaram que não sabiam o que pensar, mencionaram como justificação: *“dependia se aprendessem ou não”* e *“muitos não, só poucos. Porque senão a escola ficava cheia de deficientes”.*

Apresentados os dados recolhidos através dos instrumentos por nós escolhidos para a realização deste estudo, passaremos no ponto seguinte, ponto cinco, a proceder à discussão dos resultados, bem como, à apresentação das principais conclusões a que chegámos.

## **5– Discussão dos resultados**

Inclusão, escola inclusiva, “escola de todos e para todos”, são algumas das palavras-chave que ouvimos com frequência nas nossas escolas, que lemos nos projectos educativos de agrupamento e de escola e, também, na legislação associada à educação especial. No entanto, é pertinente perceber se esses chavões teóricos traduzem situações concretas que são bem recebidas por aqueles que, em idade escolar, são os principais agentes de inclusão da criança diferente, isto é, os seus pares.

Com o objectivo de tentar conhecer a aceitação dos alunos diferentes pelos seus pares nas escolas inclusivas, aplicámos, na recolha de dados, os instrumentos que

consideramos corresponder de forma mais adequada aos objectivos do presente estudo, a saber: o teste sociométrico e o questionário com escala de sorrisos. No ponto anterior procedemos à descrição dos dados obtidos. Em seguida, efectuaremos uma breve discussão desses mesmos resultados e, apresentaremos as principais conclusões a que chegámos com a realização deste estudo.

Referindo, novamente, Hall e McGregor (2000), reforçamos a ideia que nos testes sociométricos as escolhas de uma criança indicam a preferência dos outros relativamente a essa mesma criança. Esta opinião é também partilhada por Northway e Weld (1999), já que, segundo estes autores, os testes sociométricos fornecem-nos várias indicações sobre as relações sociais que existem entre as crianças e o grupo a que pertencem, revelando-nos as crianças que são amigas e as que não o são.

Ao consultar os sociogramas de grupo da turma A e da turma B, percebemos facilmente que as crianças diferentes integradas nestas turmas (o F. e o R. na turma A e a S. na turma B) têm um índice de posição sociométrica igual a zero. Este facto leva-nos a concluir que os alunos em causa não fazem parte das preferências dos seus pares na turma (perante as situações idealizadas que lhes colocámos).

Ao aprofundarmos esta posição sociométrica, podemos ainda observar que as relações de amizade entre os pares e as crianças diferentes não estarão muito desenvolvidas. Isto porque, ao contrário dos seus pares, das duas turmas, que foram escolhidos por algum dos seus colegas, as crianças diferentes, como dissemos, nunca foram escolhidas.

Recorrendo à pesquisa bibliográfica efectuada no segundo capítulo deste estudo, intitulado “Os pares e a diferença”, acreditamos que o praticamente nulo estatuto sociométrico das crianças diferentes em estudo, poderá estar associado ao facto das crianças em idade escolar gostarem “geralmente de brincar com pares que sorriem, cumprimentem e ofereçam (...) uma ajuda, e que se encaixem naquilo que elas estão a fazer ou gostam de fazer” (Papalia *et al.*, 2001).

Tal como referimos no segundo capítulo, a citação acima transcrita permite-nos inferir que as crianças diferentes em estudo, devido às limitações severas que têm associadas, se inserem no grupo das exigentes/agressivas e no das tímidas/hesitantes no contacto. Talvez, por isso, sejam aquelas que são menos escolhidas para pares preferenciais.

As conclusões a que chegámos com aplicação do teste sociométrico são também corroboradas pela análise dos dados do questionário, que descrevemos amplamente no ponto anterior.

As respostas dadas ao questionário aplicado revelam-nos as perspectivas das crianças face à inclusão e a relação destas com os seus pares diferentes. É de salientar que nesta análise estivemos atentas às descrições das crianças em relação aos seus pares com deficiência, já que, como nos alertam Hall e McGregor (2000), é importante perceber se, na descrição das interacções com os colegas, as crianças reforçam a ideia de amizade entre elas e utilizam adjectivos positivos para a descrever. Passamos, então, a comentar os resultados recolhidos através do questionário e as principais conclusões deste, retiradas.

As respostas à questão um, *Como te sentes sobre os colegas “diferentes” que estudam cá na escola*, são indicadoras de que a maioria dos colegas, dois terços do total da amostra, se sente muito feliz ou contente com a presença dos seus pares “diferentes” na escola. No entanto, o facto de um terço dos alunos se mostrar indiferente ou mesmo triste e muito triste com esta presença revela-nos que a mesma (a parte física da inclusão) não é tão consensual quanto poderíamos acreditar.

Na questão dois, *Se fosses um desses meninos “especiais” como te sentias na tua sala de aula? Porquê?*, as opções dos alunos mostraram-nos que, na sua maioria (58%), os alunos se sentiriam tristes e muito tristes se fossem um desses meninos especiais. Essas escolhas aparecem preferencialmente associadas às limitações da deficiência e seguidamente às reacções dos outros, tal como exemplificam os seguintes testemunhos *“porque era diferente dos outros e não sabia nada”*, e *“porque é triste ser deficiente”*.

Estes resultados podem levar-nos a concluir que grande parte das crianças inquiridas, ao projectar-se na situação dos colegas diferentes, não se sentiria bem na sua sala de aula, *“porque os deficientes não conseguem fazer o mesmo que os outros”*. Este facto poderá indicar-nos que estas crianças possuem a percepção que os seus pares diferentes não se sentem contentes na sala de aula, *“porque não queria que os meus colegas gozassem comigo”*.

É de realçar que nesta pergunta o género parece reflectir-se nas escolhas dos alunos pertencentes à nossa amostra, já que apenas crianças do sexo feminino optaram por manifestar sentimentos positivos face à situação apresentada. Este facto poderá

dever-se a uma maior aceitação da deficiência por parte das meninas, “*porque eu posso ser deficiente e ter amigos que gostam de mim*”.

Através da pergunta três, *Como te sentes quando os teus colegas diferentes vêm para a tua sala?*, ficámos a saber que os pares reagem bem à presença dos seus colegas diferentes na sala de aula. Cerca de vinte oito alunos (90%) responderam com sentimentos positivos (muito feliz e contente) a esta pergunta.

Quando questionados acerca da possibilidade de terem mais colegas diferentes na sua turma, as opiniões dividiram-se entre os alunos inquiridos. Este dado revela que a presença de crianças diferentes na sala de aula está longe de ser consensual para todos os alunos. Pensamos que este facto poderá estar relacionado com a escassa informação fornecida, com a não desmistificação da problemática da deficiência e as suas limitações. Este esclarecimento poderia ser feito através de conversas informais, debates, assembleias de turma, por parte dos docentes titulares de turma e de educação especial, e da comunidade escolar em geral. Se as crianças fossem sensibilizadas por estes meios (conversas, assembleias de turma, etc.) para lidar com a diferença dos seus pares, se fossem capazes de reconhecer que embora com mais ou menos limitações, estes também possuem muitas capacidades, talvez conseguissem olhar para o outro diferente com outros olhos, através de uma perspectiva mais inclusiva, que não se remete só ao auxílio prestado mas também à valorização e estimulação das capacidades próprias da criança especial. Este facto contribuiria, sem dúvida, para que as crianças aceitassem sem possíveis reticências a entrada de crianças diferentes na sua turma.

No que concerne à criação de laços de amizade com os pares diferentes, aspecto este que era focado na pergunta cinco, há quase unanimidade (90,3%) na receptividade a esta pergunta, o que nos mostra que as crianças que frequentam as escolas inclusivas estão receptivas à criação de laços de amizade com a criança diferente. No entanto, este dado contrasta com os dados obtidos pelo teste sociométrico, em que nenhum dos inquiridos revelou preferências por um colega especial. Tal facto poderá ser explicado, devido ao pouco tempo de permanência nas turmas, dos alunos diferentes incluídos que constituem a nossa amostra. Estes alunos apenas passam algumas horas ou uma parte do período escolar diário na sala de aula regular, sendo que no restante tempo (devido às condicionantes derivadas da multideficiência, de que são portadores) estão na sala de UEM. Como é óbvio, esta circunstância poderá dificultar a criação de laços de amizade entre estes e os seus pares ditos normais. Talvez esta seja uma das razões pelas quais os alunos diferentes não foram incluídos nas preferências do teste sociométrico, embora se

tenha concluído que os seus colegas de turma estão receptivos à criação de laços de amizade com a criança diferente em geral.

Ter um colega diferente como colega de carteira é algo bem acolhido pela nossa amostra, já que dois terços dos alunos revelaram sentimentos positivos face à questão colocada: *Como te sentirias se tivesses como colega de carteira um menino diferente?*

A receptividade em formar laços de amizade com a criança diferente e de acolher com agrado a ideia de conviver com a inclusão na cadeira do lado, partilhando a sua carteira, são fortes indicadores de que a inclusão é bem acolhida pelos alunos do primeiro ciclo. Este dado torna-se ainda mais evidente quando observamos as respostas à pergunta sete: *Como te sentias se o professor te pedisse para ajudar o teu colega nas tarefas que ele lhe pede para fazer?*, e concluímos que 80,6% das crianças que participaram no nosso estudo ficariam contentes ou mesmo muito felizes em ajudar o seu colega diferente.

No entanto, todo este cenário favorável face à inclusão e à aceitação dos colegas diferentes é drasticamente alterado, quando nos remetemos ao tempo que o professor dedica aos meninos especiais, em detrimento deles próprios e dos seus colegas. Aqui os sentimentos negativos predominam nas percepções dos alunos.

Se associarmos os resultados da pergunta sete e da pergunta oito, podemos inferir que as crianças gostam de ajudar os seus colegas diferentes, mas sentem-se tristes quando esta ajuda, que implica tempo e apoio individualizado, é dada pelo professor.

Quando descrevem os sentimentos da criança diferente na sala de aula, os resultados opõem-se aos da questão dois, em que era pedido que se projectam-se nos seus pares diferentes na sala de aula. Ou seja, a grande maioria (61,2%) da nossa amostra tem a percepção de que os seus colegas especiais se sentem bem na sala de aula. Este facto torna-se ainda mais salutar no que à inclusão diz respeito, já que as respostas positivas dadas pelos alunos prendem-se fundamentalmente com as reacções dos outros, como podemos constatar pelas seguintes afirmações *“porque eles assim têm mais amigos”* e *“porque estão connosco e nós até brincamos com eles”*.

No entanto, estes dados não são muito lineares, uma vez que algumas crianças não têm uma visão tão positiva da inclusão como se gostaria, afirmando que os seus colegas se sentem tristes na sala de aula porque *“não sabem nada”*, *“porque as pessoas não lhes ligam”*, *“porque têm saudades da professora deles* (professora da sala de UEM); *“porque acham que deviam ser como nós”* e *“porque são amigos mas gozam com eles”*.

*Não se sentem nem contentes/nem tristes porque não podem fazer barulho, podem só portar-se bem”, “eles portam-se muito mal”, “sentem-se tristes porque choram”, “alguns meninos têm medo da S.”.* Afirmações como estas vão ao encontro dos resultados do sociograma e à possível explicação dada por Papalia e colegas (2001), segundo os quais as crianças em idade escolar têm tendência para rejeitar os pares intrusivos/agressivos e para ignorar os tímidos e hesitantes ao contacto.

À semelhança do que sucedeu na pergunta dois, em que pedíamos às crianças para se projectarem no seu colega diferente na sala de aula, na pergunta dez solicitámos que se colocassem na situação de serem uma criança diferente no recreio da escola. Mais uma vez, a maioria dos inquiridos optou por sentimentos negativos (triste e muito, muito triste) na resposta à pergunta colocada, *se fosses um colega especial como te sentias no recreio?*. Em nosso entender, esta escolha esteve fundamentalmente relacionada com as reacções dos colegas ditos normais, *“porque ninguém brincava comigo”, “podiam-me gozar, chamar, nomes”, “porque não podia ir para o campo para não levar com a bola de propósito na cara”, “não tinha ninguém para brincar porque era deficiente”.* As afirmações que acabámos de transcrever poderão indicar-nos que, para além da maioria da nossa amostra não lidar bem com a deficiência quando representadas na própria pessoa, as crianças em questão poderão estar inseridas no estágio da moralidade heterónoma, segundo Piaget (ver capítulo dois). Este estágio, moralidade heterónoma (de coacção), é caracterizado pelos juízos rígidos e simplistas que a criança formula; *“porque gozavam comigo como gozam com os outros”, “porque eu não gosto dos meninos da UEM”.*

Contudo, algumas das justificações que nos foram fornecidas nesta pergunta também nos permitem constatar que algumas das crianças inquiridas já se encontram no estágio da moralidade autónoma (de cooperação), que se caracteriza por juízos flexíveis e ténues, podendo ocorrer a formulação de um código moral pessoal, *“porque algumas pessoas têm nojo dos deficientes, mas eu sei que são como os outros”, “porque todos somos iguais”.*

Pela análise da pergunta onze, *Como achas que os meninos diferentes se sentem a brincar com os outros como tu?*”, percebemos que mais de dois terços das crianças que colaboraram no nosso estudo pensam que os seus pares diferentes se sentem contentes ou mesmo muito felizes a brincarem com colegas como eles. As justificações dadas para estes sentimentos positivos são, contudo, divergentes e englobam razões, tais

como: *“porque eles brincam sempre com os mesmos meninos deficientes e faz bem brincar com os outros”, “porque assim brincam com alguém normal”*.

Estes dados são, no entanto, contrastantes com os resultados obtidos na pergunta dez, em que a maioria dos alunos afirmava que se sentiria triste ou muito, muito triste no recreio se fosse um colega especial. Ainda assim, se olharmos atentamente para as justificações dadas, elas deixam perceber a percepção dos alunos perante a deficiência dos seus pares (*“não brincam como nós”, “podem brincar a algumas coisas comigo mas a outras não”, “eles brincam de outra forma”*) mostrando-nos que estas crianças vêem o outro com limitações incapacitantes, até mesmo para as brincadeiras de recreio, o que já vai ao encontro do sentimento maioritariamente manifestado nos resultados da pergunta anterior.

Percebemos que os pares ditos normais são a favor da inclusão, partindo da análise das respostas à pergunta: *Na tua opinião os meninos diferentes deveriam estar na mesma escola do que os outros meninos?*. Neste caso, a maioria dos alunos inquiridos, vinte e dois (70,9%) responde-nos afirmativamente referindo que: *“porque nós temos que tratar bem os deficientes”; “porque os meninos que não sabem devem aprender”; “porque eles têm que ter companhia de outros diferentes”; “as pessoas podem ter pena deles e ajudar”; “porque aqui têm a ajuda que precisam”; “porque não podemos ser todos iguais”*.

As respostas negativas alertam-nos, no entanto, para o facto de existir ainda um trabalho de educação para a cidadania, no âmbito do qual se deverá proceder à desmistificação da deficiência e à promoção de valores de igualdade para todos. Esse trabalho deverá a ser realizado nas nossas escolas com as crianças do primeiro ciclo, ou podendo este tipo de sensibilização começar antes, no nível pré-escolar. Respostas como as seguintes exemplificam esse facto: *“Não, depois podem-nos fazer mal”; “Não sei, muitos não, só poucos; “ porque senão a escola ficava cheia de deficientes”; “não porque eles têm que ser tratados”; “Não, porque não há lugar para eles”, “Não, porque deviam estar todos os diferentes juntos para não haver confusões”*.

Em jeito de síntese e reunindo todos os dados que nos permitem cumprir o objectivo inicial e que nos ajudam a dar resposta ao problema formulado no início deste trabalho – conhecer a percepção dos alunos diferentes pelos seus pares nas escolas inclusivas – podemos afirmar que a inclusão é, de uma maneira geral, bem aceite pelos que convivem com ela diariamente na ‘carteira do lado’. No entanto, parece-nos que existem ainda arestas para limar, e que seria importante sensibilizar e formar as crianças

do primeiro ciclo (e de outros níveis de ensino) para a promoção da cidadania e de valores de igualdade. Este propósito é evidenciado no seguinte objectivo traçado pelo Fórum Educação para a Cidadania<sup>19</sup> (2008) , “Oferecer a todas as alunas e a todos os alunos uma base comum de conhecimentos, atitudes e competências através de uma adequada educação para os direitos e as responsabilidades numa perspectiva de Educação para e na Cidadania Global que: (...) as/os habilite a ser agentes activa/os da eliminação dos mecanismos sociais que constroem e reproduzem a desigualdade e as discriminações, bem como a valorizar as diversidades como fonte de enriquecimento humano”.

---

<sup>19</sup> O Fórum Educação para a Cidadania foi constituído por um grupo de representantes de várias instituições ligadas ao mundo social, académico e cultural que se reuniram para reflectir sobre as boas práticas de educação para a cidadania, com o objectivo de elaborar recomendações e recursos pedagógicos que auxiliem as escolas a trabalhar neste sentido. Deste Fórum, que reuniu entre 2006 e 2008, surgiu em 2008, um manual intitulado “Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania” que incluí recursos e materiais de apoio para as escolas de todos os níveis de ensino do Básico ao Secundário.

## Conclusão

Não há fórmulas mágicas para alcançar uma inclusão de sucesso nas nossas escolas, contudo, há caminhos que nos conduzem mais facilmente a esta meta. A criança diferente, como qualquer outra criança, necessita de se sentir física, social e emocionalmente incluída na *sua* escola, no seu *mundo*.

Um caminho que certamente nos conduzirá a um ambiente inclusivo e agradável para todos, passa por promover as interações e relações de amizade entre os pares e as crianças diferentes. Esta é a convicção de muitos autores, aos quais fizemos referência ao longo do nosso trabalho e, em consequência da realização do nosso estudo, passámos também a partilhar desta mesma opinião.

Logo no início da nossa investigação, com a aplicação do primeiro instrumento de recolha de dados, o teste sociométrico, concluímos que os três alunos com multideficiência incluídos nas duas turmas em questão não faziam parte das preferências dos seus pares na turma. Este resultado leva-nos a inferir que as relações de amizade entre os pares e as crianças diferentes não estarão muito desenvolvidas, já que todos os alunos sem deficiência das duas turmas foram escolhidos por algum dos outros colegas, o mesmo não se verificando com as crianças diferentes.

Este dado, foi corroborado com os dados recolhidos através da aplicação do questionário, o que nos conduziu às conclusões que a seguir descrevemos.

Ainda que a grande maioria das crianças se sinta satisfeita com a presença dos alunos especiais na sua escola, um terço da amostra revela-se indiferente ou mesmo desagradada com este convívio com as crianças diferentes. Quando levados a projectar-se nos seus colegas diferentes em contexto de sala de aula, a maioria dos inquiridos revela sentimentos negativos face à deficiência, referindo: *é triste ser deficiente*"; *acho que não devia haver deficientes*". As meninas revelam aqui uma maior aceitação da deficiência, defendendo que: *eu posso ser deficiente e ter amigos que gostam de mim*".

Os pares reagem bem à vinda dos colegas diferentes para a sua sala de aula, no entanto, quando questionados quanto à possibilidade de terem mais colegas diferentes incluídos na sua turma, as opiniões já são divergentes. Este resultado revela que a presença de crianças diferentes na sala de aula está longe de ser consensual para todos os alunos.

No que respeita à criação de laços de amizade com crianças diferentes, houve quase unanimidade por parte dos alunos no acolhimento da ideia 90,3% dos inquiridos mostraram-se agradados com a mesma.

A receptividade em formar laços de amizade com a criança diferente, de acolher com agrado a ideia de conviver com a inclusão na cadeira do lado, partilhando a sua carteira e ajudando o colega diferente nas tarefas que tem que executar, são fortes indicadores que a inclusão é bem acolhida pelos alunos do primeiro ciclo. Dos resultados obtidos podemos inferir que as crianças gostam de ajudar os seus colegas diferentes, mas sentem-se tristes quando esta ajuda, que implica tempo e apoio individualizado, é dada pelo professor.

Estes dados levam-nos ao encontro das afirmações de autores como Odom (vp-2007), segundo o qual, a aceitação social da criança diferente poderá estar relacionada com a "dependência percebida", isto é, os pares terão tendência a tratar a criança diferente como bebé ou incapaz. Este facto faz com que muitas das interações que se estabelecem entre as crianças ditas normais e os seus pares diferentes tenham por base a prestação de cuidados (o auxílio) e não a amizade.

Quando os alunos ditos normais descrevem (em função do que imaginam) os sentimentos da criança diferente na sala de aula, mostram ter a percepção de que os seus colegas especiais se sentem bem neste contexto, referindo, ainda, que se sentem contentes ou mesmo muito felizes a brincarem com meninos como eles.

Algumas das afirmações que analisámos ao longo do presente estudo indicam-nos que a maioria da nossa amostra não lida bem com a deficiência quando representada na própria pessoa (quando se pede à criança dita normal que se imagine como uma criança diferente). Estes dados remetem-nos para a hipótese de que os alunos constituintes da nossa amostra possam estar inseridos no estágio da moralidade heterónoma, segundo Piaget. Este estágio, como se disse é caracterizado pelos juízos rígidos e simplistas que a criança formula. Contudo, algumas das justificações que nos foram fornecidas também nos permitem observar que algumas das crianças inquiridas já se encontram no estágio da moralidade autónoma (de cooperação) que se caracteriza por juízos flexíveis e ténues, podendo ocorrer a formulação de um código moral pessoal.

No final, percebemos que os pares ditos normais, são a favor da inclusão, uma vez que ao questionarmos, *Na tua opinião os meninos diferentes deveriam estar na mesma escola do que os outros meninos?*, a maioria dos alunos inquiridos (vinte e dois / 70,9%) , responde-nos afirmativamente.

No entanto, as respostas negativas, deverão ser vistas como um sinal de alerta para todos os educadores (pais, docentes e assistentes operacionais). Existe necessidade de desenvolver um trabalho específico para, uma cada vez maior, aceitação e desenvolvimento de competências para saber lidar com a diferença. Este trabalho deverá iniciar-se nos níveis escolares mais básicos (pré-escolar e 1º ciclo), como forma de minimizar a exclusão física e social nos níveis de ensino seguintes.

Apresentadas as principais conclusões do nosso estudo, passaremos a fazer referência às limitações deste trabalho. Segundo Odom (2007), a avaliação de relações sociais deverá ser feita de forma multimodal, ou seja, deverá incluir informação recolhida junto dos pais, educadores e colegas. No nosso estudo apenas nos reportámos à consulta dos pares, o que diminui a validade das conclusões.

Alguns autores, como Hall e McGregor (2000), apontam a necessidade de se recorrer a vários instrumentos de avaliação no estudo das relações entre pares, referindo a pertinência do estudo sociométrico, das entrevistas aos pares e da observação directa das interacções sociais. No nosso estudo, apenas utilizámos o estudo sociométrico e entrevistas aos pares, não tendo efectuado a observação directa.

Nos estudos sociométricos é, ainda, importante avaliar as escolhas mútuas, isto é, analisar as situações em que a criança escolhe e é escolhida pelo mesmo par. No entanto, na presente investigação tal não foi possível, uma vez que as crianças em causa possuíam uma deficiência profunda, o que nos impediu de as questionar sobre as escolhas face às situações que colocámos. No que concerne à realização de testes sociométricos, para além do questionamento acerca das três pessoas com que gostas mais de..., é usual perguntar, também, quais os três colegas com que gostas menos de..., ou que não escolherias para..., etc. No entanto, por questões que se prendem com a possibilidade de melindrar as crianças inquiridas e de influenciar a visão formada do colega diferente, optámos por apenas realizar o questionamento de forma positiva.

Consideramos também que os nossos resultados validariam mais as conclusões alcançadas se inquiríssemos um maior número de crianças e se, na nossa amostra, incluíssemos alunos de todos os anos de escolaridade.

Da realização deste estudo, da análise dos seus resultados e da reflexão em torno das suas conclusões, poderemos sugerir algumas medidas com implicações para a intervenção com crianças do primeiro ciclo em escolas inclusivas, são elas: 1) a aposta em promover actividades de educação para a cidadania e para os valores, e a sensibilização para a valorização da criança diferente. Esta educação poderá ser

realizada através de conversas informais, assembleias de turma, dramatizações, leitura de obras relacionadas com a temática, entre outras; 2) contribuir para o desenvolvimento das competências sociais e lúdicas da criança diferente na participação em actividades/tarefas de grupo dentro da sala de aula e no recreio; 3) formação de professores: inclusão da temática da deficiência na formação inicial e contínua dos docentes, de forma a serem capazes de fomentar visões positivas e não discriminatórias nas crianças.

Em suma, devem ser implementadas medidas que permitam compreender e propiciar uma boa interacção entre a criança diferente e os seus pares, sendo esta a base para a construção de uma inclusão de sucesso e para o desenvolvimento social e emocional do aluno diferente.

Apesar de nenhuma das medidas que aqui sugerimos constituir uma inovação ou um mérito produzido exclusivamente pela nossa investigação, o nosso trabalho vem reforçar a pertinência das mesmas para a criação de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo. Do nosso conhecimento esta é a primeira investigação sobre esta temática realizada em Portugal e os seus dados permitem-nos observar que a inclusão padece, no nosso país, das mesmas dificuldades sugeridas por autores estrangeiros.

Nesta linha, e no que concerne aos estudos futuros nesta área, pensamos que seria pertinente realizar um estudo longitudinal que nos permitisse constatar as mudanças ocorridas ao longo do tempo de contacto dos alunos com as crianças diferentes. Parece-nos também importante incluir nesse estudo a observação directa das interacções das crianças diferentes com os seus pares e auscultar as opiniões dos professores e pais sobre as relações entre pares (crianças com e sem deficiência) na escola inclusiva.

Gostaríamos, pois, de terminar esta tese, fazendo nossas as palavras de Correia (2003, p.23), quando este autor defende que a “filosofia adjacente a uma escola inclusiva prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é, assim, valorizada, tendo como pilares sentimentos de *partilha, participação e amizade.*”

# **Bibliografia**





---

## **Bibliografia**

- Amado, J. S. (2000). *A Técnica de Análise de Conteúdo*. Revista Referência. 5, 53-63.
- Barroso, J. (2003). Factores *Organizacionais da Exclusão Escolar. A Inclusão Exclusiva*. In D. Rodrigues, et al (orgs), *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*, 25-36. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Brown, W., Odom, S., Li, S., & Zercher, C. (1999). Ecobehavioral assessment in early childhood programs: A portrait of preschool inclusion. *The Journal of Special Education*, 33(3), 138-153.
- Bru, M. (2001). O que há a provar em educação? A validação científica dos propósitos e discursos sobre as práticas de ensino: depois das ilusões perdidas. In C. Hadji. et al (orgs.). *Investigação e Educação Para uma “nova aliança”*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H.; Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto – Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, L. M. (1997). Colaboração: Um Pressuposto para o Êxito da Inclusão, *Jornal o Docente*. Edição Especial, 9-11.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação especial – Uma história de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Hall, L. J. e McGregor, J. A. (2000). A Follow – Up Study of the Peer Relationships of Children with Disabilities in an Inclusive School. *The Journal of Special Education*, 34, 114-126.
- Jiménez, R. B. (1997). *Educação Especial e Reforma Educativa*, In. R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais*, 20-35. Lisboa: Coleção Saber Mais, Dinalivro.

---

Laws, G. e Kelly, E. (2005). The Attitudes and Friendship Intentions of Children in United Kingdom Mainstream Schools towards Peers with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99.

Northway, M. L.; Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos*, Lisboa: Livros Horizonte.

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

Papalia, D. E.; Olds S. W.; Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. (8ª ed.), coordenação da tradução e revisão técnica: Isabel Soares. Lisboa: McGraw-Hill.

Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (1988). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Ruela, A. (2001). *O aluno Surdo na Escola Regular: A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Rebelo, J. A. S. (2008). *Deficiência, Castigo Divino: Repercursões Educativas*. In A. Matos, et al. (Eds), *A Maldade Humana: Fatalidade ou Educação?* Coimbra: Edições Almedina.

Rebelo, J. A. S. (2001). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.

Ruivo, J. B. et al. e Conselho Nacional de Educação (1998). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos – Alunos com NEE: Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rodrigues, D. (2003). *Educação Inclusiva As Boas notícias e as Más notícias*. In D. Rodrigues, et al. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade* 89-102. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Sale, P. E Carey, D. M. (1995). *The sociometric status with disabilities in a full-inclusion school*. *Exceptional Children*. 62(1), 6-19.

---

Sanches, I. (2004). *Viver e trabalhar com a diferença: os professores de apoio educativo a caminho de uma educação inclusiva*. Comunicação apresentada no V Colóquio de Ciências da Educação Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: development and clinical analyses*. New York: Academic Press.

Sprintahll, N. e Sprintahll, R (1993). *Psicologia Educacional*, tradução de: Bhala, S. et al., Orientação científica Campos, B. e Soares, I.; Lisboa: McGraw-Hill.

Yell, M. L.; Drasgow, E. e Lowrey, A. K. (2005). *No Child Left Behind and Students With Autism Spectrum Disorders. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. ProQuest Psychology Journals, 130-139.

### **Web Sites**

Associação Promotora do Ensino dos Cegos. Acedido em 12/2/2009. In <http://www.apec.org.pt/>.

Fundação Mário Soares. Acedido em 4/12/2008. In <http://www.fmsoares.pt>.

Ministério da Educação. Acedido em 18/11/2008. In <http://www.min-edu.pt>.

Fórum Educação para a Cidadania. Acedido em 23/7/2009. In <http://www.cidadania-educacao.pt>

Jean Piaget. Acedido em 7/4/2009. In <http://www.infopedia.pt>.

Erik Erikson. Acedido em 2009-08-13. In <http://www.infopedia.pt>

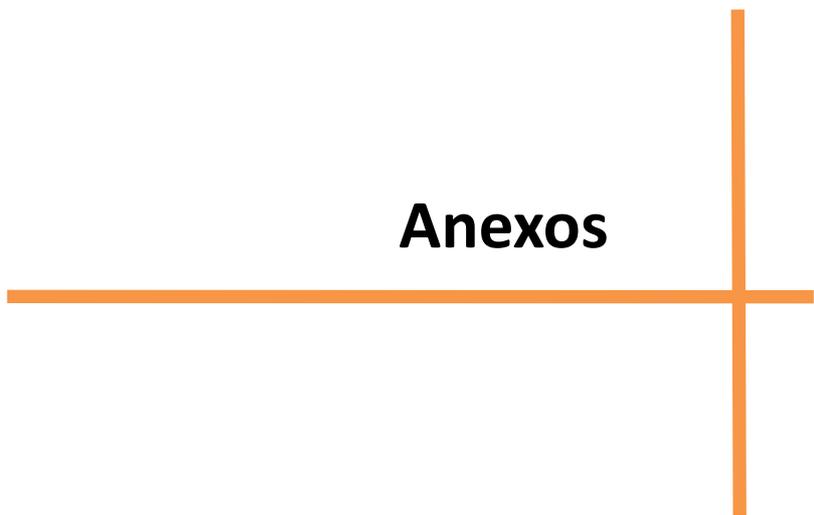
### **Dicionários**

Dicionário Básico Ilustrado – Língua Portuguesa (2002) Porto: Porto Editora.





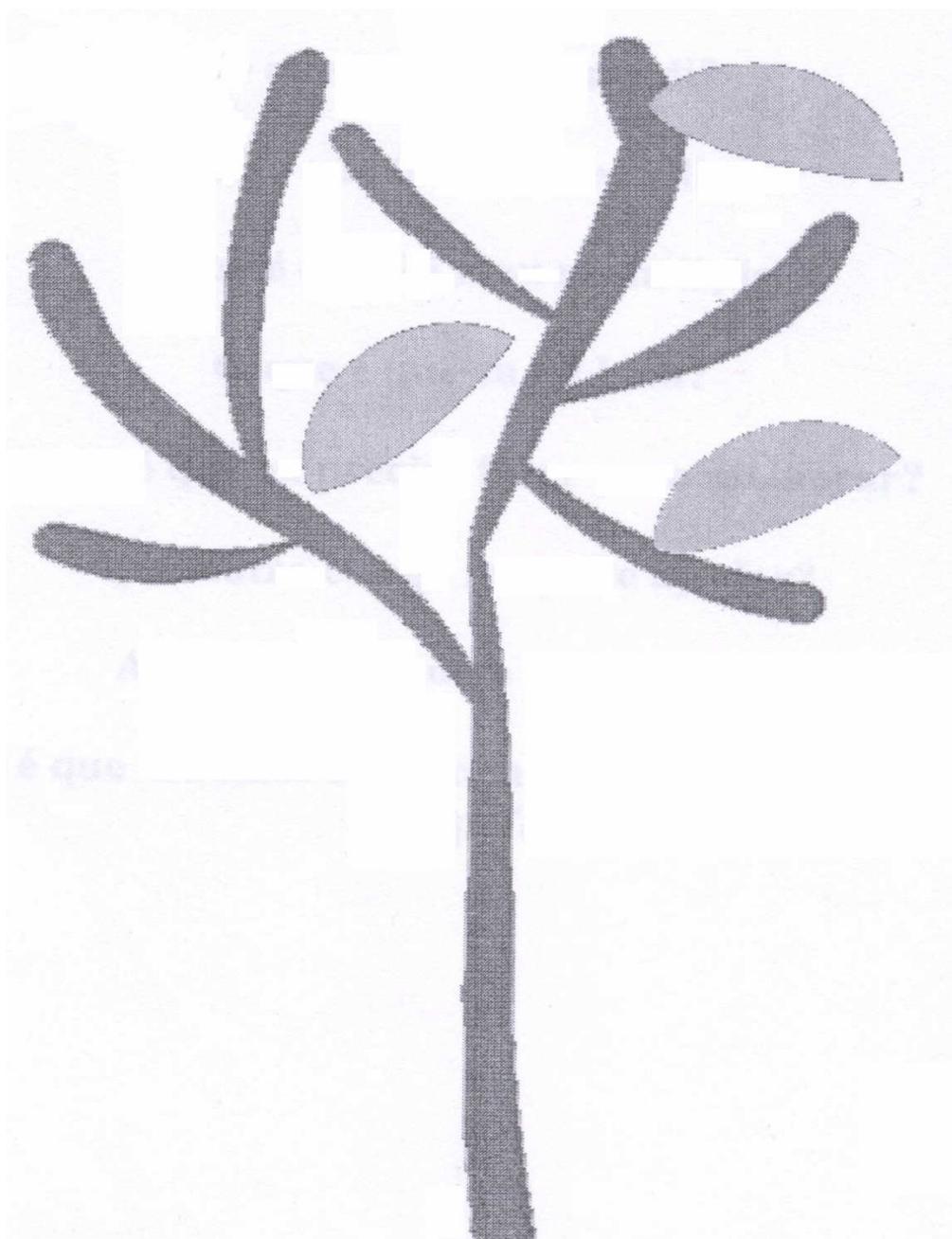
# Anexos



# Jogo

## Árvore dos amigos

1 - Anota nas folhas da árvore o nome dos teus três melhores amigos, coloca-os por ordem das tuas preferências. EX: em primeiro lugar fica aquele amigo muito, muito especial.



---

2- Escreve agora nos quadros em baixo os três amigos da turma (por ordem) com quem:

- gostas mais de trabalhar na sala de aula

1º	
2º	
3º	

- gostas mais de brincar no recreio

1º	
2º	
3º	

- se fizesses uma grande festa de anos, tu convidarias.

1º	
2º	
3º	

Obrigada pela tua colaboração!

---

## Anexo 2

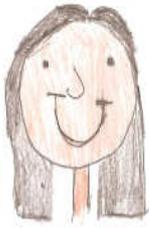
# Questionário

1. Como é que te sentes sobre os colegas “diferentes” que estudam cá na escola?
2. Se fosses um desses meninos “especiais” como te sentias na tua sala de aula? Porquê?
3. Como te sentes quando os teus colegas diferentes vêm para a tua sala?
4. Se tivesses mais colegas diferentes como te sentirias na tua turma?
5. E se um dos teus colegas diferentes quisesse ser o teu melhor amigo como te sentirias?
6. Como te sentirias se tivesses como colega de carteira um menino diferente?
7. Como te sentias se o professor te pedisse para ajudar o teu colega nas tarefas que ele lhe pede para fazer?
8. Como te sentes quando o professor dedica mais tempo aos meninos diferentes do que aos outros?
9. Como achas que os meninos diferentes se sentem quando estão sentados na sala de aula? Porquê?
10. Se fosses um colega especial como te sentias no recreio? Porquê?
11. Como achas que os meninos diferentes se sentem a brincar com os outros como tu? Porquê?
12. Na tua opinião os meninos diferentes deveriam estar na mesma escola do que os outros meninos? Porquê?

---

### Anexo 3

#### Escala de sorrisos - versão para menina



Muito Feliz  
triste

Contente

Nem contente/Nem triste

Triste

Muito, muito

#### Escala de sorrisos – versão para menino



Muito Feliz  
triste

Contente

Nem contente/Nem triste

Triste

Muito, muito

---

## Anexo 4 – Grelha respostas – versão para menina

1)



Muito Feliz



Contente



Nem contente/Nem triste



Triste



Muito, muito triste

2)



Pq? \_\_\_\_\_

3)



4)



5)



6)



7



8



9)



Pq? \_\_\_\_\_

10)



Pq? \_\_\_\_\_

---

11)



Pq? \_\_\_\_\_

12) Sim \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_\_

Porquê?

Tem crianças diferentes na família \_\_\_\_\_

Conhece crianças diferentes \_\_\_\_\_

É a primeira vez que tem crianças diferentes na turma? \_\_\_\_\_

---

## Grelha respostas - versão para menino

1)



Muito Feliz

Contente

Nem contente/Nem triste

Triste

Muito, muito

triste

2)



Pq? \_\_\_\_\_

3)



4)



5)



---

6)



7)



8)

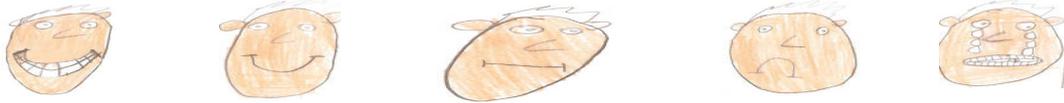


9)



Pq? \_\_\_\_\_

10)



Pq? \_\_\_\_\_

11)



Pq? \_\_\_\_\_

---

**12) Sim**\_\_\_\_\_

**Não**\_\_\_\_\_

**Porquê?**

Tem crianças diferentes na família\_\_\_\_\_

Conhece crianças diferentes\_\_\_\_\_

É a primeira vez que tem crianças diferentes na turma?\_\_\_\_\_

## Anexo 5 – Matriz Sociométrica Turma A, 1º Ano

	Diogo	F.	Gonon	Gonon	José	Rafael	R.		Ana	Ana	Bea	Brun	Haf	Inês	Joice	Livia	Maria	Maria	Môn	T	Nº	Nº
Diogo			111						222									333			9	3
F.																					0	0
Gonçalo B	111			022		330												203			9	4
Gonçalo C	111								222				333								9	3
José	111		22	302		033															9	4
Rafael			111	333	222																9	3
R.																					0	0
Ana Catarina				300					210		023			102				031			9	5
Ana Sofia				112					233				321								9	3
Beatriz									300	020		032				113		201			9	5
Bruna			003							210			320		002			131			9	5
Hafsha										331		123						212			9	3
Inês	001								200			302			01			033	120		9	6
Joice	331			2					023											112	9	4
Livia	001		002						003	100				020	200			010	330		9	8
Mariam											111	333						222			9	3
Marta											112			303	021		230				9	4
Mônica														303	221	112	030				9	4
Tânia				032					200		121	010					303				9	5
Totais em cada Critério																						
Totais Combinados																						
Nº dos que escolhem	6	0	5	7	1	2	0		6	5	2	7	5	4	5	2	3	9	3	0		

## Anexo 6 – Matriz Sociométrica Turma B, 3º Ano

	Diogo	Francisco	Gonçalo D	Gonçalo I	Hugo	Litos	Rafael	Rui		Ana Filipa	Ana Sofia	Catarina	Cátia	Marta	Neuza	Soraia	S	Tânia	Vanessa	Nº de	Nº de
Diogo	3				111	330		223								002				9	4
Francisco			300			111	222	030		003										9	5
Gonçalo D	322			033			010	101						200						9	5
Gonçalo I			003		300	030	111	222												9	5
Hugo	111			230		003		022								300				9	5
Litos		102					221	333											010	9	4
Rafael	200	100	001	022	010	300		033												9	7
Rui	111				202	030	020											303		9	5
Ana Filipa										221	300	013			002			130		9	5
Ana Sofia										222		111						333		9	3
Catarina										222	111		030					303		9	4
Cátia	002									300	123	230						011		9	5
Marta													331		222				113	9	3
Neuza										103			211			322		030		9	4
Soraia	100									033	322				011			200		9	5
S.																				0	0
Tânia										323	212	030			101					9	4
Vanessa				333										222				111		9	3
Totais em cada Critério																					
Totais Combinados																					
Nº dos que escolhem	6	2	3	4	4	6	5	7		6	6	4	4	2	4	3	0	8	2		