



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Educação Especial
Domínio Cognitivo e Motor

Como as Crianças Constroem a Ideia de Inclusão

Mafalda Luísa Leiria Bernardes da Silva

Orientadora: Professora Doutora Assunção Folque

2012

“A exclusão de um só empobrece-nos a todos”.

(Peças, 2001:24)

AGRADECIMENTOS

Muitos são os que, de alguma forma, contribuíram para a elaboração deste trabalho, a eles quero agradecer verdadeiramente.

À Professora Doutora Assunção Folque pela sua orientação ao longo deste processo, pelo exemplo dado, pela exigência imposta, pelos conhecimentos transmitidos e simultaneamente pelo reforço e ânimo com que me apoiou e incentivou a continuar e a procurar sempre fazer melhor.

Às educadoras das salas Framboesa e Damasco pela contribuição que, voluntariamente, deram a este estudo e pela sua disponibilidade para o que necessitei. Às crianças que, voluntariamente também, participaram no estudo oferecendo a sua perspectiva. Sem elas este estudo jamais teria sido realizado.

À Instituição onde exerço como educadora, pela flexibilidade que me permitiu despende do tempo necessário para a elaboração do trabalho. À minha colega Teresa que sempre me apoiou e incentivou a continuar, acreditando no meu trabalho. Às crianças com quem tive o prazer de trabalhar no meu, ainda curto, percurso profissional e que me mostraram que têm coisas importantes para nos dizer e me motivaram a querer saber sempre mais.

Às minhas colegas Lília e Vanda que me acompanharam e apoiaram ao longo de todo o meu percurso de educadora e durante a investigação; com quem tantas vezes debati temas como os estudados neste trabalho entre tantos outros. Mais do que às colegas, às minhas amigas Lília e Vanda que, para além de todo o apoio, sempre que necessário me disseram que estava errada e me incentivaram a fazer melhor.

Aos meus amigos que me ajudaram a ser quem sou hoje, não é possível nomeá-los a todos mas, de alguma forma, todos me deram força para querer mais e melhor. Em especial àqueles que me têm dado tanto apoio neste último ano que acompanhou o estudo, entre eles: à Marta, ao Ricardo porque onde quer que esteja posso sempre contar com uma palavra de coragem e à Ana Canivete pelas horas de conversa, de desabafo e pelo exemplo de coragem e de força de vontade que me tem dado.

À Catarina porque é verdade que alguns amigos são a família que escolhemos. Por todas as vezes que teve de me dizer que eu estava errada e por todas as vezes que me encorajou a fazer melhor e a continuar. Porque, esteja onde estiver, está sempre presente. Sem este apoio a nível pessoal e profissional não teria chegado aqui.

E por último mas, definitivamente não menos importante, à minha família. Ao João que tanto nos melhores como nos piores momentos não me deixou desistir do que realmente é importante e por toda a ajuda que me deu. Ao Benjamim que me tem feito entender a importância de um pai e sempre me tem incentivado a continuar a estudar. E, especialmente, à minha mãe pelo exemplo que me dá todos os dias, por todo o incentivo dado nos bons e maus momentos, pelo apoio, paciência e carinho que me fizeram chegar onde cheguei e me levam a querer chegar sempre mais longe.

A todos muito obrigada, não há palavras suficientes para agradecer todo o apoio que me ajudou a alcançar mais este objectivo.

RESUMO

Pretende-se com este trabalho contribuir para a investigação que tem sido realizada na área da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas de ensino regular; no caso particular deste estudo, nos Jardins-de-Infância públicos e privados.

Pretende-se, também, contribuir para a investigação que tem sido feita para conhecer, do ponto de vista das crianças, os contextos educacionais em que estas estão inseridas.

Dispomo-nos a tentar perceber como as crianças, em idade pré-escolar, constroem a ideia de inclusão. Procuramos entender como os pares das crianças com NEE as vêem, quais as suas perspectivas perante o funcionamento do grupo com estas crianças e em que medidas estas fazem, ou não, parte do grupo.

Procuramos compreender a perspectiva da criança sobre o contexto em que está inserida e se esta noção se relaciona com os conceitos de inclusão sustentados.

De forma a conhecer os pontos de vista das crianças através da sua própria perspectiva este estudo tem uma abordagem qualitativa. Assim, foram realizadas observações participantes em salas de Jardim-de-Infância que tinham no seu grupo crianças com NEE e, posteriormente, feitas entrevistas aos seus pares.

Os resultados indicam que as crianças tinham uma perspectiva inclusiva, sobre a participação dos colegas com NEE no grupo, que parece estar relacionada com o contexto em que estão inseridas, notando-se nas crianças uma reprodução do discurso e acções das educadoras.

No entanto, se por um lado as crianças têm uma percepção de inclusão onde consideram todos com igualdade de oportunidades e não fazem juízos de valor, dados que são corroborados pela observação do seu modo de agir na sala, também mostram indicadores de exclusão quando se referem a algumas questões organizacionais.

Palavras-Chave: Inclusão, Necessidades Educativas Especiais (NEE), Voz das Crianças, Pré-escolar

ABSTRACT

How Children's Construct The Inclusion Idea

The purpose of this study is to contribute to the research that has been conducted in the area of the inclusion of children with special educational needs (SEN) in mainstream schools, in this particular study there were involved children attending both private and state schools.

This study looks at educational contexts from the point of view of children intending to contribute to the research that has already been made.

Our goal is trying to understand how children in preschool, develop the idea of inclusion. We intend to know how the classmates of children with SEN see them and what is their perspective according to the general functioning of their group with these children and, in what extent, they are or aren't perceived as part of that group.

We seek to understand the children's perspective about the context in which they are included and, if it relates or not to the notions of inclusion sustained by existing studies.

In order to know the viewpoint of the children through their own perspective this study uses a qualitative approach. Participant observations were made in pre-school classrooms with children with SEN and later there were conducted interviews with their classmates.

Results indicate that the young children had an inclusive perspective about the participation of their classmates with SEN in the group; this seems to be related to the context in which they all participate, and results point out to the children's reproduction of their teachers' discourse and actions.

However, if on one hand, children have a sense of inclusion where all are considered having equal opportunities and value judgments must not be made, on another hand exclusion indicators emerged when they make reference to some organizational issues.

Keywords: Inclusion, Special Educational Needs (SEN), Speech of the Child, Pre-school.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
1. INTRODUÇÃO	1
2. REVISÃO DA LITERATURA	3
2.1 Perspectiva Histórica da Evolução do Conceito de Inclusão	3
2.2 Clarificando os conceitos de Inclusão e de diferenciação	7
2.3 Perspectivas Socioculturais de Aprendizagem	15
2.4 Investigação Sobre Inclusão em Educação	19
2.5. Perspectivas das Crianças	25
3. METODOLOGIA	29
3.1. Objectivos	29
3.2. Enquadramento Metodológico	31
3.3. A Amostra	33
3.4. Métodos, Técnicas e Instrumentos de Recolha da Informação	35
3.4.1. Observação Participante	35
3.4.2. Entrevistas a Crianças	37
3.4.3. Construção do Guião de Entrevista	39
3.4.4. Procedimentos	41
3.5. Metodologia de Análise dos Dados Recolhidos	45
3.6. Cuidados Éticos e Deontológicos	49
4. RESULTADOS	53

4.1. Sala Framboesa	53
4.1.1. A criança com NEE da sala Framboesa	57
4.1.2. Perspectivas das crianças	65
4.1.2.1. Diferenciação pedagógica	65
4.1.2.2. Cooperação	67
4.1.2.3. Integração física ou inclusão	71
4.1.2.4. A Patrícia vista pelos colegas	75
4.2. Sala Damasco	81
4.2.1. As crianças com NEE da sala Damasco	85
4.2.2. Perspectiva das Crianças	91
4.2.2.1. Diferenciação pedagógica	91
4.2.2.2. Cooperação	93
4.2.2.3. Integração física ou inclusão	95
4.2.2.4. A Joana vista pelos colegas	99
4.2.2.5. O Diogo visto pelos colegas	101
5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÕES	105
6. BIBLIOGRAFIA	119
7. ANEXOS	129

1. INTRODUÇÃO

Inclusão é um termo cada vez mais utilizado no campo da educação e está, muitas vezes, associado ao conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Este facto está relacionado com uma defesa, que tem surgido, no sentido de haver uma melhoria nas condições da presença na escola de crianças com NEE na medida em que, nesta, estejam e se sintam incluídas.

Entende-se, muitas vezes, por alunos com NEE aqueles que têm alguma deficiência ou níveis de desempenho abaixo do que é designado pela média; no entanto, estas crianças são apenas uma parte das consideradas com NEE (Rodrigues, 2001).

O termo NEE tem sido, de acordo com Rodrigues (2001), cada vez mais questionado. Segundo Rodrigues (2003), a designação de NEE pretende que o processo educativo se prenda nas necessidades que a pessoa tem e não numa possível deficiência; no entanto este é, de acordo com o autor, um novo “rótulo”. Ainda de acordo com Rodrigues (2003) alguns estudos mostram que os alunos com NEE gostariam de não ter tanta visibilidade e que esta é criada pela identificação dada.

Para dar resposta a estas diferenças existentes na escola, nas últimas décadas têm sido produzidos inúmeros relatórios (como o relatório Warnock) e legislação (como por exemplo o decreto de lei 3/2008) que se centram na problemática da inclusão e dos direitos da criança. Contudo, importa neste contexto questionar o que entendemos por inclusão.

À luz do que é considerado por investigadores a nível nacional e internacional sobre inclusão, compreender como vêm, os envolvidos na educação dos nossos dias, essa mesma inclusão é uma questão que consideramos deveras importante para a investigação actual. É quem está no centro de todo este ambiente que melhor deve saber se este é, ou não, inclusivo.

O termo inclusão refere-se, mais do que às crianças com NEE, a todos os que dividem os contextos com elas, adultos e pares; neste sentido vários são os estudos que têm sido realizados, a investigação tem-se dedicado a ouvir os pais, os profissionais e os pares com com elas lidam todos os dias (Nogueira e Rodrigues, 2006; Ben-Yehuda,

Leyser & Last, 2009; Morais e Turquim, 2006), no entanto estes últimos têm sido, ainda, pouco escutados. Entendemos que compreender a perspectiva dos pares é importante, uma vez que são eles que influenciam os ambientes que se querem inclusivos.

A investigação feita com crianças em idade pré-escolar tem aumentado e mostrado que estas são competentes para participar nos estudos e para nos darem a conhecer as suas perspectivas. As crianças têm a capacidade de contribuir de forma competente, mostrando-nos qual a sua visão dos contextos em que se encontram (Folque, 2010) permitindo-nos assim compreendê-los com maior rigor e assim possamos ser melhores profissionais.

É, nos contextos em que estão inseridas, que as crianças em idade pré-escolar, apreendem valores, que aprendem a respeitar as diferenças. Com este estudo pretendemos dar voz às crianças que têm no grupo crianças com NEE e tentar compreender como elas apreendem esta situação.

Após esta introdução será apresentada uma breve revisão da literatura onde os temas estudados para esta investigação – inclusão, diferenciação, perspectivas socioculturais da aprendizagem e a voz das crianças em investigação sobre inclusão - são abordados à luz da teoria e investigação actuais. Na metodologia apresentaremos o estudo realizado tendo em conta os seus objectivos, o enquadramento metodológico, a perspectiva das crianças, a amostra, a recolha de informação, a análise dos dados recolhidos e os cuidados éticos e deontológicos considerados. Seguidamente serão apresentados os resultados de acordo com o grupo de crianças de cada sala que participaram no estudo e, por último, serão debatidos os mesmos na discussão de resultados.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, após apresentada uma breve perspectiva histórica sobre a educação especial e especificamente sobre os conceitos de inclusão e de NEE e de onde estes evoluíram, será explicado o conceito de inclusão, tendo em conta as investigações e teorias mais recentes.

Seguidamente será explicado o conceito de diferenciação que é considerado de extrema importância no processo de inclusão (Correia, 2003, 2008; Grave-Resendes e Soares, 2002; Niza, 1996; Rodrigues, 2001; Roldão, 2003) uma vez que cada aluno deve ser visto como diferente do outro no contexto do grupo.

Uma vez que as crianças aprendem com os outros e de acordo com os contextos em que se movem, parece elementar para este estudo ter em conta as perspectivas sócio-culturais de aprendizagem sendo, este, o tema apresentado posteriormente.

Centrando-se este estudo nas crianças e na sua visão do que os rodeia, seguidamente será exposto o que se tem estudado, recentemente, sobre a perspectiva das crianças.

Considerando, assim, que este estudo tem como objectivo compreender qual a perspectiva de inclusão das crianças, em idade pré-escolar, que têm no seu grupo crianças com NEE; parece-nos pertinente aprofundar temas como o da inclusão, da diferenciação, da perspectiva sociocultural da aprendizagem e da visão das próprias crianças. Para finalizar este capítulo referimos a voz das crianças na investigação sobre inclusão em educação, dando a conhecer o que se tem estudado relativamente a este tema.

2.1 Perspectiva Histórica da Evolução do Conceito de Inclusão

Apresentaremos, neste subcapítulo, como evoluíram as noções de educação para crianças com NEE até ao conceito de inclusão hoje em dia considerado. Procuraremos

mostrar como evoluiu historicamente em Portugal, tendo em conta elementos ocorridos no palco internacional.

Com a finalidade, que ainda hoje procuramos atingir, de permitir a todos igualdade de oportunidades, a escola homogeneizou para todos as experiências académicas e, assim, os alunos com alguma necessidade especial de educação não a podiam frequentar. Criaram-se, então, as escolas especiais ajustadas com categorias de deficiência que pretendiam homogeneizar o ensino destes alunos de acordo com o modelo da escola tradicional (Rodrigues, 2001). Este modelo pretendia que não existissem diferenças e, assim, houvesse igualdade de oportunidades para todos; esta igualdade de oportunidades era vista no sentido de dar oportunidade a todas as crianças de frequentar a escola (escola regular ou escola especial).

Assim, foi com o intuito de desenvolver um contexto onde se pudesse dar resposta a crianças com deficiências que, na década de 60, começaram a surgir instituições portuguesas de deficientes (Franco, Riço e Galésio, 2002). Tendo em conta que antes do aparecimento destas escolas as crianças com NEE não tinham oportunidade de frequentar a escola, esta mudança foi vista como algo positivo (Hegarty, 2001).

Hegarty (2001) refere-se a esta educação em escolas especiais, paralelas às escolas regulares, como educação segregada. No entanto, Franco, Riço e Galésio (2002) alertam-nos para o facto de que considerando que antes da possibilidade de frequentar estas escolas; que eram locais especializados, educativos, terapêuticos e sociais; as crianças com NEE estavam escondidas e abandonadas. Contrariamente ao que se passava antes da sua criação, nas escolas especiais estas crianças podiam receber educação e, como tal, estas foram essenciais ao combate à segregação. Assim e de acordo com Franco, Riço e Galésio (2002), rotular estas escolas como segregadas é um erro, pela importância que tiveram na evolução ao nível de oportunidades que as crianças com NEE têm vindo a ter até aos dias de hoje.

Em resposta a esta segregação, assim considerada por alguns, surgiu na década de 70, o movimento de integração de pessoas com deficiência. Foi a partir de 1976 que começaram a existir serviços de apoio à integração, estes serviços ajudaram a integrar crianças com deficiências do tipo motor e sensorial nas escolas regulares (Rodrigues, 2001).

Assim, numa primeira fase as crianças com alguma deficiência eram colocadas em escolas especiais e posteriormente passaram a ser integradas nas escolas regulares,

de acordo com um modelo médico existente nestas duas décadas (de 60 e 70). Estas crianças (com deficiências do tipo motor e sensorial) passaram a ter apoio nas escolas regulares, no entanto, todas as outras que tivessem alguma dificuldade de aprendizagem não eram consideradas como precisando de apoio (Rodrigues, 2001). Começando a ter em conta as diferentes necessidades educativas que as crianças têm surge, com o intuito de evitar o insucesso escolar, o conceito de NEE.

No plano internacional, o conceito de NEE surge pela primeira vez no Warnock report (Special education needs) em 1978. De acordo com Niza (1996) neste são considerados três tipos de necessidades específicas: a necessidade de meios complementares que facilitem o acesso aos conteúdos e às actividades do currículo, a adaptação de programas e a alteração da organização e clima afectivo da actividade escolar.

É com a publicação deste relatório que a educação para alunos com NEE deixa de ser apenas para alunos com uma deficiência considerada num modelo médico e passa a englobar qualquer tipo de dificuldade em seguir o currículo escolar num modelo pedagógico (Rodrigues, 2001; Costa, 2006). Sendo que o currículo refere-se às experiências proporcionadas a alguém com o objectivo de melhorar a sua inclusão social e a sua qualidade de vida (Rodrigues, 2001). Procurando dar resposta a esta melhoria na qualidade de vida das crianças através de um apoio especializado, em 1988 regulamentam-se as equipas de educação especial, dois anos após ter sido decretada a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Na esfera internacional, em 1990 a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, propõe dar resposta a todos os cidadãos (Unesco, 1990). No ano seguinte, já no plano Nacional, o Decreto-Lei 319/91 (1991) de 23 de Agosto prevê alterações a serem feitas na escola tradicional para que esta passe a integrar alunos com NEE, começando assim a sensibilizar para a diferença (Rodrigues, 2001).

Voltando ao plano internacional, a Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais veio, em 1994, defender que as escolas devem ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições. Foi, de acordo com Rodrigues (2003), com esta declaração que a educação inclusiva começou a ser considerada com vontade de ser cumprida.

De acordo com a Declaração de Salamanca:

Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;

cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;

os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;

as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;

as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (Unesco, 1994)

Foi a partir da Declaração de Salamanca que, em muitos países, a organização das escolas e a formação de professores começaram a ter em conta a diversidade de alunos e as barreiras que se colocam às suas diferenças. Desta forma, o progresso de todas as crianças depende de como a escola lhes dá resposta (Costa, 2006).

Três anos após a declaração de Salamanca os seus princípios inclusivos foram reconhecidos no despacho 105/97 (Rodrigues, 2003) e só em 2006, começa a existir um quadro de educação especial, sendo por esta altura que, com o intuito de levar todos os alunos para a escola regular, as escolas especiais começam a ser transformadas em Centros de Recursos (CRI).

Mais recentemente o Decreto-Lei 3/2008 vem substituir o anterior com o intuito de planear um sistema de educação que promova “uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.” (Decreto - Lei 3/2008).

As Conferências Mundiais a que nos referimos trazem-nos, segundo Peças (2001), uma visão da escola como local de aprendizagem ética, moral e científica que se apoia na cooperação. Para que se considere existir inclusão é necessário, entre outros aspectos, a existência de cooperação entre os vários intervenientes no meio em causa.

2.2 Clarificando os conceitos de Inclusão e de Diferenciação

O conceito de inclusão é de extrema importância para o trabalho realizado, uma vez que é a base deste e que vamos ouvir os pares das crianças com NEE. Assim, neste subcapítulo pretendemos dar a conhecer o conceito de inclusão de acordo com os autores que o têm vindo a estudar nos últimos anos.

A questão da inclusão remete-nos para a da igualdade de oportunidades e para o humanismo o que nos leva a considerar os direitos e liberdades básicos de todos os seres humanos, e em particular os direitos do homem há mais de meia década estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos do Homem.

De acordo com o artigo XXVI da Declaração todas as pessoas têm direito a instrução e, de acordo com o artigo II da mesma, todas as pessoas têm capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta, sem qualquer distinção. (ONU, 1948).

Mais de quatro décadas depois da Declaração dos direitos do Homem a Convenção dos Direitos da Criança foi adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas a 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal a 21 de Setembro de 1990.

De acordo com os artigos 23º e 29º da mesma:

A criança deficiente tem direito a cuidados especiais, educação e formação adequados que lhe permitam ter uma vida plena e decente, em condições de dignidade, e atingir o maior grau de autonomia e integração social possível (Unicef, 1990).

A educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus (Unicef, 1990).

As escolas especiais foram criadas com o intuito de desenvolver um ensino homogéneo em que se separariam os alunos para permitir que estivessem, de acordo com a sua categoria, em igualdade de oportunidades (Rodrigues, 2001). Mas, para atingir a maior integração social possível, como referido no artigo 23º da Convenção dos Direitos da Criança, é necessário que as crianças com NEE não sejam excluídas

da escola regular (Hegarty, 2001). Parece-nos que uma categorização das crianças que se verificava nessa altura não permite esta integração social pretendida.

Assim, se a escola e a educação não forem para todos, todas as crianças (com ou sem deficiência) que, de alguma forma, são discriminadas não estão a ter os seus direitos defendidos de acordo com a Convenção dos Direitos da Criança (Ainscow e Ferreira, 2003) uma vez que quem sofre exclusão educacional terá menos oportunidades na sociedade quando for adulto.

O conceito de inclusão é recente e está ainda em construção, no entanto são já muitos os autores que, nos últimos anos, se têm debruçado e investigado na área da inclusão. A nível internacional Ainscow (1997) há mais de uma década que defende a inclusão de crianças com NEE nas escolas regulares e a necessária reestruturação das mesmas. Parece-nos que apenas colocar as crianças na escola não significa que haja inclusão, para Ainscow (1997) a inclusão refere-se a permitir que todas as crianças tenham sucesso. Mais recentemente, em Portugal, Correia (2003, 2008) e Rodrigues (2006b) têm investigado nesta área e sustentado que, através da inclusão, todas as crianças podem atingir mais do seu potencial.

É unânime a necessidade de oferecer a todas as crianças uma educação de qualidade e com igualdade de oportunidades para todos uma vez que todos devem ter oportunidade de atingir a sua plenitude. No entanto, e tendo em conta que, de acordo com os autores referenciados, a escola ainda não é inclusiva como se pretende, este é um tema em aberto e em discussão.

O conceito de inclusão nasce com o fim de inserir crianças com NEE severas nas escolas regulares das suas residências (Correia, 2003) e para tal devem ser respeitadas as suas características e os seus direitos.

Como já foi referido, as crianças com alguma deficiência eram colocadas em escolas especiais que só recebiam estas mesmas crianças, posteriormente começaram a integrar-se as crianças em causa nas escolas regulares. Pretende-se agora que este modelo para a integração passe a um modelo de inclusão (Correia, 2001, 2003). Os modelos que apareceram nos anos 70 e 80 defendiam uma integração que se limitava a colocar o aluno com dificuldades na turma regular (Rodrigues, 2003). Uma vez que este modelo não respondia às necessidades dos alunos, entre as preocupações da educação especial surgiu a da educação inclusiva (Ainscow & Ferreira, 2003).

Num modelo para a integração a integração é apenas física e social, ou seja, as crianças com NEE apenas estão no mesmo espaço físico que os colegas; já num modelo para a inclusão a integração é também cognitiva, ou seja, permite partilhar o sucesso académico com os pares (Correia, 2003). De acordo com Niza (2000) para que exista inclusão não pode haver separação das actividades educativas.

Assim, existem diferenças filosóficas e metodológicas marcantes entre a integração e a inclusão escolar à qual se pretende chegar. Ainscow (1997) refere-se a uma perspectiva centrada no currículo dando resposta a todos os alunos através da reestruturação das escolas substituindo, assim, as medidas complementares que só dão resposta a alunos com NEE. Para tal é necessário que os professores planifiquem tendo em conta todo o grupo e não se centrem na planificação individual; Ainscow (1997) refere-se aos alunos como recursos naturais que o professor tem à sua disposição e que deve considerar; assim o professor deverá ter a capacidade de mudar os planos de acordo com as reacções dos alunos e tornando as salas de aula mais inclusivas. Ao invés de se colocar os alunos num programa apropriado, como se fazia numa abordagem tradicional, a resolução cooperativa de problemas permitirá a utilização de estratégias para que os professores dêem apoio nas classes regulares (Porter, 1997).

Ainda Porter (1997) (como citado em Hegarty, 2001, p.81) apresenta um esquema com as principais diferenças entre estes dois contextos: a integração é centrada no aluno, os seus resultados são diagnóstico-perscritivos, o programa é para o aluno e a colocação adequada às necessidades dos alunos; já a inclusão é centrada na sala de aula, a resolução de problemas é feita em colaboração, as estratégias são para os professores e a sala de aula deve favorecer a adaptação e o apoio. Assim, enquanto a integração pretendia ajustar o envolvimento físico, a inclusão tem como objectivo ajustar as necessidades de aprendizagem e adaptar as perspectivas de ensino a estas, ou seja, a integração permite os alunos participarem nos programas enquanto a inclusão pretende reestruturar os programas para, assim, poder responder à diversidade dos alunos (Warwick, 2001).

Também Correia (2001, 2003) desenvolve as diferenças existentes entre integração e inclusão. O autor descreve a segregação como exclusão da corrente principal, a integração como juntar todas as partes num todo (numa primeira fase integração física e numa segunda integração social) e a inclusão como o fazer parte de um todo (surgindo aqui uma terceira fase que se refere à integração cognitiva, ou seja, ao

envolvimento académico). A integração física apenas permite uma diminuição da distância e partilha do mesmo espaço (havendo, no entanto, uma separação das actividades educativas), a integração social refere-se à integração dos alunos nas salas do ensino regular (Niza, 1996) e a integração cognitiva permite sucesso académico partilhado com os pares ultrapassando, assim, uma integração apenas física e social (Correia, 2003).

A educação inclusiva permite reduzir barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, tornando possível alcançar o seu pleno potencial (Candeias, 2009), o que o aluno só conseguirá se se sentir valorizado e pertencente à escola (Leicester, 2008). Odom, Schwartz e os investigadores do ECRII (2007) concluíram, após as suas investigações, que a inclusão ultrapassa as questões das NEE traduzindo a necessidade que todas as crianças têm de pertencer a um grupo e que os colegas sem NEE beneficiam das experiências em contextos de pré-escolar uma vez que as suas atitudes perante estes podem ser afectadas de um modo positivo.

Rodrigues (2006b) aponta-nos 3 pilares de educação inclusiva: a rejeição da exclusão, a educação conjunta de todos os alunos e a eliminação de barreiras à aprendizagem. Estes parecem definir de uma forma simples e simplificada o que se considera, nos dias de hoje, como inclusão. Segundo Rodrigues (2006b) “rejeitar a exclusão significa que a escola se organize de tal forma que todos os alunos possam ter acesso e sucesso” (pág. 12). A educação inclusiva deverá promover o desenvolvimento de todos os alunos independentemente das suas características, culturas, estrato social e qualquer barreira que poderá ser colocada à aprendizagem de um aluno, mesmo que de forma involuntária, deverá ser suprimida; o autor exemplifica este pilar referindo-se ao tempo dado para os alunos fazerem os exames, questionando até se sabe mais quem sabe mais depressa (Rodrigues, 2006b).

A exclusão escolar é um tema que tem vindo a ter cada vez mais visibilidade nos discursos políticos e pedagógicos, ao mesmo tempo que ocorrem mudanças significativas no contexto escolar (Barroso, 2003). De acordo com o autor existem vários tipos de exclusão entre eles o facto de alguns alunos não encontrarem, na escola, um sentido para a sua frequência. A escola não criou as condições necessárias para atingir estes objectivos, não dispôs os recursos suficientes a uma escola para todos e um molde igual para todos os alunos leva à exclusão de alguns (Barroso, 2003).

Sintetizando, a escola inclusiva considera os indivíduos e os grupos, dá importância aos processos, diferenciando através de um currículo que está em construção. (Correia, 2003). Leicester (2008) indica duas componentes da inclusão: a estrutural que se refere ao desmantelamento de rotinas discriminatórias e a educacional que deverá promover um currículo e recursos que promovam o respeito por todas as pessoas e grupos.

Acreditando que a educação inclusiva é uma educação para todos, Ainscow e Ferreira (2003) defendem que enquanto houver a forte ligação que existe entre a educação inclusiva e a educação especial, esta irá atrasar a necessária mudança de paradigma e as mudanças necessárias para o desenvolvimento da inclusão; uma vez que a inclusão pretende-se para todos e não apenas para as pessoas com deficiência.

Já Rodrigues (2003) provoca-nos, questionando se pode existir uma educação inclusiva numa sociedade que não o é e afirma que a expressão educação inclusiva (ao invés de escola inclusiva) nos leva a ter em conta o processo de inclusão que se deve ter na comunidade e na família. O mesmo autor lembra ainda que a escola não tem na sua história, valores e práticas um sistema inclusivo.

Também Peças (2001) se refere a uma educação inclusiva que defende os direitos humanos e que, assim, ultrapassa a escola e passa a ser uma questão que diz respeito a toda a sociedade que se pretende inclusiva e solidária (Costa, 2006). De acordo com Peças (2001) a educação inclusiva é, assim, fundamental à organização das sociedades. Este autor fundamenta esta afirmação ao explicar que a escola deve instituir relações sociais fraternas que permitam, através de uma organização democrática, não ignorar as desigualdades que levam à exclusão de algumas pessoas (Peças, 2001).

De acordo com Correia (2003, 2008) num modelo para a inclusão em oposição a um modelo para a integração, do qual se pretende sair, a criança com NEE deve estar na classe regular onde o ensino é orientado para todos os alunos tendo em conta a heterogeneidade, diversidade e diferenciação. Interessa pois explorar teoricamente o conceito de diferenciação e o que lhe está subjacente.

Quando se assume que a heterogeneidade de um grupo é um factor positivo o conceito de inserção de um aluno, na escola e no grupo, ultrapassa em muito o conceito de integração. Rodrigues (2003) alerta-nos para o facto de quer a Biologia quer a Física nos mostrarem que a diversidade é uma mais-valia. Contrariamente ao

que se passava nas antigas sociedades, hoje, a diferença é vista como algo positivo e essencial ao progresso (Rodrigues, 2001).

Após as declarações e decretos a que já nos referimos, a diversidade começa a ser vista como um princípio e um fim sendo o desenvolvimento global de todos os alunos o principal objectivo na cultura de sala de aula. Para que cada criança comece a ser vista como um indivíduo pertencente a um grupo e a diferenciação como uma mais-valia é necessário dar mais importância ao processo em vez dos produtos (Rodrigues, 2001) uma vez que a diversidade está inerente a qualquer grupo. Correia (2001) alerta-nos para o facto de que não podemos deixar de considerar a diversidade quando nos referimos à inclusão; segundo o autor a diversidade educacional refere-se às diferenças individuais que devem obter intervenções individualizadas através de adequações pedagógicas.

Entendendo cada criança com “características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias” e que “os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades”, como referido na Declaração de Salamanca (1994), cada criança aprende melhor quando o professor tem em conta as suas características e estilo de aprendizagem, que são necessariamente diferentes da outra, de forma a ensiná-la de acordo com essas diferenças. Assim “as adaptações do currículo são progressivas e hão-de decorrer dos esforços normais de diferenciação pedagógica que a adopção de padrões de constituição heterogénea dos grupos impõe” (Niza, 1996, p. 144).

É importante que exista diferenciação para todas as crianças pois todas têm a sua identidade, nenhuma é igual à outra, e como tal todas elas devem ser respeitadas na sua individualidade; este respeito passa pela diferenciação. Assim, é necessário ter em conta as necessidades apresentadas tanto pelas crianças com NEE como pelas que não as têm pois, só assim, todos poderão atingir o máximo do seu potencial. Grave-Resendes e Soares (2002) consideram a diferenciação pedagógica como a identificação e resposta às diferentes capacidades de uma turma de forma que os alunos não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma e Niza (1996) defende que só se pode passar de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão através de uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação e que permita o acesso e as condições necessárias a todos os alunos.

Leite (2008) refere-se ao trabalho de projecto como forma de promover a cooperação, a autonomia e colaboração entre pares. Refere-se, também, a alguns recursos materiais que podem ter modificações de forma a facilitar a inclusão de alunos com NEE (tais como os recursos organizativos através das tabelas para planeamento, monitorização e avaliação entre outros).

O conceito de diferenciação curricular tem vindo, nas últimas duas décadas, a ser cada vez mais discutido com o intuito de diferenciar as didácticas de ensino. Assim os alunos com dificuldade de inserção e sucesso escolar poderão ultrapassar essas mesmas dificuldades (Roldão, 2003).

No entanto, e ainda de acordo com Roldão (2003), a diferenciação curricular começou por ser uma resposta não inclusiva que dividia os percursos escolares de acordo com as diferentes necessidades de diferentes estratos sociais. Actualmente já não se fala de uma diferenciação discriminatória mas de uma diferenciação que se pretende defensora de oportunidades para todos.

Ainda assim, de acordo com a literatura estudada, esta inclusão que se pretende, promotora de oportunidades para todos, ainda não é a ambicionada. Ao serem criadas turmas para a educação especial ou “currículos alternativos” está-se a utilizar uma estratégia de diferenciação curricular que, de acordo com Rodrigues (2003), não é inclusiva. A diferenciação curricular pretendida é, de acordo com o autor, aquela em que não se categorizam nem separam os alunos. Esta deverá ser, pelo contrário, um espaço onde se educa em conjunto considerando as diferenças das crianças como uma mais-valia em turmas heterogéneas. Para tal é necessário ter em conta que os alunos partem de diferentes condições, percorrem um caminho diferente e atingem diferentes competências (Rodrigues, 2003, 2006).

Conhecer cada criança, as suas potencialidades e as suas dificuldades, possibilita ultrapassar dificuldades e escolher as estratégias mais adequadas. Grave-Resendes e Soares (2002) referem-se a Cadima (1997) que defende que o currículo que possibilita uma educação diferenciada permite a cada aluno percorrer um caminho individualizado uma vez que cada um não parte do mesmo ponto que o outro nem dispõe dos mesmos recursos. Deste modo o apoio prestado a cada um também não deverá ser igual. É essencial conhecer as diferenças com o intuito de promover a inclusão e não para permitir a segregação; para tal é necessário, como já foi referido,

ver as diferenças como indicações pedagógicas úteis e não como condições médicas (Rodrigues, 2006a).

O ambiente em que a criança com NEE se encontra e as oportunidades que esta tem, ou não, de atingir a sua plenitude é influenciado não só pela organização do espaço, como pela interacção que tem com os pares e pelo trabalho realizado por docentes titulares e professores de apoio. Correia (2003, 2008) defende que do diálogo, entre os professores do ensino regular e os professores de educação especial surgirão melhores planificações educativas para todos os alunos e que a classe deve receber todos os serviços educativos com o apoio necessário às suas características e necessidades (sempre que possível na classe regular) de forma a prevenir, minimizar ou eliminar o problema.

Tem sido demonstrado como o trabalho de equipa entre os diferentes técnicos (professores titulares, professores de apoio e técnicos de outras áreas) beneficia este processo e defendido que só havendo cooperação entre estes é possível fazer um trabalho inclusivo com qualidade. É a diferença que existe nos diferentes técnicos que permite uma educação mais rica (Rodrigues 2006a). Não existindo cooperação entre os diferentes técnicos que trabalham com as crianças não será possível que as actividades realizadas com estas façam sentido no seio do grupo em que estão inseridas não podendo, assim, haver inclusão mas, quanto muito, uma integração das crianças nas salas.

Estudos como o de Mogharreban and Bruns (2009) ajudam-nos a compreender como deve ser feita a inclusão de forma a ter sucesso; as investigadoras relatam as aprendizagens realizadas por um grupo de estudo constituído por educadores, professores da universidade e um professor da educação especial, no sentido de compreender os benefícios e mudanças ao implementar uma educação considerada inclusiva no pré-escolar. As autoras concluíram que programas inclusivos no pré-escolar podem ter sucesso e que, para isso, os professores precisam de tempo para trabalhar e comunicar com outros profissionais. É necessário criar um ambiente na sala de aula harmonioso e um curriculum que tenha em conta todas as crianças do grupo fazendo as adaptações necessárias para que todos tenham acesso às actividades e rotinas. Mogharreban and Bruns (2009) concluíram que um ambiente harmonioso onde os profissionais pretendem proporcionar um espaço inclusivo, onde todas as crianças são aceites e bem-vindas e onde todos podem partilhar as suas opiniões é promotor de boas práticas. A inclusão é um processo que deverá ter em

conta o indivíduo em questão e o ambiente em que se encontra (Schwartz, Sandall, Odom, Horn & Beckman, 2007)

Ser diferente é uma característica humana, tal como nos diz Rodrigues (2006a), são diferentes os alunos e são diferentes os professores. E se a educação inclusiva se dirige a quem é diferente então consideramos que se dirige a todos. Pretendemos, com este estudo, compreender como as crianças vêem e lidam com as diferenças existentes. É, de acordo com uma perspectiva sociocultural de aprendizagem, com os pares e com os adultos com quem lidam que as crianças fazem as aprendizagens.

2.3 Perspectivas Socioculturais de Aprendizagem

Sendo, em contacto com os outros que a rodeiam que a criança aprende, parece-nos pertinente, para o estudo em causa, perceber o que o está na base do construtivismo, teoria psicológica da aprendizagem defendida nas teorias de Piaget e Vygotsky. De acordo com Rodrigues (2006b) as metodologias que a educação inclusiva procura pretendem-se activas, construtivistas e cooperativas.

O construtivismo é considerado como um processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interacção com o mundo físico e social (Fosnot, 1996). De acordo com esta teoria, o ser humano não tem acesso a uma realidade objectiva mas àquela que reconstrói. A aprendizagem requer auto-organização por parte do aluno; exige investigação em contextos realistas e significativos onde os alunos podem experimentar, errar e voltar a tentar e é desta forma que o desenvolvimento ocorre.

Segundo Vygotsky (1978) a aprendizagem é um aspecto essencial do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. O mesmo autor defende que o que a criança não consegue resolver sozinha alcança com ajuda até que consiga realizar sozinha; encontra-se aqui numa zona a que chama zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1978). De acordo com a perspectiva sociocultural da aprendizagem a aprendizagem e o desenvolvimento são sociais, as capacidades e conhecimentos que as crianças desenvolvem provêm das interacções sociais com quem sabe mais que eles (Folque, no prelo). Assim, de acordo com Vygotsky, a aprendizagem acontece no contacto com

os pares e os adultos (Folque, 2001) e com a participação em actividades da comunidade onde têm oportunidade de utilizar e produzir as ferramentas materiais e psicológicas da comunidade.

De acordo com Vygotsky, a aprendizagem ocorre em primeiro lugar no plano social e depois no psicológico (Cole, 1985). A aprendizagem resulta da interacção do sujeito com o meio que adquire, através do processo de mediação, conhecimentos a partir de relações de troca com o meio físico, social e cultural. De acordo com a perspectiva sociocultural de Vygotsky o desenvolvimento e aprendizagem decorrem por o ser Humano viver num meio social.

É, assim, através do processo de socialização que as crianças aprendem características da sua cultura. A escola é um meio onde as interacções e a aprendizagem social são privilegiadas e onde facilmente, com a ajuda dos pares, se pode trabalhar na zona de desenvolvimento próximo. É nas observações que fazem e nas interacções com os pares que as crianças aprendem a relacionar-se com os outros, a serem empáticas e a resolver problemas. É no período pré-escolar que adquirem valores morais e o adulto tem, nesta altura, um papel importante ao orientar e ajudar a lidar com os problemas que surgem (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

O conhecimento é construído pelos alunos perante uma variedade de constrangimentos socioculturais. Segundo Hatano (1993), de acordo com a concepção construtivista de Vygotsky, os alunos são activos; na maioria das vezes procuram e frequentemente atingem o conhecimento, a sua construção do conhecimento é facilitada tanto por interacções horizontais como verticais e o acesso a variadas fontes de informação aumenta o conhecimento.

De acordo com esta perspectiva é o próprio que constrói o seu conhecimento e este conhecimento é consequência da sua actividade no contexto em que se insere (Rodrigues, 2001). A teoria de Vygotsky baseia-se no facto do desenvolvimento intelectual não se poder dissociar do contexto social em que a criança está inserida. As competências que as crianças desenvolvem têm origem nas actividades históricas e culturais da comunidade em que estão inseridas (Rogoff, 1990).

A forma como os docentes dispõem o espaço e planificam as actividades influencia a aprendizagem das competências sociais de cada criança. É no período pré-escolar, quando as crianças estão inseridas num grupo, que desenvolvem a sua capacidade de

se moverem em contextos sociais e, por isso, no grupo devem trabalhar-se as suas aprendizagens sociais. (Katz & McClellan, 1996)

O currículo não deve ser descurado, deve incluir os materiais e espaços de forma a permitir aprendizagens a todas as crianças do grupo. Algumas adaptações permitem que todas as crianças participem nas actividades e rotinas do dia-a-dia de uma sala de jardim-de-infância (Mogharreban & Bruns, 2009).

De acordo com Perrenoud (2000) determinadas aprendizagens surgem através das interacções sociais, é essencial às aprendizagens que se relacionem com conflitos cognitivos ou formas de cooperação. As actividades escolares que empregam a resolução de problemas em colaboração têm potencial para ensinar as crianças como lidar com tarefas complexas, a trabalhar e aprender com o outro (Forman & McPhail, 1993).

É comumente aceite que os grupos heterogéneos favorecem a participação e interacção dos alunos. A co-responsabilização de todo o grupo por todo o grupo é uma mais-valia para o mesmo e promove a inclusão. Numa pedagogia centrada no grupo, em alternativa às pedagogias centradas no adulto ou na criança, todos são responsáveis por este e assim procuram-se encontrar as estratégias necessárias para que todos possam evoluir e atingir os objectivos pretendidos responsabilizando cada um. O sucesso de cada um é o sucesso de todo o grupo e, para que tal aconteça, é essencial a inclusão, se esta não existir não pode existir sucesso no grupo.

Para se trabalhar de acordo com uma perspectiva sociocultural da aprendizagem é necessário proporcionar as mais variadas interacções às crianças (Machado, 1994). Estas interacções deverão ocorrer através da diversidade e heterogeneidade que são fundamentais para a aprendizagem ao permitir novas formas de tutoria entre alunos e a colaboração entre estes (Niza, 2000). Numa sala todas as crianças deverão ser responsáveis umas pelas outras de forma a promover a inclusão (Mogharreban & Bruns, 2009). Ao confirmarem-se objectivos comuns, ao confrontar ideias, procurar soluções e através da cooperação, a aprendizagem acontece.

Rodrigues (2006b) apresenta-nos os modelos de ensino-aprendizagem como um dos eixos que se podem relacionar com domínios das ciências da educação. Sendo que as metodologias activas, construtivas e cooperativas fazem parte das metodologias que a educação inclusiva procura incentivar como alternativa à escola tradicional.

Durante o período pré-escolar as crianças adquirem valores que lhes servem de modelo nos contextos em que se inserem, seguindo o exemplo dos adultos de referência e relacionando-se com os pares. Como tal depreende-se a importância das aprendizagens que fazem nesta altura. As aprendizagens e interação entre pares que beneficiem experiências inclusivas são, assim, essenciais para a sua formação (Leicester, 2008). Para que tais aprendizagens aconteçam é necessário que os professores estejam preparados para as incluir, através de adaptações do espaço, do currículo e das suas estratégias (Belk, 2005). O ambiente em que estão inseridas assim como os processos educativos com os quais têm contacto vão influenciar fortemente a ideia que constroem do mundo e as suas atitudes.

Uma vez que é em contacto com os outros que as crianças fazem as suas aprendizagens, torna-se relevante para o estudo compreender a inclusão de crianças com NEE no contexto social e cultural (da sala) em que estas aprendem. Por tal, será importante um estudo que procure compreender as perspectivas das crianças sobre a inclusão, que se detenha na análise do contexto educativo e das interações que se estabelecem neste contexto. É importante, também, compreender se estas perspectivas que as crianças têm se relacionam, e de que forma, com os contextos em que estão inseridas.

2.4 Investigação sobre inclusão em educação

Iremos agora apresentar alguns estudos existentes sobre inclusão em educação e sobre a voz das crianças relativamente aos contextos em que estão inseridas. No nosso estudo pretendemos ouvir a voz das crianças relativamente à inclusão.

Após alguma revisão bibliográfica percebe-se que cada vez mais se faz investigação na área da educação inclusiva, quer a nível nacional quer internacional. Contudo, a investigação existente que procura compreender qual a perspectiva de quem rodeia as crianças com NEE – pais (Nogueira e Rodrigues, 2006; Rodrigues e Almeida, 2006; Hanson, Horn, Sandall, Beckman, Morgan, Marquat, Barnwell & Chou, 2001; Palmer, Fuller, Arora and Nelson, 2001) e professores (Ben-Yehuda, Leyser & Last, 2009; Nogueira e Rodrigues, 2006; Roldão, 2003; Oliveira e Campos, 2005) - tem ainda pouca informação sobre a opinião dos seus pares. Apresentaremos em primeiro lugar alguns estudos existentes relativos à perspectiva dos profissionais que têm a seu cargo crianças com NEE e depois à perspectiva dos pais destas crianças.

Uma vez que o nosso estudo procura compreender a perspectiva dos pares sobre a inclusão de crianças com NEE nos seus grupos; é importante fazer uma revisão da literatura nesta problemática. Apresentam-se, de seguida, alguns estudos que têm sido realizados, recentemente, na área.

Ben-Yehuda, Leyser and Last (2009) identificam quais as principais características de professores com sucesso na integração social de estudantes com NEE. Segundo os autores, estes professores preocupam-se com os sentimentos e ideias dos alunos, encorajam-nos e conhecem-nos, assim como às suas famílias. A escolha destes professores foi feita através de entrevistas que apontavam quais os professores que correspondiam aos critérios considerados essenciais para o estudo. O perfil do professor do ensino regular influencia também para que a sala em que lecciona seja mais ou menos inclusiva. De acordo com o estudo as crenças dos professores influenciavam a sua postura inclusiva: eram inclusivos os professores que se preocupavam com os sentimentos e ideias dos alunos integrados no grupo, que os encorajavam, que conheciam os seus antecedentes e que mantinham contacto com as famílias destes. Estes professores acreditam na inclusão para todos os alunos e que esta lhes trás uma melhoria social. Os investigadores concluem que um trabalho em equipa promove atitudes inclusivas e reforçam a importância das crenças

educacionais, das atitudes promotoras de inclusão, do trabalho de equipa e das características pessoais dos professores que consideraram fazer um bom trabalho na inclusão de todos os alunos. Este estudo adianta-nos bastante na compreensão da importância que tem um ambiente inclusivo na sala de aula, é como tal bastante interessante e uma mais-valia para a investigação que tem sido feita, no entanto não se refere a qual o papel dos pares na construção da inclusão destas crianças na sala.

Alemida-Verdu, Fernandes e Rodrigues (2002) levaram a cabo um trabalho de intervenção com o objectivo de estabelecer condições para que os membros participantes em determinada escola pública tivessem atitudes que tornassem o ambiente, da mesma, inclusivo. Este trabalho foi realizado com coordenador, professores, alunos e pais.

Pesquisas têm sido feitas, também em Portugal, no sentido de compreender a existência ou não de uma cultura inclusiva na educação. Por exemplo: Ferreira e Rodrigues (2006) concluíram que existe uma cultura inclusiva em construção nos três ciclos de ensino básico.

Nogueira e Rodrigues (2006) realizaram um estudo de caso comparativo de crianças com deficiência mental, em que um grupo frequentou o ensino regular e o outro uma instituição de educação especial. Os investigadores realizaram uma metodologia descritiva, através de um estudo de caso comparativo entre dois grupos de alunos. No modelo de análise comparativa que utilizaram tiveram em conta a organização escolar, o funcionamento do modelo, a opinião das famílias e a opinião dos docentes. Concluíram que a resposta integrada é a que se mostra mais adequada a estes alunos uma vez que ganham tempo no transporte estando numa escola da sua residência, têm maiores oportunidades de socializar e interagir com crianças não deficientes; a oferta curricular é mais diversificada; têm acesso à aprendizagem em contexto e a experiências e ambientes diversificados.

Almeida e Rodrigues (2006) pesquisaram sobre a percepção dos professores de nove escolas do primeiro ciclo e educadores de infância de nove instituições, todos do sector público. A sua investigação procurou saber sobre valores inclusivos e as suas práticas concluindo que educadores e professores implementam estratégias de formação e ensino da escola tradicional, que não atribuem à escola o papel de formador moral dos alunos, que não se sentem familiarizados com os valores enunciados (da participação, colaboração, valorização do outro, diferença e

diversidade, liberdade, responsabilidade e autonomia) nem à vontade na implementação de estratégias activas de aprendizagem.

Já Roldão (2003) refere trabalhos de investigação em que orientou alunos de pós-graduações e licenciaturas e onde concluíram que se por um lado os docentes defendem a diferenciação, por outro, quando observados, concluem que não existem mudanças nas rotinas e que as práticas são de modelo único.

Rodrigues, em 2001, realizou uma pesquisa relativa aos conteúdos dados nos cursos para professores de NEE e concluiu que a maioria deles dava prioridade a descrever, de forma exaustiva, as condições de deficiência que são uma minoria. O autor defende que a formação deveria dar um maior peso a deficiências mais ligeiras pois estas encontram-se em maior número nas escolas e que o conhecimento da diferença deve vir com o intuito de incluir, compreendendo que a diferença está relacionada com a diversidade humana que vai desde as mais altas habilidades até à deficiência (Rodrigues, 2006a).

Oliveira e Campos (2005) também procuram aprofundar o conhecimento sobre o ponto de vista dos professores, neste caso relativamente à avaliação em educação especial, através de questionários entregues a estes. Os investigadores classificaram as respostas em categorias concluindo que já se observa algum avanço nesta área na medida em que os professores procuram procedimentos adequados para acompanhar o aluno e consideram a avaliação como uma mediação entre aprender e ensinar.

Também as famílias têm sido ouvidas neste assunto. Hanson, Horn, Sandall, Beckman, Morgan, Marquat, Barnwell and Chou (2001) realizaram entrevistas a famílias ao longo dos anos que as crianças estiveram no pré-escolar até entrarem no primeiro ciclo.

Também os pais de crianças sem NEE que participaram em programas inclusivos foram ouvidos. Estes afirmam existirem benefícios para os seus filhos uma vez que melhoraram a confiança, auto-estima e compreensão do conceito de diversidade (Odom, Schwartz e investigadores do ECRII, 2007).

Já Palmer, Fuller, Arora and Nelson (2001) investigaram sobre quais os motivos que levam alguns pais a concordar com programas de educação inclusiva e outros se opõem aos mesmos; para tal fizeram este estudo com pais de crianças com deficiência mental que frequentavam escolas públicas tradicionais (não inclusivas)

através de um instrumento de pesquisa, “Inclusion survey”, em que, após lerem a descrição de um programa de inclusão e através de algumas questões, os pais teciam os seus comentários. Os comentários, feitos pelos pais, a favor da inclusão estavam relacionados com o facto da criança aprender mais em ambientes mais estimulantes e com os benefícios, para os colegas, da convivência com alunos com NEE. Os autores afirmam que os pais que fizeram comentários contra a inclusão acreditam que as necessidades das crianças as impedem de beneficiar de tais programas e que o sistema de educação também não está preparado para elas.

Don Meyer, director do projecto “sibling support” mostra, através deste programa de apoio, preocupação em apoiar os irmãos de crianças com necessidades educativas especiais. Em Portugal, Morais e Turquim (2006) entrevistaram, baseando-se neste programa, trinta e oito irmãos, com idades compreendidas entre os sete e os vinte e cinco anos, de crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Após as entrevistas realizadas, estes transcrevem as suas vozes e mostram o que os irmãos de crianças com NEE sentem e pensam. Através deste estudo podemos observar como pares das crianças com NEE, neste caso os seus irmãos, são afectados por esta experiência e como lidam com ela. As crianças descrevem como gostam dos irmãos e de brincar com eles, descrevem os irmãos mostrando que os conhecem bem e as brincadeiras que têm de uma forma bastante positiva, algumas também demonstram vontade em ajudá-los. Por outro lado também demonstram sentimentos negativos como a vergonha quando as pessoas ficam a olhar na rua, ou quando os colegas gozam, ou têm que dar explicações da situação dos irmãos. Descrevem também situações desagradáveis como envolverem-se em brigas para defenderem os irmãos (Morais e Turquim, 2006). Este estudo chama-nos á atenção para o papel activo dos pares na educação de crianças com NEE e a forma como eles são afectados (positiva e negativamente) pelo contacto próximo com estas crianças.

Nos Estados Unidos da América, foi desenvolvido um projecto pelo instituto “Early childhood research institute on inclusion” (ECRII), com o intuito de promover estratégias inclusivas; neste sentido foi realizada uma investigação com pais, crianças e educadores (Odom, 2007). Nestas investigações foram feitas observações a grupos de crianças e entrevistas a pais e educadores. Os autores concluíram que, de acordo com as experiências de cada um, profissionais e famílias, definem inclusão de forma diferente e que as crenças que têm sobre essa mesma inclusão influenciam a sua implementação. Concluíram também que os programas mais eficazes são aqueles que

consideram a inclusão para todas as crianças pois devem ter na base princípios inclusivos que beneficiem qualquer criança; que a colaboração entre profissionais e pais é fundamental e que os programas devem incluir as necessidades individuais de crianças com NEE que deverão ter apoio especializado através de estratégias que deverão estar encaixadas nas rotinas da sala, este apoio deverá incluir formação, pessoal, materiais e tempo para planificação (Odom, Schwartz e investigadores do ECRII, 2007).

Através de observação, Odom, Brown, Schwartz, Zercher e Sandall (2007), numa investigação sobre ecologia da sala e participação da criança, descreveram em que áreas da sala estão as crianças com NEE comparando com o grupo, quem inicia as actividades realizadas, qual o comportamento dos adultos perante estas e o grupo, qual o comportamento da criança e a interacção que tem com adultos e colegas. Os autores perceberam que as actividades realizadas na sala eram idênticas para as crianças com e sem NEE; que os adultos apoiam três vezes mais as crianças com NEE e que, talvez por este motivo, as crianças com NEE manifestam comportamentos sociais para com os adultos duas vezes mais que os colegas. Com este estudo concluíram, que contextos inclusivos parecem apoiar o envolvimento das crianças (com e sem NEE) e que as crianças com NEE recebem mais apoio por parte dos adultos.

Numa investigação do mesmo programa, Odom, Zercher, Marquat, Li, Sandall e Wolfberg (2007), através da observação e de descrições feitas por educadores e pais, sintetizaram quais as características no comportamento das crianças com NEE que levam à aceitação ou rejeição social por parte dos pares. De acordo com os investigadores mesmo em contextos inclusivos algumas crianças com NEE correm o risco de serem mais rejeitadas que outras, tendo em conta as suas características, e tendo em conta estas diferentes situações os educadores deverão procurar a abordagem que melhor se aplique a cada criança (Odom, Zercher, Marquat, Li, Sandall e Wolfberg, 2007).

Um estudo de caso é apresentado, por Araújo e Andrade (2008), relativamente à participação de uma criança com NEE numa sala de jardim-de-infância. Neste, Araújo e Andrade (2008) dão voz à educadora, à criança com NEE e aos pares desta, sendo que a voz das crianças é relatada através de registos da educadora. Concluíram então, que após alguma dificuldade inicial em evitar a exclusão da criança em causa e através da diferenciação pedagógica, todas as crianças fizeram aprendizagens

significativas no sentido de respeitarem o direito à participação de todos. Demonstraram assim, como, no estudo em causa, foi possível ajudar a fazer parte do grupo em que estava inserida de uma forma participante uma criança com necessidades bastante acentuadas após um coma aos oito meses provocado por um incêndio que levou os médicos a pensar que esta não sobreviveria.

A voz das crianças foi ouvida num estudo de Killen, Pisacane, Lee-Kim and Ardila-Rey (2001) ao investigarem a perspectiva de crianças com quatro e cinco anos de idade relativamente à inclusão e exclusão, nos grupos, de acordo com estereótipos de género; procurando saber se estas dão prioridade a estes ou à equidade. Os resultados do estudo demonstraram que as crianças consideraram que a exclusão é errada e utilizaram, para tal, justificações morais. Esta investigação foi realizada através de entrevistas individuais de vinte minutos através das quais as crianças avaliaram quatro histórias sobre actividades e papéis estereotipados.

No nosso estudo pretendemos dar voz às crianças para que nos digam o que consideram sobre as crianças com NEE no seu grupo.

2.5 Perspectivas Das Crianças

A criança tem o direito e a competência para dizer o que compreende do contexto em que está inserida. Alguns estudos têm sido realizados com o intuito de saber qual a perspectiva das crianças sobre os contextos em que participam. Serão, assim, apresentados alguns estudos em que as crianças foram participantes nestes.

Oliveira- Formosinho e Araújo (2008) defendem uma pedagogia de participação que vê a criança com direitos e como pessoa que compreende a sua competência. Consideramos as crianças como participantes e não como sujeitos ou objectos (Oliveira-Formosinho e Lino, 2008).

Observar, escutar, negociar com a(s) criança(s) a acção educativa representa um desafio para a inovação em pedagogia e para a investigação acerca dos contextos de vida da criança, do que lá experienciam, do que pensam e sentem em espaços onde passam tanto tempo da sua vida (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p. 70).

Nos últimos quinze anos a perspectiva relativa ao estudo sobre crianças sofreu uma mudança significativa no sentido de olhar para as crianças como os mais directos e primeiros actores na investigação. Vendo as crianças como actores sociais, estas são sujeitos activos nas estruturas e processos sociais (Christensen & Prout, 2005). Para além disso, as crianças mostram vontade de falar sobre as suas experiências como aprendizes, querem ser levadas a sério; consideram que estas trocas os podem ajudar a aprender (Rudduck & McIntyre, 2007).

Eide and Winger (2005) referem como pode ser dada a oportunidade às crianças de se tornarem participantes construtivos e informadores competentes em assuntos que dizem respeito ao seu dia a dia.

Segundo o 12º artigo da convenção dos direitos da criança a criança tem o direito a expressar a sua opinião e ser ouvida no que lhe diz respeito (Unicef, 1990). Assim, devemos considerar a criança como um participante a considerar na investigação (Folque, 2010).

Relativamente à investigação que tem sido realizada através da perspectiva das crianças, Moss, Clark and Kjørholt (2005), reportam-se à escuta das crianças através de diferentes ópticas: como forma de aprendizagem, como forma de aumentar e melhorar a comunicação entre crianças e adultos e como forma de compreender a

perspectiva das crianças perante as instituições e a sua participação nestas. Esta última será a perspectiva adoptada neste estudo.

Mais que um instrumento, escutar as crianças pode ser compreendido como uma forma de estar que intervém na prática e nas relações (Moss et al., 2005). Os autores referem-se a esta escuta como uma pedagogia e forma de investigar a vida, a cultura e a ética; um processo contínuo e de relação.

As crianças começam a ser vistas como participantes competentes em investigação. De acordo com Folque (2010) vários estudos têm demonstrado a capacidade das crianças para caracterizar os contextos pedagógicos em que aprendem; estas têm ajudado investigadores a compreender quais os ambientes educativos que lhes proporcionam melhores condições de aprendizagem.

A comunicação com as crianças permite que estas se tornem conscientes das suas próprias capacidades metacognitivas assim como as dos outros e permitem-nos compreender como elas apreendem o ambiente de aprendizagem em que estão inseridas (Folque, no prelo, 2010). Pretendemos, com este estudo, descobrir como as crianças percebem o contexto em que interagem.

Como já foi referido, poucos estudos foram encontrados em que é dada a voz aos colegas das crianças com NEE. Existem, no entanto, alguns estudos em que se investiga a perspectiva das crianças sobre o que os rodeia. Recentemente, têm sido feitas algumas investigações no sentido de compreender a perspectiva das crianças sobre assuntos que lhes dizem respeito de forma a aumentar o conhecimento e compreensão destas e dos contextos em que participam. Estas investigações têm sido realizadas, essencialmente, com crianças que estejam na escola e investigada a perspectiva que estas têm sobre o ambiente educativo e sobre os professores. Têm sido realizados estudos com crianças desde idade pré-escolar, no entanto a maioria deles são realizados com estudantes mais velhos.

Rudduck and McIntyre (2007) reuniram dados relativos à opinião das crianças relativamente à relação dos professores com os alunos, ao ensino que proporcionam, às condições existentes para a sua aprendizagem e até sobre fazerem parte destas investigações.

Ao estudar o Modelo do Movimento da Escola Moderna e a sua prática, Folque (no prelo), apresenta-nos a análise de documentos, observações e entrevistas realizadas

a crianças que pertencem a grupos em que o modelo é utilizado. Folque (no prelo) investigou duas salas de jardim-de-infância, descrevendo os ambientes de aprendizagem observados e analisando as interações existentes. Estas interações permitiram aprendizagens individuais através da reflexão e processos de auto-regulação; nestes grupos existe uma comunidade de aprendizagem onde todos são responsáveis pela aprendizagem de todos.

As observações participantes realizadas permitiram um maior envolvimento e compreensão da cultura existente. Para além das observações, foram realizadas entrevistas às crianças (para além de outras realizadas a adultos) com o intuito de compreender como é que estas se viam como aprendizes nas salas. Foram realizadas entrevistas “formais” e existiram conversas informais durante a investigação; foram feitas perguntas às crianças e mostradas algumas fotografias de momentos passados na sala para que as crianças as identificassem e as explicassem assim como aos papéis das crianças e dos adultos intervenientes (Folque, 2010). Também o nosso estudo pretende compreender como vêm, os participantes no estudo, os intervenientes no contexto em que estão inseridos tendo, neste caso, em conta a perspectiva de inclusão.

No livro organizado por Oliveira-Formosinho (2008) são-nos apresentadas algumas investigações levadas a cabo por investigadores que procuraram ouvir a voz das crianças através de entrevistas. Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) debruçaram-se sobre as relações e interações adulto-criança no contexto de educação de infância através de entrevistas semi-estruturadas. Oliveira-Formosinho e Lino (2008) procuraram compreender qual a perspectiva das crianças sobre os papéis das educadoras. Já Cruz (2008) avalia a qualidade na educação pré-escolar através da opinião das crianças sobre o que a escola deve ter e não ter e qual a sua função. A perspectiva das crianças sobre o que são os portfolios é apresentada através do estudo realizado por Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008).

Com base no que foi dito, consideramos que conhecer a voz das crianças sobre a inclusão de crianças com NEE no Jardim de Infância, a partir da sua própria experiência, pode dar um importante contributo para a investigação já realizada na área da inclusão. Compreender qual a perspectiva dos colegas destas crianças poderá ser uma mais valia para o aprofundar deste tema que tanto se tem debatido ultimamente.

3. METODOLOGIA

Neste ponto dar-se-á a conhecer a metodologia que foi considerada mais adequada para se utilizar num estudo desta natureza. Para tal, após enunciados os objectivos do estudo, será apresentado o enquadramento metodológico utilizado. De seguida serão dados a conhecer a amostra, os métodos, técnicas e instrumentos de recolha de informação e as metodologias de análise de dados utilizados. Por último serão abordados os cuidados éticos a ter na investigação, aspecto fundamental em investigação.

3.1 Objectivos

Com este estudo pretende-se compreender como vêm e como experienciam, as crianças, o facto de terem colegas com NEE no seu grupo. Como vivem a inclusão as crianças que lidam com ela todos os dias? O que poderemos concluir após observação e conversa com quem faz parte desta inclusão (que pode ou não existir)? Como estarão os grupos a viver a experiência de inclusão tendo na sua sala crianças com NEE? Como se relacionam com elas e com que ideia ficam de inclusão?

O objectivo principal deste estudo é ir ao encontro das vozes das crianças de forma a compreender como estas, no pré-escolar, constroem a ideia de inclusão. Tencionamos perceber como os pares das crianças com NEE as vêm, quais as suas perspectivas perante o funcionamento do grupo com estas crianças e em que medidas estas fazem, ou não, parte do grupo.

Compreender a perspectiva da criança sobre o que a rodeia e que se ligue directamente com a inclusão de crianças com NEE na sala, nomeadamente no que se refere às questões da participação destas crianças no grupo, a cooperação que se estabelece, ou não, no seio do grupo e a diferenciação dos processos educativos nestas salas, é a finalidade deste estudo.

Pretende-se, também, perceber como os aspectos da acção educativa da sala em que estão inseridas se relacionam com a perspectiva que as crianças têm; que relação existe entre os processos educativos levados a cabo e as perspectivas que as crianças têm relativamente às questões já referidas.

Procurou-se explicar à criança que estamos a tentar compreender mais sobre as crianças e que, para tal, necessitaremos da sua ajuda como detentora desse conhecimento (Mayall, 2000). Demos assim, à criança, o respeito que nos merece para que ajudasse e fosse participante neste estudo.

Na última década, a investigação educacional sobre como proporcionar ambientes de aprendizagem adequados tem aumentado (Folque, 2010). Parece-nos essencial a existência de estudos nesta área para que possam evoluir positivamente os contextos em que educamos.

3.2 Enquadramento Metodológico

Tendo em conta os objectivos deste estudo, a investigação que realizámos tem uma abordagem qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) defendem que numa investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural e que esta deve ser descritiva. Neste sentido será dada extrema importância ao processo de construção das perspectivas das crianças sobre a inclusão.

A recolha de dados foi feita através de observações e entrevistas feitas a crianças. A entrevista e a observação participante são das estratégias mais representativas da investigação qualitativa. Nesta, as entrevistas podem ser utilizadas como estratégia apenas para recolha de dados ou em conjunto com a observação participante (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com Ruquoy (1995) “a entrevista é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo” (pág. 89). Ainda Ruquoy (1995) considera o discurso como um meio de apreender práticas que favorece uma imagem da percepção que o locutor tem da realidade. A entrevista indica a forma como as pessoas apreendem, não necessariamente o que realmente acontece. Assim, a observação directa pode ajudar a compreender essa realidade (Bell, 2004).

Como preparação das entrevistas é necessário seleccionar os tópicos, elaborar as questões e considerar os métodos de análise, ou seja, ter um plano bem preparado (Bell, 2004). É necessário ter em conta o tema da entrevista ou objecto de estudo e o contexto interpessoal de forma a assegurar a pertinência e qualidade dos dados. (Ruquoy, 1995)

Uma vez que se pretende perceber qual a perspectiva das crianças, as estratégias deverão, como nos dizem Bogdan e Biklen (1994), permitir ter em consideração as experiências do ponto de vista do informador. Através da entrevista podemos conhecer a percepção das crianças do contexto em que se encontram e esta permite-nos tentar entender o processo educacional do ponto de vista dos primeiros interessados nele (Folque, 2010).

Ainda de acordo com Folque (2010), a entrevista a crianças é em si mesma uma actividade social que se encontra presente em situações como as de contextos legais,

de aconselhamento psicológico e de avaliação do nível do desenvolvimento da criança. Enquanto instrumento de recolha de dados ela configura-se numa actividade onde estão definidos os sujeitos, os instrumentos de trabalho, as regras e a divisão do poder e os motivos que implicam os intervenientes nesta actividade (Folque, 2010). Neste sentido, ao planearmos uma investigação com entrevistas, deveremos questionar-nos sobre o contexto social em que esta ocorre e, neste contexto, que significados são atribuídos pelos participantes à actividade em si (entrevista). Este aspecto torna-se tanto mais relevante quanto mais nova é a criança, sendo que a relação de poder entre entrevistado e entrevistador é quase sempre desigual.

3.3 A Amostra

A amostra identificada para este estudo tem em conta as condições pragmáticas de realização do estudo, assim como a exigência de responder ao objectivo de experimentar e mostrar as competências de investigação que se exigem a um(a) mestrando(a). Assim, identificaram-se duas salas de Pré-escolar no distrito de Évora com crianças com NEE em que nos foi permitido realizar o estudo e a que chamamos sala Framboesa e sala Damasco.

Embora ambas as salas sejam de idades heterogéneas, têm uma constituição muito diferente uma da outra relativamente às idades. Na sala Framboesa a idade das crianças variava, na altura das entrevistas entre os 2 anos e 11 meses e os 6 anos de idade, tendo a maioria das crianças 3 e 4 anos; para além da criança que ainda não tinha feito os 3 anos, sete crianças tinham 3 anos, seis tinham 4, duas tinham 5 e outras tantas 6 anos. A criança com NEE, desta sala, tinha 5 anos. Na sala Damasco quando realizadas as entrevistas responderam a estas apenas uma criança de 4 anos, cinco crianças de 5 anos quase a fazer os 6 e treze crianças de 6 anos. Uma das crianças com NEE, a **Joana**, tinha acabado de fazer os 4 anos nessa altura e era a criança mais nova da sala e a outra criança com NEE tinha 6 anos.

Pretende-se com este estudo compreender como se constrói as percepções das crianças nos contextos estudados e não uma representatividade dos resultados. Os resultados obtidos referem-se apenas às salas em que foi realizada a investigação não devendo ser feitas generalizações e não se pretendem fazer juízos de valor sobre os contextos mas sim compreender o conhecimento que as crianças têm do mesmo.

Intencionalmente as salas eram uma de estatuto particular e a outra pública, de forma a abranger uma parte da população mais diversificada. Ambas as salas tinham a apoiar as crianças com NEE uma professora de educação especial.

Após ter obtido todas as autorizações necessárias, ou seja, a autorização da escola ou do agrupamento (anexo 1) e a autorização dos encarregados de educação dos participantes (anexo 2) foram marcadas as datas para as observações.

3.4 Métodos, Técnicas e Instrumentos de Recolha da Informação

Neste capítulo daremos a conhecer os métodos utilizados para a elaboração deste trabalho. Estes serão explicados de acordo com a literatura especializada, assim como as opções tomadas para os procedimentos e na construção dos instrumentos.

Iremos assim apresentar como foram feitas as observações participantes, as entrevistas realizadas, a construção do guião das entrevistas e por último explicaremos os procedimentos utilizados.

3.4.1. Observação Participante

Sendo que as crianças se desenvolvem num contexto social as observações permitem analisar o seu comportamento através, por exemplo, das suas conversas e expressões de sentimentos (Dunn, 2005); pretendeu-se observar situações emocionalmente e, em consequência, cognitivamente significativas para, assim, melhor compreender as interações e ligações existentes entre os participantes e como estas poderão, ou não, ter importância no entendimento que têm do contexto e dos colegas com NEE.

Para compreender a realidade, mais que entrevistar os intervenientes é necessário, também, observar. Assim procurou-se compreender as relações existentes entre as crianças, qual a sua percepção sobre o estado psicológico dos outros, observando as suas acções: se brincam, se confortam, se gozam, se ajudam (Dunn, 2005). Pretendeu-se aprender mais sobre a percepção que os grupos em causa têm do mundo que os rodeia, dos outros, dos sentimentos, das acções e intenções.

Dunn (2005) afirma que é necessário ter sempre em conta que uma observação reflecte as ideias do investigador. De forma a minimizar este facto é fundamental ter cuidado com as deduções que se fazem e procurar sempre compreender o que quis a criança realmente dizer com as suas palavras e o porquê das suas acções. O ambiente, a entoação, tudo importa para compreender o que estamos a observar.

Considerou-se, para o estudo em causa, pertinente realizar uma observação participante, aproveitando a minha experiência como educadora de infância. Durante as observações procurou-se que as crianças me conhecessem para que, posteriormente, tivessem maior disponibilidade para serem entrevistadas. Ao conhecer o grupo e o grupo conhecer-me criou-se uma relação de alguma confiança facilitando, posteriormente a realização das entrevistas.

Para melhor entender as relações existentes nos contextos observados, foram registadas todas as interações presenciadas entre as crianças com NEE observadas e os colegas e adultos das suas salas e procurou-se compreender qual o sentido dessas interações.

De forma a recolher os dados, e como já foi referido, foram feitas observações dos grupos de crianças nos dias em que se interagiu com eles. Antes de se fazer as entrevistas foram realizadas três observações participantes em cada sala. Na quarta vez que se foi a cada sala foram realizadas as entrevistas às crianças, entrevistas essas que foram gravadas para futura análise. A primeira observação pretendia que o grupo me conhecesse, a segunda e a terceira para interagir um pouco mais com o grupo e ganhar alguma confiança e uma quarta visita para fazer as entrevistas. Ao longo destas três observações foram recolhidos dados de observação sobre o funcionamento da sala e as interações estabelecidas entre crianças e entre crianças e educadora.

Existiram também algumas conversas de natureza informal com as educadoras de forma a melhor compreender o trabalho por elas realizado e tiradas notas de campo nas observações realizadas. Foram elaborados alguns quadros de interações (anexo 3) como os explicados a seguir, com o intuito de as compreender.

Durante a observação fui registando o género de interações que aconteciam: criança alvo a outra criança (CA→C), criança a criança alvo (CA←C), criança alvo a adulto (CA →A), adulto a criança alvo (CA←A) e criança alvo para grande grupo (CA→GG).

Num outro quadro registei o tipo de interações que possam ou não existir por parte das outras crianças para com a criança alvo, neste quadro pude quantificar quantas vezes a ajudaram, quantas a ignoraram, quantas a chamaram para uma actividade e quantas interagiram naturalmente com ela, brincando, conversando ou participando em alguma actividade.

Utilizei também uma tabela de duas entradas para registar o número de interações que cada criança tem com o **Diogo**. Apercebi-me ao rever as

minhas notas que eram coisas a mais para registar ao mesmo tempo e esta falhou. Assim, tornou-se mais fácil posteriormente ao analisar os dados recolhidos e as notas de campo apontar essas interacções. (Damasco, 1ª observação)

Para podermos, realmente, ouvir as crianças é necessário não só observar mas também participar nas diferentes actividades e dialogar com elas (Folque, 2010), foi o que procurei fazer como em alguns exemplos que serão dados, dessas interacções, na descrição dos contextos.

Sabendo-se que o observador participante deverá, nos primeiros dias, ficar mais afastado para se dar a conhecer e permitir aceitação por parte do grupo e, posteriormente, no desenvolver das relações, participar mais; que o investigador deverá integrar-se no contexto (Bogdan & Biklen, 1994), procurámos que na primeira observação houvesse uma menor participação da minha parte.

No entanto, em qualquer um dos grupos, bastante habituados a terem vários adultos a interagir com eles, entre pessoas das instituições em causa e estagiárias a trabalhar nas salas, fui bastante bem recebida e rapidamente chamada a participar nas actividades. Não querendo desiludir o grupo o difícil foi estar presente e registar o máximo possível para o estudo. Sempre que regressava a qualquer uma das salas com o objectivo de observar de uma forma participante a vida do grupo (mas sempre com o cuidado de não interferir), mesmo da vez em que houve um maior intervalo de tempo entre visitas, fui recebida com grande entusiasmo o que beneficiou o à vontade sentido pelas crianças e, em consequência, as entrevistas realizadas.

Este à vontade ganho durante as observações participantes permitiu que a entrevista se tenha assemelhado a uma conversa (Bogdan & Biklen, 1994), o que facilitou a entrega das crianças à mesma. A relação criada durante a observação/participante, mesmo que em poucos dias, permitiu uma ligação (Folque, 2010) que beneficiou as entrevistas.

3.4.2. Entrevistas a crianças

Embora a palavra possa ser ambígua, a entrevista é uma das formas mais comuns e fortes de tentar compreender os seres humanos (Fontana & Frey, 1994). A

investigação qualitativa feita através de entrevista é uma forma favorável de se compreender a perspectiva das crianças. Convidar as crianças para uma entrevista formal é um dos métodos que pode facilitar uma contribuição construtiva na procura de novo conhecimento (Eide & Winger, 2005).

No entanto, ouvir a voz das crianças coloca aos investigadores alguns desafios metodológicos (Folque, 2010). Para evitar que a criança sinta que deve dar a resposta que o investigador pretende é necessário colocar as questões de forma a que a criança perceba que é ela que sabe pedindo-lhe, por exemplo, que explique o que pensa ou como é determinada situação (Folque, 2010).

De acordo com Scott (2000) referenciado por Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) as entrevistas a crianças devem ser semi-estruturadas. Assim foi, previamente, realizado um guião que dirigiu a entrevista. No entanto foi dado espaço a outras questões que se consideraram pertinentes. Foi também dado espaço para que as crianças dissessem outras coisas do seu interesse com a intenção de as deixar mais à vontade e com o cuidado de não deixar a conversa fugir às questões que nos interessavam, como no exemplo seguinte, retirado de uma das entrevistas às crianças da sala Framboesa:

Paulo (3:5): Olha estes sapatos novos (e mostra as sandálias)

MS: Ah! São giros os teus sapatos!

Fernando (3:7): E os meus (e mostra os sapatos)?

MS: Os teus também são bonitos.

Paulo: O meu tem buracos.

Fernando: O meu tem um animal.

MS: Tenho aqui outra pergunta para vos fazer.

Fernando: O meu tem um animal!

MS: Os teus sapatos têm um animal? São giros e os do Paulo também!

Paulo: Sim.

Fernando: E o meu tem um animal, olha aqui!

Paulo: Tu não tens buracos.

Fernando: E ele voa!

MS: Querem ouvir outra pergunta?

Fernando e Paulo: Sim!

3.4.3. Construção do guião de entrevista

Foi realizado um guião de entrevista para o grupo da sala Framboesa (anexo 4) e outro para o grupo da sala Damasco (anexo 5) que se procurou que fossem o mais equivalentes possível, mas que não deixassem de promover uma interacção contextualizada.

As primeiras questões colocadas na entrevista (anexos 4 e 5), com o intuito de compreender qual a percepção que as crianças do grupo fazem de diferenciação pedagógica e sabendo que num modelo para a inclusão a criança com NEE deve estar na classe regular, onde o ensino é orientado para todos os alunos tendo em conta a heterogeneidade, diversidade e diferenciação (Correia, 2003, 2008); estas questões estavam relacionadas com as actividades realizadas pelas crianças na sala.

Ao perguntar o que fazem os meninos na sala pretendia-se, através de uma pergunta simples, colocar as crianças à vontade com a entrevista. A partir desta questionou-se se todas as crianças fazem o mesmo, se podem fazer tudo na sala, o que fazem diferente uns dos outros e porquê. Mais à frente na entrevista, pergunta-se se as crianças são todas iguais e porquê ou no que são diferentes.

Quando inquiridas sobre as actividades que fazem e se todas as fazem, tentou-se compreender se as crianças vêem o grupo com igualdade de oportunidades; uma vez que a inclusão é vista como a oportunidade das crianças terem uma educação de qualidade e com igualdade de oportunidades para todos e que todos devem ter oportunidade de atingir a sua plenitude (Ainscow, 1997); (Correia, 2003, 2008) e Rodrigues (2006b).

Niza (1996) sustenta que só se pode passar de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão através de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação e que permita o acesso e as condições necessárias a todos os alunos. Pretendemos assim perceber qual a percepção que os participantes tinham da cooperação existente, ou não, neste grupo. Para tal perguntou-se se as crianças fazem as actividades sozinhas ou com os colegas. Leite (2008) refere-se ao trabalho de projecto como forma de promover a cooperação, a autonomia e colaboração entre pares.

Procurou-se compreender a percepção por parte dos participantes de existência apenas de integração física ou inclusão de crianças com NEE, ou seja, se eles

percebem que a criança com NEE apenas está na sala com eles mas faz um trabalho à parte quando está a ser apoiada pela educadora de apoio ou se faz as mesmas actividades que o grupo.

Consideramos que o trabalho realizado pelos professores de educação especial deve ir ao encontro do que é realizado com todo o grupo de crianças. Porter (1997) reforça a resolução cooperativa de problemas através de estratégias para os professores que devem adaptar e dar apoio nas classes regulares deixando de se colocar os alunos num programa apropriado, como se fazia numa abordagem tradicional.

3.4.4. Procedimentos

Para além de nos darmos a conhecer às crianças e de procurar criar uma relação que facilite a futura entrevista é também necessário que os métodos utilizados sejam adequados ao seu nível de compreensão, de conhecimento e interesse (Greene & Hill, 2005). Para tal é necessário conhecer as crianças antes das entrevistas (como aconteceu durante a observação/participante) para, por um lado, deixá-las à vontade com a investigadora e, por outro, perceber se os métodos que pretendemos utilizar são adequados aos participantes em questão. Após este conhecimento dos participantes e do contexto decidiram-se quais as fotografias mais adequadas para serem utilizadas nas entrevistas.

Para cada entrevista (cada sala) foram utilizadas fotografias tiradas quando foram realizadas as observações para que as crianças reconhecessem o contexto e assim falassem mais abertamente deste. Com as fotografias pretendia-se compreender a perspectiva das crianças sobre as crianças com NEE, das relações destas com o grupo e da sua inclusão, ou não, neste.

Para tal utilizaram-se fotografias de apoio ao guião da entrevista da sala Framboesa e de apoio ao guião da sala Damasco com crianças e com os adultos que com elas trabalham. Tal como os guiões, também as fotografias foram o mais idênticas possível para cada uma das salas.

A escolha das fotografias foi um processo moroso pois foi tido cuidado com o efeito que o próprio estudo poderia ter na dinâmica da sala e procurou-se evitar que este promovesse a exclusão. Pretendia-se sim que a utilização de fotografias levasse as crianças a falarem abertamente do contexto.

Assim, tivemos a preocupação de que aparecessem nas fotografias diferentes crianças (e não só as crianças com NEE) e os diferentes adultos que com elas interagem (e não apenas a educadora de apoio). Procurou-se que as crianças com NEE aparecessem em fotografias tanto com os colegas como com a educadora de apoio e que a educadora de apoio aparecesse também em fotografias de grande grupo.

Não serem demasiadas fotografias para não estender em demasia a entrevista foi, também, uma preocupação tida. Tendo em conta estas preocupações foram escolhidas as fotografias utilizadas para cada sala.

Em anexo (anexo 6) encontra-se a descrição de cada fotografia utilizada. Por motivos de confidencialidade, e como combinado com os encarregados de educação, as mesmas não são apresentadas no trabalho.

Foi pedido às crianças que falassem das fotografias, quem está na fotografia e o que está a fazer foram questões colocadas. A partir das respostas das crianças foi possível colocar outras questões de extrema utilidade para o trabalho, tal como no exemplo seguinte de uma entrevista na sala Framboesa.

MS: O que estão a fazer?

*Manuel (4:10): Esta é a **Patrícia** e esta é a Leonor (ed. de apoio). E não há mais!*

MS: Não há mais. Diz-me lá o que estão a fazer nesta fotografia.

Alexandre (4:11): Estão a trabalhar aqui com o dossier.

MS: E tu também vais trabalhar com esse dossier Alexandre?

*Alexandre: Não. Este é o da **Patrícia**.*

MS: E tu também tens um?

Alexandre: Tenho.

Manuel: Eu tenho um dossier do Homem-Aranha.

MS: E vocês trabalham no vosso dossier com a Leonor?

Manuel: Não.

MS: Tu também não, Alexandre?

Alexandre: Só trabalhamos com a Diana (ed. titular).

*MS: Há mais alguém que trabalhe com a Leonor no dossier ou é só a **Patrícia**?*

*Manuel: É só a **Patrícia**.*

MS: Porquê?

Alexandre: E o Lourenço!

MS: E tu não trabalhas com a Leonor porquê?

Alexandre: Porque não.

*MS: E porque é que a **Patrícia** trabalha com a Leonor?*

Alexandre: Porque ela às vezes tem trabalhos.

*MS: Porque é que só a **Patrícia** e o Lourenço é que trabalham com a Leonor, Manuel?*

Manuel: Porque ela escolheu.

Utilizando fotografias diferentes e em que apareciam várias crianças do grupo, com e sem NEE e falando delas todas pretendia-se que as crianças não entendessem a entrevista apenas para saber sobre determinada criança, não contribuindo o estudo para criar, assim, um factor de exclusão desta. No exemplo seguinte, contrariamente ao anterior, não estava a criança com NEE na fotografia.

Manuel: Este é o Alexandre, este é o Sancho e a Diana.

MS: Que estão a fazer?

Alexandre: A arranjar o computador.

Manuel: Porque o Alexandre está só a bloquear o computador.

Estas fotografias funcionaram como um precioso auxiliar para a comunicação com as crianças. Utilizando objectos adequados poder-se-á manter o interesse da criança durante a entrevista e estimular a memória e conversa (Novak, J. D. & Gowin, D. B., 1984; Bogdan & Biklen, 1994). Contudo é necessário ter em conta que as fotografias são um factor de concretização em que as crianças falam, concretamente, da situação que vêem e não, necessariamente, das suas concepções mais gerais.

Uma vez que as instruções não devem ser ambíguas e devem ser realizadas num contexto que lhe seja familiar à criança, as entrevistas foram realizadas no contexto escolar, onde a criança se sentia confortável. Aqui, a criança, pôde estabelecer associações, estar mais atenta e oferecer detalhes mais ricos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

O investigador precisa ser empático com a criança e um ambiente agradável ajuda a que a criança se sinta à vontade. Foram realizadas entrevistas a pares e considero que a minha experiência como educadora foi uma mais-valia na interacção com as crianças deixando-as mais à vontade para as entrevistas.

Os pares foram feitos com a ajuda das crianças, tendo em conta a idade de cada uma. Assim cada criança foi entrevistada junto com outra que, por um lado lhe fosse próxima e por outro estivesse na mesma faixa etária; assim as crianças puderam estar mais à vontade e todas as que quiseram tiveram oportunidade de dar o seu contributo para o estudo, pois encontravam-se em companhia de pares com competências similares.

Sendo a entrevista uma troca social é importante ter em conta que as crianças poderão dar respostas no sentido de agradar o entrevistador (Greene & Hill, 2005; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Para o evitar, sempre que possível foram utilizadas perguntas abertas. Existiu o cuidado para não fazer perguntas que sugiram uma determinada resposta já esperada, ou uma resposta de sim ou não (perguntas fechadas), procurou-se não repetir uma pergunta tal e qual como tinha sido feita para não levar a criança a dar uma resposta diferente (por considerar que a primeira estaria errada) e procurou-se ter atenção para não interromper a criança e dar-lhe tempo para responder (pois é natural que façam pausas) (Wescott & Littleton, 2005).

O entrevistador não deverá assumir que a criança é demasiado imatura para lhe responder nem que, pelo contrário, percebe a entrevista como um adulto. Para que a entrevista corra como desejado é essencial confiar na capacidade da criança e dar-lhe espaço para responder, ao mesmo tempo que se adequam as perguntas à sua idade e nível de compreensão (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Para que a criança se sinta à vontade para participar no estudo são necessárias algumas condições, tais como a existência de um ambiente de respeito, confiança e reconhecimento mútuo (Rudduck & McIntyre, 2007). O investigador deverá encarar a entrevista como um processo de co-construção de significados (Wescott & Littleton, 2005) onde é necessário dar poder à criança para que sinta que é um participante importante e, assim, transmita as suas ideias o mais justamente possível.

3.5. Metodologia de Análise dos Dados Recolhidos

De acordo com Bogdan and Biklen (1994), os dados recolhidos numa investigação qualitativa são designados por qualitativos, ou seja, ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas. Assim, considera-se a análise de dados como:

O processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Desta forma, após a organização dos dados obtidos: notas de campo, observações feitas e transcrição das entrevistas, estes foram organizados de uma forma lógica e sintetizados de acordo com as perguntas da investigação. As entrevistas foram trabalhadas e decididas categorias com sentido tendo em conta a informação obtida.

Numa investigação com crianças é necessário ter em conta a sua construção social enquanto se analisa o que disseram (Alldred e Burman, 2005). Deve-se procurar compreender o significado do que as crianças verbalizaram pois é através do discurso que nos vão transmitir a sua realidade. É fundamental procurar compreender o que realmente nos estão a dizer.

As notas de campo foram redigidas assim que possível enquanto era mais fácil lembrar dos pormenores. Também as entrevistas foram transcritas enquanto estava presente o ambiente em que se passaram. Ao transcrever as entrevistas foi tida em atenção a pontuação colocada, de forma a ser o mais fiel possível ao que a criança nos transmitiu.

Após feita a transcrição das entrevistas procuraram-se as ligações com o estudo em causa, conteúdos que se repetiam e que se relacionavam com o tema que está a ser estudado (Alldred & Burman, 2005). Tentou-se compreender o que realmente a criança quis dizer relativamente às perguntas que lhe foram feitas, mais do que as respostas que deu, qual o significado destas.

Para tratar o material tornou-se necessário codificá-lo, transformá-lo através do recorte, agregação e enumeração (Bardin, 2009). Assim, criaram-se categorias de

codificação de forma a classificar os dados recolhidos. Estas categorias foram anotadas quando foi feita a leitura dos mesmos e se repetiam palavras, frases, padrões de comportamento, formas de pensar e acontecimentos (Bogdan & Biklen, 1994).

Ao criar estas categorias nos temas a que faziam parte e ao procurar caracterizar as perspectivas das crianças foram tidos em conta, também, os conceitos de inclusão, de diferenciação e de cooperação tratados na revisão de literatura. Tentou-se perceber se estes fazem parte da sua visão do contexto em que estão inseridas.

De acordo com Bardin (2009) a categorização pode empregar dois métodos opostos: num deles é fornecido o sistema de categorias e repartem-se os elementos por estas, no outro este sistema não é conhecido e a classificação dos elementos é realizada progressivamente, sendo que a denominação de cada categoria só é determinada no final.

No nosso caso algumas temáticas estavam já determinadas e teoricamente suportadas; os guiões das entrevistas, previamente elaborados (anexos 4 e 5), respondiam aos objectivos que definimos para o estudo, tendo em conta o enquadramento teórico antecipadamente definido. Assim, os objectivos que antecipadamente definimos são os temas que considerámos para o estudo.

De acordo com Bardin (2009) as categorias devem apresentar um conjunto de características que tentámos que as nossas incluíssem: a da exclusão mútua, tentando-se, sempre que possível, que os elementos não se repetissem a não ser quando estritamente necessário; a pertinência, a objectividade e a fidelidade.

Apesar de existir uma categorização feita priori, o sistema de categorização não se cingiu apenas a esta. Para categorizar é necessário isolar e classificar os elementos, repartindo-os e organizando-os (Bardin, 2009). Assim, ao ler e reler as entrevistas e ao sinalizar repetições nas diferentes entrevistas obtiveram-se dados emergentes através dos quais foram criadas categorias e sub-categorias que se dividiram de acordo com os temas que já estavam definidos, como já foi referido, de acordo com os objectivos a que nos propúnhamos.

Apresentamos de seguida as temáticas utilizadas e as categorias e sub-categorias dentro de cada uma destas, de acordo com a grelha dos temas e categorias utilizada para análise (anexo 7).

No tema Percepção de Diferenciação Pedagógica apresentam-se as unidades de registo que nos permitem compreender qual a percepção que as crianças têm de diferenciação pedagógica. Ou seja, procuramos compreender se os participantes consideram que as crianças são iguais ou diferentes umas das outras e em que aspectos.

Este tema foi dividido em categorias relacionadas com a igualdade de oportunidades, com a igualdade das crianças (porque são iguais) e as diferenças das crianças. Na categoria igualdade de oportunidades encontraram-se as sub-categorias: todos podem fazer todas as actividades, hipóteses das crianças fazerem actividades diferentes e o que não podem fazer. Relativamente à categoria diferença das crianças podemos distinguir as seguintes sub-categorias: físicas, de idade, de vestuário, realizam actividades de forma diferente e outras.

No tema Percepção de Cooperação incluem-se as unidades de registo relativas à percepção que as crianças têm acerca da cooperação na sala.

Relativamente a este tema distinguimos categorias relacionadas com a colaboração entre pares (se fazem as actividades com os pares ou sozinhos), quem ajuda as crianças que precisam de ajuda (se os pares ou os adultos), quem são as crianças que precisam de ajuda e porque precisam de ajuda.

No tema Percepção da Existência de Integração Física ou Inclusão de Crianças com NEE apresentam-se as unidades de registo que nos permitem compreender se os participantes vêem as crianças com NEE apenas integradas fisicamente no grupo ou se têm uma percepção da existência de inclusão.

Dentro deste tema procuramos compreender, através de categorias, como as crianças vêem o papel da educadora de apoio na sala, qual a interacção que esta tem com o grupo e o motivo pelo qual as crianças com NEE de cada sala fazem actividades com a educadora de apoio. Também se encontram os registos relativos à categoria quem são os adultos da sala.

Na categoria papel da educadora de apoio encontra-se a sub-categoria faz actividades / ensina crianças com NEE. Na categoria interacção da educadora de apoio distinguem-se as sub-categorias só com crianças com NEE e com todas as crianças do grupo. À categoria porque faz a criança com NEE actividades com a educadora de apoio pertencem as sub-categorias: porque fez algo errado, para aprender / porque

não sabe, porque tem problemas, por vontade da criança ou da educadora de apoio, devido à idade. E em relação à categoria quem são os adultos da sala as sub-categorias reportam à educadora e auxiliar(es), a outros adultos da instituição e às crianças.

De acordo com o tema Percepção sobre a Criança com NEE expõe-se as unidades de registos que referenciam a visão que os participantes têm das crianças com NEE de cada sala.

Referentes a este tema podemos encontrar as categorias relacionadas com como vêm cada uma das crianças com NEE, como as vêm em interação com os colegas e porque é a criança em causa assim como a percebem.

Relativamente à categoria como vêm a criança com NEE as sub-categorias encontradas foram: inquieta, com comportamentos agressivos, com comportamentos negativos, tem dificuldades / problemas, precisa de aprender / precisa de ajuda / não sabe alguma coisa, não fala / não fala muito bem, precisa de atenção, com comportamentos positivos e a fazer aprendizagens, tem uma ferida no lábio. De acordo com a categoria seguinte: como vêm a criança com NEE relativamente aos colegas distinguem-se as sub-categorias de forma semelhante aos colegas / com igualdade de oportunidades e de forma diferente dos colegas. Em relação à categoria porque é que a criança com NEE assim como a vêm as sub-categorias são: devido à idade, porque tem problemas, porque ouve mal e não sabem.

Uma vez que foi possível fazer entrevista ao **Diogo** (criança com NEE da sala Damasco), ainda dentro do tema percepção sobre a criança com NEE, obtiveram-se algumas unidades de registo para a categoria como se vê a própria criança com NEE.

Cada unidade de registo corresponde ao segmento de conteúdo a codificar e pode ter dimensões variáveis (Bardin, 2009). Assim as unidades de registo obtidas são as que respondem à sub-categoria a que pertencem podendo ser de apenas uma palavra, uma frase ou uma descrição maior. As unidades de registo, de tamanho variável, correspondem a uma ideia transmitida pela criança; ideia essa que equivale à respectiva sub-categoria.

Após realizada a grelha de temas e categorias, cada entrevista foi analisada de acordo com esta e foram preenchidas uma grelha para cada sala das quais, posteriormente,

foram obtidos os resultados apresentados no próximo capítulo. Em anexo será apresentado um exemplo de uma entrevista analisada (anexo 8).

3.6. Cuidados Éticos e Deontológicos

Em qualquer investigação os cuidados éticos e deontológicos são de extrema importância mas, sendo esta uma investigação realizada com crianças, estes cuidados redobram-se. Não foi menosprezado o facto de estarmos a analisar um tema que deverá ser tratado com grande sensibilidade. Uma vez que o nosso estudo se prende com questões de inclusão e de exclusão um dos aspectos que nos preocupou durante o estudo foi o facto de este poder contribuir para a situação de exclusão das crianças com NEE de cada contexto se se colocasse um enfoque demasiado evidente na forma como estas se relacionam com o grupo e com as aprendizagens. Nesse sentido as questões incidiram no grupo em geral e não só nas crianças com NEE. Também nas observações foi tido esse cuidado.

Neste momento tenho o primeiro contacto com a criança sobre a qual vão recair as minhas observações e reflicto que para além das interações com ela devo ter o cuidado de interagir igualmente com o resto do grupo.
(Damasco, 1ª observação)

São questões que consideramos de extrema importância os consentimentos de todos os intervenientes no estudo, a confidencialidade que deve ser garantida, a transparência existente na investigação e o respeito pelos participantes que permitem a realização da mesma.

Antes de se iniciar a investigação foi necessário obter os consentimentos necessários nas instituições (anexos 1 e 2). Isto demorou mais tempo do que o previsto inicialmente o que levou a um atraso no início da investigação. Inicialmente tinha-se planeado fazer o estudo numa instituição particular onde se conseguiram rapidamente os consentimentos necessários mas a criança que ia ser observada esteve fora da instituição durante os meses que se seguiram a fazer tratamento, o que só se soube quase na altura de iniciar as observações. Assim foi necessário, já quando pretendíamos estar a iniciar as observações, procurar outra instituição particular e começar o processo de princípio (foram crianças desta nova instituição que participaram no estudo).

Alguns consentimentos demoraram mais do que o previsto pois faltava sempre alguma assinatura, no entanto e para não atrasar ainda mais o estudo, tanto que tornasse impossível realizar todas as observações e entrevistas previstas antes do fim do ano lectivo, foi-nos informado que poderíamos iniciar o estudo pois havia conhecimento e consentimento por parte de todos os interessados. De acordo com Graue e Walsh (1998) conseguir as autorizações necessárias para iniciar o trabalho de campo pode ser difícil, especialmente se este for realizado com crianças uma vez que, naturalmente, as pessoas responsáveis por estas terão atitudes protectoras. Embora tenhamos obtido todos os consentimentos necessários não foi possível tê-los nas datas pretendidas o que provocou algum atraso no início do estudo (e talvez alguma diminuição no número de observações que seria possível de outra forma) e alguma preocupação da nossa parte até estar tudo dentro da conformidade pretendida.

De forma a não prejudicar o estudo e tendo a garantia de que todos estavam de acordo com o mesmo, e com autorização nas instituições para tal, iniciámos a investigação; este processo decorreu dentro da normalidade esperada. Deparamo-nos no entanto, mais tarde, com um problema no consentimento dos pais de uma das crianças que não autorizaram a divulgação do nome ou fotografias da mesma. Embora a confidencialidade de todos os participantes no estudo esteja salvaguardada e, como tal, não serão divulgados nomes ou fotografias que possam identificar os mesmos, tal como explicamos nas autorizações pedidas (anexo 2) percebemos que os encarregados de educação da criança em causa não compreenderam totalmente esta questão e pretendemos uma oportunidade de a explicar, oportunidade esta que não foi conseguida.

É essencial respeitar a privacidade dos outros, reflectindo bastante sobre as questões do anonimato e a confidencialidade (Graue & Walsh, 1998). Assim, todos os nomes utilizados no trabalho são fictícios para preservar a confidencialidade de todos os intervenientes. Embora tenha sido respeitada a vontade destes pais, uma vez que não são utilizados neste estudo, como em qualquer outro desta natureza, os nomes dos participantes ou imagens dos mesmos, consideramos que esta situação não deveria ter ocorrido e as autorizações, para além de garantidas por educadoras e instituições, deveriam estar todas por escrito antes do início do estudo para evitar problemas posteriores. É no entanto difícil de o fazer com o tempo disponível para a elaboração do estudo uma vez que entre reuniões e conversas com os intervenientes e as marcações das mesmas são várias as respostas e autorizações por que temos de

esperar e que atrasam o iniciar do mesmo (tal como aconteceu). Na altura em que tivemos todas as autorizações dos pais (com quem as educadoras já tinham falado previamente mas que ainda não tinham assinado) já não teria sido possível realizar a investigação.

Após os consentimentos obtidos, mas não da parte das crianças; ao iniciar as observações e entrar no seu campo é necessário explicar ao grupo porque lá estou, dar-me a conhecer, dizer o que vou fazer e pedir a sua autorização para tal, afinal o espaço é deles e não queremos invadi-lo. Pretendemos assim criar uma relação de lealdade com os participantes e tornar a investigação o mais transparente possível.

A Laura olha para o meu caderno de notas e pergunta “Isso é o quê?” É então que me apresento ao grupo de crianças, digo como me chamo, que estou a fazer um trabalho no qual pretendo perceber como as crianças brincam umas com as outras e o que fazem. Explico que não sei como é e que por isso preciso da ajuda deles pois eles é que sabem dos assuntos das crianças, pergunto se me ajudam ao que a maioria me responde prontamente que sim. Digo que vou precisar de escrever algumas coisas para não me esquecer e que lhes irei perguntar coisas e tirar algumas fotografias. Mostram-se bastante disponíveis para colaborar comigo. Peço-lhes para lhes tirar uma foto ao que respondem afirmativamente. A Laura começa a dizer o nome das outras crianças. (Damasco, 1ª observação)

Ao procurar estabelecer uma relação melhor com a criança pretende-se respeitá-la e encorajá-la a envolver-se mais na futura entrevista. (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008). Após as observações realizadas as crianças foram convidadas a participar nas entrevistas. As entrevistas foram feitas às crianças que mostraram uma maior disponibilidade para tal. Não foi descurado o conhecimento da ética em investigação que nos lembra que os sujeitos têm de aderir voluntariamente aos projectos de investigação (Bogdan & Biklen, 1994) e foram todos informados, no início da entrevista, sobre o que estava a ser feito e garantida a confidencialidade. Assim, não participou nas entrevistas nenhuma criança que mostrasse não ter vontade de o fazer (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008).

A questão do consentimento informado quando se trata de crianças estabelece-se não num determinado momento (quando aceitam aderir à nossa proposta) mas no decorrer de toda a nossa actividade de investigação (Folque, 2010). Lembrando que fui sempre muito bem recebida pelos grupos que assim que me viam chegar chamavam por mim e mostravam alegria por me ver, vindo crianças ao pé de mim dar-me um beijo ou um abraço, chamando para mostrar o que estavam a fazer, contando as novidades ou

chamando a atenção dos colegas para que eu tinha chegado; foi fácil todas as crianças de ambos os grupos mostrarem bastante interesse em ser entrevistadas por mim, perguntando até com entusiasmo quando era a vez delas. Considerando a faixa etária das crianças em pré-escolar, estas facilmente se motivam para ir conversar com alguém que conhecem, saindo da sala para uma actividade diferente. No entanto já em situação de entrevista o interesse das crianças poderia ser outro, algumas mostraram interesse em falar de outros assuntos que lhes interessava mais mas depois quiseram retomar a entrevista. Tive especial atenção a este facto para compreender se era realmente esse o seu interesse. Um dos pares em entrevista estava mais interessado em brincar no espaço onde estavam e quando questionei se queriam continuar a entrevista (pois parecia-me que não era esse o seu interesse) demonstraram que não e terminamos por ali embora a principio tivessem demonstrado interesse em ser entrevistadas. É responsabilidade do investigador considerar os efeitos, para a criança, das entrevistas (Westcott & Littleton, 2005) e interromper a entrevista se nota incómodo por parte da criança (Oliveira-Formosinho & Araújo 2008).

Ainda dentro da questão do respeito pelos participantes, no fim da sessão agradecer à criança não só promove a sua auto-estima (Oliveira-Formosinho & Araújo 2008) como mostra respeito, reconhecimento e boa educação por parte do entrevistador. Este finalizar da entrevista pareceu-me natural e tão importante como a entrevista em si. As crianças são participantes essenciais numa investigação deste género, sem elas esta não teria sido possível.

4. RESULTADOS

Neste capítulo em que damos a conhecer os resultados obtidos, começamos por apresentar os contextos observados em cada sala de modo a que se possa compreender o sistema de actividades e inter-acções em que as crianças participam diariamente.

Seguidamente damos a conhecer as crianças com NEE para que se possa igualmente compreender melhor as vozes dos seus pares em relação à sua inclusão no grupo.

Por último apresentamos as vozes das crianças de cada sala - o que nos dizem (em entrevista e em acções) os participantes deste estudo.

Para melhor compreender os contextos observados analisei os Projectos Curriculares de Turma (PCT) realizados pelas educadoras assim como o dossier das crianças com NEE observadas. É através dos dados recolhidos através destes documentos e das observações em contexto que apresentamos, de seguida, uma caracterização dos mesmos.

4.1. Sala Framboesa

A sala Framboesa é a única sala de Jardim-de-infância pertencente a uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) numa cidade pertencente ao concelho de Évora. Esta instituição foi construída de raiz numa quinta e, para além da sala de Jardim-de-infância, existem mais três salas de creche na mesma instituição e uma sala polivalente. O grupo é constituído por dezassete crianças, sendo sete delas raparigas, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Oito das crianças já pertenciam anteriormente ao grupo.

De seguida iremos apresentar uma caracterização da sala e do grupo de acordo com a caracterização feita no PCT pela educadora:

O grupo é participativo e interessado em comunicar, tem alguma capacidade de planificação e de formulação de hipóteses para resolução de problemas e autonomia na organização das actividades na sala.

A intencionalidade educativa vai ao encontro dos objectivos das Orientações Curriculares (OC), pretende desenvolver todas as áreas de conteúdo e para cada área propõe objectivos.

É relevante referir que, ainda de acordo com o PCT, a educadora tem como referência a perspectiva sociocultural do desenvolvimento humano e que sustenta a organização da sua actividade pedagógica através do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM).

Através deste refere a importância da aceitação das diferenças que deverá passar pela criação de um clima de cooperação e solidariedade. A organização das actividades deverá ser feita de forma cooperada, possibilitando a igualdade de oportunidades referentes a diferenças e necessidades individuais. Afirma, também, que tentará implementar práticas pedagógicas diferenciadas e centradas na cooperação, que incluam todas as crianças, respondendo às suas necessidades individuais e contribuindo para uma plena inserção na sociedade como seres autónomos, espontâneos e responsáveis.

Menciona que pretende alargar as oportunidades educativas de forma cooperada, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagens individuais e do grupo entre si. Tal será feito através da aprendizagem da vida democrática, criando condições de conhecimento, atenção e respeito pelo outro.

De acordo com a educadora e, também, com a observação que fiz da sala, a organização do trabalho curricular é realizada da seguinte forma: a sala está organizada por ateliês que poderão ser reorganizados de acordo com as necessidades do grupo, sendo estes: Ateliê de expressão plástica; Garagem e construções; Laboratório de ciências e matemática; Oficina da escrita, biblioteca e computador; Área da dramatização ou faz-de-conta; Área polivalente (de apoio a todas as áreas).

Observei que em cada área podemos verificar um espaço na parede onde as crianças colocam um cartão com a sua fotografia para as ajudar na organização pois, em cada área, só podem estar um número pré-definido de crianças.

Aproximo-me da área identificada como “garagem e construções”, nesta pode-se observar, na parede, o desenho de quatro crianças que se percebe ter sido realizado por uma criança e quatro cartões com a fotografia de crianças da sala com velcro indicando quais as que lá estão, não sobra espaço para colocar mais fotografia nenhuma. O Jaime diz-me: “é uma garagem!” (Framboesa, 1ª observação)

Nas paredes estão materiais que servem de organizadores de todo o processo de planificação, avaliação, tais como os mapas de presenças e de actividades e o diário de conselho.

Uma das crianças estava em frente a um mapa onde se lia “mapa das presenças do mês de Fevereiro de 2011”, neste quadro de duas entradas podem-se ler os nomes das crianças na vertical (alguns deles têm as suas fotografias atrás do nome) e os dias do mês em cima na horizontal. Está preenchido com muitos “P” a verde e alguns “F” que, de acordo com a legenda, significam as presenças e as faltas. (Framboesa, 1ª observação)

Contemplam ainda do espaço exterior onde não observei o grupo.

De novo de acordo com o PCT, relativamente ao tempo e às rotinas, todos os dias desde a abertura da instituição até às 9h00m (hora a que chega a educadora) é feito o acolhimento, a essa hora é feita uma reunião e planeamento de actividades e seguidamente o trabalho autónomo e projectos. Tive oportunidade de presenciar esta reunião nas minhas observações:

Entretanto a Diana pede que se sentem para a reunião e após reabrir os estores, com a ajuda de algumas crianças, coloca cadeiras em volta de uma mesa grande que está em frente à porta. A mesa é a junção de três mesas rectangulares. As crianças que ainda não o tinham feito vão-se sentando. Está uma cadeira livre ao lado do Alexandre e eu pergunto-lhe se lá me posso sentar e, ao obter resposta afirmativa sento-me (...) A educadora trás para a mesa dois conjuntos de folhas, num pode-se ler diário de conselho e no outro plano do dia (...) A educadora diz então que vão fazer o plano do dia. A folha do plano do dia está dividida nas seguintes colunas: “o que vamos fazer hoje”, “quem” e “avaliação”. Olhando para o plano da véspera, a educadora, informa o que ficou por fazer: um desenho do Jorge e o projecto dos planetas. A Diana pergunta: “o que vamos fazer hoje?” (...). O diário de conselho é um instrumento que está dividido nas seguintes colunas: “Gostámos”, “Não gostámos” “fizemos” e “queremos fazer” por baixo da informação que o mesmo corresponde à semana de 14 a 18 de Fevereiro. Hoje estava já preenchido na coluna do queremos fazer com “bolo rainha”, “projecto dos planetas”, “construção de uma casa para passarinhos” e “teatro – sitio do pica-pau amarelo”. (Framboesa, 1ª observação)

Nesta observação foi possível constatar a utilização do modelo do MEM a que já nos referimos.

4.1.1. A criança com NEE da sala Framboesa

Quando iniciei as observações apenas uma das crianças tinha o apoio da educadora de apoio devido a atraso no desenvolvimento e foram as interacções com essa criança que observei e registei durante as observações. Quando fui realizar as entrevistas percebi, pelas respostas de algumas crianças que depois confirmei com a educadora, que mais um menino tinha apoio da educadora de apoio (este apoio teve início após a última observação realizada).

Tendo em conta o que falei previamente com a educadora, a **Patrícia**, uma menina com 5 anos, tem um atraso de desenvolvimento diagnosticado pelo médico e o apoio de uma educadora do ensino especial duas vezes por semana. (Framboesa, 1ª observação)

De acordo com os documentos consultados na instituição, relativamente a esta criança, pude recolher as seguintes informações:

A **Patrícia**, a quem têm sido realizadas avaliações pela equipa de Intervenção Precoce (IP) local e pelo serviço de pediatria de um Hospital em Lisboa, nasceu no dia 1 de Dezembro de 2005 e entrou na instituição no dia 2 de Maio de 2006.

O último diagnóstico realizado por uma psicóloga do centro de desenvolvimento infantil do hospital, em Outubro de 2010, refere que “a criança tem um desenvolvimento psicomotor abaixo do esperado para a sua idade.” Refere ainda que “as áreas em que se observou um maior desenvolvimento são a da autonomia e realização e que as áreas mais afectadas são a da linguagem e da motricidade (fina e grosseira). Tem diagnosticado um atraso de desenvolvimento psicomotor segundo os critérios do DSM – IV – TR para o qual se deve seguir o seguinte plano:

- manter integração escolar;
- manter o apoio educativo especializado e individualizado (dec. Lei 3/2008);
- terapia da fala;
- psicomotricidade.”

De acordo com os documentos consultados a criança tinha, no ano lectivo anterior, apoio da psicoterapia; apoio esse que deixou de ter este ano, passando a beneficiar de terapia ocupacional. De acordo com o plano de actividades da fisioterapia da IP, realizado no ano lectivo anterior, a criança apresentava “algumas alterações posturais,

estas são exacerbadas durante a marcha e a corrida, comprometendo ligeira e moderadamente a actividade. Na marcha apresentava descoordenação moderada e défices de equilíbrio.”

De acordo com a mesma avaliação realizada no início do ano lectivo anterior “todas as alterações e défices identificados provocavam e condicionavam o desenvolvimento neuropsicomotor da criança.”

Tinha planificado os seguintes objectivos gerais:

- “- Aumentar a independência e autonomia na realização de todas as actividades desenvolvidas;
- Aumentar a capacidade de persistência durante todas as actividades em que participe, de modo as que as realize do princípio ao fim.”

E os seguintes objectivos específicos:

- “- Reduzir e controlar a ansiedade da família em relação à exploração do ambiente e das actividades com o fim de que estes não interfiram no desenvolvimento neuropsicomotor da criança;
- aumentar o equilíbrio;
- aumentar a sua coordenação motora grossa e fina;
- aumentar a concentração durante a realização das actividades, para que consiga estar concentrada no objectivo das mesmas do início ao fim.”

A **Patrícia** tem ainda um plano de actividades e estratégias na piscina, no jardim de infância e em casa. Para o jardim de infância propõe-se a “construção de colares, de puzzles e de figuras em lego; a realização de marcha em flexão dorsal e plantar; saltos com um só pé e com os dois membros inferiores; a realização de marcha com diferentes níveis de dificuldade, percursos de obstáculos e andar de triciclo.”

De acordo o relatório de avaliação realizado pela educadora de infância da equipa de IP, realizada em Junho do ano passado, a criança é acompanhada pela intervenção precoce (IP) desde Setembro de 2008 e foi avaliada pela última vez em Maio de 2008, através da Escala de Desenvolvimento de Griffiths para crianças dos 0 aos 8 anos.

De acordo com esta avaliação a **Patrícia** evoluiu bastante nas sub-escalas Locomotor, Pessoal-Social e Audição-Linguagem. Nas sub-escalas coordenação Mão-olho e Realização mantém o seu nível de desenvolvimento e na sub-escala de raciocínio prático, apesar de conseguir realizar mais tarefas não atinge o nível de desenvolvimento esperado para a sua idade cronológica. A nível global mantém um atraso no seu desenvolvimento global (73,1).

Na análise que fazem de cada sub-escala identificam as seguintes dificuldades:

“Locomotor (83) – ainda não consegue manter-se num só pé, marchar ao ritmo da música, andar sobre uma linha, descer escadas com pés alternados, tocar na ponta dos pés sem dobrar os joelhos e saltar 15cm com pés juntos.

Pessoal – Social (86) – ainda demonstra alguma dificuldade em abotoar botões e vestir-se sozinha. Sabe o seu nome, o seu sexo e a sua idade.

Audição-linguagem (71) – tem dificuldade em repetir frases, usar correctamente os pronomes pessoais e responder a questões/problema.

Coordenaçãoóculo-manual (60) – mostra dificuldade em realizar desenhos mais complexos, fazer uma torre com 8 cubos e dobrar papel.

Realização (75) – ainda não realiza a ponte nem faz passar o comboio debaixo da ponte.

Raciocínio prático (64) – repete apenas um dígito e não reconhece o maior / alto /comprido / pesado. Conta até 4.”

Ainda de acordo com a avaliação realizada, a **Patrícia** “começou a contar ate 4 e a nomear algumas cores, brinca adequadamente ao faz-de-conta e a sua área preferida é a “garagem” onde já interage com os pares embora não partilhe os brinquedos. Já arruma quando lhe é pedido e evoluiu ao nível do comportamento mantendo períodos de atenção mais longos. Diminuíram as birras e recusas embora seja imprescindível investir no cumprimento firme de regras.”

De acordo com a avaliação do plano de intervenção adaptado das OC a criança ainda não adquiriu os seguintes objectivos: “compreender ordens complexas, recontar e interpretar uma história, utilizar frases correctas sintacticamente e respondendo adequadamente aos pronomes interrogativos “quem”, “o quê”, “onde”, “quando”,

desenvolver e iniciar actividades de identificação do som de uma palavra, juntar objectos do mesmo tamanho, separar objectos de diferentes tamanhos, juntar e separar objectos da mesma forma, responder a perguntas tipo: “O que é? Onde? Quem? Como?”; relativamente à motricidade global: subir e descer escadas com os pés alternados; relativamente à motricidade fina: realizar diferentes formas simples de plasticina.”

De acordo com a ficha de observação realizada no fim do ano lectivo pela educadora, a **Patrícia** “revelou mais dificuldades na área da formação pessoal e social na responsabilidade e organização; na linguagem oral em articular as palavras correctamente e na construção de frases; na abordagem à escrita em todos os itens considerados, no domínio da matemática na noção de peso, na capacidade de seriação e de classificação; na expressão musical no sentido rítmico; na expressão plástica no desenho com pormenor, no terminar de trabalhos, no sentido estético e na representação do real; na expressão motora na orientação espacial e nas competências a nível da motricidade fina.”

O último relatório da terapia da fala que existe é de Outubro de 2009, neste a técnica refere um “atraso de desenvolvimento da linguagem quer na componente compreensiva, quer na componente expressiva, sendo ligeiramente mais fracos os resultados da linguagem expressiva.”

A **Patrícia** tem o seguinte apoio prestado pela IP local:

Educadora de apoio – 2 tempos lectivos;

Terapia da fala – 1 tempo lectivo;

Terapia ocupacional - 1 tempo lectivo.

Procurando compreender o que significa este diagnóstico obtivemos que, de acordo com o DSM – IV, este diagnóstico é caracterizado por um défice severo e invasivo no desenvolvimento da interacção social recíproca associada às habilidades de comunicação verbal e não verbal (American Psychiatric Association, 1994).

A Escala de Desenvolvimento de Griffiths para crianças dos 0 aos 8 anos, utilizada para avaliar a criança é um instrumento, utilizado por psicólogos na área de desenvolvimento infantil em Portugal, que avalia as competências do desenvolvimento ao longo de toda a infância e mede as várias vias de aprendizagem e sub-escalas.

Assim permite avaliar as forças e fraquezas da criança relativamente às suas diferentes capacidades

(http://www.cegoc.pt/testes/conteudos/testes/show_teste.aspx?testeID=290, recuperado em 12, Abril, 2011).

A **Patrícia** é assim, e de acordo com os documentos consultados, uma criança com um atraso de desenvolvimento que mostra dificuldades na área de formação pessoal, nas relações com os outros e na comunicação. Iremos de seguida apresentar alguns excertos das observações que vão ao encontro da descrição feita até agora para melhor podermos, posteriormente, compreender a percepção dos seus colegas.

Das observações realizadas a **Patrícia** é uma criança alegre, bem-disposta e que procura o contacto tanto com outras crianças como com os adultos.

A Sara H. aproxima-se da nossa mesa sorrindo.

Sara H.: “Olá!”

Patrícia: “Olá Sara!” (e dirigindo-se a mim entregando-me o livro dos peixes) “Agora vê este!”

Assim que começo a folhear o livro entra o Paulo.

Patrícia: “Bom dia Paulo!” (Framboesa, 3ª observação)

A **Patrícia** parece ter bastante dificuldade em concentrar-se e em realizar uma actividade durante o tempo mínimo necessário a que esta lhe traga alguma aprendizagem e talvez este facto faça com que ainda não tenha adquirido as competências que deveria na sua idade.

A **Patrícia** pega no lápis castanho e pinta as folhas. Não as pinta por dentro do risco como fizeram as outras crianças de 5 anos, fá-lo como algumas das mais novas. Pinta-as muito rapidamente e volta para a mesa dos jogos no pouco tempo que demorou a educadora a virar-se para a porta a dar os bons dias a uma colega.

Dirigindo-se à **Patrícia** a educadora diz: “tão bonito!” ao que a criança responde sorrindo e a educadora acrescenta que faltam pintar as pétalas. Percebendo que a educadora pretende que vá continuar o trabalho a **Patrícia** vira-lhe as costas e pega nas peças de um jogo de loto que estão em cima da mesa e mostra-as ao Sancho que estava à sua frente interagindo com ele.

A educadora vai-se sentar ao pé dela mas pouco depois a criança levanta-se e vai, de novo, para ao pé do computador. (Framboesa, 3ª observação)

Para além da dificuldade em estar algum tempo em cada actividade que escolhe apercebi-me também, e confirmei em conversas informais com a educadora, que a **Patrícia** tem algumas atitudes agressivas para com os colegas, uma vez por estar zangada com alguma situação e outras sem motivo aparente.

A educadora tenta que a **Patrícia** se sente na “roda” com o grupo e esta reage sempre negativamente. Acaba por se sentar e quando o Sancho se senta ao lado dela arranha-o também.

Entretanto a educadora começa a conversar com o grupo sobre o que fizeram durante a manhã e a **Patrícia** afasta-se do grupo tirando um puzzle que está no armário da escrita e colocando-o em cima da mesa. (Framboesa, 3ª observação)

Posteriormente à observação, em conversa informal com a educadora quando esta está a fazer as camas para as crianças que dormem a sesta (nem todas as crianças dormem mas a **Patrícia** dorme pois necessita de descansar) fico a saber que a **Patrícia** conhece os lençóis e cobertores de todos os colegas. Digo-lhe que do que observei destas duas vezes, a **Patrícia** também sabe as cores o que é confirmado pela educadora que afirma ainda que o maior problema da criança é a dificuldade que tem em concentrar-se.

Hoje continuei a aperceber-me da dificuldade da **Patrícia** em estar pouco tempo que seja em algum sítio, o que possivelmente lhe está a dificultar algumas aprendizagens, como por exemplo fazer algumas letras do nome, pegar numa tesoura de forma correcta, fazer a figura humana (observei no dossier dos seus desenhos que estes ainda são riscos, está na fase da garatuja e ainda não se distinguem figuras ou tentativas de as fazer). A única vez durante toda a manhã que a **Patrícia** esteve algum tempo no mesmo local foi quando esteve a trabalhar sozinha com a educadora de apoio, e nesse bocado chorou várias vezes demonstrando não querer lá estar. A esta reacção da criança a educadora de apoio continuou a incentivá-la para fazer o que lhe era pedido, repetindo as ordens nesse sentido até considerar o trabalho realizado. Na primeira observação que fiz o único bocadinho que a **Patrícia** esteve algum tempo sentada no mesmo local foi quando a educadora se sentou com ela a fazer um jogo. Nesse dia não chorou, no entanto foi apenas o tempo de concluir o jogo o que se resumiu a poucos minutos. (Framboesa, 2ª observação)

Tal como a **Patrícia** vai ter com os colegas para interagir com eles também estes a chamam para as actividades.

Deixa o jogo na mesa, vai brincar com um carro e depois na biblioteca tira um livro e senta-se ao pé de duas crianças que lá estão mas não interage com elas. Rapidamente deixa o livro no chão e volta a um dos três jogos que deixou numa das mesas. Tudo isto a **Patrícia** faz muito rapidamente, não dando tempo de terminar nenhuma destas actividades que escolhe fazer.

Alexandre: - “Oh **Patrícia**! Anda para aqui ver o jogo!”

Sancho: - “Anda ver o jogo!” (Framboesa, 1ª observação)

Vasco: -“ **Patrícia**, senta-te aqui, senta!”

O Vasco puxa pelo bibe da **Patrícia** e esta senta-se ao lado dele.
(Framboesa, 2ª observação)

De acordo com os quadros de interacções preenchidos durante as observações (anexo 3) as crianças com quem existiram mais interacções foram o Alexandre e o Vasco. De quase todas as vezes que interagem com a criança é de uma forma natural e esta é tanto ajudada como ignorada ou chamada para uma actividade pelos colegas.

A **Patrícia** dirige-se aos colegas mais do dobro das vezes que estes se dirigem a ela e mais vezes de forma negativa do que positiva. Ao grupo, a Patrícia dirigiu-se duas vezes nas três observações realizadas.

Quanto aos adultos da sala, o número de vezes que a criança se dirige a estes é pouco maior que a situação contrária.

Enquanto decorreram as observações apenas esta criança tinha o apoio da educadora de apoio, no entanto como já foi referido, quando foram realizadas as entrevistas já tinha sido avaliada mais uma criança (o Lourenço) que começou entretanto a ter apoio da educadora da IP. Este facto pode-se constatar pelas respostas das crianças em algumas das entrevistas. Nas entrevistas, quando pergunto se apenas a **Patrícia** faz actividades com a educadora de apoio, algumas crianças referem que também o Lourenço faz actividades com a educadora de apoio. Posteriormente, em conversa com a educadora titular, confirmei que, após a última observação que fiz, também o Lourenço passou a ser apoiado mesma educadora da IP.

Edite (4:9): Só o Lourenço e a **Patrícia** (fazem as actividades com a educadora de apoio).

Assim, o grupo de crianças da sala Framboesa é o único grupo de jardim-de-infância de uma IPSS. A educadora utiliza o modelo pedagógico do MEM e tem uma auxiliar de acção educativa a tempo inteiro na sala. Quando foram realizadas as observações uma criança com NEE tinha o apoio de uma educadora de apoio da IP.

4.1.2. Perspectivas das Crianças

Apresentaremos agora as vozes dos participantes da sala Framboesa relativamente a cada temática analítica considerada para o estudo. Sendo as temáticas estudadas a percepção de diferenciação pedagógica, a percepção de cooperação, a percepção da existência de integração física ou de inclusão e por último a percepção sobre a criança com NEE.

4.1.2.1. Diferenciação pedagógica

Ao procurar perceber as perspectivas das crianças face à diferenciação, perguntámos se todas podem fazer todas as actividades. As respostas obtidas foram no sentido de que todas as crianças podem fazer todas as actividades e das hipóteses das crianças fazerem actividades diferentes umas das outras, indo ao encontro do que defende Grave-Resendes e Soares (2002) ao considerarem a diferenciação pedagógica como a identificação e resposta às diferentes capacidades de uma turma para que os alunos não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma.

Das dezoito crianças entrevistadas onze referiram que todos podem fazer todas as actividades e quatro referiram a hipótese das crianças fazerem actividades diferentes.

Rosário (3:9): Sim (podem fazer tudo). (...) Não (fazem as mesmas coisas)... podemos ir para a casinha, podem ir para a garagem, podem ir fazer desenho, podem ir fazer recorte e colagem,...

O Jorge (6:3) e o Vasco (5:2) referem que podem fazer o que quiserem sem terem de estar todos a fazer o mesmo e a criança mais velha menciona as regras da sala para que todos possam fazer de tudo:

Jorge: Podem e têm de pôr o cartão.

MS: E fazem as actividades da mesma maneira? Brincam da mesma maneira?

Jorge: Não

Vasco: Alguns vão para aqui, alguns vão para a garagem e vão para a casinha.

Jorge: E depois vão para as ciências e matemática.

Vasco: Fazemos o que quisermos.

Quando questionadas se alguma criança não pode fazer alguma coisa, as crianças que responderam afirmativamente referiam-se a regras de convivência e de bom funcionamento da sala. Nenhuma criança respondeu, por exemplo, que determinada criança não pode fazer alguma actividade; todos podem fazer todas as actividades à disposição na sala.

Edite (4:9): Às vezes quando a gente está a fazer a reunião a Diana não deixa ir brincar, só depois da reunião.

Sara H. (4:1) Menos morder.

Jorge (6:3) Está ali para pôr os cartões para dizer quantos vão, a garagem é 4.

Saber se “as crianças são todas iguais” é uma questão complexa que nos remete para valores mais difíceis de explicar. As respostas obtidas foram, na sua maioria, que as crianças são diferentes umas das outras. Cinco crianças referenciaram diferenças físicas, uma criança apenas refere diferenças de idade e uma justifica que são diferentes “porque nasceram todos diferentes” (Alexandre, 4:11).

Jorge (6:3): Há pessoas que têm o cabelo de muitas cores, preto, tipo o do Vasco é loiro, é o do Nuno também.

Criança nenhuma deu a entender que considera que as diferenças existentes entre as crianças possam provocar desigualdade de oportunidades ou que exista tal desigualdade; as diferenças existentes são apenas as que são evidentes à primeira vista e não parecerem ter, nas respostas das crianças, nenhuma consequência neste sentido.

Três crianças apenas, que não se referiram ao aspecto físico, disseram que as crianças são todas iguais e justificaram com as oportunidades iguais que têm na sala.

Bianca (3:8): Porque estão na sala!

Paulo (3:5): Porque brincam todos!

Relativamente à diferenciação pedagógica consideramos que as crianças percebem que todas as crianças têm a oportunidade de fazer as mesmas coisas na sala não necessitando, no entanto, de as fazer ao mesmo tempo. As diferenças que os participantes referem existir entre as crianças são diferenças físicas que não interferem nas oportunidades que cada criança tem.

4.1.2.2. Cooperação

Em relação à percepção que as crianças têm acerca da existência (ou não) da cooperação e de acordo com a categoria colaboração entre pares apenas um par de crianças entrevistadas respondeu que faz as actividades sozinho. O Paulo (3:5) e o Fernando (3:7) foram as crianças que me pareceram mais precoces, eram das crianças mais novas do grupo e iam muito um atrás das respostas do outro na entrevista; distraíam-se com muita facilidade o que considero que pode ter influenciado a sua atenção e, conseqüentemente, as suas respostas.

Paulo: Eu pinto sozinho cá na sala.

MS: E tu, Fernando?

Fernando: Sim.

(...)

Fernando: Brincam sozinho.

MS: Tu brincas sozinho cá na sala?

Fernando: Sim.

MS: E tu, Paulo?

Paulo: Também sim.

É importante ter em conta que pelo meio destas questões as crianças distraíram-se um pouco a falar sobre as brincadeiras que têm um com o outro e que a seguir referiram brincar um com o outro.

Fernando: Vou brincar na rua com o Paulo, com pás, com comboios e com o Paulo.

A maioria das crianças, oito das que responderam, referiu fazer as actividades com os pares.

Sancho (3:10): Eu brinco com os outros meninos.

Alexandre (4:11): Com os outros meninos...com alguns meninos, o computador só dá para dois e a garagem só dá para cinco.

Mais uma vez notamos a importância das regras e organização da sala na resposta do Alexandre, referindo a oportunidade que as crianças têm de interagirem umas com as outras nas áreas da sala.

Três crianças reconhecem as duas hipóteses, que há momentos para trabalhar sozinhas e outros com os pares ou então que trabalham sozinhas e que brincam com os pares.

Edite (4:9): às vezes trabalhamos com outros meninos e às vezes trabalhamos sozinhos.

Cátia (3:3): Brinco com os outros meninos (...) Faço sozinha (os trabalhos).

Ainda dentro da temática da cooperação procurou-se saber **quem ajuda** as crianças que precisam, se os pares se os adultos da sala, quais as crianças que precisam de ajuda e porquê.

Pouco mais de metade das respostas obtidas, oito, foram no sentido de que a educadora e auxiliar ajudam quem precisa e quase metade, seis, foram no sentido de que os pares ajudam.

Sara (5:10): O Vasco também já ajudou uma vez o Lourenço porque ele queria fazer xixi e disse ao Vasco.

Manuel (4:10) É a Diana (educadora) ou a Pilar (auxiliar).

Após responderem, quando questionadas se mais alguém ajudava (a quem respondeu que eram as crianças que ajudavam perguntou-se se os adultos também ajudavam e vice-versa) todas as crianças responderam afirmativamente. Nenhuma criança se referiu à educadora de apoio nesta questão.

O facto de a educadora Diana incentivar a cooperação e a ajuda entre pares, tal como refere no PCT e como tive oportunidade de observar, parece influenciar a atitude das crianças. Para além de ajudar os colegas o Jaime (4:6) mostra perceber a importância do papel da educadora nesta aprendizagem.

Jaime: A Diana diz ao Jorge para me ajudar, eu também ajudo.

Observei algumas vezes a educadora a incentivar as crianças a ajudarem os colegas, assim como as crianças a fazerem-no por iniciativa própria, tais como se constata nos seguintes registos.

A Edite vai mudar a data para a de hoje. Tem cartões colados com velcro à parede com os dias do mês, com os meses e com os dias da semana para que possa trocar pelo certo. Não consegue sozinha e a educadora pergunta quem a vai ajudar. Entre outros que se oferecem é o Jaime que a vai ajudar. (Framboesa, 2ª observação)

O Nuno chega e vai marcar a presença, o Jorge vai ajudá-lo. (Framboesa, 1ª observação)

Quando questionadas relativamente a quais as crianças que precisam de ajuda na sala as crianças respondem, na sua maioria, que são as crianças mais novas. Mesmo

as crianças mais novas do grupo respondem que são “os pequeninos” que precisam de ajuda (não se incluindo, no entanto, nesse grupo).

Nuno (3:5): Ajudo um pequenino.

Edite (4:9): Os pequeninos precisam.

Jorge (6:3): O Fernando, o Paulo, esses.

MS: E quando algum desses meninos precisa de ajuda, quem é que os ajuda?

Jorge: Nós, os mais velhos.

Nesta questão, oito crianças referem que são as crianças mais novas a precisar de ajuda e apenas duas crianças de três anos se referiram à **Patrícia** (criança com NEE), mas sem justificarem porque é que é ela que precisa de ajuda.

Apenas um par de crianças, Sara V. (5:10) e Isaura (6:2) dão justificações para que as crianças precisem de ajuda: estas vão de encontro à necessidade de aprenderem e à idade.

Sara V.: Porque são pequeninos e nós precisamos ajudá-los.

Isaura: Porque são pequeninos.

*MS: Mas tu disseste que eles precisam de ajuda porque são pequeninos, mas a **Patrícia** já não é pequenina, pois não?*

*Sara V.: Não, mas ela não sabe pintar. Olha onde ela fez a boca (aponta para um trabalho da **Patrícia** exposto na parede).*

Isaura: Porque tem de aprender.

Esta referência por parte das crianças pode estar relacionada com a compreensão que estas têm das necessidades que os colegas têm, neste caso a **Patrícia** precisa de aprender a pintar porque ainda não sabe (como se pode confirmar no trabalho dela e que me mostram). Este discurso de que é necessário ajudar quem é mais pequeno e quem tem de aprender parece ser uma apropriação do discurso de adultos.

Após ter observado a **Patrícia** a ser apoiada na sala de aula pareceu-me que, embora estando no mesmo espaço que o restante grupo, este apoio era realizado de uma forma individualizada que impedia uma integração também cognitiva através da partilha do sucesso académico com os pares, como desenvolve Correia (2003) ao distinguir integração e inclusão.

Enquanto a conversa decorre a **Patrícia**, de vez em quando, vira-se para trás olhando para as coisas e brinca sozinha, não mostra interesse no que se está a dizer. O facto de estar ao lado, mas em relação à mesa por

trás da educadora de apoio não parece ajudar a **Patrícia** a participar na actividade. (Framboesa, 2ª observação)

Esta nota de campo foi retirada da observação que fiz no momento em que as crianças, de manhã, se reúnem com a educadora para planificar o dia. Neste dia a educadora de apoio sentou-se à ponta da mesa com o grupo levando a **Patrícia** para o lado dela; no entanto pareceu-me que no lugar em que se sentou a menina (em que não via todos os colegas e em que estes não a viam a ela) não a incluiu na actividade.

A educadora de apoio abre, na mesa onde se sentam, um dossier com algumas fichas com desenhos. Apresenta à **Patrícia** desenhos de um menino e de uma caixa, uma vez o menino está atrás da caixa, outra ao lado e outra à frente. A educadora ajuda a **Patrícia** a apontar para o menino e para a caixa conforme vão dizendo as palavras correspondentes e vão dizendo que “o menino está à frente da caixa” (ou em outra posição) devagar e apontando para a imagem.

A **Patrícia** chora quando a educadora de apoio lhe pede que faça a ficha e a educadora e insiste com ela. Quando a **Patrícia** faz os traços que lhe são pedidos a educadora de apoio reforça. (Framboesa, 2ª observação)

Nesta nota do mesmo dia descrevo uma actividade realizada pela educadora de apoio com a **Patrícia** em que estavam sozinhas numa mesa da sala e em que mais colega nenhum participou.

Por outro lado, numa situação de grande grupo (na mesma em que considerei que a **Patrícia** estava demasiado afastada o que poderia dificultar participar na conversa) também observei a educadora de apoio a participar nas conversas mostrando fazer parte do grupo e a ajudar a **Patrícia** quando necessário.

A **Patrícia** também coloca o braço no ar para informar que quer ser responsável pela tarefa de arrumar as cadeiras. A educadora mostra-lhe exemplificando que deve colocar o dedo indicador no ar: “faz assim”, a **Patrícia** tinha três dedos esticados e parece não conseguir fazer o que lhe estão a pedir, e educadora de apoio ajuda-a a fazê-lo até que consegue.

Educadora de apoio: “Ouviste? Vais arrumar o quê?”

A educadora de apoio participa na conversa em grande grupo contando que no fim-de-semana encontrou o Alexandre que saiu do carro do pai com este a andar para ir ter com ela. Falam todos sobre esta situação, sobre o perigoso que é fazê-lo e a importância do cinto de segurança. (Framboesa, 2ª observação)

Ao levantar-se para registar que crianças ficariam responsáveis por cada criança e ficando em frente à Patrícia, a educadora titular permitiu que esta participasse e respondesse que queria ser responsável por determinada tarefa. A educadora de apoio ajudou-a e reforçou qual a sua tarefa. Depois, a educadora de apoio, participou na conversa de grupo contribuindo com um assunto que considerou pertinente.

Relativamente a esta temática as crianças afirmaram realizar as actividades com os pares (considerando tempos para o fazerem sozinhos também), mostraram compreender que algumas crianças precisam de ajuda (especialmente os mais novos) e admitiram que são quer os pares quer os adultos da sala que dão esta ajuda quando necessária.

4.1.2.3. Integração física ou inclusão

Pretendia-se compreender qual a percepção que as crianças fazem da educadora de apoio na sala, como a vêem relativamente ao grupo, qual o seu papel, quais as interações que tem com o grupo (se com todo o grupo ou apenas com crianças com NEE), porque fazem as crianças com NEE actividades com ela e se são só estas ou se há mais que façam essas actividades. Assim, procurávamos compreender qual a percepção que as crianças têm da presença da criança com NEE no grupo e se existe uma integração apenas física ou inclusão.

Para tal perguntou-se quem são os adultos que costumam estar na sala. A esta pergunta nenhuma criança se referiu à educadora de apoio, uma criança referiu-se a outros adultos da instituição e outra para além dos adultos falou de algumas crianças, todas as outras que responderam, sete crianças, se referiram apenas à educadora e / ou auxiliar do grupo.

Após esta questão mostraram-se algumas fotografias com os adultos a trabalharem com diferentes crianças. Quando se mostrou uma fotografia em que estava todo o grupo à roda de uma mesa grande e onde se vê a educadora Diana e a educadora de apoio Leonor e uma fotografia com a educadora de apoio a trabalhar com a **Patrícia** todas as crianças souberam dizer quem era a educadora de apoio, identificando-a pelo nome.

Quando questionadas sobre o seu papel as respostas foram quase todas, no sentido de que faz actividades ou ensina crianças com NEE. As nove crianças que

identificaram as crianças com quem trabalha a educadora de apoio, identificaram-nas pelo nome e não fazendo referencia às suas necessidades.

*Bianca (3:8): A Leonor faz com a **Patrícia**.*

*MS: Faz o quê com a **Patrícia**?*

Bianca: Não sei.

*Manuel (4:11): Faz trabalhos no dossier da **Patrícia**.*

Apenas três crianças justificaram a presença da educadora de apoio no grupo com motivos diferentes.

Paulo (3:5): Vem ver.

Edite (4:9): Só conversa com a Diana.

Ao verem uma fotografia em que está a educadora de apoio e quando questionadas relativamente à interacção desta com as crianças do grupo a resposta foi unânime, todas as crianças que deram resposta, treze crianças, apenas se referiram a crianças com NEE, afirmando que a educadora de apoio só faz actividades com crianças com NEE. Todos os participantes se referiram à **Patrícia** e alguns também ao Lourenço que, recentemente, tinha também começado a ter apoio.

MS: Quem mais vai fazer essa actividade?

Nuno (3:5): É só.

MS: E vocês trabalham no vosso dossier com a Leonor?

Manuel (4:10): Não

MS: Tu também não, Alexandre?

Alexandre (4:11): Só trabalhamos com a Diana.

Quando se perguntou aos participantes se a educadora de apoio também realizava actividades com elas as crianças responderam que não, no entanto não souberam explicar muito bem porquê, o Vasco (5:2) e a Rosário (3:9) têm a sua justificação para este facto.

Vasco: Porque a Leonor não fala com a minha mãe!

Rosário: Porque não pode fazer com os outros meninos porque tem de se ir embora.

Parece, pela primeira resposta relativamente a quem são os adultos que estão naquela sala e por esta última, que as crianças não vêem a educadora de apoio como parte integrante do grupo.

Embora se possa depreender por estas respostas que as crianças não sabem porque é que as crianças sem NEE não fazem actividades com a educadora de apoio, por outro lado relativamente ao motivo pelo qual as crianças com NEE as fazem, já têm uma opinião formada.

Dois pares de crianças referem que a **Patrícia** faz actividades com a educadora de apoio por ter feito algo de errado, parece assim que entendem estas actividades como uma consequência do mau comportamento como se pode observar nas respostas da Bianca (3:8) e do Nuno (3:5).

*Bianca (ao ver a fotografia): Olha, a **Patrícia** está aqui com a Leonor porque estava a portar mal.*

Nuno: Porque ela está-se a portar mal e arranha.

Outras três crianças respondem que a **Patrícia** faz as actividades com a educadora de apoio para aprender.

MS: Estão a trabalhar no quê?

*Jorge (6:3): A aprender a **Patrícia**.*

Uma criança considera que é porque a **Patrícia** tem problemas que trabalha com a educadora de apoio, já ele próprio não necessita tal como justifica na seguinte resposta.

Jorge (6:3): Eu não tenho problemas!

*MS: Tu não tens problemas? E a **Patrícia** tem?*

Jorge: Sim.

*MS: Que problemas é que tem a **Patrícia**?*

Jorge: Não sei, tem problemas.

MS: E quem mais tem problemas?

Jorge: Eu não.

MS: E há mais algum menino que tenha?

Jorge: O Lourenço.

MS: O Lourenço também tem problemas? Que problemas é que ele tem?

*Jorge: Não sei. Tem o mesmo coiso que a **Patrícia**, não fala assim como nós, nós não percebemos o que ela diz.*

Mais uma vez a criança não sabe explicar o que se passa com estas crianças com NEE, sabe que têm algum problema e que por isso trabalham com a educadora de

apoio, mas não parece compreender muito bem que problemas são esses ou como explicá-los. Tal como o Jorge, também eu tive alguma dificuldade em perceber a **Patrícia** como se pode constatar na seguinte observação que fiz:

Mais uma vez tenho dificuldade em perceber o que diz a **Patrícia** e apercebo-me de que também os adultos que estão com ela todos os dias têm a mesma dificuldade. No entanto, a **Patrícia** não mostra problemas em repetir o que tinha dito. (Framboesa, 2ª observação)

Metade das crianças que dão uma resposta a esta questão, cinco crianças, justifica este trabalho com a educadora de apoio por vontade desta ou da própria criança.

Sara H. (4:1): Ela queria estar ao pé da Leonor.

Manuel (4:10): Porque ela escolheu.

*MS: Foi a Leonor que escolheu trabalhar com a **Patrícia** e o Lourenço? E porque é que ela não escolheu outros meninos, sabes?*

Manuel: Porque ela não queria.

O Vasco (5:2) percebe que as mães também têm alguma coisa a ver com este assunto e nesta decisão de trabalhar com a educadora de apoio.

MS: Porque é que eles trabalham e tu não?

Vasco: Porque a Leonor não fala com a minha mãe.

De acordo com esta temática as crianças consideram fazer parte do grupo a educadora e a auxiliar (não referindo a educadora de apoio). Sabem, no entanto, quem é a educadora de apoio e quais são as crianças com quem trabalha.

4.1.2.4. A Patrícia vista pelos colegas

De forma a compreender qual a percepção que fazem da criança com NEE observada procuramos perceber como a vêem e como percebem a sua interacção com os colegas.

Quase um terço das respostas obtidas vão no sentido da **Patrícia** ser uma criança que tem comportamentos agressivos, seis crianças referem comportamentos agressivos por parte da **Patrícia** e outras tantas que precisa de aprender, precisa de ajuda ou não sabe alguma coisa. Três crianças referem também que é bastante inquieta quando visualizaram a fotografia em que a **Patrícia** está ao colo da educadora.

Edite (4:9): Não aguenta, não pára quieta!

Bianca (3:8): (está ao colo porque) faz mal aos meninos.

Isaura (6:2): Não pára quieta um segundo

Sancho (3:10): Porque é assim. Ela fez mal a mim.

*MS: Fez-te mal a **Patrícia**?*

Sancho: E depois ficou ao colo da Diana.

MS: Porque é que ela te fez mal, Sancho?

Sancho: Porque ela fez assim a mim (aperta as bochechas).

O Sancho, tal como outras crianças, quando questionado sobre os motivos pelos quais a **Patrícia** tem estes comportamentos, apenas responde descrevendo estes comportamentos, tal facto parece indicar que a grande maioria das crianças não tem uma justificação para estas situações. A Sara H. (4:1), no entanto, dá uma justificação.

Sara H.: Ela está zangada e bate nos outros.

Parece importante referir que quer a Sara quer as outras crianças, nas suas respostas, fazem descrições dos comportamentos da criança mas não fazem juízos de valor destes, não transformam a acção da criança na criança em si, não dizem que a **Patrícia** é má, dizem que fez mal; nota-se no discurso dos participantes que consideram que é a acção por parte da criança que é negativa.

Também eu observei algumas situações em que a **Patrícia** agrediu os colegas. Assim que me apercebi que estas situações eram bastantes (na segunda observação) comecei a dividir no registo das interacções que a **Patrícia** tinha para com os colegas como interacções positivas e negativas para, assim, distinguir quando ia ter com um colega para lhe bater ou por outro motivo.

Logo de seguida empurra a Bianca que estava também a chorar e vai dar um abraço ao Vasco. Praticamente de seguida a **Patrícia** tem duas acções para os colegas completamente opostas, a primeira que considero negativa e a segunda que considero positiva.

Hoje, por ter observado muitas situações em que a **Patrícia** empurra ou bate num colega vou distinguir as acções dela para com os outros como positivas e negativas. (Framboesa, 2ª observação)

À excepção da primeira observação em que não me apercebi destas atitudes da **Patrícia** (por algum motivo nesse dia não aconteceram como é costume, talvez pela minha presença na sala?), nas outras duas observações a criança dirigiu-se mais vezes aos colegas para lhes fazer alguma coisa negativa que por outro motivo. Na segunda observação que realizei parecia mais alterada e teve bastantes mais interacções negativas que positivas e na última observação embora mais negativas foram quase o mesmo número de interacções negativas e positivas.

A **Patrícia** senta-se, no chão, ao lado do Sancho e do Lourenço a brincar ao faz-de-conta, têm comida de brincar e estão a fazer de conta que a comem. Pouco tempo depois de se sentar ao pé deles bate-lhes e vai-se embora deixando-os a chorar.

No caminho bate no Alexandre e de seguida no Fernando. O Alexandre vai atrás dela e bate-lhe também. A **Patrícia** agora começa a chorar e vem para o pé de mim e agarra-se à minha perna, falo com ela perguntando porque se estavam a bater mas não me deu resposta.

Volta para ao pé das outras crianças, o Lourenço está de pé a mexer nas caixas de DVD's que estão ao pé da televisão e a **Patrícia** chegando ao pé dele bate-lhe também. De seguida empurra a Sara que se tinha encostado à cadeira onde ela estava antes sentada e vai-se embora de novo.

A educadora senta a **Patrícia** ao seu colo e a criança fica a chorar até que a educadora a deixe levantar-se. (Framboesa, 2ª observação)

Nesta situação a educadora sentou a **Patrícia** ao seu colo e tal é percebido pelas crianças que ao verem a fotografia (de uma outra situação em que a **Patrícia** está ao colo da educadora quando estão em grande grupo) respondem que é por ter feito algo de errado que a criança está ao colo da educadora, está ao colo porque fez mal ou para que consiga estar quieta.

Tal como os seus colegas, também eu, reflecti que a **Patrícia** tem dificuldade em se concentrar numa actividade durante pouco tempo que seja.

A **Patrícia** diz à Diana que vai fazer xixi, sai da sala e volta mais depressa do que penso que seria necessário para ter feito, a educadora

pergunta-lhe se fez e ela não responde. Volta à mesa onde agora está o Paulo a fazer um jogo, aponta para as letras e, sem que ele lhe responda alguma coisa, vai-se sentar noutra cadeira com um jogo de memória que me mostra. Pergunto-lhe como é o jogo, não me responde e vai arrumá-lo. (...)

A **Patrícia** volta para ao pé da mesa onde deixou o jogo.

Patrícia: - “Já fiz o jogo dos animais!”

Ninguém lhe responde e repete o que tinha dito, percebo que está a falar comigo pois está a olhar para mim. Aproximo-me e diz-me: “quero outro!” Escolhe outro jogo entre os mesmos e entrego-lhe, é, também em madeira, um puzzle com a imagem de uma tartaruga, vai para outra mesa, na área identificada como laboratório das ciências e matemática.

Não tendo tido tempo para mais do que colocar o jogo em cima da mesa vem de novo ter comigo e diz: “já fiz a tartaruga!”, tenta tirar outro jogo e pede-me de novo ajuda. Entretanto aproxima-se o Alexandre que me convida a ir fazer um jogo com ele no computador. Respondo-lhe que sim mas que vou só dar o jogo à **Patrícia**. (Framboesa, 1ª observação)

A Bianca (3:8) e outras duas crianças referem mais alguns comportamentos que definimos como negativos.

Bianca: Estraga tudo (...) desarruma tudo.

Numa das entrevistas as crianças afirmam não saber porque é que a **Patrícia** “se porta mal” mas também referem que a **Patrícia** está a fazer aprendizagens. Neste par está uma das crianças que mais se dá com a **Patrícia**, das observações realizadas obtive que o Vasco (5:2) é a criança mais próxima da Patrícia, é com ele que a **Patrícia** mais interage, procura-o para brincar ou simplesmente para dar um abraço.

MS: Porque é que ela se porta mal?

Vasco (5:2): Não sei.

*MS: E tu Jorge, sabes porque é que a **Patrícia** se porta mal?*

Jorge (6:3): Não.

MS: Então vamos ver outra fotografia.

Jorge: Porque ela anda na terapia da fala.

*MS: A **Patrícia** anda na terapia da fala? O que é isso da terapia da fala?*

Jorge: Eu não sei também.

MS: Tu Vasco, sabes?

Vasco: Não.

MS: E sabes porque é que ela lá anda?

Jorge: Não.

MS: Mas é por isso que ela se porta mal? Porque anda na terapia da fala?

Jorge: Não sei mas ela está a melhorar.

MS: Está a melhorar?

Jorge: Sim.

Relativamente a uma fotografia em que se observam três crianças a brincar, entre elas o Vasco e a **Patrícia**, após descrever a brincadeira o Vasco dá a seguinte resposta à questão “correu bem?”:

*Vasco: Sim, a **Patrícia** não fez mal.*

Como já foi referido, algumas crianças referem-se ao facto da **Patrícia** não saber fazer algo ou precisar de ajuda para o fazer.

Paulo (3:5): (Precisa de ajuda) porque ela não sabe pintar.

*Jaime (4:6): Eu também ajudo a **Patrícia**.*

Sara V. (5:10): Porque ainda não aprendeu.

Estas crianças estavam-se a referir à necessidade de ajuda, que a **Patrícia** tem, para realizar actividades tais como pinturas e outros trabalhos que se realizam na sala. Já o Vasco (5:2) e o Jorge (6:2) referem-se à obrigação do grupo de ajudar e como regulador de comportamentos.

*Vasco: Nós temos de ajudar a **Patrícia**.*

MS: A fazer o quê?

Vasco: A portar bem.

Jorge: A não fazer mal.

Pretendíamos, ao mostrar fotografias em que estava a **Patrícia**, compreender como os colegas a vêem relativamente aos colegas. Ao descreverem as fotografias que lhes mostrávamos esperávamos perceber se os colegas se referiam à **Patrícia** da mesma forma que às outras crianças ou de forma diferente e, neste caso, que diferenças existem; pretendíamos também perceber que percepção têm dela. Ao verem diferentes fotografias em que está a **Patrícia** (a brincar com outros colegas na área da expressão dramática, sentada em frente ao computador a ver o jogo que o Vasco estava a fazer e sentada afastada da mesa ao lado da educadora de apoio quando estão em grande grupo) as crianças descrevem as suas brincadeiras e atitudes da

mesma forma que a dos colegas, de forma que consideramos semelhante e com igualdade de oportunidades relativamente a estes.

Ao descreverem a brincadeira na área da expressão dramática as crianças deram um papel de igual importância a cada uma das crianças presentes na fotografia (tais como, mãe, pai e filho).

O Vasco ao ser questionado de porque a **Patrícia** não levou, como as outras crianças, o cartão dela para a área dá uma justificação tão simples como “porque ela esqueceu-se”. A Sara V. (5:10) explica que no computador mexe um de cada vez, mas fazem-no todos.

*Sara V.: Porque é para os meninos que fazem primeiro, primeiro faz o Alexandre, depois o Vasco e a seguir a **Patrícia**.*

Quando eu refiro que a **Patrícia** está um pouco afastada da mesa o Jorge (6:3) até nem vê a fotografia da mesma maneira que eu vi e não parece dar grande importância ao assunto e a Isaura dá uma justificação de quem vê aquela situação com normalidade e sem que haja um motivo de exclusão para a criança estar mais afastada.

Jorge: Está aqui.

*MS: Mas vocês estão aqui à mesa e a **Patrícia** não está ao pé da mesa.*

Jorge: Está, está.

Vasco: Está um bocadinho afastada.

Jorge: Eu também estou afastado.

Isaura: (Está afastada da mesa) porque não havia espaço, se calhar estava a fazer assim (inclina cadeira para trás).

Apenas uma criança em todas as entrevistas disse que a **Patrícia** não ia mexer no computador porque “se não, estraga” (Nuno: 3:5), tendo, assim, sido considerado que vê a criança de uma forma diferente dos colegas uma vez que os colegas podiam mexer no computador e apenas a **Patrícia** não podia.

Tal como os colegas a **Patrícia** foi convidada a responder à entrevista com mais dois colegas (nesta entrevista eram três crianças e não duas pois eram as últimas três e, assim, pretendeu-se evitar que alguma ficasse sozinha em situação de entrevista). Após responder a muito poucas questões, logo no início da entrevista a **Patrícia** levantou-se e quis ir brincar. Perguntei-lhe se não queria responder às perguntas ao

que me respondeu que não e assim voltou para a sala continuando, eu, a entrevista com as outras duas crianças.

Os colegas vêem a **Patrícia** como uma criança que tem comportamentos agressivos, que tem dificuldade em “estar quieta” e que precisa de aprender. É, no entanto e de acordo com os colegas, uma criança que brinca como os outros, que tem os mesmos direitos e oportunidades e que até está a melhorar os seus comportamentos.

4.2. Sala Damasco

A sala Damasco é uma sala de Jardim-de-infância de uma EB1/JI de um agrupamento de escolas da rede pública em Évora. O grupo da sala Damasco é um grupo de vinte e uma crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade sendo onze delas do sexo feminino. Dezassete das crianças transitam no fim do ano lectivo para o primeiro ciclo. Fazem parte deste grupo um menino de cinco anos com lábio leporino e uma menina de três anos com autismo, ambos acompanhados pelo ensino especial (ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008). As observações realizadas incidiram apenas sobre o rapaz uma vez que a menina, na altura das mesmas, estava a faltar quase todos os dias. Entretanto a criança começou a frequentar a escola mas as observações da mesma foram poucas. Sendo que o estudo se baseou tanto nas observações como nas entrevistas realizadas às crianças e uma vez que, naturalmente, surgiram referências às duas crianças todas as informações recolhidas e consideradas pertinentes foram tidas em conta na análise realizada e utilizadas no estudo.

Hoje veio a **Joana**, uma menina com “autismo ligeiro”, como me tinha explicado a educadora. Quando falei com a educadora para pedir autorização para fazer o trabalho na sua sala combinámos que seriam as interações com esta criança que eu iria observar, no entanto não foi possível pois a criança estava a faltar muito o que atrasou o início do estudo e depois, quando se pensou que já não iria faltar tanto pois assim foi combinado com a família e quando eu comecei o estudo, a **Joana** continuava a faltar. Tal como pude observar no mapa de presenças do mês passado e neste das vezes que estive na sala, são raros os dias que a criança vai ao Jardim-de-Infância, não permitindo assim fazer um trabalho como o que planifiquei. A **Joana**, que tem 3 anos, está neste momento sentada ao colo da auxiliar e vai fazendo alguns sons repetitivos. (Damasco, 2ª observação)

De acordo com a educadora da sala, a mesma realizou o PCT com base nas Orientações Curriculares. Apresento, de seguida, algumas das considerações feitas pela educadora, no PCT, relativamente ao trabalho a realizar durante este ano lectivo.

No diagnóstico, a educadora, refere que procura reconhecer a criança como sujeito do processo educativo, partindo do que a criança já sabe e, assim, valorizando os seus saberes. Pretende fomentar valores que promovam solidariedade e partilha entre pares, a formação democrática e o desenvolvimento sócio-moral dos educandos.

Ao descrever o nível socioeconómico das famílias, a educadora, refere a elevada taxa de desemprego das mesmas e descreve o grupo considerando as crianças calmas, atentas e interessadas. Refere ainda que são crianças autónomas e que o grupo tem vindo a investir na organização.

A cooperação, entajuda e aprendizagem partilhada são conceitos defendidos no PCT pela educadora. Indica, ainda, que algumas das crianças são bastante participativas e que têm ideias de projectos muito interessantes. A educadora considera importante a participação de todos (adultos e crianças) na estipulação de regras e rotinas. Identifica os seguintes interesses e necessidades: as crianças gostam de cantar, de falar das novidades, das suas vivencias e experiências. A educadora considera que há áreas que devem ser mais trabalhadas nomeadamente as áreas das expressões pois as crianças apresentam algumas dificuldades, nomeadamente na área da linguagem oral e da expressão plástica.

De acordo com a educadora, as crianças gostam de ajudar e cooperar e têm uma relação razoável com os pares, embora por vezes haja a necessidade de chamar a atenção para não se magoarem. Descreve o grupo como tendo um bom desenvolvimento ao nível da autonomia e um excelente sentido de responsabilidade na interiorização das regras e rotinas.

De acordo com o levantamento de recursos feito pela educadora para o PCT a sala dispõe de dois conjuntos de mesas com dez lugares cada possibilitando todos estarem sentados, uma casa de banho anexada, materiais de desgaste tais como tintas, pincéis, lápis de cor e canetas; possui ainda um leitor de cds e um computador. Observei um espaço amplo onde as crianças têm estes materiais à disposição.

A sala é ampla e tem a meio várias mesas juntas de forma a fazer duas mesas grandes rodeadas de cadeiras. (Damasco, 1ª observação)

Relativamente às fundamentações das opções educativas a educadora refere que se encontram baseadas no “plano anual de actividades” do Jardim-de-Infância e no projecto anual “as civilizações e as culturas”. De acordo com a metodologia considera fundamental a participação do grupo na gestão do currículo, responsabilização, planeamento, execução e avaliação.

Através da formação democrática e do desenvolvimento sócio-moral dos educandos, a educadora afirma que, procurará desenvolver a responsabilidade e a entajuda nas aprendizagens. A avaliação assentará, de acordo com o PCT, numa negociação

cooperada dos juízos de apreciação de acordo com os objectivos assumidos nos planos curriculares colectivos – “plano da semana”. A avaliação é realizada com as crianças em grupo de forma a compreender as suas capacidades, dificuldades e interesses.

São instrumentos de avaliação a capa de trabalhos individuais, o dossier de fichas de trabalho individuais e registos escritos das crianças, o livro de vida de grupo (trabalhos colectivos e planificações semanais), o jornal de parede, a exposição na sala dos trabalhos individuais e de grupo, a avaliação geral do grupo e individual no fim do ano lectivo e avaliação do projecto curricular de grupo e de actividades do jardim-de-infância.

A educadora afirma que procurará seguir alguns instrumentos de pilotagem do MEM pois considera-os promotores dos valores humanos que sustentam a justiça de todos os intervenientes do contexto educativo.

No capítulo que se refere à organização do ambiente educativo encontramos a organização do grupo, do espaço e do tempo.

A organização do grupo será feita através dos instrumentos de pilotagem, tais como, quadro de presenças, quadro de tarefas e jornal de parede que serão introduzidos pela educadora com gestão e participação de todo o grupo.

A organização do espaço refere-se às áreas de actividade, sendo elas: a área da comunicação/biblioteca/construções, a da casinha das bonecas, a da expressão plástica, a da pintura, a do computador, a das ciências e a da escrita.

Relativamente à organização do tempo, o período da manhã decorre entre as 9h00m e as 12h00m onde é feito o acolhimento e desenvolvimento de actividades na sala com a intervenção da educadora e da assistente operacional. No período da tarde (das 13h30 às 15h30) reiniciam-se as actividades lectivas terminando os trabalhos da manhã ou desenvolvem-se brincadeiras no exterior ou nas áreas de actividade e a reunião de grande grupo no tapete ou na mesa das expressões.

À segunda-feira é feita a elaboração do plano semanal que será avaliado à sexta-feira por duas crianças responsáveis e pela educadora. Neste estabelece-se um conjunto de intenções (actividades) para a semana. À sexta-feira faz-se avaliação do plano no fim da manhã.

A equipa é constituída pela educadora, uma animadora e por uma assistente operacional.

As intenções de trabalho para o ano lectivo estão, de acordo com o PCT, divididas por temas de trabalho para o 1º, 2º e 3º período e a planificação de actividades é feita com suporte nas OC.

A sala Damasco é uma de três salas de jardim-de-infância de uma instituição da rede pública na qual trabalham com as crianças diariamente, para além da educadora, mais dois adultos. Pertencem ao grupo duas crianças com NEE que têm, periodicamente, o apoio de uma educadora de apoio.

4.2.1. As crianças com NEE da sala Damasco

Com a limitação de tempo existente e após as observações realizadas, pareceu-me que o **Diogo** é uma criança tímida, com grande necessidade de atenção e de ser reforçado, especialmente pelos colegas. O **Diogo** é uma criança que procura ser agradável para com os colegas chamando por eles e procurando fazê-los sorrir. É comum observar o **Diogo** a obedecer ou triste por algo que um colega lhe disse ou fez sem retaliar.

O **Diogo** está de joelhos à frente da Daniela que lhe diz para se sentar e ele senta-se. Mais uma vez obedece a uma colega sem questionar ou reclamar. (...) Se por um lado o **Diogo** fala muito baixo, talvez por vergonha ou por receio de não estar a dizer bem, por outro mostra-se muito disponível para conversar e conta coisas por iniciativa própria. Esta disponibilidade e simpatia são reforçadas pelos sorrisos que nos dá (...) Enquanto esperam pelos colegas que ainda não fizeram a higiene, para ir almoçar, na fila ao pé da porta o **Diogo** abraça o Lourenço que responde a este acto com um sorriso. Mais uma vez o **Diogo** procura o contacto com um colega, desta vez obtém uma resposta positiva. (Damasco, 1ª observação)

Finalmente o Jorge manda o **Diogo** para a casa de banho e, ao sair de lá, o **Diogo** brinca com o Hélder F. e os dois riem-se. Muitas vezes o **Diogo** se dirige aos colegas fazendo piadas e provocando sorrisos, é uma forma eficaz de comunicar com eles, ao contrário das discussões que evita ao máximo. (Damasco, 2ª observação)

De acordo com o dossier do **Diogo** que pude consultar obtive as informações apresentadas a seguir.

O **Diogo** está quase a fazer seis anos de idade, nasceu no dia 5 de Fevereiro de 2005, tem um diagnóstico etiológico de lábio leporino e fenda palatina e, como tal, problemas a nível da comunicação / linguagem.

Está desde o ano lectivo anterior nesta instituição, na sala da educadora Cláudia e tinha, no ano lectivo anterior, apoio bissemanal de terapia da fala, apoio da docente de educação especial em sala de Jardim-de-Infância e da psicóloga individualmente. De acordo com o relatório realizado no fim do ano lectivo anterior a criança deveria, este ano, manter os mesmos apoios, o que, verifiquei que em Fevereiro já não se passava, tal como podemos constatar no próximo registo.

A Cláudia (educadora) e a Esperança (auxiliar) falam-me um pouco sobre o **Diogo** e a sua família. Dizem-me que vive com uma tia e madrinha

desde que a mãe faleceu de doença prolongada e que no ano passado tinha apoio de uma psicóloga pois falava muitas vezes de morte. Este ano isso já não se passa. Este ano o **Diogo** tem dois tempos de apoio da terapia da fala. (Damasco, 1ª observação)

Pelo que me foi dito, o **Diogo** já não fala tanto em morte como no ano anterior, no entanto, sem que eu ter abordado o assunto, o **Diogo** teve necessidade de falar disso comigo.

Diogo: - “Olha um caracol!”

MS: - “Está muito giro, posso tirar-lhe uma fotografia?”

O **Diogo** coloca a sua modelagem nas suas mãos a jeito de MS tirar a fotografia e, depois, pede-me que lhe mostre a fotografia.

Diogo: - “Deixa ver!”

O Hélder também faz um caracol que também fotografo e as outras crianças da mesa, à excepção da Laura, imitam-no.

Diogo: - “Em casa tenho um caracol!”

MS: - “Tens um caracol em casa?”

Diogo: - “Tenho um caracol numa gaiola!”

MS: - “O que come o teu caracol?”

Diogo: - “É branco e preto!”

MS: - “Mas o que come?”

Diogo: - “É às cores, vermelho e roxo! Agora tenho dois!”

MS: - “Ai é?”

Diogo: - “Tenho a mãe do caracol!”

MS: - “E o filho?”

Diogo: - “É bebé! O caracol faz buracos!” mostrando-me a massa agora espalmada e com buracos.

MS: - “Como faz os buracos?”

Diogo: - “Escava! O Caracol não tem medo do crocodilo, quando vem o crocodilo faz assim!” (faz o gesto de quem está a dar um estalo).

MS: - “É muito corajoso o caracol!”

Hélder R.: - “Parece a tartaruga ninjal!”

MS: - “E afinal o que come o caracol?”

Diogo: - “O caracol não morreu!”

MS: - “Não? E o que come ele para viver?”

Diogo: - “Flores e borboletas!”

(Damasco, 2ª observação)

As adequações curriculares individuais ao nível da expressão e comunicação foram definidas pela docente do ensino especial e pela educadora titular de acordo com o artigo 18º do Decreto-Lei 3/2008.

A avaliação do primeiro semestre relativamente a esta área curricular do Plano Educativo Individual (PEI), realizada pela educadora titular em conjunto com a docente do Ensino Especial, no primeiro período do ano lectivo a decorrer, refere que o **Diogo** é uma criança atenta que necessita, por vezes, que lhe solicitem manutenção do contacto visual. A criança relata experiências diárias e ordena imagens. De acordo com a mesma avaliação apresenta dificuldades a cantar, a contar uma história e a reproduzir e compreender adivinhas. Mostra, também, dificuldade na identificação de personagens e acções e em fazer relatos diários.

O **Diogo** mostra dificuldades ao nível oro-facial e articulação. Ainda de acordo com o mesmo documento e relativamente às competências de leitura e escrita copia o nome e pequenas frases.

De acordo com a avaliação referida, a criança mostra muito interesse em trabalhar no computador. De algumas respostas obtidas nas entrevistas depreendo que a educadora de apoio quando trabalhava com o **Diogo** fazia-o utilizando o computador e trabalhando com todo o grupo. Questionados sobre o que faz a educadora de apoio na sala o Hugo (6:6) e a Soraia (5:9) referem-se a histórias que conta no computador e o **Diogo** afirma utilizar o “seu” computador com a Beatriz (educadora de apoio).

Hugo (6:6): Conta histórias no computador, aquela da lua!

Soraia (5:9): E depois o rato comeu a lua e a flor que cresceu!

Hugo: E depois o rato dorme.

*MS: (A Beatriz) Só ajuda a **Joana**?*

Diogo (6:3): Só.

*Daniela (5:8): E às vezes também ajuda o **Diogo**.*

*MS: A Beatriz às vezes ajuda-te a ti, **Diogo**?*

Diogo: *Eu vou sempre para o computador com a Beatriz.*

MS: Porquê? O que vais fazer?

Diogo: *É o meu computador!*

Daniela: *É dos meninos.*

MS: *Porque é que a Beatriz te ajuda? Precisas de ajuda para quê **Diogo**?*

Diogo: *Queria ajuda da Beatriz.*

MS: *Querias ajuda da Beatriz para quê?*

Diogo: *Para jogar no computador.*

MS: *É para isso que precisas de ajuda?*

Diogo: *Eu sei jogar sozinho no meu computador, eu quero levar o meu computador para casa.*

MS: *E porque é que a Beatriz vai para o computador contigo?*

Diogo: *Porque a Beatriz gosta do meu computador.*

No documento de “Acompanhamento do Programa Educativo Individual” estão previstas as seguintes medidas: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e tecnologias de apoio.

Após apoio bissemanal, com sessões de 45min de terapia da fala obtido no ano lectivo anterior, a terapeuta da fala realizou a avaliação respectiva ao mesmo ano. De acordo com este documento, o **Diogo** necessita melhorar a capacidade ao nível da motricidade orofacial, a capacidade de articulação verbal, as capacidades semânticas, morfo-sintáticas e fonológicas.

Ainda de acordo com o mesmo documento, apresentou muitas dificuldades que influenciam a inteligibilidade do seu discurso, verificaram-se omissões e substituições de fonemas; de acordo com a linguagem compreende ordens simples mas tem dificuldade em compreender ordens complexas pois tem dificuldades em apreender noções de grandeza, em identificar as cores e os opostos.

O **Diogo** responde à educadora que quer realizar a tarefa de ir chamando os colegas tendo em conta a ordem em que estão sentados (em oposição à hipótese de ir tirando os cartões da taça), no entanto não é isso que faz pois continua a tirar os cartões com as fotografias à sorte. Questiono-me se não terá compreendido a pergunta da educadora. (Damasco, 2ª observação)

Após um ano lectivo em que o **Diogo** iniciou com um discurso pouco fluente mas que tem vindo a melhorar, a terapeuta da fala concluiu que o **Diogo** apresenta um atraso de desenvolvimento da linguagem e uma perturbação articulatória do carácter fonético

e que, assim, deverá continuar a ter, este ano lectivo, apoio bissemanal de terapia da fala.

Foi-me indicado que o **Diogo** tem planeado dois tempos (de quarenta e cinco minutos cada) de terapia da fala e um com a educadora de apoio na sala. Procurei observar um destes tempos em que a educadora do ensino especial o apoia na sala com o grupo. Assim, assisti a uma actividade realizada com todo o grupo com o intuito de ajudar o **Diogo** a falar para o grupo. Esta actividade durou apenas dez minutos pois era dia das crianças terem outra actividade com um professor de língua gestual. Percebi, depois, que esta actividade foi inserida naquele tempo antes da aula de língua gestual por eu lá estar, embora essa não fosse a minha intenção pois não pretendia interferir no funcionamento normal da sala para que as observações fossem o mais reais possível.

Mais tarde percebi que o tempo que o **Diogo** tem planificado para este apoio não é possível que aconteça (uma vez que o horário do apoio do **Diogo** coincide com a hora que a educadora de apoio vai com a **Joana** à nataçã) e confirmei com a educadora de apoio que afinal já não tem o respectivo apoio. Assim, o **Diogo** já só beneficiava do apoio da terapia da fala embora tenha contemplado no horário um tempo com a educadora de apoio também.

A educadora indicou-me também o horário do **Diogo** (como criança inserida no 3/2008 e apoiada pela educação especial). Neste, para além dos tempos lectivos apoiados pela educadora titular da sala e os de apoio à família junto com os colegas, o **Diogo** dispõe ainda de dois tempos de 45min de terapia da fala (um à segunda feira e outro à quarta-feira, ambos da parte da tarde) e de um tempo apoiado na sala por uma docente de educação especial à quarta-feira de manhã.

Combinei com a educadora voltar ainda no fim deste mês, a uma quarta-feira para poder observar o **Diogo** não só nas actividades com os colegas como para poder observar o apoio dado pela docente de educação especial. (Damasco, 1ª observação)

O apoio do **Diogo** está agendado para 4ª feira às 9h00 e às 9h30m a professora de educação especial vai com outras crianças à nataçã, como tal, o tempo que conseguirá estar com o **Diogo** será, na melhor das hipóteses, metade do previsto. No entanto, pela conversa que tive com a mesma depreenhi que esse apoio não acontece. Segundo me informou o **Diogo** já não precisa de muito apoio, no ano passado tinha alguns problemas a nível afectivo mas que os mesmos já não existem, ela vai lá apenas para que a conheça e assim possa fazer melhor a transição para o primeiro ciclo no próximo ano. Do que me apercebi na 4ª feira passada quando estive a primeira hora da manhã com a grupo até me aperceber de que o **Diogo** não viria e me ir embora, à hora que as crianças

começam a trabalhar com a educadora da sala (após os ir buscar à sala polivalente onde conversa um bocadinho, onde fazem o “comboio” que leva o seu tempo e se dirigem à sala, após deixarem os casacos nos cabides, vestirem bibes, colocarem as almofadas no chão e sentarem-se) é à mesma hora que as crianças que vão para a natação saem, o que impede que a professora de educação especial realmente trabalhe com ele. Assim depreendo que o único apoio que o **Diogo** tem é terapia da fala. (Damasco, 2ª observação).

Também obtive algumas descrições e opiniões sobre o **Diogo** em conversas que tive com as docentes que trabalham com a criança.

Em conversa informal, a educadora da sala, diz-me que o **Diogo** interage muito bem com os colegas. Informa-me, também, que considera importante o **Diogo** fazer recados como o que fez de manhã ao ir entregar algo à sala do lado, pois assim estará mais vezes em situação de ter que falar. Referiu ainda a importância do **Diogo** falar para o grande grupo. A docente do ensino especial também refere a importância do **Diogo** falar para o grande grupo.

O **Diogo** tem uma postura a andar em que coloca os ombros para a frente, inclinando as costas e anda com um passo acelerado e, devido a essa postura, parece algo desequilibrado. De acordo com a opinião da professora de ensino especial esta é uma das formas do **Diogo** chamar a atenção, de acordo com esta o **Diogo** é uma criança que procura muito a atenção dos colegas e é, nisto, bastante persistente. (Damasco, 2ª observação)

Em relação à análise das interações com os colegas verifiquei que o Hélder R., o Jorge e o Lourenço são as crianças com quem o **Diogo** mais interage e na maioria das vezes interagem com ele de uma forma natural. Apenas observei o **Diogo** a ser chamado para uma actividade pelos colegas uma vez e foi ignorado poucas mais vezes do que ajudado.

Os colegas dirigem-se ao **Diogo** tantas vezes como o contrário. Já em relação ao adulto o **Diogo** dirige-se a este e toma a iniciativa mais vezes.

Quanto à **Joana** por ter tido menos oportunidades de observar pelos motivos que já foram referidos não existem os mesmos dados em quadros, no entanto é possível afirmar que nunca foi observada, nas poucas observações que foram possíveis, uma iniciativa da sua parte para se dirigir quer aos colegas quer aos adultos, era sempre a situação contrária que se constatava e a criança que mais vezes observei a dirigir-se a ela foi a Laura. Os colegas dirigiam-se a ela para ajudar ou animar.

Como pudemos constatar, as duas crianças com NEE pertencentes a este grupo mostram características e necessidades diferentes. A **Joana** tem o apoio da

educadora de apoio semanalmente e o **Diogo**, embora tenha este apoio designado, já não beneficia dele este ano lectivo por ter sido considerado, pelas docentes, que já não necessita do mesmo.

4.2.2. Perspectiva das crianças

Apresentaremos agora as vozes dos participantes da sala Damasco relativamente a cada temática analítica considerada para o estudo. Estas referem-se à percepção de diferenciação pedagógica, de cooperação, da existência de integração física ou de inclusão e por último à percepção sobre a criança com NEE.

4.2.2.1. Diferenciação pedagógica

Com o intuito de compreender qual a percepção que as crianças do grupo fazem de diferenciação pedagógica, tentou-se perceber se os participantes vêm todo o grupo com igualdade de oportunidades. Quando questionadas sobre se todas as crianças podem fazer tudo na sala e o que não podem fazer a maioria, treze crianças, respondeu que todos podem fazer as actividades. Também neste grupo, assim com no grupo da sala framboesa, algumas crianças ao responderem que sim salvaguardaram as regras, como diz a Laura (6:5) “para não haver muita confusão”. O Jorge (6:3) e a Vitória (6:3) dizem que sim, que podem fazer tudo mas lembram que quem decide o que fazem é a educadora.

Laura: Sim, mas dois de cada vez para depois não haver confusão.

Vitória: Sim (...) A Cláudia que escolhe.

Jorge: Sim (...) O que a Cláudia disser.

Sete crianças referem a hipótese que têm de fazer actividades diferentes. Também aqui, ao descrever que as crianças podem fazer actividades diferentes, uma criança, a Sandra (6:6), menciona que é a educadora quem tem o poder sobre o que podem fazer.

Sandra: Porque a Cláudia às vezes tem uma coisa para pintar, outras que temos que fazer, massa de cores e outros que estão a fazer as novidades.

Soraia (5:9): Brincar e coiso, ser diferente é uma coisa que, não somos todos iguais, somos todos diferentes, cada um faz o que quiser.

Nesta afirmação da Soraia percebe-se a sua concepção de ser diferente, ou seja, cada um poder fazer coisas diferentes. Por outro lado é visível no discurso de várias crianças que embora considerem que podem fazer o que querem, sabem que esse querer se limita ao que a educadora propõe que façam dando algumas opções.

Neste grupo apenas uma criança disse o que não podiam fazer e também estava relacionado com as regras do grupo.

Daniela (5:8): Não podemos fazer disparates, não podemos correr.

Quando questionadas sobre a igualdade das crianças todos os participantes que responderam consideraram que as crianças são diferentes. A maioria das crianças, dez crianças, referiu-se a diferenças físicas.

Vitória (6:3): Porque têm um nome diferente, porque têm cor diferente, e óculos.

Jorge (6:3): Porque nós somos meninos e os outros são meninas.

Carolina (6:6): Na cara.

Adelaide (6:5): No cabelo.

Três crianças referiram que são diferentes por terem roupa diferente.

Sandra (6:6): E ele não tem saia, eu tenho saia.

Duas crianças fizeram outras referências como o Simão (4:7) que afirma que são diferentes “porque nasceram diferentes”.

De acordo com esta temática os participantes consideram, essencialmente, que todas as crianças podem fazer as actividades e que têm a oportunidade de fazer actividades diferentes. É comum neste grupo ouvir as crianças a lembrarem as regras da sala e, tal como na sala Framboesa, a maioria dos participantes considera que as crianças são diferentes por motivos físicos.

4.2.2.2. Cooperação

De acordo com o tema percepção de cooperação a maioria das crianças afirma fazer as actividades com os pares; treze crianças dizem fazer as actividades com os pares e cinco referem fazê-las sozinhos. Seis destas crianças admitem as duas hipóteses.

Vânia (6:6): Eu costumo fazer sempre sozinha mas às vezes como não consigo fazer algumas letras os meus amigos ajudam-me, tipo o Vitor (...) Às vezes alguém brinca sozinho e às vezes brincamos todos juntos.

Também aqui a Sandra (6:6) lembra que a educadora tem uma grande importância até nestas decisões.

Sandra: Com as outras crianças! Às vezes trabalhamos sozinhos porque a Cláudia diz.

De acordo com mais de metade das crianças quem ajuda quem precisa são os pares, doze crianças referem que são os pares que ajudam e sete dizem que são a educadora e as auxiliares. Também neste grupo quando questionadas se a educadora e auxiliar também ajudam (após terem respondido que são os pares) as repostas foram sempre positivas e o contrário também se verifica. Algumas crianças respondem logo dando exemplos de adultos e de crianças.

Lourenço (6:1): O Tomás disse assim para eu o ir ajudar a fazer a data.

Hélder F. (5:5): A Cláudia (educadora), a São (Auxiliar).

Daniela (5:8): A Cláudia, outros meninos que são mais altos também me ajudam quando, por exemplo, eu não consigo chegar a alguma coisa eu peço aos meninos que são mais altos para me ajudarem.

A Daniela afirma que quando precisa de ajuda os colegas ajudam-na, estas situações também foram possíveis de observar na sala.

Já sentado o **Diogo** não tem o bibe vestido como a maioria das crianças do grupo.

Educadora: - “**Diogo**, o bibe?”

Diogo: - “O bibe...”

Educadora: - “Não, quero o bibe! Vai ver se está no cabide!”

Hélder R.: - “Eu vou com ele!”

O Hélder foi ajudar o **Diogo** a ver se o bibe estava no cabide e pouco tempo depois já o trazia vestido. (Damasco, 3ª observação)

Neste grupo duas crianças referiram a educadora de apoio nesta questão.

Quando auscultadas sobre quem precisa de ajuda quatro crianças responderam, nomeando-as, que são crianças com NEE, a Carlota (6:3) refere ainda que só precisam de ajuda “os que têm dificuldades”.

Três crianças falaram noutras crianças que precisam de ajuda sem que estas tivessem nenhuma das características enunciadas.

Nenhuma criança se refere a crianças mais novas que precisem de ajuda, possivelmente por o grupo ser constituído, maioritariamente, por crianças que estão no último ano do pré-escolar.

Relativamente ao tema da cooperação os participantes reconhecem realizar as actividades com os pares e sozinhos e, tal como no grupo anterior, admitem que tanto os pares como os adultos da sala ajudam quem precisa de ajuda. Contrariamente ao que se pôde registar na sala Framboesa algumas crianças referiram a educadora de apoio dizendo que ajuda quem precisa e nomeiam as crianças com NEE como precisando de ajuda.

4.2.2.3. Integração física ou inclusão

Todas as crianças, que responderam, afirmaram que os adultos da sala são a educadora e as auxiliares que costumam estar na sala (mesmo em horários diferentes). Para além da auxiliar da sala existe o apoio de diferentes auxiliares em horários diferentes.

Maioritariamente os participantes consideram que a educadora de apoio é alguém que faz actividades ou ensina crianças com NEE, vendo assim uma separação nas actividades educativas o que nos conduz a uma visão de integração apenas física, como nos explica Niza (1996). Onze crianças deram esta resposta e apenas quatro referiram outros motivos.

*Carlota (6:3): É uma senhora que trabalha com a **Joana**.*

*Sandra (6:6): É ajudante da **Joana** e do **Diogo**.*

Soraia (5:9): Conta histórias.

Também eu pude observar esta interacção da educadora de apoio apenas com a **Joana**.

Durante a manhã a educadora de apoio esteve a acompanhar a **Joana**, pegando nela ao colo enquanto estavam em grande grupo e fazendo pintura com ela quando o grupo esteve a fazer outras actividades, durante esses momentos apenas a educadora de apoio interagiu com a criança. (Damasco, 2ª observação)

Quando questionados do porquê destas crianças fazerem actividades com a educadora de apoio as crianças têm a sua opinião formada.

Jorge (6:3): Porque eles têm de tentar acertar!

Sandra (6:6): Porque eles são especiais (...)a minha mãe diz sempre que quando alguns meninos estão doentes ou têm alguma doença são especiais!

*MS: Mas eles estão doentes? A **Joana** e o **Diogo** têm alguma doença?*

Sandra: Têm...não têm uma doença, é como eu disse do Rui que...e são especiais e não podemos gozar com eles porque são muito especiais.

A Sandra já se tinha referido ao Rui anteriormente ao falar da **Joana**, o Rui é uma criança também autista que está noutra sala do Jardim-de-Infância. A menina mostra, aqui, a visão que a mãe ainda tem de doença, doença essa que compara a alguém especial, percepção esta que está a transmitir à criança. Como foi referido, a designação de NEE pretende passar de uma concepção centrada na deficiência para uma concepção educacional, ou seja de uma concepção médica para uma concepção

centrada nas necessidades da criança (Rodrigues, 2001). Mas, tal como esta criança e esta mãe, muitos, talvez pela força da nossa história, ainda associam as NEE às doenças.

Questionados sobre com quem trabalha a educadora de apoio Beatriz, sete participantes respondem que trabalha só com crianças com NEE nomeando-as.

*Laura (6:5): é a Beatriz que ajuda a **Joana** a fazer coisas para ela aprender.*

MS: E ajuda mais quem?

*Laura: O **Diogo** e mais ninguém.*

Dez crianças responderam que a educadora de apoio faz actividades com todas as crianças do grupo, no entanto, esta resposta pode ter sido influenciada pela fotografia que viram da mesma a mostrar umas imagens a todo o grupo. Depois de ter terminado esta actividade percebi que tinha sido forçada para eu observar uma actividade que desse apoio ao **Diogo** mas que tal não costuma acontecer (tendo sido esta observação pouco natural, ao contrário do que se pretendia). Não querendo inculcar nas crianças que a educadora só trabalhava com a **Joana** mostrando apenas a fotografia em que estão só as duas foi utilizada também esta fotografia para as entrevistas, com o propósito de que as respostas fossem o mais genuínas possível. Depois de analisar as respostas é necessário ter em conta que, possivelmente, o facto teve o efeito contrário. Muitas crianças terão considerado que se estavam a observar uma fotografia em que estão todos então tem que ser porque a Beatriz trabalha com todos.

*Daniela (5:8): (Costuma vir) ajudar a **Joana** e outras vezes mostrar coisas aos meninos.*

*Jorge (6:3): Porque ela quis mostrar ao **Diogo** e à **Joana**!*

MS: Mas estavam todos...

Sandra (6:6): mas nós, mas nós,....

Jorge: nós pedimos para ajudarmos...

Sandra: Mas nós vimos e a Beatriz chamou-nos!

Jorge: E ficámos com eles.

*MS: Então era para a **Joana** e para o **Diogo** ou era para todos?*

Sandra e Jorge: Era para todos!

A Daniela acaba por responder que a educadora de apoio ajuda a **Joana** admitindo que outras vezes mostra coisas aos meninos (provavelmente por estar a ver uma

fotografia que o prova). A Sandra já tinha respondido que a educadora de apoio trabalhava com a **Joana** e o **Diogo** e quando explica esta fotografia com o Jorge parece que vão tentando encontrar uma justificação para estarem todos juntos a trabalhar com a educadora de apoio. É possível que sem esta fotografia a maioria das crianças não referisse que a educadora de apoio trabalha com as crianças todas pois nota-se que estão, na sua resposta, a tentar justificar o que estão a ver e assim dar a resposta “certa”. Algumas crianças referem histórias que a educadora de apoio lhes contou no computador, considerando a avaliação do **Diogo** e que este teve apoio durante o ano lectivo anterior e que este ano, embora ainda tenha esse apoio contemplado no seu plano, já não realiza estas actividades; é possível, também, que estas respostas venham de recordações do ano lectivo anterior (tendo em conta que algumas crianças referem até o nome das histórias contadas).

Relativamente à **Joana** e ao porquê da criança fazer actividades com a educadora de apoio, mais de metade das crianças que dá uma justificação diz que é para aprender ou então porque não sabe qualquer coisa, sete crianças fazem referências consideradas nesta sub-categoria.

Ana (5:9): Porque ela ainda não sabe fazer algumas coisas.

Vânia (6:6): Para ela falar ainda mais bem.

É importante reparar como os colegas falam da criança em causa com optimismo, não como alguém que não sabe mas como alguém que precisa de saber mais mas que já sabe algumas coisas, e como essas coisas que já sabe são reforçadas pelos participantes.

*Sandra (6:6): A **Joana** aprendeu com a Beatriz, ela já sabe fazer letras.*

Apenas duas crianças referem que a **Joana** tem um problema, outras tantas defendem que faz as actividades por vontade própria e outras duas referem a idade como motivo.

*Vânia (6:6): A **Joana** gosta muito da Beatriz, quando a vê vai logo levantar-se para ir à dela.*

Adelaide (6:5): (A Beatriz ajuda-a) porque ela é pequenina.

Já em relação ao **Diogo** embora algumas crianças tenham referido que também ele tem ajuda da educadora de apoio, depois não identificaram nenhuma situação em que a mesma lhe desse esse apoio e, talvez por isso, não deram nenhuma justificação para esse facto. Do que pude constatar nas observações e conversas com as

docentes o **Diogo** teve apoio no ano lectivo anterior mas quando iniciei o estudo já não tinha, apenas iam mantendo o contacto quando esta vai à sala dar apoio à **Joana**, talvez por isso a ideia de que o **Diogo** também é ajudado pela docente de educação especial mas por outro lado o não saber explicar porquê.

No entanto três crianças referiram que o **Diogo** tem terapia da fala e que esta é para ele aprender a falar bem.

Laura (6:5): Para ele tentar falar melhor.

A Laura tem esta noção de que o **Diogo** precisa aprender a falar melhor; esta noção é, muito provavelmente, passada pela educadora, como pude observar nas minhas visitas à sala.

Do mesmo saco de onde tirou os materiais tirou também um saco que pediu ao **Diogo** para levar à educadora da sala ao lado. Pediu-lhe que lhe dissesse: “Isaura, se faz favor!” quando entregasse o mesmo, antes de ir pediu-lhe para repetir o que disse. Segundo a educadora estas tarefas ajudam o **Diogo** a falar e interagir com os outros.

Quando o **Diogo** voltou à sala perguntou-lhe o que tinha dito a educadora Isaura, ao que o **Diogo** respondeu: “Obrigado!”

(...) Depois a educadora pede ao **Diogo** que mude as tarefas, actividade que observei na primeira visita ao grupo.

Carolina: - “Ele já foi!”

Jorge – “Não faz mal, foi há muito tempo!”

Laura: - “Ele precisa de falar!”

Este comentário da Laura parece-me muito importante para o meu trabalho. A educadora, hoje, não se referiu à necessidade que o **Diogo** tem, ou não, em falar, no entanto já o deve ter feito algumas vezes para que a Laura o diga. A Laura é uma criança que muitas vezes tem um discurso que se percebe estar a repetir o de um adulto de referência. Ao ouvir a Carolina queixar-se que o **Diogo** já tinha tido a oportunidade de mudar as tarefas e que hoje deveria ser outra criança, a Laura justificou-o com a necessidade que o **Diogo** tem de passar por estas situações. (Damasco, 2ª observação)

Também neste grupo os participantes consideram como adultos da sala a educadora e as auxiliares e relacionam a educadora de apoio às crianças com NEE que precisam de aprender.

4.2.2.4. A Joana vista pelos colegas

De acordo com o tema Percepção sobre a **Joana** e relativamente à primeira categoria que está relacionada com como o grupo vê a criança com NEE, três crianças referem que tem problemas, nove afirmam que precisa de aprender, ou de ajuda ou que não sabe alguma coisa e cinco afirmam que não fala bem ou que não fala.

Daniela (5:8): Sim, precisa de ajuda porque ela uma vez pintou o que não era para pintar.

Hugo (6:6): Ela ainda não fala

Ainda na mesma categoria oito participantes descrevem a **Joana** como precisando de atenção, e é por isso que cantam para ela, que batem palmas para que não chore e que brincam com ela.

*MS: E porque é que a **Joana** está ao colo da Cláudia?*

Ana (5:9): Para nós brincarmos com ela.

Também durante as observações tive a oportunidade de registar os colegas a ajudarem e darem atenção à **Joana**.

A **Joana** parece que vai chorar e o Jorge que está sentado ao seu lado fala com ela, ao que a auxiliar que está com a menina ao colo o manda sentar. (Damasco, 2ª observação)

A **Joana** (menina com autismo que começou a vir com regularidade recentemente) vai tirando brinquedos dos sítios para brincar e algumas crianças arrumam-nos. (Damasco, 3ª observação)

Seis participantes referem-se à criança como estando a fazer aprendizagens e oito dão outras definições. Se por um lado disseram das dificuldades que tem, por outro reforçam muitas vezes o que já consegue.

Carlota (6:3): Ela já fala, já diz “pá”

MS: Mas diz tudo como vocês?

Vânia (6:6): Sim, nós dizemos: “doidas, doidas, doidas andam as galinhas” e ela “hm, hm, hm, hm” (faz o som e os gestos da música).

Laura (6:6): Ela já diz algumas coisas da canção, já faz gestos.

Mesmo percebendo pela resposta da Vânia que a **Joana** não fala e por isso repete só o som da música a criança, ainda assim, reforça essa capacidade dela.

Algumas crianças demonstram perceber que a **Joana** tem necessidades diferentes e por isso tem materiais diferentes à sua disposição.

*Vânia (6:6): O livro do Noddy é para a **Joana** (...) aqueles de papel não pode ter mas este é como se fosse para a **Joana**, não é?*

Vitor (6:5): Sim, é o de cartão.

*MS: Os livros de **Joana** são como?*

Vânia: Têm de ser daqueles duros para ela não rasgar.

Leite (2008) refere-se a alguns recursos materiais que podem ter modificações de forma a facilitar a inclusão de alunos com NEE, na afirmação da Vânia nota-se a compreensão que a criança tem da necessidade destes recursos.

Por outro lado questionamo-nos se esta declaração não significará que a criança não tem acesso aos outros livros da biblioteca.

Quando procuramos compreender como vêem a criança com NEE, neste caso a **Joana**, relativamente aos colegas a resposta é unânime, a **Joana** é vista de forma diferente, até na descrição de uma fotografia. Ao mostrar uma fotografia em que está todo o grupo sentado no chão e apenas a **Joana** ao colo da educadora, que está numa cadeira, a Daniela (5:8) distingue o grupo de crianças da educadora e da **Joana**, mostrando depois ter uma justificação para tal.

*Daniela: Estão os meninos e a Cláudia e a **Joana**. (A **Joana** está ao colo) porque é diferente dos outros meninos.*

Também nas observações registei o facto de a **Joana** estar à parte dos colegas, mesmo estes mostrando interesse em brincar com ela.

*Enquanto esta actividade decorria a **Joana** brincava sozinha na área de expressão dramática. A determinada altura a Laura levantou-se para interagir com a menina mas logo a educadora lhe pediu que a deixasse e voltasse a sentar-se. A menina continuou a brincar sozinha até que no fim da manhã já estava mais uma auxiliar na sala que ficou com ela ao colo quando se sentaram em grande grupo. (Damasco, 3ª observação)*

Os motivos com que os participantes justificam a criança ser como a descreveram prendem-se essencialmente com a idade desta, a **Joana** é a única criança de três anos na sala, tendo a grande maioria do grupo, nesta altura, cinco e seis anos. Assim, onze crianças respondem que é porque é pequenina e quatro admitem não saber o porquê de a **Joana** ser como disseram ser.

Vitor (6:5): (Está ao colo) porque é pequenina.

Simão (4:7): Não fala como nós porque é pequenina.

Ana (5:9): Não sabe fazer algumas coisas porque ainda é pequenina.

Laura (6:5): Não é não, olha a minha prima ainda é pequenina mas a minha prima Ana era pequenina e já falava. Não fala, não sabemos, se calhar é uma doença (...) ninguém sabe.

Os colegas vêem a **Joana** como uma criança que tem necessidades e, por tal, precisa de aprender. Reforçam as suas aprendizagens e, na sua maioria, justificam as suas necessidades com a sua idade uma vez que é a criança mais nova da sala.

4.2.2.5. O Diogo visto pelos colegas

Relativamente ao tema percepção sobre o **Diogo** as respostas são bem diferentes. Os colegas vêem-no como alguém que não fala muito bem (quatro crianças), dois referem a ferida que tem no lábio e outras duas lembram outras características tal como ser distraído.

Carolina (6:6): Não, ele não sabe contar bem e fala baixinho (...) A gente não percebemos o que ele diz.

Hélder F. (5:5): Tem uma coisa cá em cima, aqui (aponta para o lábio superior).

Sandra (6:6): E ele é a mesma coisa quando zangamos com ele começa a chorar (...) porque pensa que estamos a zangar, quando estamos a brincar a alguma brincadeira. Eu não ralho.

Também eu tive dificuldades em perceber o **Diogo** por ele falar baixo e pude observar várias situações em que a criança ficou triste com alguma coisa que lhe disse um colega.

O Carlos também já está a cumprir a sua tarefa, está sentado numa cadeira a chamar os colegas para irem à vez à casa de banho. O **Diogo** aproxima-se e diz-lhe qualquer coisa num tom baixo e volta-se a sentar. O Carlos pergunta para a criança que está à sua frente:

Carlos: - “Ana, ele fez-te alguma coisa?” (referindo-se ao menino que está ao lado da Ana), a Ana faz que não com a cabeça

Carlos: (para o **Diogo** com um ar zangado): - “mentiste-me!”

O **Diogo** volta a levantar-se e a ir dizer qualquer coisa ao Carlos que eu não oiço (o **Diogo** fala sempre baixo) e o Carlos não lhe dá resposta e ele volta a sentar-se. Concluo que não é só comigo que o **Diogo** fala baixo.

(...) De novo o **Diogo** vai ter com o Carlos e aponta para os livros que estão à frente deste no outro lado do “U” onde as crianças estão sentadas. Carlos diz-lhe que sim e ele vai buscar o livro, Carlos levanta-se imediatamente dizendo-lhe para arrumar o livro e se sentar.

Desta vez dá para perceber que houve, realmente, uma falha na comunicação, deduzo que o Carlos dá uma resposta ao **Diogo** que não queria dar pois não o percebe, assim que percebe o que ele vai fazer dá outra resposta. Noto aqui uma dificuldade na comunicação entre estas duas crianças, dificuldade essa que o Carlos resolveu assim que percebeu qual a intenção do **Diogo**. (Damasco, 1ª observação)

A actividade continua com o **Diogo** a iniciar conversas comigo e a entrar nas brincadeiras dos colegas. Não entra em conflito com o Hugo quando este reclama que ele tem massa dele e dá-lha.

Também o Tomás reclama por um pedaço de massa dele e o **Diogo** entrega-lhe fazendo um ar triste.

Nestas situações que poderiam dar alguma discussão observei o **Diogo** sempre a fazer as vontades aos colegas e fugindo, assim, de alguma discussão. De umas vezes não se mostrou aborrecido de outras fez um ar triste que durou pouco tempo.

(...) Agora é o Hugo e o Hélder R. que batendo com a massa deles nos bocadinhos da do **Diogo** lhe vão tirando massa ao que ele reage começando a chorar mais uma vez mas logo de seguida está a encontrar um pedacinho cor-de-rosa na sua massa e a mostrá-lo ao Tomás contente. Parece esquecer-se de que estava triste com a atitude dos colegas.

Brincam os quatro e na brincadeira o Hélder bate sem querer na mão do **Diogo** e ele volta a chorar.

Hélder R.: - “Desculpa! Desculpa, sou uma banana podre! Os problemas não se resolvem a chorar, a Cláudia já disse!”

Mais uma vez o **Diogo** reage a uma situação que lhe desagrada chorando e não diz nada, o colega parece atrapalhado com a possibilidade de o ter magoado e tenta rapidamente resolver a situação, pedindo desculpa, dizendo piadas e até criticando pois, tal como costuma dizer a educadora, os problemas não se resolvem a chorar (eu também ouvi a educadora dizer isso algumas vezes a outras crianças). (Damasco, 2ª observação)

Conhecendo estas características do **Diogo**, alguns colegas defendem-no ou procuram que não chore, tal como fez o Hélder R e como fizeram o Lourenço e a Laura nas situações a seguir descritas.

A educadora manda as crianças sentarem-se na mesa grande e quando o **Diogo** lá chega o Lourenço já se tinha sentado no lugar onde ele estava sentado a comer, o **Diogo** olha para ele e começa a chorar, ao que o Lourenço lhe diz: - “Senta-te aqui!” apontando para a cadeira ao seu lado. O **Diogo** senta-se e pouco depois já está a sorrir para o colega.

Laura: - “O que é que fizeste ao **Diogo**?” (dirigindo-se ao Tomás e olhando para o **Diogo** que neste momento está a olhar para a Laura e de

costas voltadas para mim e como tal não lhe consigo observar a expressão, pela conversa da Laura calculo que seja de desagrado).

Tomás: - “Estava aqui!”

Laura: - “É do **Diogo!** É do **Diogo!**” (tira o bocadinho de massa ao Tomás e dá ao **Diogo** que junta ao que tinha na mão).

A Laura, que até à altura não tinha interagido com as crianças que estavam na mesma mesa, estava, de acordo com o que me tinha dito, a fazer uma boneca, mais uma vez intercede em defesa do **Diogo**. O **Diogo** é então ajudado por esta criança que conversa por ele com o Tomás. (Damasco, 2ª observação)

O Hélder R. e o Lourenço, juntamente com o Jorge, são as crianças que observei a interagir mais vezes com o **Diogo**. O Lourenço resolve uma situação aparentemente simples mas que o **Diogo** parecia não ser capaz de resolver.

Quase todas as crianças que responderam vêem o **Diogo** de forma semelhante aos colegas, contrariamente ao que se verificou com a **Joana**. Nove crianças ao descreverem as fotografias referem-se ao **Diogo** de forma semelhante aos colegas e com igualdade de oportunidades; apenas uma diz que o **Diogo** não podia contar a história que o Jorge está a contar na fotografia porque fala muito baixinho, as outras crianças que dizem que é apenas o Jorge que lê e que o **Diogo** não pode contar igualam-no ao resto do grupo pois dizem que só lêem as imagens, apenas o Jorge sabe contar histórias (também eu observei algumas vezes a educadora a reforçar esta capacidade do Jorge de contar histórias e, na primeira observação que fiz, foram à biblioteca ouvir o colega a contar uma história).

A Carolina refere que o **Diogo** fala muito baixinho e que não percebe o que ele diz, eu própria senti as mesmas dificuldades.

Começa então a falar do cão, diz que tem uma cama ao pé da dele, começa a falar mais e mais rapidamente e eu começo a ter bastante dificuldade em acompanhar o que me diz, mostra dificuldade na articulação das palavras. Tenho que fazer um grande esforço para o ouvir pois fala muito baixo comigo. Não insisti muito nas frases que tive mais dificuldade em perceber para que não se sentisse desconfortável, afinal acabou de me conhecer. (Damasco, 1ª observação)

Os participantes não deram muitas justificações para o facto de o **Diogo** ser como o descreveram, as características que lhe atribuíram também não foram muitas e como já foi referido vêem-no de forma semelhante aos colegas. Uma criança justificou com a idade (mesmo ele já tendo cinco anos, a Sandra (6:6) afirmou que “ele tem 5 anos

ainda”), outra disse que tem dificuldades, a Carolina (6:6) justificou que fala baixinho pois ouve mal e a Laura (6:5) diz que não sabe como fez ele a ferida que tem.

O **Diogo**, ao contrário das outras crianças observadas, respondeu à entrevista e como tal obtivemos algumas considerações suas sobre si próprio que considerámos pertinentes ao estudo.

O **Diogo** afirma não necessitar de ajuda, na sua opinião a educadora de apoio só vai dar apoio à **Joana**.

***Diogo** (6:3): Eu não preciso de ajuda, eu consigo sozinho.*

***Diogo**: (O Jorge está a segurar no livro) porque é ele que manda (...) porque ele é amigo do Lourenço e não é meu amigo.*

*MS: A Beatriz só ajuda a **Joana**?*

***Diogo**: Só.*

MS: E porque é que a Beatriz vai para o computador contigo?

***Diogo**: Porque a Beatriz gosta do meu computador.*

Por outro lado mostra, tal como verifiquei nas observações, submeter-se à vontade dos colegas.

O Jorge manda a Laura para ao pé do Tomás, a menina não vai e o Jorge queixa-se à educadora que apenas responde para se despacharem. Então o Jorge manda o **Diogo** para o lado da Laura, quando o **Diogo** está a lá chegar (estava á frente dela no outro lado do U formado pelas almofadas) esta manda-o de volta e ele, obedece indo sentar-se onde estava.

Ao contrário do **Diogo** a Laura não fez o que o Jorge lhe mandou, mostrando até que lidera mais que ele e, mais uma vez, o **Diogo** andou de um lado para o outro fazendo o que lhe diziam para fazer. Andava arrastando um pouco os pés e olhando de um lado para o outro como quem espera por saber o que há-de fazer. (Damasco, 2ª observação).

No entanto, também no grupo o **Diogo** afirma não necessitar de ajuda.

Cláudia: - “Queres ajuda ou queres cantar sozinho?”

***Diogo**: - “Sei cantar sozinho!”*

Mais uma vez, assim que o **Diogo** mostra dificuldade em falar, no caso em cantar, e os colegas fazem-no por ele, ajudando ou não dando oportunidade que o faça sozinho? (Damasco, 2ª observação)

De forma diferente do que se passa com a perspectiva que têm da Joana, as crianças vêem o Diogo de forma semelhante aos colegas. Referem-se também à dificuldade que tem em falar.

5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÕES

Neste último capítulo serão apresentadas as conclusões do estudo, discutidos os resultados e dadas a conhecer as limitações que teve o estudo. A discussão dos resultados faz-se no sentido de reflectir sobre estes à luz do que a investigação e a teoria nos dizem.

Este capítulo está estruturado de acordo com as questões colocadas no início do estudo e as conclusões retiradas serão apresentadas de acordo com os dados recolhidos.

Concluimos que, em nenhuma sala, os participantes se referiram às crianças com NEE como não podendo fazer algo no seio da mesma; que as crianças reconhecem a cooperação existente no grupo entre colegas (com e sem NEE) e que esta perspectiva, de cooperação, está relacionada com o discurso das educadoras que as crianças repetem. Por outro lado considerámos existir algum afastamento do que é defendido que deverá ser a inclusão das crianças com NEE quando estas estavam a trabalhar com a educadora de apoio.

Perspectiva Geral de Inclusão

Percebemos que a perspectiva geral de inclusão, das crianças, prende-se com o contexto em que estão inseridas. Nota-se, no discurso dos participantes, um transmitir das regras da sala e um repetir do discurso e das acções das educadoras que seguem como exemplo (quer nas observações quer nas entrevistas).

Se por um lado as crianças, na sua percepção de inclusão, defendem que todos podem fazer todas as actividades, que têm a possibilidade de fazer actividades diferentes e relativamente às diferenças referem-se essencialmente às de natureza física que existem entre elas não mencionando as necessidades das crianças como factor de rejeição, por outro mostram alguns indicadores de exclusão em relação ao modo como se referem a questões organizacionais, como por exemplo, à presença da educadora de apoio na sala.

A Presença de Colegas com NEE no Grupo

Pretendia-se, com este estudo, compreender como vêm e experienciam, as crianças, a presença de colegas com NEE no seu grupo. Concluímos que os participantes vêm os colegas com NEE com igualdade de oportunidade uma vez que em nenhuma das salas os participantes se referiram às crianças com NEE como não podendo fazer algo, todos têm a mesma possibilidade de participar nas actividades da sala e do grupo.

De acordo com a definição de Diferenciação Pedagógica que apresentámos de Grave-Resendes e Soares (2002) podemos observar que as crianças não necessitavam, nestes grupos, de estar todas a fazer as mesmas coisas ao mesmo tempo. Esta situação verificava-se, no entanto, de uma forma diferente em ambas as salas, sendo que na sala Framboesa as crianças escolhiam entre as possibilidades que a sala oferecia nas suas áreas de actividades e na sala Damasco entre as possibilidades que a educadora dava (na primeira era comum observar crianças em todas as áreas e na segunda observá-las divididas por duas ou três áreas). Parece-nos, à luz da teoria considerada, que a sala Framboesa permite, às crianças, uma diferenciação pedagógica mais aproximada do que é defendido uma vez que na sala Damasco todas as crianças acabavam por realizar as mesmas actividades que a educadora propunha (embora não as realizassem todos ao mesmo tempo).

Em ambos os grupos a maioria, ou todas as crianças (no caso da sala Damasco), sustentam que as crianças são diferentes umas das outras, seja por motivos físicos (a maioria) ou outros apresentados, mostrando, assim, compreender que todas as pessoas são diferentes umas das outras e não valorizando esse factor como negativo.

Tal como referenciado na revisão da literatura é, actualmente, unânime que todas as crianças deverão ter, tendo em conta as suas características e necessidades, igualdade de oportunidades. No grupo da sala Framboesa, alguns participantes

referem que as crianças são iguais por estarem todos na sala e lá poderem brincar. Consideramos que esta resposta vai ao encontro do que é defendido.

Ainda de acordo com a questão da igualdade de oportunidades, um par de crianças entrevistado na sala Damasco refere-se à existência de livros diferentes para utilização da criança com NEE. Ao reflectirmos sobre este facto questionamo-nos até que ponto esta situação vai de encontro à inclusão ou se, por outro lado, poderá promover a exclusão. Por um lado a criança tem, na sala, materiais que pode utilizar e as crianças percebem e respeitam esta necessidade diferente daquela criança, por outro quando afirmam que são os “livros da **Joana**” não estarão a excluir também? E mais ninguém pode utilizar aqueles livros? Não será importante, também, a **Joana** aprender a utilizar outros sem estragar?

Para além desta situação mais participante nenhum se referiu a materiais diferenciados e estes também não foram observados. No entanto, não sabemos se ou quais crianças necessitariam de diferentes materiais. Parece-nos um tema importante para futuras investigações, pesquisar que materiais existem nas salas de Jardim-de-Infância que apoiem crianças com NEE e em que medida estes são, ou não, factores de inclusão destas no grupo (tendo em conta, por exemplo, a forma como são utilizados).

Funcionamento do Grupo e Crianças Com NEE

Relativamente às perspectivas que os participantes tinham perante o funcionamento do grupo com estas crianças e a como vêem e se relacionam com as crianças com NEE estas perspectivas são diferentes de acordo com as diferentes necessidades de cada criança.

Na sala Framboesa, onde a NEE da criança observada, não é visível sem algum tempo de observação as crianças referem que esta faz as actividades com a educadora de apoio por vontade de ambas, como consequência dos seus actos (porque fez algo de errado) ou para aprender. Apenas três crianças referem na sala Framboesa que a **Patrícia** faz actividades com a educadora de apoio para aprender; contrariamente, na sala Damasco, esta é a resposta dada pela maioria das crianças relativamente à **Joana** que é uma criança autista. Já relativamente ao **Diogo**, que no ano lectivo anterior tinha o apoio da educadora de apoio e que este ano, embora este

esteja definido no seu plano, não tem o mesmo apoio, as crianças mesmo afirmando que a educadora trabalha com ele não sabem explicar porquê (não poderiam saber uma vez que este apoio na realidade não se verifica) mas algumas sabem que tem terapia da fala e que é para aprender a falar e para falar melhor. Parece que a autonomia e capacidades das crianças com NEE (maiores ou menores de acordo com as suas características) influenciam a percepção que os colegas têm destas, da ajuda que sabem que necessitam e aos motivos para terem essa ajuda. O tipo de NEE que a criança tem parece influenciar a percepção que as crianças têm dela assim como as interacções observadas e a direcção destas.

Os participantes referem-se à criança observada na sala Framboesa, com um atraso no desenvolvimento, e ao menino da sala Damasco, com dificuldades na fala devido a problemas a nível da comunicação / linguagem proporcionados pelo lábio leporino e fenda palatina, como alguém semelhante e em igualdade de oportunidades relativamente aos colegas.

Já a menina autista da sala Damasco todos os participantes a vêem de forma diferente dos colegas embora, à excepção de uma criança que diz que é devido à sua idade, a maioria não saiba justificar porquê. Para além da diferença visível desta criança também nas observações foi comum vê-la à parte do grupo; das vezes que estava com o grupo as crianças estavam a cantar para ela ou a tentar animá-la. Assim os participantes vêem-na essencialmente como alguém que precisa de atenção e que precisa de aprender. Várias crianças também referem que a menina está a fazer aprendizagens e que não fala bem, apenas três afirmam que tem um problema.

Em síntese, os participantes não mostram considerar que a **Patrícia** da sala Framboesa e o **Diogo** da sala Damasco são diferentes deles ou que têm oportunidades diferentes das deles, contrariamente ao que se pode constatar relativamente à **Joana** na sala Damasco.

Quando a criança é autista e tem uma diferença do grupo que se nota só de olhar parece que as crianças têm uma percepção de que esta tem algum problema ou que precisa de ajuda para aprender maior do que relativamente às outras crianças com NEE (também eu quando cheguei ao grupo não necessitei que me dissessem quem era a menina para perceber, ao contrário das outras crianças com NEE observadas; relativamente a estas crianças estas teria necessitado de mais tempo de observação para concluir as suas necessidades se não me tivessem sido indicadas assim que

possível pelas educadoras). Por esta criança não se dirigir aos colegas e provavelmente devido à noção de que esta precisa de ajuda, que confirmámos, são os colegas que se dirigem sempre a ela.

Quanto ao **Diogo**, que tem apenas um problema de comunicação, as crianças dirigem-se a ele o mesmo número de vezes que se verifica a situação contrária. Já relativamente à **Patrícia** que os colegas afirmam ter comportamentos agressivos (e os mesmos foram presenciados em observação), estes dirigem-se a à criança metade das vezes que se sucede a situação contrária; especulamos que possa ser por esta agressividade que a criança demonstra pois, se tivermos em conta o número de interações que a **Patrícia** teve para com os colegas e que foram consideradas positivas, esse número não é muito maior que o número de vezes que os colegas se dirigem a ela; tendo sido todas as outras interações consideradas negativas por terem sido para lhes bater.

Ainda relativamente à sala Damasco os colegas (os poucos que fizeram observações neste sentido) definem o **Diogo** como alguém que não fala bem, duas crianças referem-se à ferida que tem no lábio, muito poucos dão justificações para tal e as respostas obtidas relativamente a esta categoria são num número consideravelmente menor que relativamente à **Joana**.

De acordo com a grande parte dos participantes da sala Framboesa a **Patrícia** tem comportamentos agressivos e precisa de aprender, alguns referem ainda que é inquieta. Quanto aos motivos para a criança ser como a descrevem não sabem quais são.

Como já foi referido o **Diogo** também respondeu à entrevista e, conjuntamente com as observações/participantes realizadas, constatámos a sua necessidade de afirmar ser capaz e de não necessitar de ajuda. Estas afirmações não foram feitas, como os colegas, de forma orgulhosa mas pelas suas expressões parecia mais como alguém que está a contrariar o outro. Quer em entrevista quer nas observações quando o **Diogo** diz que consegue sozinho fá-lo com ar de quem se está a defender, como se o estivessem a acusar de algo que é mau, no caso, o não ser capaz de fazer alguma coisa; embora as questões tenham sido colocadas por mim com a mesma naturalidade com que perguntei a todas as crianças entrevistadas e pela educadora, quando lhe pergunta se quer ajuda para cantar, também com muita naturalidade.

Talvez esta criança sinta que os outros a vêem como alguém que precisa sempre de ajuda e isso não a agrada, como nos refere Rodrigues (2003) quando afirma que muitas vezes as crianças com NEE se sentem “rotuladas” e gostariam de passar mais despercebidas. Levantamos a questão para posteriores estudos, será que as crianças com NEE, nos Jardins-de-Infância, se sentem rotuladas?

Independentemente da forma como se referem aos colegas com NEE, como compreendem ou não as suas necessidades ou como os vêem relativamente ao grupo; é essencial referir que em ambas as salas os participantes se referem aos colegas com NEE sem fazer juízos de valor, descrevem os seus comportamentos, o que poderá estar errado é o comportamento da criança e não a criança criança em si que é, por exemplo, má. Também é comum ouvir falar, especialmente da **Joana** na sala Damasco, com optimismo, mais do que alguém que não sabe fazer algo como alguém que já consegue alguma coisa e que a partir daí irá fazer mais aprendizagens. Mais uma vez, também aqui se nota a repetição do reforço do adulto às aprendizagens feitas pelas crianças.

Participação e Cooperação

Em relação às questões de participação destas crianças no grupo e à cooperação existente percebemos um reconhecimento de cooperação. Em observações e nas entrevistas notámos que as crianças compreendem que necessitam de ajuda ou de ajudar (alguns afirmam que eles próprios não precisam de ajuda mostrando um orgulho natural de quem é capaz, outros reconhecem precisar de ajuda mostrando a humildade de quem tem noção de que ninguém é capaz de tudo sozinho, mas todos eles com naturalidade).

Este reconhecimento de cooperação parece, de uma forma ou de outra, fazer parte de todas as crianças. No entanto não é comum ouvi-las afirmar que quem precisa dessa ajuda são as crianças com NEE, ou pelo menos não necessitam mais do que as outras o que revela que as crianças mostram ter noção de que tanto as crianças com NEE como as que não têm necessitam de ajuda nas suas especificidades, mostrando uma consciência de não exclusão de nenhuma delas.

Os participantes afirmam fazer actividades com os pares e sozinhos. Em ambas as salas as crianças referem que quem ajuda quem precisa tanto são os pares como os adultos presentes na sala.

Diferenciação dos Processos Educativos

Já de acordo com as questões de diferenciação dos processos educativos parecem emergir algumas perspectivas que poderemos considerar menos inclusivas, nomeadamente na presença da educadora de apoio. Percebemos que os participantes entendem que as crianças com NEE estão integradas fisicamente no grupo mas que, no entanto, quando é para realizar actividades dirigidas o fazem separadamente do resto do grupo, não existindo assim uma inclusão ao nível pedagógico. Para as crianças de ambos os grupos a educadora de apoio não é considerada quando se fala dos adultos da sala, este facto pode dever-se a terem sido questionadas sobre quem costuma estar na sala com elas e a educadora de apoio só ir alguns dias por semana; por outro lado algumas crianças referem outros adultos da instituição na sala Framboesa e na sala Damasco as crianças referem as auxiliares que só estão com eles à hora de almoço fora da sala e nenhum participante refere a educadora de apoio que está com eles na sala alguns dias da semana, parecendo assim que não a vêem (contrariamente aos outros adultos a quem se referiram) como parte integrante do grupo. Quando confrontados com fotografias da educadora de apoio todas as crianças sabem quem é e afirmam, na sua maioria, que lá está para trabalhar com determinadas crianças, as crianças com NEE.

Antes de se mostrar as fotografias em que está a educadora de apoio apenas duas crianças da sala Damasco a referenciaram (como já foi exposto) quando afirmaram que é quem ajuda uma criança com NEE quando necessário.

Assim, onde se nota um maior afastamento do que é defendido relativamente à inclusão é na organização do espaço e na cooperação entre educadora titular e educadora de apoio. Quando questionadas sobre quem faz as actividades com a educadora de apoio a resposta, na sala Framboesa, é unânime: as crianças com NEE.

Na sala Damasco pouco mais de metade das crianças referiu que a educadora de apoio faz actividades com todas as crianças do grupo, no entanto esta resposta só surgiu quando viram uma fotografia que as lembrou da actividade que estava a ser

realizada naquele dia com todo o grupo (actividade que foi realizada em pouco tempo e que não é costume acontecer, como já foi referido). Assim, embora antes de verem a fotografia as crianças se referissem à educadora de apoio apenas relativamente às crianças com NEE, quando confrontadas com uma fotografia que lhes provava o contrário as crianças responderam o que estavam a ver naquele momento, e no momento em que a fotografia foi tirada realmente a educadora de apoio estava a realizar uma actividade com todas as crianças do grupo. Nota-se aqui uma grande sensibilidade do discurso das crianças à metodologia utilizada, neste caso a fotografia; é importante ter este factor em conta.

Parece-nos importante referir que, embora se note no discurso das crianças uma percepção de apenas integração da criança com NEE e não de inclusão ao afirmarem que a educadora de apoio só vai para trabalhar com aquelas crianças, por outro lado percebe-se, especialmente na sala Damasco, que as crianças compreendem a presença desta como muito importante pois é com ela que a “**Joana** aprende e até já aprendeu a fazer a letra A com a educadora de apoio”. Isto é ainda mais perceptível quando damos atenção também a como as crianças falam do assunto, à entoação que lhe dão, ao orgulho que mostram na colega que está a fazer aprendizagens. Apenas na sala Damasco, quando questionadas sobre quem ajudava quando alguma criança precisava, duas crianças mencionaram a educadora de apoio reconhecendo, assim, a sua importância; embora esta importância esteja directamente relacionada com as crianças com NEE.

Para que a participação, no grupo, da criança com NEE seja realmente inclusiva, mais do que apenas integrativa é necessário que exista cooperação entre os educadores titulares e os educadores de apoio (Ainscow, 1997; Correia, 2003, 2008; Niza, 1996 Porter, 1997). E esta cooperação ultrapassa um combinar de horários e uma planificação e avaliação feita em conjunto (que pudemos constatar); é necessário que não haja uma separação das actividades educativas (Niza, 1996). No entanto, foi esta separação das actividades educativas que observámos em ambas as salas.

Esta cooperação é uma tarefa complexa que obriga a um trabalho em conjunto de todos os técnicos que estão com as crianças para, assim, a educação ser mais diversificada e superior (Rodrigues, 2006a). Para tal é fundamental fazer as alterações necessárias para que todos tenham acesso às actividades (Mogharreban and Bruns, 2009); no entanto concluímos que as actividades realizadas com as crianças com NEE, pelas educadoras de apoio, não são acompanhadas pelo resto do grupo;

embora estas sejam cumpridas dentro do mesmo espaço (na sala de aula). Foi neste ponto que notámos que existe, ainda, uma grande diferença para aquilo que é defendido, ou seja, uma educação para todos e inclusiva.

Relação Entre Acção Educativa e Perspectiva das Crianças

Pretendíamos ainda perceber como os aspectos da acção educativa se relacionavam com a perspectiva das crianças e pudemos observar um repetir dos discursos e acções das educadoras. Mais do que seguir os exemplos das educadoras as crianças mostraram ter consciência de que o fazem.

Como já referimos, em ambos os grupos a maioria das crianças afirma que todas podem realizar todas as actividades e algumas referem ainda a possibilidade de fazerem actividades diferentes. Os participantes da sala Damasco, tal como os da sala Framboesa, referiram as regras da sala quando questionados sobre o que lá podiam fazer, mas, ao contrário destes, referiram algumas vezes que é a educadora que lhes diz o que devem fazer. Ou seja, as crianças deste grupo têm a noção de que podem fazer o que quiserem tendo em conta as regras do grupo, no entanto esse querer está limitado ao que a educadora lhes diz, nesse dia, que podem fazer, às opções que lhes apresenta.

Os contextos observados nas duas salas eram pedagogicamente diferentes. Na sala Framboesa as crianças, após reunião com a educadora no início da manhã em que lembravam o que tinham planificado fazer (e que tinha sido decidido em grupo), escolhiam no mapa de actividades o que iam fazer. Na sala Damasco a educadora propunha algumas actividades de acordo com o que estavam de momento a trabalhar (como por exemplo os chapéus de Carnaval) e as crianças dividiam-se entre as actividades que a educadora definia (como por exemplo ir finalizar o trabalho que estava por terminar ou ir fazer massa de cores). Na sala Framboesa todos (adultos e crianças) estavam envolvidos na planificação das actividades a realizar diariamente, enquanto na sala Damasco era a educadora que apresentava as actividades para cada dia permitindo, assim, uma menor participação das crianças.

Concluimos que as crianças foram sensíveis a estas diferentes pedagogias nas respostas que deram. Podemos aqui certificar que as crianças apreendem o contexto em que estão inseridas e como nele podem e devem actuar. Os participantes de

ambas as salas afirmam que todas as crianças têm liberdade para fazer tudo, no entanto, esta possibilidade de fazer tudo é vista de forma diferente por ambos porque também é vivida de forma diferente. A educadora da sala Framboesa utiliza a metodologia do Movimento da Escola Moderna, e nesta, a planificação é feita em grupo e cada criança planifica o seu trabalho individual diariamente, tal como foi possível observar. Na sala Damasco, a educadora afirma, no PCT, que tem em conta os interesses demonstrados pelas crianças e procura dar-lhes resposta. Percebemos que a educadora escutava as crianças com o intuito de dar resposta aos seus interesses aproveitando o que as crianças levavam de casa ou alguma conversa para realizar actividades. No entanto fá-lo, na maioria das vezes, levando uma actividade por ela planeada (que pode ter surgido de uma conversa com o grupo) que propõe ao grupo e, quando esta actividade não permite que todas as crianças a façam ao mesmo tempo, as crianças dividem-se por outras áreas (indicadas pela educadora) tendo todas as crianças a oportunidade de realizar todas as actividades a decorrer. Assim, em ambas as salas as crianças têm noção de que podem realizar todas as actividades, sendo, no entanto, esta noção diferente para cada grupo, de acordo com os processos educativos de cada educadora.

Relativamente à idade das crianças e tendo em conta que numa das salas quase todas as crianças estavam no último ano do pré-escolar, consideramos não ter dados suficientes para perceber se a idade tem ou não influência na percepção que as crianças têm dos contextos, poderia este ser um tema a aprofundar em futuras investigações.

A perspectiva que as crianças têm de cooperação nota-se, no seu discurso, estar relacionada com o discurso das educadoras e com os exemplos que estas dão em ambas as salas. É o que depreendemos, das entrevistas, quando os participantes referem que a educadora diz aos colegas para os ajudarem e que eles também ajudam ou quando afirmam que a criança com NEE precisa de ajuda.

Estas respostas vão, como já foi referido, ao encontro das observações realizadas. Quer nas observações quer nas entrevistas se nota uma naturalidade nas crianças em ajudar os pares e uma percepção de cooperação que consideramos positiva e que vai ao encontro da cooperação entre diferentes, é através do respeito dessas diferenças que a inclusão acontece (Peças, 2001).

Quando questionados sobre quem precisa de ajuda, na sala Framboesa, onde existe uma maior heterogeneidade nas idades das crianças, a maioria dos participantes refere que são as crianças mais novas e duas referem-se à criança com NEE sem, no entanto, dar uma justificação para esse facto. Na sala Damasco onde as crianças têm, na sua maioria 5 e 6 anos (sendo a menina autista a criança mais nova com apenas 3 anos) não obtivemos esta resposta relacionada com a idade, algumas crianças referem que são crianças com NEE que precisam de ajuda dizendo até, que têm dificuldades. Mais uma vez o contexto parece interferir, de uma forma muito simples, na percepção que as crianças têm; se existem crianças mais novas na sala são elas que precisam de ajuda por serem mais pequenas; se não existem esta hipótese nem se coloca.

Também relativamente aos motivos pelos quais as crianças trabalham com a educadora de apoio, especialmente na sala Damasco é visível o repetir do discurso da educadora, é porque precisam de aprender, porque o **Diogo** precisa de falar mais para aprender a falar melhor. Foi este mesmo discurso que ouvi da educadora em conversas informais, depreendemos então que é comum a educadora fazê-lo também para o grupo.

A organização da sala e das regras de grupo também são visíveis quando as crianças se referem à sua obrigação como reguladores de comportamentos e em ajudar quem precisa de ajuda (tenha ou não NEE). Também Folque (2008), ao investigar duas salas de Jardim-de-Infância onde se utiliza o modelo do Movimento da Escola Moderna, conclui que todos são responsáveis pelas aprendizagens dos outros.

Sabendo que estas conclusões não podem ser generalizadas e que referem-se apenas ao investigado nestas duas salas; consideramos que seria útil alargar o estudo desta questão a outras salas de Jardim-de-Infância e tentar compreender se esta situação se verifica noutros contextos existentes e o que pode ser feito para melhorar este trabalho, que deverá ser conjunto, entre professores titulares e de apoio.

Parece-nos, também, importante compreender se, no pré-escolar, todas as crianças que estão a receber este apoio beneficiam com ele e se realmente o trabalho realizado pelos docentes de educação especial é diferenciado ou reforça o da educadora titular; com o intuito de compreender se é realmente necessário ou se se sobrepõe ao trabalho da educadora titular que deverá no currículo privilegiar a diferenciação de todas as crianças do grupo (com e sem NEE).

Reflectindo sobre os resultados obtidos parece-nos que a visão que as crianças têm do grupo, da diferença existente entre todos, nas oportunidades que afirmam que todos devem ter e na responsabilidade que cada um tem perante o grupo; consideramos que esta é uma visão essencialmente inclusiva. No entanto quando falamos da organização esta visão é diferente. Ferreira e Rodrigues (2006) afirmam existir uma cultura inclusiva em construção nos três ciclos do ensino básico; parece-nos que o mesmo se passa nas salas, de pré-escolar, investigadas.

Compreendemos como as crianças dão um contributo significativo no estudo das suas próprias experiências e educação (Folque, 2010).

Síntese Final

Identificámos, por parte dos participantes, um reconhecimento de cooperação entre o grupo, um transmitir das regras da sala e um repetir do discurso e acções das educadoras. Concluímos como tal, e de acordo com os dados recolhidos e aqui apresentados, que a perspectiva geral de inclusão das crianças está associada ao contexto em que estão inseridas.

Nos contextos observados todos têm a oportunidade de realizar todas as actividades na sala, no entanto só as crianças com NEE fazem actividades com as educadoras de apoio. Esta realidade foi constactada através das observações e é, também, percebida pelas crianças do grupo, tal como pudemos comprovar nas respostas dadas nas entrevistas.

As diferenças entre as crianças não parecem ser factor de exclusão. Percebemos que as crianças têm capacidade de incluir e que esta capacidade depende das suas vivências no grupo e do papel da educadora, uma vez que, as crianças reproduzem a cultura da sala em que estão. Foi comum observar as crianças a ajudar os colegas (com e sem NEE) e a reconhecer e explicar este comportamento nas entrevistas.

Por este motivo e uma vez que se percebem, nos discursos e acções das crianças, as suas vivências na sala e como estas, assim como os exemplos dados pelas educadoras, influenciam a sua percepção de inclusão e, simultaneamente as suas acções para como os colegas; consideramos que o papel das educadoras nesta aprendizagem é de extrema importância. Este facto deve, assim, ser tido em conta pelos educadores nas suas práticas para que melhor as possam realizar.

Limitações do Estudo

Estar numa sala de Jardim-de-infância como observadora/participante traz algumas dificuldades à investigação. Não foi possível contornar o facto de ser mais um adulto na sala, que por muito que não agisse como alguém que tem o poder, como alguém que manda, é sempre visto como um adulto; e para crianças desta idade um adulto é alguém que resolve os problemas quando há algum conflito com os pares.

Não é simples estar numa sala de Jardim-de-Infância como observadora/participante sem interferir; as crianças vendo-me como mais um adulto na sala dirigem-se a mim para resolver conflitos, é preciso que me vejam como alguém que participa com eles nas actividades quando necessário mas não como alguém que por ser maior sabe mais e tem poder sobre eles. Não quero interferir, pretendo deixar as situações acontecerem o mais naturalmente possível para que os meus registos possam ser o mais fiéis que for possível à realidade. (Damasco, 1ª observação)

Continuam, no entanto, a ver-me como o adulto a quem também se podem vir queixar quando existem conflitos, tento não interferir nestas situações para que não me vejam como alguém que sabe mais que eles e que tem mais poder. Não é simples, esta é uma ideia que eles já têm formada em relação a qualquer adulto. (Damasco, 2ª observação)

Como já foi referenciado o adulto tem, geralmente, um papel de poder perante as crianças. Em situação de investigação pretende-se que a criança não se sinta inferior ao adulto (Folque, 2010) para que as respostas sejam o mais genuínas possível e não um tentar acertar em algo.

Por muito que o investigador não queira interferir no ambiente, sendo um observador/participante, isso não é completamente possível; só o facto de estar no mesmo espaço já o modifica e leva a reacções por parte de quem está no seu espaço. Mesmo tendo explicado no início do estudo que pretendia observar tal como costuma ser o dia-a-dia normal nas salas e que as rotinas não deveriam ser alteradas por minha causa isso nem sempre aconteceu, tal como foi explicado anteriormente. Só após ter assistido a um momento de grande grupo com a educadora de apoio (que estaria a dar apoio ao **Diogo**, nessa circunstância) percebi que tal foi provocado devido à minha presença. As educadoras tiveram a melhor das intenções em ajudar-me no meu estudo promovendo mais uma situação que eu pudesse observar, mas esta poderia ter adulterado o estudo se eu não me tivesse, posteriormente, apercebido de que foi forçada. Foi, no entanto, útil para perceber a sensibilidade das crianças à metodologia utilizada, tal como já foi explicado.

O tempo disponível para realizar o estudo também foi limitador. O facto do processo de obter as autorizações necessárias ter atrasado e os contratempos de ter que encontrar outra sala para fazer o estudo por uma das primeiramente escolhidas ter deixado de ter as condições necessárias ao estudo (deixou de ter uma criança com NEE no grupo) levaram a um atrasar no início do estudo relativamente ao previsto. Tudo isto a juntar ao pouco tempo que era possível despende para realizar as observações/participantes e entrevistas por, paralelamente, ser educadora a tempo inteiro (mesmo tendo tido flexibilidade, no meu local de trabalho, para realizar o estudo) determinaram a dimensão que foi permissível atribuir ao estudo. Com mais tempo disponível o estudo poderia ter tido mais observações, mais participações em actividades e conversas informais com os participantes e, assim, poderia ter sido mais aprofundado.

Na sala Framboesa notei mais dificuldade em realizar as entrevistas às crianças mais novas, não todas mas algumas delas distraíam-se com mais facilidade. Embora consideremos que as respostas dadas por estas sejam tão válidas como as das crianças mais velhas (salvo em excepções que foram explicadas), pois a sua maior dificuldade em concentrar-se apenas levou a que não respondessem logo ao que lhes era perguntado ou a que desviassem o assunto para outros que as interessassem. Consideramos, por isso, que as observações foram um complemento fundamental para compreender o ponto de vista das crianças; estas transmitem-nos as suas ideias quer verbalmente quer através das suas acções. Parece importante encontrar outras formas de escutar as crianças, dando-lhes oportunidade de se expressarem de formas diferentes de acordo com as diferentes idades que têm (Folque, 2010). Estudar o ponto de vista das crianças de formas diferentes, tais como através de dramatizações ou de desenhos (Veale, 2005), tendo em conta não só a idade mas também as suas diferenças (devido a NEE ou não) poderá ser um tema para futuros estudos.

6. BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: Torná-la uma realidade*. In: Ainscow, M., Porter, G., Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M., Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a educação inclusiva: Algumas reflexões sobre experiências internacionais*. In: Rodrigues, D. (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade (colecção educação especial n. 14) (cap. 7, pp. 103-116)*. Porto: Porto Editora.

Allred, P., Burman, E. (2005). *Analysing children's accounts using discourse analysis*. In Green, S., Hogan, D. (ed.). *Researching children's experience: Approaches and methods (pp. 175 - 198)*. London: Sage.

Almeida-Verdu, A. C. M., Fernandes, M. C., Rodrigues, O. M. P. R. (2002, Julho/Dezembro). *A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais: Implementação de práticas inclusivas e aspectos de planeamento educacional*. *Interação em psicologia (pp. 223-231)*.

Almeira, A. M. C., Rodrigues, D. (2006). *A percepção dos professores do 1ºC.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas*. In: Rodrigues, D. (org.). *Investigação em educação inclusiva (Vol I) Fórum de estudos em educação inclusiva*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM IV) (forth edition)*. American Psychiatric Association: Washington D.C.

Araújo, S.B., Andrade, F.F. (2008). *Da participação convencional à participação efectiva: Um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de educação de infância*. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008), *A escola vista pelas crianças (pp. 95 – 116)*. Porto: Porto Editora.

Azevedo, A.; Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A documentação da aprendizagem: A voz das crianças*. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008), *A escola vista pelas crianças (pp. 117 – 140)*. Porto: Porto Editora.

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. (Ed. rev.) Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2003). A inclusão exclusiva. In: Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (coleção educação especial n. 14) (cap. 2, pp. 25-36). Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3ª ed) Viseu: Gradiva.
- Belk, J. (2005). *Inclusion in early childhood programs: A kaleidoscope of diversity*. National fórum special education journal (vol. 16, n.1).
- Ben-Yehuda, S. M. Leyser, Y., Last, U. (2010). *Teacher educational beliefs and sociometric status of special education needs (SEM) student in inclusive classrooms*. International Journal of Inclusive Education (2010, vol. 14, nº1, pp. 17-34).
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Candeias, A. (coord.). (2009). *Educação inclusiva: Concepções e práticas*. Lisboa: Education and Culture.
- Christensen, P., Prout, A. (2005). *Antropological and sociological perspectives on the study of children*. In: Greene, S., Hogan, D. (ed.), *Researching children's experience* (pp. 42 – 60). London: SAGE.
- Cole, M. (1985). *The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other*. In: Wertsch, J. V. (ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskyan perspectives*. (pp. 146 – 161). Cambridge: Cambridge University Press.
- Correia, L. M. (2001). *Educação inclusiva ou educação apropriada?* In: Rodrigues, D. (org.) *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (cap. 9, pp. 123-142) (coleção educação especial n.7). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (org.) (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais* (2ªed. rev.). Porto: Porto Editora.
- Costa, A.M.B (2006). *A educação inclusiva dez anos após Salamanca: Reflexões sobre o caminho percorrido*. In: Rodrigues, D. (ed.) (2006). *Educação inclusiva:*

Estamos a fazer progressos? (pp. 13 – 30). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Cruz, S.H.V. (2008). *A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças*. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008), *A escola vista pelas crianças* (pp. 75 – 94). Porto: Porto Editora.

Dunn, J. (2005). *Naturalistic observations of children and their families*. In: Green, S., Hogan, D. (ed.), *Researching children's experience: Approaches and methods* (pp.87 - 101). London: Sage.

Eide, B.J., Winger, N. (2005). *From the children's point of view: Methodological and ethical challenges*. In: Clark, A., Trine, A., Moss, P. (ed.). *Beyond Listening: Children perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press.

Ferreira, A. M. L. R., Rodrigues, D. (2006). *Culturas inclusivas na escola: Percepções dos docentes dos três ciclos do ensino básico*. In: Rodrigues, D. (org.). *Investigação em educação inclusiva. (Vol I) Fórum de estudos em educação inclusiva*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Folque, M. A. (2001). *Orientações curriculares: Que alicerces para a construção de aprendizagens?* Revista da Escola Moderna, nº12, 5ª série (pp. 5 – 10).

Folque, M. A. (2010). *Interviewing Young Children*. In G. M. Naughton, S. A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (Eds.). *Doing Early Childhood Research: International Perspectives on Theory & Practice* (2ª ed., pp. 239-260). Crows Nest: Allen & Unwin.

Folque, M. A. (no prelo). *O aprender a aprender no Jardim de Infância: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (I. Lopes-da-Silva, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; FCT.

Fontana, A., Frey, J. H. (1994). *Interviewing: The art of science*. In: Denzin, N.K., Lincoln, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research* (cap. 22, pp. 361 – 377).London: Sage Publications.

Forman, E. A., McPhail, J. (1993). *Vygotskian perspective on children's collaborative problem-solving activities*. In: Forman, E.A., Minick, N., Stone, C.A. (eds). *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. (cap. 9, pp. 213 – 229). New York Oxford: Oxford University Press.

Fosnot, C.T. (1996). *Construtivismo: Uma teoria psicológica da aprendizagem*. In: Fosnot, C. T. (org.). *Construtivismo e educação: Teoria, perspectivas e prática* (cap. 2, pp. 23 – 58) col. Horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Franco, V.; Riço, M.C.; Galésio, M. (2002). *Inclusão e construção de contextos inclusivos*. In: Patricio, M. F. (2002). *Globalização e diversidade: A escola cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora.

Graue, M. E., Walsh, D. (1998). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grave-Resendes, L., Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Greene, S., Hill, M. (2005). *Researching childrens' experience: Methods and methodological issues*. In: Green, S., Hogan, D. (ed.). *Researching children's experience: Approaches and methods*. (cap. 1, pp. 1 – 21). London: Sage Publications

Hanson, M.J., Horn, E., Sandall, S., Beckman, P., Morgan, M., Marquat, J., Barnewell, D., Chou, H. (2001). *After preschool inclusion: Children's educational pathways over the early school years*. *Exceptional Children* (vol. 68, n.1, pp. 65-83).

Hatano, G. (1993). *Time to merge vygotskian and constructivist conceptions of knowledge acquisition*. In: Forman, E.A., Minick, N., Stone, C.A. (eds). *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. (pp. 153 – 166). New York Oxford: Oxford University Press.

Hegarty, S. (2001). *O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios*. In: Rodrigues, D. (org.) *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (cap. 6, pp. 79-92) (coleção educação especial n.7). Porto: Porto Editora.

Katz, L., McClellan, D. (1996). *O papel do professor no desenvolvimento social das crianças*. In: Formosinho, J.(org.). *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

Killen, M., Pisacane, K., Lee-Kim, J., Ardila-Rey, A. (2001). *Fairness or stereotypes? Young children's priorities when evaluating group exclusion and inclusion*. *Development psychology* (vol. 37, n.5, pp. 587-596).

Leicester, M. (2008). *Creating an inclusive school*. London: Continuum.

Leite, T. (2008). *Diferenciação curricular e necessidades educativas especiais*. In: Sim-Sim (coord.). *Necessidades educativas especiais: Dificuldades da criança ou da escola?* (pp. 9 – 25). Texto Editores.

Machado, M. L. A. (1994). *Educação infantil e sócio-interacionismo*. In: Oliveira, Z. M. R. (org.). *Educação infantil: Muitos olhares* (3ª ed. Rev.) (pp. 25 – 50). São Paulo: Cortez Editora.

Mayall, B. (2000). *Conversations with children: Working with Generational issues*. In: Cristensen, P., James, A. (ed.). *Research with children: Perspectives and practices*. London: Falmer Press.

Mogharreban, C. C., Bruns, D. A. (2009). *Moving to inclusive pré-kindergarten classrooms: Lessons from the field*. *Early Childhood Education Journal* (pp. 407-414).

Morais, A. A., Turquim, C. T. (2006). *Crescer com um irmão "diferente"*. Lisboa: Mediajunior.

Moss, P., Clark, A., Kjørholt (2005). *Introduction*. In: Clark, A., Trine, A., Moss, P. (ed.). *Beyond Listening: Children perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press.

Niza, S. (1996). *Necessidades especiais da educação: Da exclusão à inclusão na escola comum*. *Inovação* (n.9, pp. 139-149).

Niza, S. (2000). *A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem*. *Revista da Escola Moderna*, nº9, 5ª série (pp. 39 – 46).

Nogueira, J. C. D., Rodrigues, D. (2006). *A educação da criança com deficiência mental profunda na escola regular e na escola especial. Avaliação de dois modelos*. In: Rodrigues, D. (org.). *Investigação em educação inclusiva. (Vol I) Fórum de estudos em educação inclusiva*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Novak, J. D., Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Odom, S. L., Schwarta I. S. e investigadores do CRIL (2007). *Pontos de síntese da investigação sobre a inclusão na educação pré-escolar*. In: Odom, S. L. (org.). *Alargando a roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora

Odom, S. L., Brown, W. H., Schwartz, I. S., Zercher, C. e Sandall, S. R. (2007). *Ecologia da sala e participação da criança*. In: Odom, S. L. (org.). *Alargando a roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

Odom, S. I., Quercher, C., Marquat, J., Li, S., Sandall, S. R., Wolfberg, P. (2007). *Relações sociais entre crianças com NEE e os seus colegas*. In: Odom, S. L. (org.). *Alargando a roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, A. A. S., Campos, T. E. (2005). *Avaliação em educação especial: O ponto de vista do professor de alunos com deficiência*. *Estudos em avaliação educacional* (vol. 16, n.31, pp. 51-77).

Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de reconstrução de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas*. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008), *A escola vista pelas crianças* (pp. 11 – 29). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. (2008). *Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças*. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 55 – 71). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*.

Palmer, D., Fuller, K., Arora, T., Nelson, M. (2001). Taking sides: Parent views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children* (vol. 67, n. 4, pp. 467-484).

Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D. (2001). *Desenvolvimento psicossocial no período pré-escolar*. In: O mundo da criança (8ª ed. cap. 10, pp. 349 – 389). Lisboa: McGraw-Hill Companies.

Peças, A. (2001). *Uma escola acolhedora, uma educação inclusiva*. *Revista da Escola Moderna*, nº11, 5ª série (pp. 23 – 27).

Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Porter (1997). *Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. In: Ainscow, M., Porter, G., Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Rodrigues, D. (2001). *A educação e a diferença*. In: Rodrigues, D. (org.) *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (cap. 1, pp. 13-34) (coleção educação especial n.7). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). *Educação inclusiva: As boas e as más práticas*. In: Rodrigues, D. (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (coleção educação especial n. 14) (cap. 6, pp. 89-103). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006a). *Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva*. In: Rodrigues, D. (ed.). *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp. 75 – 88). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Rodrigues, D. (2006b). *Notas sobre investigação inclusiva*. In: Rodrigues, D. (org.). *Investigação em educação inclusiva. (Vol I) Fórum de estudos em educação inclusiva*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Rogoff (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.

Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação curricular e inclusão*. In: Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (coleção educação especial n.14) (cap. 9, pp. 151-166). Porto: Porto Editora.

Rudduck, J., McIntyre, D. (2007). *Improving learning through consulting pupils*. Improving learning series. London: Routledge.

Ruquoy, D. (1995). *Situação de entrevista e estratégia do entrevistador*. In: Albarello, L., Digneff, F., Hiernoux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., Saint-Georges, P. (2ª ed.) (1995), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Viseu: Gradiva.

Schwartz, I.S., Sandall, S.R., Odom, S.L., Horn, E., Beckmanm P.J. (2007). *Reconheço-a quando a sinto: Em busca de uma definição comum de inclusão*. In: *Alargando a roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

The warnock report (1978). *Special educacion needs* London: HMSO

Unesco (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção: Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*.

Unicef (1990). *Convenção dos direitos da criança*.

Veale, A. (2005). *Creative methodologies in participatory research with children*. In: Green, S., Hogan, D. (ed.), *Researching children's experience: Approaches and methods* (pp.87 - 101). London: Sage.

Vygostky, L. (1978). *Interaction between learning and development*. In: Gauvain, M. Cole, M. (1997). *Readings on the development of children*. (2ª ed.). New York.

Warwick, C. (2001). *O apoio às escolas inclusivas*. In: Rodrigues, D. (org.) *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (cap. 8, pp. 109-122) (coleção educação especial n.7). Porto: Porto Editora.

Westcott, H.L., Littleton, K. (2005). *Exploring meaning in interviews with children*. In: Green, S., Hogan, D. (ed.). *Researching children's experience: Approaches and methods*. (cap. 8, pp. 141 - 157). London: Sage Editions.

Legislação:

Decreto-Lei n. 319/91, de 8 de Agosto de 1991 (1991). Ministério da Educação.

Decreto-Lei n. 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008 (2008).Ministério da Educação.

7. ANEXOS

Évora, 26 de Novembro de 2010

Ex.^a Sr.^a Directora do Agrupamento de escolas / Presidente do Conselho executivo:

Sou educadora de infância, licenciada na Universidade de Évora em 2004. Estou presentemente, também na Universidade de Évora a frequentar o curso de mestrado em educação especial: domínio cognitivo e motor. Já tendo a parte curricular terminada vou, este ano lectivo, realizar a minha dissertação para obtenção do grau de mestre sob orientação da Dr.^a Assunção Folque.

Este trabalho tem como objectivo principal compreender como as crianças, em idade pré-escolar, constroem a ideia de inclusão. Procurar-se-á entender como os pares das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) as vêem, quais as suas perspectivas perante o funcionamento do grupo com estas crianças e em que medidas estas fazem, ou não, parte do mesmo.

Pretende-se compreender a perspectiva do aluno sobre o que o rodeia e que se ligue directamente com a inclusão de crianças com NEE na sala, o que deverá passar pela cooperação e diferenciação.

De forma a compreender os pontos de vista das crianças através da sua própria perspectiva este estudo terá uma abordagem qualitativa. Serão realizadas observações em salas de Jardim-de-Infância que tenham no seu grupo crianças com NEE e entrevistas aos seus pares. Durante as observações procurar-se-á que as crianças conheçam a entrevistadora de forma a que, posteriormente, mostrem maior disponibilidade para serem entrevistadas.

As entrevistas, por serem feitas a crianças, serão abertas. Serão abordados os temas a investigar e colocadas as questões que se considerem mais adequadas para que as crianças possam responder ao que se pretende.

Serão tidos em conta os cuidados éticos e deontológicos a ter nestas investigações. Assim sendo, as entrevistas serão feitas às crianças explicitando, no início da entrevista, o objectivo da mesma. Não participará nas entrevistas nenhuma criança que mostre não ter vontade de o fazer (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Caso considere necessário, formularei um pedido de autorização aos pais das crianças.

As observações serão realizadas entre os meses de Janeiro e Março; estão planeadas pelo menos três observações participantes, podendo este plano ser ajustado às

necessidades encontradas e aos recursos existentes. As entrevistas deverão ser realizadas em Abril. As crianças serão entrevistadas a pares, se possível num contexto fora da sala de actividades mas num espaço conhecido pelas crianças.

Todos os dados recolhidos durante o estudo serão confidenciais, garantindo-se assim que, não serão reveladas as identidades dos intervenientes no mesmo.

Venho, assim, pedir autorização para realizar este estudo, na sala da educadora _____, que contactei previamente e se mostrou interessada no mesmo.

Grata pela atenção dispensada,

Mafalda Bernardes da Silva

ENTREVISTA:

Como sabem tenho vindo algumas vezes passar umas horas com vocês para o meu trabalho, para aprender o que vocês cá fazem e como fazem. Gostava, agora, de fazer algumas perguntas para perceber melhor como são os dias na vossa sala. Pode ser? Vou escrever o que me dizem, posso gravar também para depois não me esquecer de nada?

Perguntas	Sub perguntas	Objectivo	Enquadramento teórico
1. O que fazem os meninos cá na sala?	E fazem todos o mesmo? O que fazem diferente?	Perceber qual a percepção de inclusão e de diferenciação pedagógica que as crianças têm.	Inclusão como oportunidade de todas as crianças terem uma educação de qualidade e com igualdade de oportunidades para todos; todos devem ter oportunidade de atingir a sua plenitude. (Ainscow & Porter, 1997); (Correia, 2003, 2008) e Rodrigues (2006). Grave-Resendes (2002) considera a diferenciação pedagógica como a identificação e resposta às diferentes capacidades de uma turma de forma que os alunos não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma. É necessário ter em conta as necessidades apresentadas tanto pelas crianças com NEE como pelas que não as têm para que todos possam atingir o máximo do seu potencial. (Niza, 1996) Mais que ter todas as crianças na escola, importa que todas tenham acesso a uma educação de qualidade e que, assim, possam aprender. (Sim-Sim, 2008)
2. Todos os meninos podem fazer tudo na sala?	Os meninos fazem as actividades da mesma maneira? (se responderem que não): Quem não pode? Porquê? E o que faz?		
3. Os meninos trabalham sozinhos ou com as outras crianças?	Com quem é que tu costumavas fazer trabalhos? Todos os meninos brincam com os outros?	Perceber qual a percepção de inclusão e cooperação.	Teresa Leite (2008) refere-se ao trabalho de projecto como forma de promover a cooperação, a autonomia e colaboração entre pares.

<p>4. As crianças precisam de ajuda para fazer as coisas?</p>	<p>Alguém brinca sozinho? Porquê?</p>	<p>Perceber qual a percepção de inclusão, cooperação e de diferenciação.</p>	<p>Niza (1996) defende que só se pode passar de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão através de uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação e que permita o acesso e as condições necessárias a todos os alunos. Inclusão refere-se ao fazer com que todas as crianças se sintam pertencentes à escola, a assegurar que nenhuma criança encontra barreiras à sua aprendizagem e que, por outro lado, obtém ações positivas da parte dos professores. (Leicester, 2008).</p>
<p>5. Quando algum menino ou menina precisa quem é que o ajuda?</p>	<p>Tu precisas de ajuda? Quem precisa de ajuda?</p> <p>(se só se referir a crianças): E a Diana e a Pilar também ajudam? Quem mais ajuda?</p> <p>(se só se referirem aos adultos): E os outros meninos? Também ajudam?</p> <p>Quem te ajuda a ti? E tu? Costumas ajudar alguém? A quem?</p>	<p>Perceber qual a percepção que as crianças têm de diferenciação pedagógica.</p>	<p>De acordo com Correia (2003, 2008) num modelo para a inclusão a criança com NEE deve estar na classe regular onde o ensino é orientado para todos os alunos tendo em conta a heterogeneidade, diversidade e diferenciação. É importante que exista diferenciação para todas as crianças pois todas têm a sua identidade, nenhuma é igual à outra, e como tal todas elas devem ser respeitadas na sua individualidade, esse respeito passa pela diferenciação. (Niza, 1996)</p>
<p>6. As crianças são todas iguais?</p>	<p>Porque são iguais?</p> <p>Ou</p> <p>No que são diferentes?</p>		
<p>Agora vou mostrar umas fotografias que vos tirei para podermos falar delas!</p>			

<p>(fotografia 1) 7. Quem está nesta fotografia? O que estão a fazer?</p>	<p>Aqui de bata cor-de-rosa quem é? (aponto) Esta menina (virada para a fotografia) quem é? O que está a fazer? E esta menina porque está ao colo?</p>	<p>Perceber se as crianças percebem inclusão ou exclusão no grupo a que pertencem.</p>	<p>Rodrigues (2006) aponta-nos 3 pilares de educação inclusiva: a rejeição da exclusão, a educação conjunta de todos os alunos e a eliminação de barreiras à aprendizagem. A educação inclusiva permite reduzir barreiras à aprendizagem e participação de todos os alunos, tornando possível alcançar o seu pleno potencial (Candeias, 2009), o que o aluno só conseguirá se se sentir valorizado. (Leicester, 2008)</p>
<p>(fotografia 2) 8. Onde estão estas crianças?</p>	<p>Quem são? O que estão a fazer? Ao que estão a brincar? O que faz cada um na brincadeira?</p>		
<p>(fotografia 3) 9. Onde estão os meninos?</p>	<p>Quem são? E o que estão a fazer? Quem está a mexer no computador? E a Patrícia também vai mexer? O que cá fazem?</p>		
<p>10. Quem são os adultos que costumam estar na sala?</p>		<p>Perceber se as crianças percebem integração ou inclusão no grupo a que pertencem.</p>	<p>Ainscow (1997) refere-se a uma perspectiva centrada no curriculum dando resposta a todos os alunos através da reestruturação das escolas substituindo, assim, as medidas complementares que só dão resposta a alunos com NEE.</p>
<p>(fotografia 4) 11. Quem está nesta fotografia? O que estão a fazer?</p>	<p>Quem está aqui sentada com os meninos? O que está a fazer?</p>		<p>Correia (2003) desenvolve as diferenças existentes entre integração e inclusão ao defender uma integração cognitiva que permite sucesso académico partilhado com os pares, que ultrapassa uma integração apenas física e social. A integração física apenas permite uma diminuição da distância e partilha do mesmo espaço havendo, no entanto, uma separação de actividades educativas e a integração social refere-se à integração dos alunos</p>
<p>(fotografia 5) 12. Quem está nesta fotografia?</p>	<p>O que estão a fazer?</p>		
<p>(fotografia 6) 13. E nesta fotografia o que está a fazer?</p>	<p>O que estão os meninos a fazer? Quem é esta senhora aqui sentada? O que cá vem fazer? Porque está esta menina</p>		

	aqui sentada?		nas salas do ensino regular. (Niza, 1996)
(fotografia 7) 14. E aqui o que estão a fazer?	E só a Patrícia é que faz esta actividade? (se sim) Porquê? Porque não estão aqui mais meninos?		Porter (1997) reforça a resolução cooperativa de problemas através de estratégias para os professores que devem adaptar e dar apoio nas classes regulares deixando de se colocar os alunos num programa apropriado, como se fazia numa abordagem tradicional.

Muito obrigada pela vossa ajuda!

ENTREVISTA:

Como sabem tenho vindo algumas vezes passar umas horas com vocês para o meu trabalho, para aprender o que vocês cá fazem e como fazem. Gostava, agora, de fazer algumas perguntas para perceber melhor como são os dias na vossa sala. Pode ser? Vou escrever o que me dizem, posso gravar também para depois não me esquecer de nada?

Perguntas	Sub perguntas	Objectivo	Enquadramento teórico
1. O que fazem os meninos cá na sala?	E fazem todos o mesmo? O que fazem diferente?	Perceber qual a percepção de inclusão e de diferenciação pedagógica que as crianças têm.	Inclusão como oportunidade de todas as crianças terem uma educação de qualidade e com igualdade de oportunidades para todos; todos devem ter oportunidade de atingir a sua plenitude. (Ainscow & Porter, 1997); (Correia, 2003, 2008) e Rodrigues (2006). Grave-Resendes (2002) considera a diferenciação pedagógica como a identificação e resposta às diferentes capacidades de uma turma de forma que os alunos não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma.
2. Todos os meninos podem fazer tudo na sala?	Os meninos fazem as actividades da mesma maneira? (se responderem que não): Quem não pode? Porquê? E o que faz?		É necessário ter em conta as necessidades apresentadas tanto pelas crianças com NEE como pelas que não as têm para que todos possam atingir o máximo do seu potencial. (Niza, 1996) Mais que ter todas as crianças na escola, importa que todas tenham acesso a uma educação de qualidade e que, assim, possam aprender. (Sim-Sim, 2008)
3. Os meninos trabalham sozinhos ou com as outras crianças?	Com quem é que tu costumavas fazer trabalhos? Todos os meninos brincam com os outros?	Perceber qual a percepção de inclusão e cooperação.	Teresa Leite (2008) refere-se ao trabalho de projecto como forma de promover a cooperação, a autonomia e colaboração entre pares.

<p>4. As crianças precisam de ajuda para fazer as coisas?</p>	<p>Alguém brinca sozinho? Porquê?</p>	<p>Perceber qual a percepção de inclusão, cooperação e de diferenciação.</p>	<p>Niza (1996) defende que só se pode passar de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão através de uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação e que permita o acesso e as condições necessárias a todos os alunos. Inclusão refere-se ao fazer com que todas as crianças se sintam pertencentes à escola, a assegurar que nenhuma criança encontra barreiras à sua aprendizagem e que, por outro lado, obtém ações positivas da parte dos professores. (Leicester, 2008).</p>
<p>5. Quando algum menino ou menina precisa quem é que o ajuda?</p>	<p>Tu precisas de ajuda? Quem precisa de ajuda?</p> <p>(se só se referir a crianças): E a Cláudia ou a Raquel também ajudam? Quem mais ajuda?</p> <p>(se só se referirem aos adultos): E os outros meninos? Também ajudam?</p> <p>Quem te ajuda a ti? E tu? Costumas ajudar alguém? A quem?</p>	<p>Perceber qual a percepção que as crianças têm de diferenciação pedagógica.</p>	<p>De acordo com Correia (2003, 2008) num modelo para a inclusão a criança com NEE deve estar na classe regular onde o ensino é orientado para todos os alunos tendo em conta a heterogeneidade, diversidade e diferenciação. É importante que exista diferenciação para todas as crianças pois todas têm a sua identidade, nenhuma é igual à outra, e como tal todas elas devem ser respeitadas na sua individualidade, esse respeito passa pela diferenciação. (Niza, 1996)</p>
<p>6. As crianças são todas iguais?</p>	<p>Porque são iguais?</p> <p>Ou</p> <p>No que são diferentes?</p>		
<p>Agora vou mostrar umas fotografias que vos tirei para podermos falar delas!</p>			

<p>(fotografia 1)</p> <p>7. Quem está nesta fotografia?</p> <p>O que estão a fazer?</p>	<p>E aqui sentada na cadeira quem é?</p> <p>(criança à direita que parece estar a bater palmas) E este menino quem é? O que está a fazer?</p> <p>E este aqui com um capuz verde quem é? Para onde está a olhar?</p> <p>E esta menina porque está ao colo?</p>	<p>Perceber se as crianças percebem inclusão ou exclusão no grupo a que pertencem.</p>	<p>Rodrigues (2006) aponta-nos 3 pilares de educação inclusiva: a rejeição da exclusão, a educação conjunta de todos os alunos e a eliminação de barreiras à aprendizagem. A educação inclusiva permite reduzir barreiras à aprendizagem e participação de todos os alunos, tornando possível alcançar o seu pleno potencial (Candeias, 2009), o que o aluno só conseguirá se se sentir valorizado. (Leicester, 2008)</p>
<p>(fotografia 2)</p> <p>8. Onde estão estas meninas?</p>	<p>Quem são? O que estão a fazer? O que tem a menina na mão?</p>		
<p>(fotografia 3)</p> <p>9. Onde estão os meninos?</p>	<p>Quem são? E o que estão a fazer?</p> <p>Porque é que é o Jorge que tem o livro na mão?</p> <p>E podia ser o Diogo a contar a história?</p>		
<p>10. Quem são os adultos que costumam estar na sala?</p>	<p>O que cá fazem?</p>	<p>Perceber se as crianças percebem integração ou inclusão no grupo a que pertencem.</p>	<p>Ainscow (1997) refere-se a uma perspectiva centrada no curriculum dando resposta a todos os alunos através da reestruturação das escolas substituindo, assim, as medidas complementares que só dão resposta a alunos com NEE.</p>
<p>(fotografia 4)</p> <p>11. Quem está nesta fotografia? O que estão a fazer?</p>	<p>Quem são as crianças nesta fotografia e o que fazem?</p> <p>Quem está aqui sentada com os meninos? O que está a fazer?</p> <p>E quem está aqui de pé? O que está a fazer?</p>		<p>Correia (2003) desenvolve as diferenças existentes entre integração e inclusão ao defender uma integração cognitiva que permite sucesso académico partilhado com os pares, que ultrapassa uma integração apenas física e social. A integração física apenas permite uma diminuição da distância e</p>
<p>(fotografia 5)</p>	<p>Quem é esta senhora? O</p>		

<p>12. Quem está nesta fotografia?</p>	<p>que faz ela cá? Porque está a ajudar a menina? Quem é esta menina?</p>		<p>partilha do mesmo espaço havendo, no entanto, uma separação de actividades educativas e a integração social refere-se à integração dos alunos nas salas do ensino regular. (Niza, 1996)</p>
<p>(fotografia 6) 13. E nesta fotografia o que está a fazer?</p>	<p>O que estão os meninos a fazer? O que costuma fazer cá esta senhora?</p>		<p>Porter (1997) reforça a resolução cooperativa de problemas através de estratégias para os professores que devem adaptar e dar apoio nas classes regulares deixando de se colocar os alunos num programa apropriado, como se fazia numa abordagem tradicional.</p>

Muito obrigada pela vossa ajuda!

Fotografia da sala Framboesa

Descrição das fotografias	Critérios utilizados
1 - Todo o grupo de crianças numa roda sentados no chão e a educadora, também sentada no chão, com a Patrícia ao colo.	Criança com NEE em contexto de grande grupo com educadora titular.
2 - Três crianças na área da expressão dramática sentadas à volta de uma mesa a brincar, sendo uma delas a Patrícia .	Criança com NEE em contexto de pequeno grupo com os colegas.
3 – A Patrícia e outro menino estão a ver outra criança a mexer no computador.	Criança com NEE em contexto de pequeno grupo com os colegas.
4 - A educadora titular ao computador com duas das crianças da sala	Não estar presente a criança com NEE.
5 - A auxiliar a trabalhar numa mesa também com duas crianças.	Não estar presente a criança com NEE.
6 – Grupo de crianças sentadas à volta das mesas. A educadora está de pé a falar com eles e a educadora de apoio também está sentada ao pé deles e tem, ao lado, a Patrícia .	Criança com NEE em contexto de grande grupo com educadora de apoio.
7 - A educadora de apoio está sentada à mesa com a Patrícia a trabalhar num dossier com fichas.	Criança com NEE com educadora de apoio.

Fotografias da sala Damasco

Descrição das fotografias	Critérios utilizados
1 - A educadora está sentada numa cadeira com a Joana ao colo e com as outras crianças do grupo em roda no chão à sua volta.	Criança com NEE em contexto de grande grupo com educadora titular.
2- Duas crianças na área da escrita.	Não estar presente a criança com NEE.
3 - O Diogo sentado ao lado de outro menino. Ambos vêem o livro que este tem na mão.	Criança com NEE em contexto de pequeno grupo com os colegas.
4 - Visualizam-se duas mesas de trabalho, na da frente está a auxiliar a pintar com duas crianças e na de trás está a educadora a trabalhar com outras duas.	Não estar presente a criança com NEE.
5 - A Joana a pintar com a educadora de apoio.	Criança com NEE com educadora de apoio.
6 - A educadora de apoio sentada numa cadeira a mostrar imagens para o grupo que está, à sua roda, sentado no chão e onde se encontra o Diogo .	Criança com NEE em contexto de grande grupo com educadora de apoio.

Tema	Categorias	Sub-categorias	Unidades de Registo
Percepção de Diferenciação Pedagógica	Igualdade de oportunidades	Todos podem fazer todas as actividades	
		Hipóteses das crianças fazerem actividades diferentes	
		O que não podem fazer	
	Igualdade das crianças	Porque são iguais	
	Diferenças das crianças	Físicas	
		De idade	
		De vestuário	
		Realizam as actividades de forma diferente	
		Outras	
		Percepção de Cooperação	Colaboração entre pares / Com quem fazem as actividades
Fazem as actividades sozinhos			
Reconhecem as duas hipóteses			
Quem ajuda as crianças que precisam de ajuda	Os pares		
	A educadora e / ou a auxiliar		
A educadora de apoio			
Quem precisa de ajuda	As crianças com NEE		
	As crianças mais novas		

Percepção da Existência de Integração Física ou Inclusão	Porque precisam de ajuda as crianças	Outras crianças	
		Devido à idade	
		Para aprenderem	
		Educadora e auxiliar(es)	
		Outros adultos da instituição	
		Crianças	
		Faz actividades / ensina crianças com NEE	
		Outras	
		Só com crianças com NEE	
		Com todas as crianças do grupo	
Percepção Sobre a Criança com NEE	Porque faz a criança com NEE actividades com a educadora de apoio	Porque faz algo errado	
		Para aprender / Porque não sabe	
		Porque tem problemas	
		Por vontade da criança ou da educadora de apoio	
		Devido à idade	
		Inquieta	
		Com comportamentos agressivos	
		Com comportamentos negativos	
		Tem dificuldades / problemas	

		Precisa de aprender / Precisa de ajuda / Não sabe alguma coisa	
		Não fala / Não fala muito bem	
		Precisa de atenção	
		Com comportamentos positivos / a fazer aprendizagens	
		Tem uma ferida no lábio	
		Outras	
	Como vêem a criança com NEE relativamente aos colegas	De forma semelhante aos colegas / com igualdade de oportunidades	
		De forma diferente dos colegas	
	Porque é a criança com NEE assim como a vêem	Devido à idade	
		Porque tem dificuldades	
		Porque ouve mal	
		Não sabem	
	Como se vê a própria criança com NEE		

2 de Junho de 2011

MS: Como sabem tenho vindo algumas vezes passar uns dias com vocês na sala para o meu trabalho, tenho tirado algumas fotografias, tenho visto o que vocês fazem, para aprender o que vocês cá fazem e como fazem.

Sara (5:10): Quando nós brincarmos na casinha, na garagem e na escrita?

MS: Sim. Gostava agora de vos fazer algumas perguntas para perceber melhor como são os dias na vossa sala, pode ser? Vou escrever o que me dizem, posso gravar também para depois não me esquecer de nada?

Sara: Porque tu já não foste à nossa escola?

MS: Eu vim cá ver o que vocês fazem mas agora quero que sejam vocês a dizer-me porque vocês é que sabem bem as coisas que cá fazem. Podem responder às minhas perguntas?

(Sara faz que sim com a cabeça.)

Susana (6:2): Está bem.

MS: O que fazem os meninos cá na sala?

Sara: Aqui?

MS: Sim aqui na sala, o que é que fazem?

Sara: Fazemos desenhos assim.

Catarina: Recortes e colagens.

Sara: Também fazemos tipo assim o nosso corpo como está ali na parede. Duas coisas, pintamos, assim fazemos pintura e também dá para fazer giz. E também aquelas pinturas que nós temos ali como eu fiz, assim.

MS: E que mais Susana, que fazem mais?

Susana: Brincamos na casinha aos pais e às mães.

MS: Brincam na casinha aos pais e às mães?

Sara: Sim e aos médicos, aos cozinheiros e aos bebés e às noivas e às bonecas.

Susana: Eu já não brinco na casinha...

MS: Tu já não brincas na casinha, Susana?

Sara: Porquê?

Sara: Porque tenho de arrumar, então já não brinco na casinha. Eu não gosto nada de brincar na garagem.

Susana: Eu gosto!

Sara: Eles estão sempre a fazer pistolas.

MS: E digam-me uma coisa. Os meninos fazem todos o mesmo?

Sara: Não!

MS: Então o que é que eles fazem de diferente?

Sara: Tipo o Paulo, o Hélder e o Fernando fazem, brincam com os carros e depois vão buscar umas coisas á cozinha. Umas serras e depois fazem assim (faz gesto de serrar). A Sara só veste um vestido desta cor aqui (Branco), a Diana só está a tomar conta dos bebés.

(Hipóteses das crianças fazerem actividades diferentes)

MS: E tu fazes o que Sara?

Sara: Eu? Eu estou a ser a mãe e estou a fazer o jantar com o Alexandre.

MS: E a Susana faz o quê?

Sara: Está a namorar com o Nuno.

Sara: É isso Susana?

Susana: Não.

MS: Então é o quê?

Susana: Gosto de brincar na garagem.

Sara: Com quem?

Susana: Com a Sara.

MS: Todos os meninos podem fazer tudo na sala?

Susana: Não.

MS: O que é que eles não podem fazer?

Susana: Pinos.

Sara: Cambalhotas.

Susana: Sim podem.

Sara: Xixi, não podem fazer. O Lourenço já fez ali no chão.

(O que não podem fazer)

MS: Deu uma cambalhota?

Sara: Não. Fez xixi.

MS: Ah, fez xixi no chão! E também não podem fazer xixi no chão?

Sara: E não podem vomitar!

Susana: E depois fez na relva!

Sara: E não podem vir para a escola com alergias! O Jaime veio para a escola com alergias.

(O que não podem fazer)

MS: Pois, o Jaime estava com muita tosse agora quando eu lhe fiz a entrevista.

MS: E diz-me uma coisa, as actividades que fazem, que vocês estavam a dizer, o desenho, a pintura, o recorte e a colagem. Os meninos podem fazer todos?

MS: Podem.

Susana: Não.

MS: Então?

Sara: E posso dizer quantos meninos estão ali?

MS: Não é preciso. O que eu quero saber é se podem todos fazer essas coisas.

Sara: Não, porque não há coisas suficientes assim.

MS: Não podem estar mais do que aqueles meninos aqui no atelier de expressão plástica, é isso?

Sara: Sim. Aqui só cinco! E ali só podem estar dois, nas experiências e ali pode estar um, dois, três, quatro...

(O que não podem fazer)

Susana: E na casinha podem estar 4.

Sara: Não, podem estar 5.

Susana: Não, 4.

Sara: Aqui na garagem está 1, 2, 3, 4.

Susana: Queres ver? Eu vou mostrar-te (dirige-se ao sitio de colocar os cartões e conta) 1, 2, 3, 4.

MS: Mas essas actividades, se houver espaço para os meninos irem, todos podem ir?

Susana: Não.

MS: Se tu quiseres ir para a casinha podes ir?

(silêncio)

MS: Se estiveres aqui na sala e não estiver ninguém na casinha e tu quiseres ir, podes ir?

(Susana faz que não com a cabeça.)

MS: Não podes, porquê?

Sara: Porque depois ralham connosco.

MS: Ralham com vocês se forem para a casinha, porquê?

Sara. Porque depois não estamos na reunião.

MS: Mas depois quando a Diana diz para escolherem as actividades?

Sara: Se estiver cheio ela não pode ir.

(O que não podem fazer)

MS: E se não estiver cheio podem ir?

Susana: Pode.

MS: E tu também podes, se não estiver cheio?

(Sara faz que sim com a cabeça.)

MS: Então e há algum menino que não possa ir?

Sara: Não.

MS: Todos podem?

Sara: Podem. O Sancho tentou ir para ali, para ali e para ali e não conseguia arranjar lugar.

(*Todos podem fazer todas as actividades*)

MS: Outra pergunta. Os meninos quando fazem as actividades que vocês disseram, os desenhos, a casinha, os recortes, as pinturas, fazem sozinhos ou fazem com as outras crianças?

Sara: Fazemos com as outras crianças.

(*Fazem as actividades com os pares*)

MS: É assim Susana?

(Susana faz que sim com a cabeça.)

MS: Com quem é que tu costumavas fazer os trabalhos, Sara?

Sara: Com o Vasco.

MS: E tu Susana, fazes os trabalhos com quem?

Susana: Com todos.

MS: Há algum menino que faça os trabalhos ou que brinque sozinho?

Sara: Há.

MS: Quem?

Sara: O Bernardo.

MS: O Bernardo faz as coisas sozinho?

Sara: Faz, não faz Susana?

Susana: Não.

MS: Porque é que dizes que faz sozinho?

Sara: Porque faz mesmo.

MS: Porque é que achas que isso é?

Sara: Porque se calhar quer brincar sozinho para depois estar descansado.

MS: E os meninos gostam de fazer...

Sara: Planetas!

MS: Foram vocês que fizeram aqueles planetas?

Sara: Sim.

MS: Então e precisam de ajuda para fazer as coisas?

Sara: Não!

MS: Não precisas de ajuda?

Sara: Só precisamos que a Diana vá buscar o livro e nós depois fazemos.

MS: E fazem o quê?

Sara: Fazemos Júpiter, Saturno, Terra, Marte...

MS: Fizeram planetas? E fizeram sozinhas?

Sara: Sim.

(Susana está-se sempre a mexer na cadeira)

MS: Susana, não queres responder às perguntas?

Susana: Quero.

MS: Então podes ficar sentada para eu conseguir perceber? Se não eu não consigo perceber o que a Sara e tu dizem, está bem?

Susana: Está bem

MS: E precisam de ajuda para fazer as coisas?

Sara: Não.

MS: E tu, precisas de ajuda para fazer as coisas Susana?

Susana: Sim. Não.

MS: Precisas ou não?

(Susana faz que não com a cabeça.)

MS: E há alguém que precise de ajuda?

Sara: Sim.

MS: Quem é que precisa de ajuda?

Susana: O Bernardo...

Sara: A **Patrícia** o Bernardo, o Lourenço e...o Fernando e o Paulo!

(As crianças com NEE)

(As crianças mais novas)

MS: E porque é que eles precisam de ajuda?

Sara: Porque são pequeninos e nós precisamos de ajudá-los.

(Devido à idade)

MS: És tu que os ajudas?

Sara: O Vasco também já ajudou uma vez o Lourenço porque ele queria ir fazer xixi e disse ao Vasco.

(Os pares)

MS: Então são os meninos que ajudam os que precisam de ajuda, é isso?

Sara: Sim.

MS: A Diana e a Pilar também ajudam?

Susana: Sim.

(A educadora e / ou a auxiliar)

MS: Quem é que ajuda mais?

Sara: As duas.

Susana: Professoras.

MS: Tu disseste eu eles precisam de ajuda porque são pequeninos, mas a **Patrícia** já não é pequenina, pois não?

Sara: Não, mas ela não sabe pintar. Olha onde ela fez a boca (aponta para trabalho da **Patrícia**).

Malfada: Fez a boca na cabeça?

Sara: Primeiro fez assim, depois assim e assim! (fez gesto de desenhar).

MS: Porque é que a **Patrícia** não sabe pintar?

Susana: Porque tem de aprender.

(Para aprenderem)

(Precisa de aprender / Precisa de ajuda / Não sabe alguma coisa)

MS: E quem é que a ensina?

Sara: A Diana e a Susana, o Jorge e o Vasco.

(Os pares)

(A educadora e / ou a auxiliar)

MS: Portanto, ajudam os meninos e ajuda a Diana é isso?

Sara: E a Rita.

MS: E o que é que tu achas Susana?

Susana. O Nuno fez a boca para o lado e a Sara fez assim.

MS: Porque é que eles fizeram assim a boca?

Sara: Porque ainda têm que aprender muito.

MS: E tu achas o quê Susana?

Sara: Eu já aprendi porque vou para a escola este ano.

MS: Susana, o que é que tu achas que eles fizeram a boca assim?

Susana: Porque são pequeninos.

MS: E os meninos são todos iguais?

Sara: Não. A **Patrícia** tem o cabelo assim, o Alexandre tem o cabelo assim, o Nuno tem assim, eu tenho assim...

(Físicas)

MS: Os meninos têm o cabelo diferente, é isso?

Sara: O Vasco e o Nuno têm o cabelo loiro. A Susana, a **Patrícia**, o Alexandre...

Susana: Não! O Sancho também tem o cabelo loiro!

Sara: Pois, pois! E os outros também têm o cabelo castanho.

MS: E é por isso que não são iguais?

Susana: É.

MS: E as coisas que os meninos fazem são iguais ou diferentes?

Sara: Lá na rua corremos.

MS: E fazem coisas iguais ou fazem as coisas diferentes? As actividades que fazem aqui na sala.

Susana: Fazem iguais.

Sara: Eu a Sara H., a Susana e a Cátia saltamos na corda. O Jorge, o Vasco e o Jaime.

Susana: jogam á bola.

Sara: Pois.

Susana: E o Miguel também joga á bola.

Sara: E já não temos mais nada para dizer.

MS: Posso-vos mostrar umas fotografias que tirei?

Sara: Podes.

MS: Para vocês me dizerem quem está na fotografia e o que está a fazer? A primeira fotografia é esta.

Sara: A reunião.

MS: Do que estão a falar?

Sara: Das coisas que fazemos.

MS: quem está aqui sentada com esta bata cor-de-rosa?

Sara: A Diana.

MS: E esta menina aqui quem é?

Sara e Susana: A Diana!

MS: E o que é que ela está a fazer?

Sara: Está virada de costas.

MS: E esta menina quem é?

Sara: É a **Patrícia**.

MS: E o que é que ela está a fazer?

Sara: Está sentada ao colo da Diana.

MS: E porque está ao colo da Diana?

Sara: Porque ela porta-se mal.

(Com comportamentos negativos)

Susana: Não para quieta um segundo.

(Inquieta)

MS: E é por isso que ela vai para o colo da Diana? E se estiver ao colo da Diana já pára quieta?

Susana: Sim.

MS: Porque é quem acham que se ela não estiver ao colo da Diana não para quieta?

Sara: Porque ela só está assim...Primeiro à Susana faz assim, puxa-lhe os cabelos, a mim faz-me assim e ela já faz assim, aperta-lhe o pé quando ela está assim. Não é Susana?

(Com comportamentos agressivos)

MS: E porque é que ela faz isso, Sara?

Sara. Porque ainda não aprendeu.

(Precisa de aprender / Precisa de ajuda / Não sabe alguma coisa)

MS: Vamos ver outra fotografia? A fotografia número dois. Estes meninos estão onde?

Sara: Na casinha.

MS: E o que estão a fazer?

Sara: A comer.

MS: Susana, o que é que achas que eles estão a fazer?

Susana: A comer.

MS: E aqui o Miguel está a fazer o quê?

Sara: A pôr manteiga.

MS: E a **Patrícia** está a fazer o quê?

Sara: Está a pôr os frutos dentro da coisa.

Susana: Do cesto.

(De forma semelhante aos colegas / com igualdade de oportunidades)

MS: Querem ver outra fotografia?

Sara: Sim.

MS: A fotografia número três. Esses meninos estão onde?

Sara: No computador.

MS: E o que estão a fazer?

Sara: A jogar.

MS: Quem é que está a mexer no computador?

Sara: O Alexandre.

Susana: Ele está sempre no computador, não larga o computador!

MS: E o Vasco vai mexer no computador também?

Sara: Não, está só a ver.

MS: E a **Patrícia**?

Sara. Também está só a ver.

MS: E porque é que eles não vão mexer no computador?

Sara: Porque é só para os meninos que fazem primeiro, primeiro faz o Alexandre, depois o Vasco e a seguir faz a **Patrícia**.

(De forma semelhante aos colegas / com igualdade de oportunidades)

MS: Mas vão fazer todos?

Susana: Não, o Alexandre no ano passado não largava o computador.

MS: Mas a Sara está a dizer que fazem todos. Primeiro o Alexandre, depois e Vasco e a **Patrícia**, é isso? Mas fazem todos?

Sara: Sim.

Susana. A Cátia nunca fez. Quando ela veio para a escola estava avariado.

Sara: Falta a número quatro.

MS: É a número quatro. Mas antes eu queria perguntar-vos, quem são os adultos que estão cá na sala?

Susana: A Rita, a Diana, o Jorge, o Vasco...

(Crianças)

(Educadora e auxiliar(es))

MS: O Jorge e o Vasco são adultos?

Susana: Não.

MS: Os adultos, quem são?

Sara: A Edite, a Tina, a Célia.

(Outros adultos da instituição)

MS: Mas a Tina e a Célia estão cá na sala também?

Sara: Não.

MS: E na vossa sala quem está?

Sara: A Edite e mais ninguém.

Malfada: Quem é a Edite?

Sara: É uma nova. Posso ver a foto?

MS: Vamos ver a fotografia número quatro. Queres ver também Susana? E aqui de bata cor-de-rosa quem é?

Sara: A Diana.

MS: E o que está a Diana fazer?

Sara: A ensiná-los a pôr o jogo.

Susana: Aqui está o Alexandre outra vez.

MS: Outra fotografia. A fotografia número cinco. Nesta fotografia quem está?

Sara: A Pilar a fazer com a Susana e o Jorge.

MS: És tu Susana?

Susana: Sim.

MS: O que estás a fazer com a Rita?

Sara: Uma coisa da Páscoa.

MS: Uma coisa da Páscoa? é o que a Sara esta a dizer?

(Susana faz que sim com a cabeça.)

MS: Agora a fotografia número seis. O que estão os meninos a fazer aí?

Sara e Susana: Reunião.

Sara: Quem é este?

MS: Não sei, está de costas e não conseguimos perceber bem. Quem é esta senhora aqui sentada?

Sara: A Leonor.

Susana: É a Leonor.

MS: Quem é a Leonor? Vocês não me falaram na Leonor, quem é a Leonor?

Sara: Faz coisas coma **Patrícia** e com...

Susana: O Lourenço.

(Faz actividades / ensina crianças com NEE)

MS: E com os outros meninos não?

Sara: Não.

(Só com crianças com NEE)

MS: Só com eles? Faz o quê?

Sara: Já não me lembro.

MS: E tu Susana, lembras-te do que faz?

Sara: A Susana não se lembra, porque ela só vem cá às vezes.

MS: Quem é que só vem cá às vezes?

(Sara aponta para a Leonor)

MS: A Leonor só vem cá às vezes? Então já não se lembram do que ela faz? E quem é esta menina aqui?

Sara: A **Patrícia**.

MS: Mas a **Patrícia** não está aqui ao pé da mesa onde vocês estão.

Sara: Pois não.

MS: Porque é que não, Sara?

Sara: Porque está a brincar.

MS: Susana, o que é que achas que ela está a fazer ali mais afastada da mesa?

Susana: Porque não havia espaço, se calhar estava a fazer assim (inclina a cadeira para trás)

(De forma semelhante aos colegas / com igualdade de oportunidades)

MS: É melhor tu não fazeres se não podes cair.

MS: A última fotografia (número 7).

Sara: Está a ensinar coisa à **Patrícia** porque ela tem o dossier.

MS: Que dossier é esse?

Sara: É um para ela trabalhar.

MS: É o dossier da **Patrícia**?

Sara: É a Leonor e a **Patrícia**.

MS: E é só a **Patrícia** que faz esta actividade?

Sara: Ela segura o dossier assim e depois faz assim, assim e assim para ver qualquer coisa. E depois diz: "O que é que o menino está a fazer?"

(Faz actividades / ensina crianças com NEE)

MS: Quem é que diz o que é que o menino está a fazer?

Sara: Está a mostrar a língua, diz ela.

MS: Quem é que diz o que é que o menino está a fazer?

Sara: A Leonor.

MS: E só faz com a **Patrícia**?

Sara: E com o Lourenço.

(Só com crianças com NEE)

MS: E contigo Sara, faz?

Sara: Não.

MS: Porquê? Porque é que faz com a **Patrícia** e com o Lourenço?

Sara: Porque a **Patrícia** tem de aprender e o Lourenço.

(Para aprender / Porque não sabe)

MS: E tu já não precisas aprender?

Sara: Não.

MS: E os outros meninos?

Sara: Também não.

MS: São só eles os dois. E sabes porque é que a **Patrícia** e o Lourenço ainda não aprenderam?

Sara: porque são pequeninos.

MS: E precisam de aprender. É por isso que a Leonor vem?

Sara: Sim.

(Devido à idade)

MS: Obrigada Sara, a Susana já foi lá para fora, queres ir também?

Sara: Sim.

MS: Obrigada.