

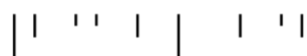


0 OLHAR E 0 PAPEL DAS CRIANÇAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Marta Isabel da Rosa Constantino

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Especial

2021-2023



O OLHAR E O PAPEL DAS CRIANÇAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Marta Isabel da Rosa Constantino

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Especial

Orientadora: Professora Doutora Clárisse Nunes

2021-2023

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

“Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá acompanhado”

Provérbio africano

No final, fica o agradecimento a todos aqueles que nunca me deixaram sozinha e que foram fortalecendo os meus passos por forma a concluir esta dissertação.

Em primeiro lugar, um agradecimento muito especial, à Professora Doutora Clarisse Nunes, minha orientadora, pela sua disponibilidade, pela sua visão crítica e oportuna, pelo seu empenho incedível e saudavelmente exigente, os quais contribuíram para o alargar dos meus conhecimentos.

Agradeço a todos os professores que ao longo do meu percurso de vida têm contribuído para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Não podia deixar de destacar, a professora Luisette, aquela que foi a primeira e que despertou em mim o gosto pelo ensino ainda nos bancos da “escola primária”.

Um agradecimento à Direção do Agrupamento onde foi realizado este estudo, aos professores que colaboraram e aos encarregados de educação que autorizaram a participação dos seus educandos.

Um especial agradecimento às crianças deste estudo que aceitaram participar e contribuir com a sua voz mostrando-se sempre entusiasmados e colaborantes. Em particular ao S., aluno com PC, que nestes últimos anos me mostrou a “força de vencer num mundo de silêncios”, o meu obrigada.

Agradeço a todos os meus “professores de Palmo e Meio” que, ao longo destes anos, me estimulam e me desafiam a aprender para poder proporcionar uma educação de qualidade a TODOS.

Não podia deixar de agradecer, aos meus pais que, desde tenra idade, sempre me apoiaram durante o meu percurso como aluna e me incentivaram a não desistir do meu sonho de ser professora.

Um especial agradecimento, ao meu companheiro desta vida, a quem roubei horas, com quem partilhei dúvidas e ansiedades. Para ti que me incentivaste a iniciar mais esta etapa e que sempre me desafiaste a não desistir e a acreditar em mim, o meu profundo agradecimento Tozé!

A todos e a todas estou grata!

Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

Sabendo que a inclusão em contexto escolar é um direito, a presente investigação pretende contribuir para o corpo de conhecimento acerca das perspetivas dos atores educativos sobre inclusão dando voz à criança com desenvolvimento atípico e seus pares. Esta é uma linha de investigação emergente no campo da educação especial, é importante porque permite adicionar a perspetiva da criança, enquanto ser capaz de participar e pensar sobre inclusão, à dos profissionais de educação e pais já bastante estudada. Realizou--se um estudo de caso que pretendeu responder à questão: “O que pensam as crianças do 3.º ano de escolaridade, de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sobre inclusão a tempo integral de uma criança com Paralisia Cerebral (PC) no ensino regular e que papel assumem nesse processo?”.

Procurou-se: (i) analisar que perceção têm as crianças participantes no estudo sobre a inclusão de um aluno com PC; (ii) analisar o papel dos pares no processo de inclusão desse aluno e (iii) caracterizar como se sente o aluno no dia a dia com os pares. No estudo participaram 23 crianças do 3.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) com Desenvolvimento Típico (DT) e uma criança com PC. A recolha de dados envolveu várias técnicas: (i) observação não participante; (ii) entrevistas semiestruturadas; (iii) narrativas visuais; (iv) registo de incidentes críticos e (v) análise de redes sociais. Os dados recolhidos foram analisados, sobretudo, com recurso à análise de conteúdo.

Os dados do estudo sugerem que as crianças participantes possuíam uma visão muito concreta do que é inclusão: estar incluído significa aprender e brincar juntos, partilhar os mesmos espaços e fazer as mesmas coisas, ainda que com ajudas. Para elas, TODOS têm o direito a aprender e a brincar juntos. Os pares desempenham um papel relevante neste processo, ao facilitar e promover a participação do colega com PC nas atividades do dia-a-dia escolar.

Da análise dos dados decorreu ainda que o aluno com PC se sentia acolhido e feliz na escola, apreciando particularmente os momentos de brincadeira com os pares. Dar voz às crianças foi fundamental para se analisar a inclusão do ponto de vista das próprias.

Palavras-chave:

Inclusão Escolar, Paralisia Cerebral, 1º Ciclo do Ensino Básico, Dar Voz às Crianças,
Papel dos Pais.

ABSTRACT

Knowing that inclusion in the school context is a right, this research aims to contribute to the body of knowledge about the perspectives of educational actors on inclusion by giving a voice to children with atypical development and their peers. This is an emerging line of research in the field of special education, and it is important because it allows us to add the child's perspective, as a being capable of participating and thinking about inclusion, to the perspective of education professionals and parents, which has already been studied extensively. A case study was carried out with the aim of answering the question: "What do children in the third year of school at a primary school think about the full-time inclusion of a child with Cerebral Palsy (CP) in mainstream education and what role do they play in this process?".

The aim was to: (i) analyse the perceptions of the children taking part in the study about the inclusion of a pupil with CP; (ii) analyse the role of peers in the process of including this pupil and (iii) characterize how the pupil feels daily with their peers. The study involved 23 children from the 3rd year of the 1st Cycle of Basic Education (1st CEB) with Typical Development (TD) and one child with CP. Data collection involved various techniques: (i) non-participant observation; (ii) semi-structured interviews; (iii) visual narratives; (iv) critical incident recording and (v) social network analysis.

The data collected was mainly analyzed using content analysis. The data from the study suggests that the participating children had a very concrete vision of what inclusion is: being included means learning and playing together, sharing the same spaces and doing the same things, even with help. For them, EVERYONE has the right to learn and play together. Peers play an important role in this process, by facilitating and promoting the participation of peers with CP in day-to-day school activities. The analysis of the data also showed that the pupil with CP felt welcome and happy at school, and particularly enjoyed playing with his peers.

Giving children a voice was fundamental to analyzing inclusion from their point of view.

Keywords:

School Inclusion, Cerebral Palsy, Primary School, Giving Children a Voice, Role of Peers.

Índice

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	5
ABSTRACT	7
1. INTRODUÇÃO	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico	1
1. Inclusão, Educação Inclusiva e Escola Inclusiva	2
1.1 Explicitação de conceitos	2
1.1.1 Inclusão	2
1.1.2 Educação Inclusiva	5
1.1.3 Escola Inclusiva	7
1.2 Política nacional face à inclusão	8
1.3 Princípios e práticas de inclusão	12
2. Paralisia Cerebral: conceito, tipos e características	16
2.1 Explicitação do conceito: Paralisia Cerebral	17
2.2 Tipos de paralisia cerebral: classificação clínica	18
2.3 Características das crianças com paralisia cerebral	20
3. Inclusão de crianças com paralisia cerebral no ensino regular	22
3.1. Fatores facilitadores e desafios presentes no processo de inclusão	23
3.2. Papel dos pares no processo de inclusão	28
3.3. Perceções e atitudes das crianças face à inclusão	32
3.4. Importância de se dar voz às crianças	36
Capítulo II - Enquadramento Metodológico	39
1. Definição do problema e justificação do estudo	40
2. Questões orientadoras e objetivos do estudo	41
3. Natureza e Desenho da Investigação	42
3.1. Natureza do Estudo	42
3.2. Desenho do Estudo	43
4. Contexto do estudo e seus participantes	47
4.1. Caracterização do contexto educativo	47
4.2. Caracterização dos participantes/Amostra	48
4.2.1 Caracterização do aluno com PC	48
4.2.2 Caracterização dos alunos com desenvolvimento neurotípico	50
5. Processos e técnicas de recolha e tratamento de dados	51
5.1. Pesquisa documental	52
5.2. Observação não participante	53
5.3. Entrevista semiestruturada	54
5.4. Narrativas visuais - Photovoice e desenho	57
5.5. Registo de incidentes críticos	59
5.6. Análise de redes sociais - Teste sociométrico	60
6. Procedimentos éticos na investigação	64

Capítulo III - Apresentação e Análise dos Resultados	66
1. Apresentação e discussão dos resultados das observações	67
1.1. Comportamento dos colegas perante o aluno com PC	67
1.2. Comportamento dos professores face ao aluno com PC	72
1.3. Comportamento do aluno com PC	75
1.4. Discussão dos resultados das observações	81
2. Apresentação e discussão dos resultados das entrevistas	83
2.1. Resultados referentes aos rapazes da turma do aluno com PC	83
2.2. Resultados das entrevistas às raparigas da turma	87
2.3. Discussão sobre os resultados das entrevistas aos rapazes e às raparigas da turma	90
2.4. Resultados e discussão referentes às entrevistas aos colegas das outras turmas do 3.º ano	92
2.5. Resultados e discussão da entrevista ao aluno com PC	95
3. Apresentação e discussão dos resultados das narrativas visuais	97
3.1. Resultados dos desenhos – narrativas visuais	97
3.2. Resultados do photovoice	102
3.3. Discussão dos resultados das narrativas visuais	105
4. Apresentação e discussão dos resultados dos incidentes críticos	107
5. Apresentação e discussão dos resultados de Redes Sociais - Testes Sociométricos	110
5.1. Primeiro teste sociométrico - aceitações, rejeições e relações coincidentes no grupo	111
5.1.1. Posição sociométrica do aluno com PC	111
5.1.2. Preferência Social e Impacto Social na turma	114
5.2. Segundo teste sociométrico - aceitações, rejeições e relações coincidentes no grupo	115
5.2.1. Posição sociométrica do aluno com PC	116
5.2.2. Preferência social e impacto social na turma	118
5.3. Discussão dos resultados dos testes sociométricos	119
Capítulo IV- Considerações Finais	120
1. Perceção das crianças sobre a inclusão do aluno com PC	121
2. Papel dos pares no processo de inclusão	123
3. Como se sente o aluno com PC no dia a dia com os pares	124
4. Considerações sobre o processo metodológico	125
5. Limitações e sugestões de investigações futuras	125
Referências	127
Anexo A	140
Causas da PC	140
Anexo B	144
Pedido de autorização ao órgão de gestão	144
Anexo C	146
Consentimento informado encarregados de educação/alunos com DT	146
Anexo D	148

Consentimento informado ao encarregado de educação do aluno com PC.....	148
Anexo E.....	150
Consentimento informado ao aluno com PC.....	150
Anexo F.....	154
Consentimento informado aos professores das AEC e professora de inglês.....	154
Anexo G.....	157
Guião da entrevista realizada aos alunos com DT da turma do aluno com PC.....	157
Anexo H.....	159
Guião da entrevista realizada aos alunos com DT - outras turmas do 3.º ano.....	159
Anexo I.....	161
Guião da entrevista ao aluno com PC.....	161
Anexo J.....	163
Guião de recolha de dados do aluno com PC.....	163
Anexo K.....	166
Exemplos de protocolos de observação: do almoço no refeitório, da aula de Inglês e da AEC de Educação Física	166
Anexo L.....	176
Síntese dos participantes com DT entrevistados e objetivos das entrevistas.....	176
Anexo M.....	178
Síntese das entrevistas realizadas aos alunos com DT.....	178
Anexo N.....	180
Protocolo das entrevistas de um aluno da sala do B9, outro da turma X e da turma Y.....	180
Anexo O.....	187
Guião da entrevista ao aluno com PC.....	187
Anexo P.....	189
Transcrição da entrevista ao aluno com PC.....	189
Anexo Q.....	197

Narrativas visuais - análise de conteúdo dos desenhos: contexto desenhado.....	197
Anexo R.....	199
Narrativas Visuais - transcrição das legendas dos desenhos	199
Anexo S.....	201
Exemplo de análise de conteúdo/codificação, narrativas visuais - legendas dos desenhos.....	201
Anexo T.....	203
Tabela de frequências relativas e absolutas por categoria - desenhos.....	203
Anexo U.....	205
Exemplo de registo de incidentes críticos.....	205
Anexo V.....	208
Teste sociométrico.....	208
Anexo W.....	211
Transcrição do Teste Sociométrico do aluno com PC com recurso ao <i>Talking Mats</i>	211
Anexo X.....	214
Matrizes sociométricas - aceitações e rejeições 1.º teste	214
Anexo Y.....	217
Matrizes sociométricas - aceitações e rejeições 2.º teste	217
Anexo Z.....	220
Comportamento do aluno com PC durante as atividades - tabela de categorias e subcategorias.....	220
Anexo AA.....	223
Resultados detalhados das opiniões expressas pelos rapazes da turma.....	223
Anexo AB.....	226
Resultados detalhados das opiniões expressas pelas raparigas da turma.....	226
Anexo AC.....	229

Resultados da análise de conteúdo às entrevistas dos alunos com DT das outras turmas do 3.º ano.....	229
Anexo AD.....	235
Resultados detalhados das opiniões expressas pelos alunos, com DT, das outras turmas do 3.º ano.....	235
Anexo AE.....	238
Resultados da análise de conteúdo à entrevista do aluno com PC.....	238
Anexo AF.....	241
Photovoice - Análise de conteúdo dos desenhos e tabela de frequências dos locais desenhados e situações desenhadas	241
Anexo AG.....	251
Narrativas Visuais: legendas dos desenhos - resultados da Análise de conteúdo e tabela de frequências das subcategorias	251
Anexo AH.....	255
Photovoice - Resultados da Análise de conteúdo das legendas das fotografias.....	255
Anexo AI.....	259
Resultados da Análise de conteúdo dos registos de incidentes críticos.....	259
Anexo AJ.....	262
Quadros de Aceitações Coincidentes por questão e totais acumulados.....	262
Teste 1.....	262
Anexo AK.....	265
Quadros de Rejeições Coincidentes por questão e totais acumulados.....	265
Teste 1.....	265
Anexo AL.....	268
Quadros de Aceitações Coincidentes por questão e totais acumulados.....	268
Teste 2.....	268
Anexo AM.....	271
Quadros de Rejeições Coincidentes por questão e totais acumulados	271

Teste 2.....	271
---------------------	------------

Índice de Figuras

Figura 1 - Síntese do conceito de inclusão	5
Figura 2 - Síntese do conceito de escola inclusiva	8
Figura 3 - Dimensões da Inclusão em termos de princípios e práticas	13
Figura 4 - Desenho do Estudo Caso	44
Figura 5 - Nuvem de subcategorias - Comportamentos dos pares durante as atividades	70
Figura 6 - Mapa síntese interações estabelecidas entre os colegas e o aluno com PC	71
Figura 7 - Mapa síntese dos comportamentos referentes à promoção da participação do aluno com PC	71
Figura 8 - Nuvem de subcategorias - Comportamento dos professores durante as atividades	73
Figura 9 - Mapa síntese das interações ao nível do auxílio prestado ao aluno com PC ..	74
Figura 10 - Mapa síntese das interações verbais dos professores com o aluno com PC ..	74
Figura 11 - Mapa síntese da promoção da participação do aluno com PC por parte dos professores	75
Figura 12 - Nuvem de subcategorias - Comportamento do aluno com PC durante as atividades	78
Figura 13 - Mapa síntese da categoria referente aos autocuidados	78
Figura 14 - Mapa síntese da categoria referente à participação	79
Figura 15 - Mapa síntese da categoria referente à atuação do aluno durante as atividades	79
Figura 16 - Mapa síntese da categoria referente à atenção do aluno com PC durante as atividades	80
Figura 17 - Mapa síntese da categoria referente ao posicionamento do aluno com PC em relação aos pares	80
Figura 18 - Mapa síntese da categoria referente à interação do aluno com PC com os professores durante as atividades	80
Figura 19 - Nuvem de subcategorias - Entrevista aos rapazes da turma acerca da inclusão do aluno com PC	87

Figura 20 - Nuvem de subcategorias - Entrevista às raparigas da turma acerca da inclusão do aluno com PC.	90
Figura 21 - Comparação dos resultados das entrevistas aos rapazes e raparigas da turma	91
Figura 22 - Nuvem de subcategorias - Entrevista aos alunos de outras turmas	95
Figura 23 - Subcategorias mais frequentes na entrevista ao aluno com PC	97
Figura 24 - Gráfico dos locais desenhados	98
Figura 25 - Situação desenhada no refeitório	99
Figura 26 - Situação desenhada no pátio lateral	99
Figura 27 - Situação desenhada na sala de aula	99
Figura 28 - Gráfico das ações descritas nas legendas dos desenhos	100
Figura 29 - Situação desenhada pelo aluno com PC	102
Figura 30 - Nuvem de frequência de subcategorias - narrativas visuais/legenda dos desenhos	102
Figura - 31 Exemplos de fotografias, tiradas pelos alunos, representativas do brincar e conversar	104
Figura 32 - Exemplos de fotografias, tiradas pelos alunos, representativas da partilha dos mesmos espaços: refeitório e sala de aula	105
Figura 33 - Fotografias registadas pelo aluno com PC	105
Figura 34 - Situações de inclusão na perspetiva dos alunos - photovoice	106
Figura 35 - Mapa síntese dos desenhos	106
Figura 36 - Mapa síntese do photovoice	107
Figura 37 - Nuvem de subcategorias - Registo de incidentes críticos	110
Figura 38 - Mapa síntese dos incidentes críticos	111
Figura 39 - Gráfico do total de relações coincidentes - Aceitações, 1.º teste sociométrico	113
Figura 40 - Padrão sociométrico do aluno com PC - 1.º teste sociométrico	115
Figura 41 - Preferência social e impacto social na turma - 1.º teste sociométrico	116
Figura 42 - Gráfico do total de relações coincidentes - Aceitações, 2.º teste sociométrico	117
Figura 43 - Padrão sociométrico do aluno com PC - 2.º teste sociométrico	119

Figura 44 - Preferência social e impacto social na turma - 2.º teste sociométrico 120

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Conceito de Inclusão de acordo com diversos autores	4
Tabela 2 - Princípios Orientadores da Educação Inclusiva	6
Tabela 3 - Normativos legais que norteiam a Educação Inclusiva em Portugal	11
Tabela 4 - Princípios e práticas de Inclusão segundo Ainscow e Miles (2013) e Font (2013)	13
Tabela 5 - Quadro concetual relativo à participação em sala de aula	15
Tabela 6 - Evolução das notificações de casos de PC aos 5 anos de crianças nascidas de 2001 a 2002	18
Tabela 7 - Caracterização da paralisia espástica, disquinética e atáxica	19
Tabela 8 - Inclusão Escolar de crianças notificadas ao PNVPC5A	23
Tabela 9 - Distribuição dos alunos notificados com PC a residir em Portugal aos 5 anos, incluídos no ensino regular	24
Tabela 10 - Desafios e facilitadores à inclusão de crianças com PC - Estado da Arte	25
Tabela 11 - Perceções e atitudes das crianças face à inclusão - Estado da Arte Nacional	34
Tabela 12 - Fatores que influenciam as perceções e atitudes das crianças face à inclusão - revisão do Estado da Arte	35
Tabela 13 - Dados referentes aos alunos, com DT, participantes no estudo	50
Tabela 14 - Técnicas utilizadas na recolha de dados e descrição dos objetivos	51
Tabela 15 - Síntese das observações realizadas	53
Tabela 16 - Síntese dos incidentes críticos registados	60
Tabela 17 - Análise do comportamento dos colegas perante o colega com PC	67
Tabela 18 - Análise do comportamento dos professores face ao aluno com PC	72
Tabela 19 - Tema - Comportamento do aluno com PC	75
Tabela 20 - Resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos rapazes da turma do aluno com PC	83
Tabela 21 - Resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas às raparigas da turma do aluno com PC	87

Tabela 22 - Resultado da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos alunos de outras duas turmas do 3.º ano	93
Tabela 23 - Situações de inclusão na perspectiva dos alunos - Photovoice	103
Tabela 24 - Tabela de subcategorias - Incidentes críticos	108
Tabela 25 - Índice de posição sociométrica dos alunos da turma - 1.º teste sociométrico	113
Tabela 26 - Formulário sociométrico cumulativo individual - 1.º teste sociométrico	114
Tabela 27 - Índice de posição sociométrica dos alunos da turma - 2.º teste sociométrico	118
Tabela 28 - Formulário sociométrico cumulativo individual - 2.º teste sociométrico ..	118

Lista de Abreviaturas

ACS	Adequações Curriculares Significativas
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
CAA	Centro de Apoio à Aprendizagem
CIF	Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPDP	Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CRTIC	Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação Especial
DL	Decreto Lei
DT	Desenvolvimento Típico
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
ECAE	Equipas de Coordenação de Apoios Educativos
EMAEI	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ODS4	Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável 4
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PASEO	Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
PC	Paralisia Cerebral
PDI	Perturbação do Desenvolvimento Intelectual
PEI	Programa Educativo Individual
PIT	Plano Individual de Transição
PNPSE	Programa Nacional para a Promoção do Sucesso Escolar
PNVPC	Programa Nacional de Vigilância da Paralisia Cerebral
PNVPC5A	Programa Nacional de Vigilância da Paralisia Cerebral aos 5 anos
QD	Quociente de Desenvolvimento
QI	Quociente de Inteligência

RTP	Relatório Técnico Pedagógico
SCPE	Surveillance of Cerebral palsy in Europe
SNC	Sistema Nervoso Central
SNIPI	Sistema Nacional de Intervenção Precoce Infantil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente estudo enquadra-se no âmbito do curso de mestrado de educação especial - ramo problemas de cognição e multideficiência, realizado na Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa.

Pretende-se com o mesmo investigar as perceções das crianças do 1.º ciclo sobre a inclusão de um aluno com PC, identificar o papel que assumem no processo de inclusão do colega e caracterizar como se sente o aluno com PC no dia a dia com os pares.

A razão da realização deste estudo deve-se ao facto de, como professora do 1.º ciclo do ensino básico, acreditar numa escola onde TODOS têm o direito a estar, a participar e a realizar aprendizagens com sucesso. Tendo constatado que no campo da educação especial são poucos os estudos onde se procura ouvir o que pensam e sentem as crianças desta faixa etária sobre inclusão incluindo o aluno com deficiência, entendeu-se ser pertinente realizar um estudo subordinado a esta temática, onde os alunos com e sem deficiência se constituem como os participantes do estudo. De sublinhar que a ausência de participação do aluno com deficiência nos processos investigativos é apontada por Avramidis et al. (2017). Sobre este assunto Stafford (2017) e Boer et al. (2018) salientam que as crianças com dificuldades ao nível da comunicação e com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) são consideradas incapazes, acabando outros por falar em seu nome, decidindo por elas e sobre assuntos que diretamente lhes dizem respeito. Todavia, ao se omitir os pontos de vista e as opiniões das crianças fica-se com uma visão redutora sobre o que estas pensam e sentem sobre o assunto, podendo conduzir-nos a juízos de valor errados (Thomson, 2008). Assim, ouvir as crianças, incluindo as que apresentam um desenvolvimento atípico é considerado uma mais-valia para as escolas, uma vez que permite repensar práticas e metodologias, tornando estas mais inclusivas (Messiou & Hope, 2015).

Neste sentido, como defendem Calvo, Rojas e Susinos (2013), procurámos dar voz a todos os alunos, independentemente da sua condição. O facto de o aluno com PC comunicar de forma não-verbal não foi impedimento para a sua participação no estudo, seguindo o sugerido por Solomon-Rice e Soto (2010), ou seja, recorreu-se à Comunicação Aumentativa e Alternativa: imagens, fotografias e gestos, por forma a dar-lhe

oportunidade de emitir uma opinião sobre a sua inclusão na escola. Subjacente está o princípio de que se pretende construir uma escola inclusiva, importa que TODOS tenham direito ao acesso, à participação e ao sucesso, tal pressupõe assegurar o direito a serem ouvidos e a serem valorizadas as suas opiniões e sentimentos.

Quanto à organização da presente dissertação esta encontra-se estruturada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo faz-se uma revisão da literatura, que se pretendeu ser o mais atual possível. Este capítulo encontra-se subdividido nos seguintes tópicos: no primeiro tópico procura-se esclarecer conceitos relacionados com o processo de inclusão e analisar aspetos referentes à política nacional e aos princípios e práticas inclusivas; no segundo tópico explora-se conteúdos relacionados com a PC, clarificando-se noções, causas e tipos, procurando-se identificar as características inerentes às crianças que possuem esta condição e no terceiro tópico reflete-se sobre a inclusão destas crianças no ensino regular, o papel dos pares e a importância de se dar voz a todas as crianças.

No segundo capítulo enquadra-se metodologicamente o estudo: define-se a questão orientadora e os objetivos, caracterizam-se os participantes e apresentam-se as técnicas de recolha de dados justificando a pertinência das mesmas e apresenta-se os procedimentos éticos.

No terceiro capítulo apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos através das técnicas: (i) da observação não participante; (ii) das entrevistas semiestruturadas; (iii) das narrativas visuais, photovoice e desenhos; (iv) dos registos de incidentes críticos e (v) da análise de redes sociais, teste sociométrico, considerando a questão orientadora, os objetivos definidos e a revisão da literatura.

Por fim no quarto capítulo tecem-se algumas considerações sobre o tema estudado, procurando responder à questão orientadora, verificando se os objetivos definidos foram alcançados e identificam-se limitações e dão-se sugestões para investigações futuras.

Capítulo I - Enquadramento
Teórico
| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo é dedicado à revisão da literatura considerada pertinente para a temática em estudo. Face ao tema investigado estruturou-se este capítulo em três tópicos. O primeiro foca o processo de inclusão, esclarecendo-se conceitos e analisando aspetos referentes à política nacional e aos princípios e práticas inclusivas. O segundo explora conteúdos relacionados com a Paralisia Cerebral (PC), onde se procura clarificar a noção de PC, causas e tipos, assim como perceber as características inerentes às crianças que apresentam esta condição. O terceiro reflete sobre a inclusão de crianças com PC no ensino regular e a importância de se dar voz a todas as crianças nas pesquisas realizadas sobre elas.

1. Inclusão, Educação Inclusiva e Escola Inclusiva

1.1 Explicitação de conceitos

O presente estudo centra-se na inclusão de um aluno com PC e no olhar e no papel dos seus pares relativamente à mesma. Neste sentido considera-se importante clarificar os conceitos de inclusão, educação inclusiva e escola inclusiva de forma a facilitar a leitura e compreensão do mesmo.

1.1.1 Inclusão

A Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (UNICEF, 1989), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) consagram o direito à educação para todos e apontam a Inclusão como o meio de se conseguir uma educação plena. Também a legislação portuguesa, alínea c), do artigo 3.º, do Decreto-Lei (DL) n.º 54/2018 de 6 de julho, assinala que a inclusão é “o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos”.

Analisando este conceito, a UNESCO (2005) refere a Inclusão como sendo “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem” (p. 9). Por outro lado, Booth e Ainscow (2002) definem-na como sendo “um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos” (p.7). Participar significa, para os autores, aprender em conjunto com os outros

cooperando, partilhando experiências, sendo sujeito ativo da própria aprendizagem. Booth et al. (2006) entendem que, nos primeiros anos, participar implica também, brincar e fazer escolhas. A inclusão é apontada ainda como forma de minimizar barreiras ao brincar, à aprendizagem e à participação de todas as crianças, sendo para tal necessário haver um reconhecimento e valorização das diferenças entre elas (Booth et al., 2006).

Freire (2008) define inclusão como sendo um “movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem de uma forma consciente e responsável na sociedade de que fazem parte, de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia (...)” (p. 5). Portanto, a diferença é entendida como algo que faz parte de todos os indivíduos. Para esta autora a inclusão assenta em quatro eixos, os quais se passam a apresentar. O primeiro relaciona-se com direitos afirmando esta “é um direito fundamental”; o segundo com a diversidade, referindo que “obriga a repensar a diferença e a diversidade”; o terceiro com a escola e o sistema educativo, mencionando que a inclusão “obriga a repensar a escola e o sistema educativo” e o quarto com a sociedade, salientando que “pode constituir um veículo de transformação da sociedade” (p. 8).

No entender de López (2012) a inclusão é fundamental para se ter uma sociedade onde todos têm lugar, sem discriminação, participando plenamente, tanto em contexto escolar como social. Em contexto escolar, a inclusão implica que os sistemas educativos disponibilizem uma resposta personalizada, de modo a garantir o acesso a ambientes de aprendizagem acessíveis, em sala de aula, com apoios adequados a todos os alunos (Ydo, 2020). Na perspetiva de Algozzine et al. (2022) a inclusão exige “educar alunos com incapacidades nas mesmas salas de aula e nas mesmas escolas com os colegas da mesma idade” (p.4). Para estes autores a inclusão escolar é, portanto, um processo que contribui para a inclusão social. A Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2016) também reforça que a inclusão procura garantir o acesso, a participação e o sucesso de todos. Sendo que “frequentar contextos segregados reduz a oportunidade de inclusão social quer a curto prazo (enquanto as crianças com deficiência frequentam a escola), quer a longo prazo (após a conclusão do ensino secundário)” (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva, 2018, p.6).

Em síntese, a inclusão diz respeito a todos os alunos e não apenas aos que apresentam desenvolvimento atípico ou os que têm Necessidades Educativas Especiais (NEE)¹ (Schab et al., 2021; Echeita, 2022), sendo que existem diferentes perspectivas sobre este conceito, as quais se sintetizam na tabela 1.

Tabela 1

Conceito de inclusão de acordo com diversos autores.

Autor/Data	Inclusão é ...
Ainscow (2002)	Um processo contínuo onde todos participam e desenvolvem aprendizagens.
UNESCO (2005)	Uma resposta à diversidade onde as diferenças individuais são vistas como um enriquecimento e uma oportunidade de aprendizagem.
Booth et al. (2006)	Uma forma de minimizar as barreiras ao brincar, à aprendizagem e à participação de todas as crianças; valorizam-se as diferenças.
Freire (2008)	Um movimento social, escolar e político, que defende o direito a participar e ser aceite e respeitado por todos na sociedade. É um direito fundamental.
López (2012)	Fundamental para garantir o lugar de todos, com uma participação plena no contexto escolar e na sociedade.
Ydo (2020)	Uma resposta personalizada, para cada aluno, no sistema educativo, em contexto de sala de aula, em ambientes acessíveis com os apoios adequados. O sistema educativo adapta-se ao aluno e não o contrário.
Mcleskey et al. (2021)	A frequência de alunos com incapacidade das mesmas salas de aula e das mesmas escolas que os colegas da mesma idade.

Nota. Elaborado pela autora a partir da revisão da literatura.

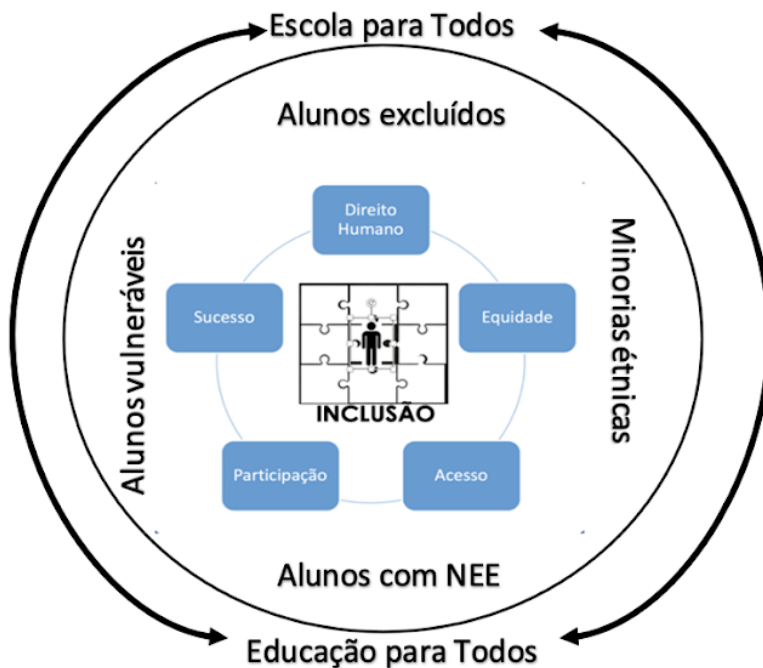
Do exposto, é evidente ainda a natureza polissémica do conceito de inclusão, como já havia sido referido por Nunes e Madureira (2015). Estas autoras, citando Font (2013) acrescentam que a dubiedade do conceito pode “atuar como barreira para o desenvolvimento da inclusão e para descobrir novas formas de participação e aprendizagem nas escolas” (p.129). Decorrente desta falta de clareza do conceito de inclusão, Freire (2008) refere a existência de diferentes práticas.

Apresenta-se na figura 1 um esquema que procura representar o conceito de inclusão, a partir da revisão da literatura.

¹ “Refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (UNESCO, 1994, p.6). No que concerne às deficiências, Brennan, citado por Madureira e Leite (2003) aponta-as como sendo “física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas “(p.29).

Figura 1

Síntese do Conceito de Inclusão



Nota. Elaborado pela autora a partir da revisão da literatura.

Explicitado o conceito de inclusão analise-se a noção de educação inclusiva.

1.1.2 Educação Inclusiva

Relativamente à educação inclusiva, Sanches (2011) refere-a como sendo aquela que se preocupa “com o sucesso de cada um e de todos” (p.70). A Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2016), por sua vez, aponta-a como sendo “um processo que reduz a exclusão e visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, através do incremento da participação na aprendizagem, culturas e comunidades” (p.18). Casanova (2018) acrescenta que, a educação inclusiva é aquela que possibilita a todos os alunos condições de igualdade de oportunidades, assentes na equidade e qualidade. Refere ainda que numa sociedade em que todos são diferentes e todos têm de conviver juntos, a educação deverá efetivar-se num espaço comum a todos, promovendo-se deste modo a coesão social.

A educação inclusiva é um direito humano (Pereira, 2018), sendo que todos devem ter a oportunidade de usufruir de uma educação de qualidade. A ausência de uma educação de qualidade compromete a equidade social, uma vez que nem todos poderão aceder em igualdade de oportunidades ao mundo do trabalho e a uma participação na sociedade. Na

opinião de Casanova (2018) só a educação inclusiva é capaz de desenvolver no indivíduo as competências necessárias para viver numa sociedade democrática. Na mesma linha de pensamento Corps et al. (2012) destacam-na como uma garantia da igualdade de direitos e de oportunidades na educação. Na perspetiva inclusiva o “problema não reside no aluno, mas sim na forma como a escola está organizada e no modo como funciona” (Freire, 2008, p. 11), portanto, na forma como responde à especificidade dos alunos. Como tal devem ser repensadas práticas e políticas educativas de modo, a que a escola responda às necessidades de todos os alunos, garantindo uma educação de qualidade (Freire, 2008; Borges, 2020).

Examinando os normativos legais, nomeadamente a atual legislação sobre a educação inclusiva, no seu art.º 3.º do DL n.º 54/2018 de 6 de julho, são enunciados os princípios orientadores da educação inclusiva, os quais se encontram resumidos na tabela 2.

Tabela 2

Princípios orientadores da Educação Inclusiva

Princípio orientador	Explicitação
Autodeterminação	Respeito pelo indivíduo, pelas suas preferências, identidade cultural e linguística possibilitando a tomada de decisões.
Educabilidade	Todos têm capacidade de aprender e de desenvolverem competências.
Envolvimento Parental	Direito dos pais/encarregados de educação a estarem informados e a participarem em todo o processo educativo do seu educando.
Equidade	Garantir a todos o acesso aos apoios necessários para que se possam desenvolver plenamente.
Flexibilidade	Respeito pelas características individuais de cada um: gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares.
Inclusão	Direito de todos acederem e participarem de forma plena nos mesmo contextos educativos.
Interferência mínima	A intervenção deve ser realizada pelas entidades e instituições que se considerem necessárias ao desenvolvimento escolar e pessoal do indivíduo respeitando a vida privada do aluno e da família
Personalização	Planificação centrada no aluno tendo como referencial as suas potencialidades, interesses e expetativas através de uma abordagem multinível.

Nota. Elaborado pela autora com base no art.º 3.º do DL54/2018 de 6 de julho.

Para concluir diremos que numa sociedade democrática, uma educação de qualidade assente na equidade, que respeita a diversidade e o sucesso de todos encontra lugar numa

escola inclusiva (Casanova, 2018). Importa então analisar o que se entende por escola inclusiva.

1.1.3 Escola Inclusiva

Booth e Ainscow (2002) dizem que “uma escola inclusiva é aquela que está em movimento” (p.7). É uma escola que dá resposta a todos os alunos, criando oportunidades para que todos se sintam parte da escola e participem de forma ativa em todas as atividades desenvolvidas (Nunes & Madureira, 2015). Pereira (2018) acrescenta que nela “todos os alunos têm oportunidades de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno” (p. 8). Como tal, a heterogeneidade deixa de ser encarada como um “problema” e é vista como riqueza para a comunidade escolar (UNESCO, 2005). Numa escola inclusiva todos têm oportunidade para desenvolver competências académicas e sociais (Karagannis, et al., 1999; Stainback, 1999; Correia & Martins, 2002, Booth et al., 2006). Algozzine et al. (2022) apontam as escolas inclusivas como sendo “lugares onde os alunos com incapacidades são valorizados e participantes ativos e onde recebem os apoios necessários para terem sucesso nas atividades académicas, sociais e extracurriculares da escola”² (p.4).

Como características das escolas inclusivas, são enunciadas: (i) a diversidade como melhoria da aprendizagem interativa, (ii) o respeito pelas diferenças dentro e fora da escola, (iii) a adaptação e diversificação do currículo normal, (iv) o apoio aos alunos dentro da aula, (v) a colaboração entre os profissionais da escola e (vi) a participação dos pais na planificação educativa³ (González, 2010, p.63). Para além das características acima descritas, importa destacar alguns dos princípios da escola inclusiva, resultantes de estudos empíricos realizados internacionalmente e reportados por Dimitrellou e Male (2022). Segundo estes autores as escolas inclusivas seguem os seguintes princípios: (i) igualdade de oportunidades para todos os alunos através da diferenciação pedagógica; (ii) promoção de atividades com recurso a aprendizagens cooperativas; (iii) os alunos são

² Tradução da autora do estudo

³ Idem

incentivados a ter uma participação ativa no processo de aprendizagem (...) e (iv) os alunos são ouvidos, sendo envolvidos na tomada de decisões (p.265).

Na figura 2 sintetizam-se as principais ideias destacadas na literatura sobre Escola Inclusiva.

Figura 2

Síntese do conceito Escola Inclusiva



Nota. Elaborado pela autora a partir da revisão da literatura.

Explicitados os conceitos básicos analisemos agora a política nacional face à inclusão, seguindo uma perspetiva histórica dos normativos legais.

1.2 Política nacional face à inclusão

Em Portugal o termo Inclusão surge expresso em documentos legislativos pela primeira vez na publicação do DL n.º 3/2008. Este diploma definiu os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar, nos ensinos básico e secundário do setor público, privado ou cooperativo. Refere, no n.º 2 do art.º 2.º, que as escolas não podem rejeitar a matrícula de uma criança/jovem com base na incapacidade que manifestem e, no n.º 3, salvaguarda a prioridade de matrícula para estes alunos. Aponta para a necessidade de dar resposta às necessidades de todos os alunos em “ambientes de escola inclusiva”, devendo estes ser o menos restritivo possível. O encaminhamento para instituições de educação especial, só deverá acontecer, quando após uma avaliação se determinar que a escola não tem capacidade de resposta em função do tipo e grau de deficiência (artº4.º). São criadas: (i)

escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos (art.º 23.º), (ii) escolas de referência para alunos cegos e com baixa visão (art.º 24.º), (iii) unidades de ensino estruturado para alunos com perturbação do espectro do autismo (art.º 25.º) e (iv) unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (art.º 26). Para a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI), n.º 2 do art.º 9.º aponta como instrumento a usar no processo de avaliação a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde (OMS). Destaca a obrigatoriedade de elaborar um Plano Individual de Transição (PIT) como forma de “promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária” (n.º 3, art.º 14.º).

Em 2015, o Despacho n.º 5291, de 21 de maio, estabeleceu a rede nacional de Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação Especial (CRTIC).

Para além dos normativos descritos Portugal ao assinar, em 2009, a Convenção dos Direitos para a Pessoa com Deficiência (CDPD), reconhece o direito, das pessoas com deficiência, à educação sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assumindo em conjunto com os outros estados partes que a assinaram, um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida (art.º 24.º, CDPD). Garante-se assim, que “as pessoas com deficiência podem aceder a um ensino primário e secundário inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade com as demais pessoas nas comunidades onde vivem” (alínea b), n.º 2, art.º 24.º, CDPD).

Nos últimos anos o governo português com a publicação: (i) do Despacho n.º 6478, de 26 de julho de 2017, que traça o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória⁴ (PASEO); (ii) do DL n.º 54, de 6 de julho de 2018, que estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva; (iii) do DL n.º 55, de 6 de julho de 2018, referente à Flexibilidade Curricular; (iv) do Despacho n.º 6173, de 10 de maio de 2016, da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania⁵, (v) do Despacho n.º 6944-A, de 19 de julho de 2018, que homologou as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico e (vi) do Despacho n.º 8476,

⁴ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

⁵ <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>

de 31 de agosto de 2018, que homologou as Aprendizagens Essenciais⁶ para o Ensino Secundário, enuncia os princípios e as normas que garantem a inclusão de todos, respondendo à diversidade e às potencialidades de cada um.

Em relação ao DL n.º 54/2018, Rosa e Trindade, 2020, referem que este diploma vai muito além da regulação da Educação Especial ou do atendimento a alunos com vulnerabilidades, na medida em que responde a compromissos mundiais considerando: a diversidade, a equidade e o direito de uma educação plena. Há igualmente um compromisso com a qualidade das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, indo ao encontro do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), criado pela Resolução de Conselho do Ministros n.º 23, de 2016, onde impera a máxima de promover um ensino de qualidade para todos. Este diploma: (i) abandona a categorização dos alunos colocando o seu foco nas respostas educativas; (ii) estabelece um continuum de respostas para todos os alunos, e não apenas para os alunos ditos *especiais* e (iii) assenta as suas opções metodológicas numa abordagem multinível e no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Nunes e Madureira (2015) referem o DUA como “uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e aprendizagem, assegurando assim, o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos” (p.132).

São ainda, criados com este DL, os Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA), onde estão agregados uma variedade de recursos humanos e materiais e as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Pereira (2018) reforça que “a educação inclusiva implica uma visão de prevenção, com enfoque no currículo e nas aprendizagens, reconhece a diversidade dos alunos como uma oportunidade, mobilizando meios e recursos para promover aprendizagens de elevada qualidade” (p.7). Destaca ainda a necessidade das escolas se abrirem à comunidade e estabelecerem parcerias conforme explicitado no art.º 7º, do DL n.º 54, de 6 de julho, de 2018. Esta legislação dá realce ao trabalho colaborativo, à tomada de decisões em equipa envolvendo pais, profissionais, a comunidade e o próprio aluno (Pereira, 2018). Este DL foi alterado a 13 de setembro de 2019 pela Lei n.º 116.

⁶ <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

O DL n.º 55, de 6 de julho de 2018, vem dar “às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (p.2928) de modo a promover aprendizagens de qualidade para todos os alunos desenvolvendo as competências preconizadas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), numa lógica de escolas verdadeiramente inclusivas. O PASEO num dos seus princípios, a inclusão, enuncia que “todos os alunos têm direito ao acesso à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos” (p.13). É responsabilidade da escola pública garantir que todos os alunos têm acesso a aprendizagens que lhes permitam chegar ao fim da sua escolaridade com conhecimentos, capacidades e atitudes necessários para uma vida de qualidade em sociedade (Pereira, 2018).

A legislação atual reforça, assim, o direito de todos os alunos a uma educação de acordo com as suas potencialidades, expectativas e necessidades, assente num projeto curricular comum, que proporcione a todos a participação, desenvolvendo a sua autodeterminação em verdadeiras condições de equidade, enquadrando-se numa escola inclusiva.

Podem-se observar na tabela 3, os principais normativos legais que atualmente norteiam a Educação Inclusiva em Portugal.

Tabela 3

Normativos legais que norteiam a Educação Inclusiva em Portugal

Ano	Normativo Legal	Conteúdo
2009	DL n.º 281/2009, de 6 de outubro	Criação do Serviço Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).
2015	Despacho n.º 5291/2015, de 21 de maio	Estabelece a rede de Centros de Recurso das Tecnologias da Informação e Comunicação para a Inclusão (CRTIC).
2016	Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio	Estratégia Nacional para a Cidadania
2017	Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho	Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.
2018	DL n.º 54/2018, de 6 de julho	Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder á diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos.

(cont.)

Tabela 3*Normativos legais que norteiam a Educação Inclusiva em Portugal (cont.)*

Ano	Normativo Legal	Conteúdo
2018	DL n.º 55/2018, de 6 de julho	Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens. Permite às escolas gerir até 25% do currículo.
	Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho	Homóloga as aprendizagens essenciais do Ensino Básico.
	Despacho n.º 8476/2018, de 31 de agosto	Homóloga as aprendizagens essenciais do ensino secundário.
2019	Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro	Alteração (1ª) por apreciação parlamentar, ao DL 54/2018 de 6 de julho.

Nota. Elaborado pela autora.

Analisados os principais normativos legais que orientaram a Educação Inclusiva em Portugal, importa agora observar que princípios e práticas norteiam a inclusão.

1.3 Princípios e práticas de inclusão

Como referido anteriormente, a inclusão procura garantir a todos o acesso, a participação e o sucesso, em contextos regulares de ensino, com os seus pares (e.g. Nunes & Madureira, 2015; Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2016). Dimitrellou e Male (2022) referem ainda que Farrell, em 2004, acrescentou ser a aceitação parte do processo de inclusão. Ou seja, não basta a criança/aluno estar presente na escola, ela/ele precisa de ser aceite pelos pares e pela restante comunidade escolar de forma a promover uma real participação em todas as atividades da escola. Relativamente à participação, em contexto de sala de aula, Booth, 2003, citado por Armstrong (2014) descreve-a referindo que esta

(...) implica aprender juntamente com outros e colaborar com eles em aulas partilhadas. Envolve um compromisso activo com o que é aprendido e ensinado e ter uma palavra a dizer sobre como a educação é experienciada. Mas participar também significa ser reconhecido e aceite por si próprio: eu participo contigo quando me reconheceres como uma pessoa como tu e me aceites pelo que eu sou. (p.14)

Quanto aos princípios e às práticas inclusivas Nunes e Madureira (2015), apoiando-se em Ainscow e Miles (2013), referem ser importante considerar quatro dimensões, as quais haviam sido também apontadas pela UNESCO (2005) como elementos-chave explicativos do conceito de inclusão, os quais estão representados na figura 3.

Figura 3

Dimensões da Inclusão em termos de princípios e práticas



Nota. Elaborado pela autora a partir de Nunes e Madureira, 2015 (p.130).

Por sua vez Font (2013), citado por Nunes e Madureira (2015) considera duas dimensões, sendo elas: a inclusão como processo e como resultado. Na tabela 4 sintetizam-se os princípios e práticas de inclusão apontados por Nunes e Madureira, de acordo com Ainscow e Miles (2013) e Font (2013).

Tabela 4

Princípios e Práticas de inclusão segundo Ainscow e Miles (2013) e Font (2013)

Dimensões	Inclusão: Princípios e Práticas
<p>A inclusão enquanto processo - identificar e eliminar barreiras; promover a educação de alunos em risco de marginalização, exclusão ou de baixo rendimento.</p>	<p>Transformar a escola no sentido de procurar formas mais eficazes de responder á diversidade. Aprender a viver com a diferença. As diferenças podem ser entendidas de modo positivo e como um estímulo para fomentar a aprendizagem. Recolher e avaliar informação proveniente de diversas fontes, a fim de projetar progressos nas políticas de educação e nas práticas. Estimular a criatividade e resolução de problemas. Assumir a responsabilidade moral de assegurar a atenção necessária a alunos em situação de risco. Adotar medidas que garantam a presença, a participação e o sucesso de todos estes alunos, dentro do sistema educativo comum. Atender ao lugar onde os alunos são educados, considerando a assiduidade e a pontualidade com que frequentam o ensino regular. Ter em conta a qualidade das experiências realizadas na escola, incorporando o ponto de vista dos alunos.</p>

(cont.)

Tabela 4

Princípios e Práticas de inclusão segundo Ainscow e Miles (2013) e Font (2013)(cont.)

Dimensões	Inclusão: Princípios e Práticas
A inclusão enquanto resultado - assegurar a presença, a participação e o sucesso de todos.	Aumentar a participação e a aprendizagem no curriculum, na cultura e na vida escolar. Observar e registar os resultados do processo de ensino e aprendizagem. Adquirir competências de acordo com as possibilidades individuais e que sejam significativas para a vida. Promover a Independência e o bem-estar pessoal. Usar formas de avaliação que proporcionem informação sobre o progresso de todos os alunos, especialmente daqueles que estão em maior risco de marginalização.

Nota. Retirado de Nunes e Madureira (2015, p.131).

A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2009), nas suas recomendações para decisores políticos enunciava cinco princípios chave para uma educação inclusiva de qualidade, onde o objetivo máximo era “promover a participação na educação inclusiva, garantindo uma oferta educativa de qualidade” (p.15). Em 2011 foram publicadas, pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, recomendações para a prática onde eram enunciados os princípios-chave para a promoção da qualidade na educação inclusiva, destinando-se estes a todos os alunos: (i) ouvir a voz dos alunos; (ii) participação ativa dos alunos; (iii) atitudes positivas dos professores; (iv) competências dos professores; (v) visão da direção da escola e (vi) serviços interdisciplinares coerentes. Destacam o papel fundamental do professor, no dia a dia na sala de aula, na promoção de uma educação de qualidade para todos ao garantir a participação de todos os alunos. No referido documento são destacados como fatores importantes para a equidade e para o sucesso “a qualidade, a experiência e a motivação dos professores e os tipos de pedagogia que utilizam (p.19).

Madureira (2017) assinala ainda que as respostas educativas, a cultura da escola e a forma como o docente do ensino regular perspetiva a sua função e o seu papel, influenciam a qualidade da educação disponibilizada aos alunos. Apoiando-se em Booth, 2002, Madureira (2017) refere ainda que “a inclusão na escola só constitui fonte de satisfação para alunos e professores se, para além do acesso, for possível garantir a participação e a realização de aprendizagens” (p.44). Quanto à participação esclarece que esta implica: (i) aprender; (ii) colaborar; (iii) partilhar experiências; (iv) pressupõe um envolvimento ativo do aluno, podendo este ter voz sobre as suas experiências de aprendizagem e (v) aceitação

por parte dos pares, enquanto indivíduo igual aos outros e respeitando a sua singularidade. Esta autora refere ainda que Black-Hawking construiu um quadro conceitual onde são analisadas três dimensões da participação, as quais se descrevem na tabela 5.

Tabela 5

Quadro conceitual relativo à participação em sala de aula

Dimensões	Itens/indicadores	Questões
Participação e acesso: estar na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Integrar o grupo/turma; - Ficar no grupo/turma; - Ter acesso a espaços e lugares no grupo/turma; - Ter acesso ao currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> - A quem é dado acesso e por quem? - A quem é negado o acesso e por quem? - Que estratégias e práticas de ensino promovem o acesso? - Que estratégias e práticas de ensino reforçam as barreiras ao acesso? - Por que razão, no seio da cultura do grupo/turma (valores e crenças) um maior acesso é concedido a alguns alunos/grupos? - Por que razão é negado o acesso a alguns alunos/grupos?
Participação e colaboração: aprendendo juntos	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças aprendem juntas na sala de aula; - Professores e outros membros da escola aprendem juntos na sala de aula; - Professores e outros membros da escola a aprender juntos fora da sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quem aprende em conjunto? Quem não aprende em conjunto? - Quais as estratégias e práticas de ensino que promovem a colaboração? - Quais as estratégias e práticas de ensino que constituem barreiras à colaboração? - No âmbito da cultura (valores e crenças) da classe porque é que alguns alunos/grupos aprendem juntos? - Por que razões existem barreiras para alguns alunos/grupos aprenderem juntos?
Participação e diversidade: reconhecimento e aceitação	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento e aceitação das crianças pelos profissionais; - Reconhecimento dos profissionais pelos profissionais; - Reconhecimento e aceitação das crianças pelas crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quem é reconhecido e aceite como pessoa e por quem? - Quem não é reconhecido e aceite como pessoa e por quem? - Que estratégias e práticas promovem o reconhecimento e a aceitação do outro? - No âmbito da cultura (valores e crenças) da escola há alguns alunos/grupos reconhecidos e aceites? - Por que razão existem dificuldades no reconhecimento e aceitação de alguns alunos/grupos?

Nota. Retirado de Madureira (2017, p. 46).

Com a publicação do DL 54/2018, de 6 de julho que vem ao encontro do Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4)⁷ há um foco na preocupação de que todos

⁷<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>

participem e realizem aprendizagens de qualidade com equidade (UNESCO, 2017). Neste sentido as opções metodológicas assentam nas medidas multinível (art.º 7.º, 8.º e 9.º) e no DUA.

De acordo com o *Country Background Report: Portugal - Review of Inclusive Education*⁸ - 98,9 % dos alunos para os quais são mobilizadas as medidas de apoio seletivas e adicionais de apoio à inclusão e que beneficiam na maioria das vezes de apoio terapêutico frequentam as escolas regulares e estão nas aulas com os seus pares. Apenas 1,1% frequentam escolas de educação especial, sendo que, esta frequência tem de ser autorizada pelo Ministério da Educação (ME) e só pode ocorrer quando houver evidências de que a escola regular não possui as respostas adequadas às necessidades dos alunos. No entanto, no presente relatório, não há evidências claras no que concerne à participação tendo como referência as dimensões descritas anteriormente na tabela 5 (Quadro conceptual relativo à participação em sala de aula). Em síntese, compete às escolas identificar as barreiras que impedem os alunos de participar e desenvolver as suas capacidades e potencialidades, promovendo o acesso ao currículo e às aprendizagens, desencadeando para o efeito as medidas de suporte à inclusão e aprendizagem elencadas DL n.º 54/2018 de 6 de julho.

2. Paralisia Cerebral: conceito, tipos e características

Neste tópico apresenta-se a evolução do conceito de PC bem como a definição atual sugerida por Andrada (2010). Identificam-se as condições que, segundo a *Surveillance of Cerebral Palsy in Europe* (SCPE, s.d.), não são elegíveis para uma notificação de caso com PC. Faz-se uma breve abordagem ao Programa Nacional de Vigilância da Paralisia Cerebral aos 5 anos e partindo da análise dos relatórios elaborados pelo mesmo: i) apresenta-se a evolução dos casos notificados com PC aos 5 anos, de crianças nascidas entre 2001 e 2012 (a residir em Portugal aos 5 anos de idade); ii) faz-se uma breve análise relativamente às causas da PC e iii) aos diferentes tipos de PC, de acordo com a classificação clínica. Por fim apresentam-se as características das crianças com PC.

⁸ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/country-background-report-portugal-educacao-inclusiva-em-revista-2022.pdf?fbclid=IwAR2kVVQlgsNKoA46mfz57dIKCwaj25y60DCLNF1oq3z6ISeqXZjlGwkU_XA

2.1 Explicitação do conceito: Paralisia Cerebral

William John Little, cirurgião ortopedista, em 1843, definiu pela primeira vez a encefalopatia crónica não progressiva destacando na sua caracterização a rigidez muscular. Mais tarde, correlacionou-a com as complicações durante o parto e com a prematuridade (Filho et al., 2016; Prietto, 2012). O termo PC é sugerido, em 1897, por Freud. Anos mais tarde, o cirurgião ortopédico americano, Phelps utiliza-o para se referir a crianças com lesões no Sistema Nervoso Central (SNC), com alterações motoras mais ou menos severas. O cirurgião destaca o facto desta lesão ocorrer no cérebro ainda imaturo e comprometer o desenvolvimento e a capacidade de a criança explorar o espaço e aprender (Filho et al., 2016). Phelps em 1920, recomendou: a fisioterapia, as órteses e bloqueios nervosos para a melhoria da condição física destas crianças, o que o tornou pioneiro nesta área. Em 1941 definiu quatro áreas de intervenção: locomoção, autonomia, fala e aparência geral (Morris, 2007).

Uma das definições mais usadas na literatura é a proferida por Bax em 1964, que refere a PC como sendo “uma desordem do movimento e da postura em consequência de um defeito ou lesão num cérebro imaturo” (Morris, 2007, p.3). Em 2000 o conceito foi reviso, atendendo aos dados neuroimagiológicos, que se revelaram bastante importantes para o estudo desta situação clínica, referida pela literatura, como bastante heterogénea. Segundo Andrada (2010), “atualmente”, define-se PC como sendo

um termo abrangente para um grupo de situações clínicas que é permanente, mas não inalterável, que origina uma perturbação do movimento e/ou postura e da função motora e é devida a uma alteração, lesão ou anomalia não progressiva do cérebro imaturo e em desenvolvimento. (p.4)

Desta definição estão excluídas: “i) todas as condições progressivas que resultam na perda de habilidades adquiridas; ii) doenças da coluna vertebral e iii) casos com hipotonia como única situação neurológica” (*Surveillance of Cerebral Palsy in Europe - SCPE*, s.d.). É destacado que a definição se baseia no quadro clínico / história e não na etiologia.

Na tabela 6 apresenta-se a evolução dos casos notificados com PC, aos 5 anos, de crianças nascidas de 2001 a 2012, tendo por base os relatórios trienais elaborados desde 2009 (Virella et al., 2022).

Tabela 6

Evolução das notificações de casos de PC aos 5 anos de crianças nascidas de 2001 a 2012

Nº do Relatório	Ano da Publicação	Ano do nascimento da criança	Data da avaliação aos 5 anos	Nº de crianças descritas
1.º	2009	2001	2007 a 2008	214
2.º	2012	2001 a 2003	2007 a 2011	573
3.º	2016	2001 a 2007	2007 a 2015	1270
4.º	2018	2001 a 2010	2007 a 2017	1719
5.º	2022	2001 a 2012	2007 a 2021	2188

Nota. Elaborado pela autora a partir dos dados do PNVPC5A (Virella et al., 2022).

A 31 de dezembro de 2021 estavam registados no PNVPC 2188 crianças, sendo que 175 (8%), nasceram fora de Portugal e destas, 121 (69%) são oriundas de Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) nomeadamente: da Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola e Moçambique. A maior percentagem de crianças nascidas em Portugal e notificadas com PC reside na área metropolitana de Lisboa 39% (843) e área metropolitana do Porto 15% (333) o que corresponde a 54% do total de crianças notificadas. Esta distribuição é um reflexo da distribuição geográfica da população em Portugal (Idem, 2022). Relativamente às crianças com PC não nascidas em Portugal, mas a residir em Portugal aos 5 anos, estas encontram-se essencialmente no sul do país com maior concentração na área metropolitana de Lisboa e no Algarve, onde atingem 16%.

Analisemos, de seguida, os tipos de PC que se pode observar.

2.2 Tipos de paralisia cerebral: classificação clínica

Atualmente a proposta de classificação clínica por parte da SCPE classifica os tipos de PC em: (i) espástico; (ii) disquinético e (iii) atáxico. A PC do tipo espástico, consoante a lateralidade, pode-se classificar em unilateral ou bilateral e a do tipo disquinético pode apresentar o subtipo distónico ou coreoatetósico (SCPE)⁹. Da análise do 5.º relatório do PNVPC, advém que das 2188 crianças notificadas e a residir em Portugal aos 5 anos: 77% tem PC do tipo espástico, 10% tipo disquinético, 5% do tipo atáxico e 8% não haviam sido classificadas (Virella et al., 2022). Na tabela 7 caracteriza-se sumariamente, de

⁹ https://eu-rd-platform.jrc.ec.europa.eu/scpe/reference-and-training-manual/rm/cp-subtypes_en

acordo com o tipo de PC, a qualidade dos movimentos, a influência na personalidade da criança e quanto ao tónus.

Tabela 7

Caracterização da paralisia espástica, disquinética e atáxica

Tipo	Caracteriza-se por:	Qualidade dos movimentos	Personalidade	Tónus
Espástica	Aumento do tónus com resistência; Reflexos patológicos; Postura patológica de membros inferiores com rotação interna da anca, pé equino.	Movimentos pobres; Sem movimentos involuntários.	Apresenta medos; Não é recetivo a mudanças. ¹⁰	Hipertonia mantida. Exagero de cocontractão.
Disquinética	Distónica	Grande dificuldade de controlo de movimentos voluntários; Espasmos tónicos inermittentes.	Emocionalmente instáveis e imaturos; Apresentam variações de humor. Medos exagerados; Linguagem deficiente Frustração ¹¹	Tónus variável sendo a hipertonia fácil de desencadear;
	Coreoatetósica	Coreia Movimentos rápidos e involuntários. Atetose; Movimentos mais lentos de torsão e rotação.	Emocionalmente instáveis e imaturos; Apresentam variações de humor; Recetivos a mudanças.	Hipotonia
Atáxica	Perturbação do equilíbrio; Dificuldade em apontar; Tremor aumenta em movimentos intencionais (quando tentam segurar algo); Dismetria (desorientação espacial/distância - ex: dificuldade em tocar o dedo no nariz).	Dificuldades na coordenação muscular: movimentos realizados com força, ritmo e destreza inadequados.	Sem informação específica ¹²	Hipotonia

Nota. Elaborado pela autora a partir da comunicação feita pela Dr.^a Teresa Gaia no 1.º Encontro de notificadores do PNVPC (PNVPC, 2022).

Em função do tipo de incapacidade e de funcionalidade o grau e nível da lesão podem variar entre: (i) leve, (ii) moderado e (iii) grave/severo (Knop, 2018 & Prieto, 2012).

Para conhecimento das causas da PC poder-se-á consultar o Anexo A.

¹⁰ Deve haver um especial cuidado em preparar os ambientes de modo a torná-los securizantes.

¹¹ O facto de possuírem uma capacidade cognitiva relativamente boa conduz a estados de frustração.

¹² Gaia, T. (2022, 21, março). 1.º Encontro de Notificadores do PNVPC. YouTube.https://www.youtube.com/watch?v=x912uNq_Hjg

2.3 Características das crianças com paralisia cerebral

A disfunção motora que impede a criança de explorar o meio circundante, limita as suas experiências, as relações/interações com o outro, compromete as possibilidades de aprendizagem e o seu desenvolvimento normal. Por vezes, as crianças com PC apresentam problemas ao nível da cognição, como consequência do déficite motor que as impede de explorar o meio circundante limitando bastante as aprendizagens. Embora existam muitas alterações associadas à disfunção motora, as funções mentais poderão estar intactas, pois PC não é sinónimo de “paralisação do cérebro” (Basil, 2004). Heidritch e Rotta (2018) acrescentam que crianças com PC podem ter uma inteligência dentro do que é esperado para a sua idade ou até mesmo acima da média. A ausência de uma avaliação que traduza com rigor as suas competências faz com que sejam enquadradas em medidas educativas restritivas. Tal situação conduz muitas vezes a problemas de comportamento derivados de sentimentos de frustração (Martins, 2012; PNVPC, 2022).

Da avaliação feita¹³ a 81% (1764 das 2188) das crianças, residentes em Portugal aos 5 anos e com diagnóstico de PC, tendo como referência o Quociente de Inteligência (QI) e o Quociente de Desenvolvimento (QD) concluiu-se que destas apenas 39% (675) não apresentavam limitações cognitivas ($QI/QD > 70$), sendo que 47% das crianças (834) apresentavam limitações cognitivas de grau moderado/grave/profundo ($QI/QD < 50$) (Virella, et al., 2022). Para além dos problemas de cognição outros problemas poderão estar associados à PC, nomeadamente ao nível da: (i) linguagem e comunicação; (ii) visão; (iii) audição; (iv) epilepsia e (v) perceção, atenção e concentração (Andrada, 2010; Basil, 2004).

Os problemas ao nível da linguagem e da comunicação condicionam bastante o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento social e a personalidade, uma vez que as capacidades de interação, a quantidade e qualidade das mesmas se encontram comprometidas (Basil, 2004). As lesões ocorridas no cérebro produzem uma perturbação de gravidade variável no controlo dos órgãos bucofonatórios. Resultante desta situação poderá estar-se na presença de forma isolada ou combinada de: (i) disartria, perda da

¹³ Dados de dezembro de 2021

capacidade de articular as palavras de forma normal; (ii) apraxia, perda de capacidade de realizar movimentos e gestos precisos e (iii) disfasia, transtorno na comunicação verbal que pode afetar de forma isolada ou combinada a expressão (disfasia expressiva) e/ou a compreensão oral (disfasia de receção). A probabilidade de existirem problemas ao nível da fala em crianças com PC é elevada (Basil, 2004).

Das 1787 crianças (das 2188) a que foi feita avaliação da compreensão da fala pelo ouvinte, pelo PNVPC, 48% (859) não se conseguiam fazer entender pela fala fora do seu contexto familiar e apenas 32% (563) possuía um comprometimento mínimo (Virella et al., 2022). Os transtornos motores dos órgãos bucofonatórios podem afetar ainda: (i) a mastigação, (ii) a deglutição e (iii) o controle da saliva ou a respiração (Basil, 2004).

No que concerne às crianças avaliadas pelo PNVPC aos 5 anos a residir em Portugal verificou-se que: (i) relativamente à alimentação foram avaliadas 1728 crianças - sendo que 41% (711) revelavam dependência de 3.^a pessoa e 59% (1017) eram autónomas; e (ii) em relação ao controlo da baba foram avaliadas 1465 crianças - sendo que 48% (799) nunca se babam, enquanto 32% (516) revelam mau ou muito mau controlo da baba.

Os problemas auditivos em crianças com PC traduzem-se na maior parte dos casos numa surdez parcial ou na incapacidade de discriminar sons agudos, não sendo comum a existência de uma surdez profunda (Basil 2004). Os dados resultantes da avaliação de 1734 crianças das 2188 notificadas ao PNVPC vão ao encontro do referido pela literatura, uma vez que, apenas 10% (166) apresentam problemas auditivos e destes só 6% (105) são considerados graves (Virella et al., 2022). Basil (2004) alerta para a necessidade de se estar atento ao facto de a posição do corpo poder alterar a função auditiva. Ou seja, a criança pode ter uma audição ótima e o movimento do corpo condicioná-la de forma negativa.

No que concerne à perturbação visual, Basil (2004) refere que poderão existir problemas de acuidade visual devido a: miopia, cataratas, hipermetropia e/ou astigmatismo. Facto que faz com que quase metade das crianças com PC tem de usar óculos. Em relação aos dados nacionais, foi feita avaliação das competências visuais a 1698 crianças (das 2188 notificadas com PC ao PNVPC), sendo que 49% (837) apresentava défices visuais dos quais 14% (246) foram considerados graves (Virella et al., 2022).

Em relação às dificuldades ao nível da perceção, atenção e concentração, estas condicionam o ritmo e a qualidade do trabalho o que, no entender de Knop (2018), se repercute nas aprendizagens. A autora alerta ainda para o facto de poderem ocorrer crises de epilepsia nas crianças com PC. A ocorrência e a frequência das mesmas relacionam-se com a área do cérebro lesada, podendo haver crises de maior ou menor intensidade, sendo o seu tratamento complexo e recorrendo muitas vezes a fármacos. Em Portugal, dados de dezembro de 2021 do PNVPC, indicam que foi registada epilepsia sintomática em 56% das crianças avaliadas (Virella et al., 2022).

No 5.º relatório do PNVPC pode-se verificar que as crianças não nascidas em Portugal, mas a residir aos 5 anos, apesar do tipo de PC predominante ser o mesmo das nascidas em Portugal, têm um quadro de PC diferente, nomeadamente: (i) maior percentagem de dependência de terceiros; (ii) maior compromisso global das funções motoras, da capacidade de comunicação verbal inteligível por terceiros; (iii) maior frequência de epilepsia e de (iv) desnutrição. Apresentam assim um maior índice de complexidade comparativamente com as nascidas em Portugal.

De acordo com Basil (2004) uma intervenção atempada e eficaz “pode melhorar bastante a capacidade funcional do individuo, como além disso, a não intervenção pode significar um retrocesso, às vezes dificilmente irreversível” (p.216). A autora dá o exemplo de crianças com PC do tipo espástico que quando não são sujeitas a uma intervenção correta e atempada, a permanência de posturas incorretas devido à contração anormal de determinados músculos conduz a deformações incorrigíveis.

Analisemos, agora a inclusão destas crianças no ensino regular.

3. Inclusão de crianças com paralisia cerebral no ensino regular

Neste tópico aborda-se a inclusão de crianças com PC no ensino regular, neste sentido: i) identificam-se facilitadores e desafios presentes no processo de inclusão, tendo como suporte estudos realizados sobre esta temática e os relatórios apresentados pelo PNVPC5A; ii) procura-se compreender o papel dos pares no processo de inclusão e iii) identificar perceções e atitudes das crianças face à inclusão a partir de revisão da literatura e dos estudos feitos nesta área. Por fim, dedica-se um tópico à importância de se dar voz

às crianças com Desenvolvimento Típico (DT) em idades mais novas e às crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI).

3.1. Fatores facilitadores e desafios presentes no processo de inclusão

O PNVPC nos seus relatórios permite-nos uma leitura da evolução da inclusão das crianças com PC, no ensino regular na educação pré-escolar, ainda que esta se restrinja apenas a uma parte das crianças notificadas ao PNVPC5A. Na tabela 8 é possível observar a evolução da inclusão escolar tendo como suporte os relatórios de 2017, 2018 e 2022. Nestes relatórios é feita menção às crianças notificadas com PC, não nascidas em Portugal, mas residentes aos 5 anos, no entanto só no relatório de 2022 aparece uma análise em separado das mesmas.

Tabela 8

Inclusão Escolar das crianças notificadas ao PNVPC5A

Data do relatório ¹⁴	Crianças registadas no PNVPC5A		Crianças registadas que foram avaliadas	Crianças avaliadas inseridas no ensino regular	Crianças excluídas do ensino regular		
					A frequentar estabelecimento ensino especial a tempo inteiro	Permanece em instituição ou em casa	Total
2017	1204		738	621 (84%)	47 (7%)	70 (9%)	117 (16%)
2018	1719		1122	922 (82%)	62 (6%)	139 (12%)	201 (18%)
2022 ¹⁵	Nascidas Portugal	2013	1211	1033 (85%)	41 (3%)	137 (12%)	178 (15%)
	Nascidas estrangeiro	175	124	77 (62%)	9 (7%)	38 (31%)	47 (38%)

Nota. Elaborado pela autora a partir de Virella et. al, 2017; Virella et al., 2018; Virella et al., 2022).

No que concerne às crianças avaliadas, inseridas no ensino regular, importa esclarecer que destas fazem parte: i) as que se encontram incluídas em sala de aula no ensino regular a tempo inteiro, sem apoio ou com um apoio esporádico; ii) incluídas no ensino regular a tempo inteiro com pelo menos uma hora de apoio semanal e iii) as que se encontram incluídas no ensino regular com apoio continuado em Centros de Apoio à Aprendizagem, mas partilhando atividades integradas com outras crianças (Virella et al., 2022).

¹⁴ Dados referentes dezembro do ano civil à data do relatório.

¹⁵ Surgem pela primeira vez dados referentes à inclusão das crianças imigrantes a residir em Portugal aos 5 anos.

O relatório de 2022, reporta-se ao total de crianças notificadas com PC aos 5 anos a residir em Portugal e mostra-nos que a taxa de inclusão no ensino regular é de 83% (Idem). Importa salientar que: i) a percentagem de crianças que não frequenta um estabelecimento de ensino regular é superior nas nascidas no estrangeiro (38%) comparativamente com as suas contemporâneas nascidas em Portugal (15%) e que ii) é igualmente superior a percentagem das que não frequentam qualquer estabelecimento de ensino (31%) entre as de origem imigrante, relativamente às nascidas em Portugal (12%). São apontadas como razões da não inclusão escolar: i) o grau de indicadores de gravidade da PC; ii) as dificuldades cognitivas; iii) as dificuldades ao nível da expressão verbal (inteligibilidade da fala) e iv) as dificuldades na utilização das mãos em atividades diárias (Ibidem). Relativamente às crianças incluídas em estabelecimento do ensino regular importa referir que 10% permanece a maior parte do tempo em CAA, conforme ilustra a tabela 9.

Tabela 9

Distribuição dos alunos notificados com PC a residir em Portugal aos 5 anos, incluídos no ensino regular

Data do relatório	Crianças avaliadas inseridas no ensino regular		Inseridas em sala de aula a tempo inteiro		A frequentar apoio continuado em unidade específica¹⁶	
2017	621		539 - 87%		82 - 13%	
2018	922		797 - 86%		125 - 14%	
2022	Nascidas em Portugal 1033	1110	934 - 90%	1001 (90%)	99 - 10%	109 (10%)
	Nascidas no estrangeiro 77		67 - 87%		10 - 13%	

Nota. Elaborado pela autora a partir de Virella et. al, 2017; Virella et al., 2018; Virella et al. 2022).

Um dado importante referido no relatório de 2022 é que 90% das crianças com PC estão a tempo inteiro com os pares em sala de aula. A percentagem de crianças a frequentar apoio continuado em unidade específica é maior nas crianças emigrantes (13%) comparativamente com os (10%) das nascidas em Portugal (Virella et al., 2022). No mesmo documento é possível ter acesso aos dados referentes à inclusão escolar de 162 jovens que foram acompanhados pelo PNVPC, sendo que: i) 22% não estavam inseridos no sistema de ensino regular (na infância a percentagem era de 18%), ii) 34% apresentavam dificuldades significativas na competência de expressão da fala (inteligibilidade fora do contexto familiar) e iii) apenas 15% dos que apresentavam

¹⁶ Com participação em atividades integradas com outras crianças

problemas de comunicação utilizavam um meio aumentativo e/ou alternativo de comunicação (Idem).

Do estado da arte¹⁷ relativamente à inclusão das crianças com PC no ensino regular em Portugal escolheram-se as evidências, no que concerne a facilitadores e desafios à inclusão, retratadas em estudos realizados por Almeida (2012), onde a legislação aplicada era o DL n.º 3/2008 e por Knop (2018) onde já estava em vigor o DL n.º 54/2018, os quais se apresentam na tabela 10.

Tabela 10

Desafios e facilitadores da inclusão de crianças com PC - Estado da Arte

Itens	Data	Autor	Título
	2012	Almeida, C.F.C	A inclusão de crianças com Paralisia Cerebral no 1º Ciclo do Ensino regular: Práticas educativas Inclusivas.
Objetivos	Averiguar se as práticas educativas dos professores de alunos com PC nas escolas do 1º Ciclo são realmente inclusivas.		
Amostra	3 Professores de escolas do 1º ciclo do ensino regular com alunos com PC; 3 professores de educação especial que acompanham os alunos; 4 alunos com PC.		
Resultados do estudo	Facilitadores	<ul style="list-style-type: none"> - Perceção/atitudes positivas dos docentes quanto à inclusão dos alunos com PC nas suas turmas. - Formação dos docentes e experiência profissional no âmbito da Educação Especial. - Conhecimento sobre a legislação referente à educação inclusiva. - Existência de práticas de trabalho colaborativo entre a docente do ensino regular a de educação especial. - Utilização de estratégias e atividades promotoras de inclusão. - Existência de recursos materiais que promovem a autonomia da criança. - Promoção de condições de mobilidade entre espaços escolares. - Parceria estabelecida com a comunidade (Associação de Paralisia Cerebral de Viseu) com partilha de recursos. - Participação e envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos/educandos. 	
	Desafios	<ul style="list-style-type: none"> - Perceção/atitudes negativas/ falta de motivação dos docentes quanto à inclusão dos alunos com PC nas suas turmas. - Falta de formação e de experiência no âmbito da Educação Especial. 	
Itens	Data	Autor	Título
	2018	Knop, I.M.	A inclusão de crianças com Paralisia Cerebral -respostas educativas nas escolas.
Objetivos	Averiguar de que forma a inclusão de alunos com PC se está a desenvolver nas escolas regulares e quais as respostas educativas existentes.		
Amostra	2 Professores do ensino regular; 3 professores de educação especial; 1 diretor de turma; 4 pais de alunos com PC; 4 alunos com PC (2 do 1º ciclo e 2 do 3º ciclo do ensino básico).		

¹⁷ Da revisão feita escolheram-se estas duas por apresentarem uma situação referente à legislação atual e outra que assenta na legislação anterior.

Tabela 10*Desafios e facilitadores da inclusão de crianças com PC - Estado da Arte (cont.)*

		Data	Autor	Título
		2018	Knop, I.M.	A inclusão de crianças com Paralisia Cerebral -respostas educativas nas escolas.
Resultados do estudo	Facilitadores	Não foram identificados - a prática é segregadora e com falhas no processo de inclusão.		
	Desafios	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de mais recursos humanos. - Falta de tecnologias de apoio. - Capacitação dos docentes na área da educação especial. - Não é utilizada comunicação aumentativa e/ou alternativa com os alunos com problemas de comunicação. - Falhas na equipa multiprofissional - ausência de cooperação/articulação. - Desconhecimento por parte dos pais relativamente à existência de apoios e dos seus filhos. 		

Nota. Elaborado pela autora a partir da revisão do estado da arte.

Martins e Leitão (2012) referem a comunicação como fundamental tanto para as aprendizagens como para a socialização. O comprometimento da mesma impede a comunicação das necessidades do aluno, das suas capacidades e dos seus conhecimentos constituindo-se assim uma dificuldade no processo de inclusão. Portanto, há necessidade de um maior investimento em tecnologias no apoio à comunicação (Virella et al., 2017). Cavaco e Guerreiro (2020) apontam ainda como facilitadores os produtos de apoio que são utilizados “conforme o grau de comprometimento motor do utilizador, força muscular, meio envolvente e interação social” (p.145). De entre estes destacam: i) ortóteses de posicionamento e mobilidade (cadeiras de rodas e assentos moldados) e ii) ortóteses (proporcionando proteção, imobilização e/ou correção). Referem os produtos de apoio como fundamentais para o desenvolvimento da autonomia, da participação e da inclusão social.

Mendonça (2013) destaca o papel importante do professor no que diz respeito à inclusão referindo que

é urgente conscientizar professores de que toda a escola regular deve ser inclusiva e para tanto, eles devem estar preparados para tal eliminando o máximo de barreiras atitudinais, que prejudicam o bom relacionamento com o aluno, adaptar sempre o currículo, começando com a extinção das barreiras

comunicacionais (...), tendo sempre a parceria dos pais ou responsáveis como coadjuvantes do processo ensino aprendizagem de todos os alunos. (p.14)

Gomes (2016) apoiando-se em Martins (2011) refere, relativamente aos docentes, que “os estudos enfatizam a importância da atualização das práticas inclusivas, ao mesmo tempo que uma mudança para atitudes mais promotoras da aceitação, do envolvimento e da inclusão de crianças e adolescentes” (p.10). Ribeiro (2015) reforça a importância dos comportamentos, atitudes e ações dos professores, uma vez que estes influenciam os alunos de modo positivo ou negativo face à inclusão. Por sua vez, Juvonen et al. (2019) acrescentam a importância dos órgãos de gestão e reforçam o papel fundamental dos docentes como facilitadores da inclusão.

Carneiro (2018) enuncia os fatores, que segundo Pereira (2011), impedem a inclusão, os quais se passa a descrever:

as atitudes negativas; (ii) [a] falta de formação do corpo docente; (iii) [a] escassez de recursos humanos e materiais, (iv) [as] questões de âmbito político; (v) [os] elementos socioeconómicos; (vi) [o] défice no apoio prestado pela comunidade educativa; (vii) [as] condições de fraca acessibilidade e (viii) os padrões de comportamento ao nível linguístico e cultural. (p.2)

No plano internacional, Freer (2020) fez uma revisão da literatura a 37 artigos publicados, entre 2012 e 2019, que incidiam nas atitudes dos alunos sem necessidades especiais em relação à deficiência. Essa análise revelou que o modo como os pares percecionam a deficiência pode atuar como facilitador ou como barreira atitudinal, sendo determinante para a inclusão ou exclusão de alunos com desenvolvimento atípico. As atitudes das crianças podem ser influenciadas positivamente ou negativamente pelas atitudes dos pais e reciprocamente a atitude destas, relativamente à deficiência, pode modelar a atitude dos pais. Por sua vez, na escola, os alunos são influenciados pelos comportamentos dos seus professores em relação aos colegas com NEE.

Relativamente ao tipo de deficiência, sobressaíram atitudes significativamente mais positivas em relação às deficiências sensoriais ou problemas de aprendizagem em detrimento das deficiências físicas e problemas de ordem comportamental ou emocional. No que concerne às variáveis: idade, diversidade racial, religiosa e socioeconómica os resultados encontrados nesta revisão não foram relevantes. Foi ainda identificada a

necessidade de recursos, apoios e formação para diretores, professores e toda a equipa educativa. É apontada como uma das barreiras mais desafiantes a mudança de abordagem por parte dos profissionais da educação. No que concerne às atitudes dos pares e ao tipo de deficiência, Freer (2021) veio corroborar o que Woodgate et al. (2019) haviam já identificado numa revisão sistemática de literatura realizada em 2019, que incidiu em estudos publicados entre 2006 e 2018.

Em síntese, uma vez que podem funcionar como barreiras ou como facilitadores, no plano nacional e internacional são apontados como aspetos importantes para a inclusão: (i) a atitude dos pares (Carneiro, 2018; Woodgate et al. , 2019; Freer, 2021); (ii) a atitude dos professores (Almeida, 2012; Mendonça, 2013; Ribeiro , 2015; Juvonen et al., 2019; Freer, 2021); (iii) a formação do corpo docente (Almeida, 2012; Gomes, 2016; Knop, 2018; Carneiro, 2018; Freer, 2021); (iv) a existência de recursos materiais (Virella et al. 2017; Carneiro, 2018; Knop, 2018; Cavaco e Guerreiro, 2020; Freer, 2021) e (v) o tipo de deficiência (Woodgate et al., 2019; Freer, 2021; Virella et al., 2022).

Analiseemos com mais pormenor o papel dos pares no processo de inclusão.

3.2. Papel dos pares no processo de inclusão

Em virtude de a maior parte das aprendizagens das crianças ocorrer por imitação e por exploração (Sousa, 2021) todas as crianças, independentemente das suas capacidades e limitações, devem ter oportunidades de aprendizagem em ambientes inclusivos, em interação uns com os outros (Freer, 2021). Neste sentido “o isolamento e a exclusão não lhe oferecem vantagens. É importante aprender com os melhores, através de atividades conjuntas e partilhadas” (Sousa, 2021, p.44). Assim sendo, a escola assume especial importância no desenvolvimento global de todos os alunos. Relativamente aos alunos com desenvolvimento atípico, estes desde cedo, devem fazer parte do grupo/turma e participar em projetos comuns, tendo-se sempre em atenção as necessidades e interesses de cada um, proporcionando-lhes assim um desenvolvimento integral. Deve ainda, a escola, apoiar as relações sociais entre todos os alunos, de modo que estas se alarguem para além do espaço escolar com os pares, por exemplo: idas a festas de aniversário com colegas, idas ao cinema, idas a espaços de lazer e recreativos, etc. (Sousa, 2021). Como afirma Avramidis (2010) “um dos principais objetivos para a inclusão de alunos com NEE

na sala de aula regular é reduzir o preconceito e aumentar a interação social entre as crianças” (p.413).

Relativamente ao docente de educação especial, cabe-lhe envolver todos os alunos nas situações de aprendizagem, promovendo situações de interação significativas (Freer, 2021). Porém, como afirma Estévez (2020) apoiando-se em D’Angelo Montero (2017) a inclusão não se pode limitar ao espaço da sala de aula, devendo alargar-se a todos os contextos educativos. O autor destaca o contributo dos pares com DT, nos momentos de recreio/intervalo, no desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais, físicas e cognitivas nas crianças com deficiência. Segundo o autor os recreios, por vezes, são um espaço segregador. De modo a evitar esta segregação, aponta duas formas de criar recreios inclusivos, desempenhando os pares um papel fundamental: (i) o círculo de amigos, onde um grupo de crianças (podem ser escolhidos semanalmente pelo professor) dão apoio a outras crianças que necessitam e (ii) as patrulhas do pátio que têm como finalidade diminuir conflitos nos recreios e nos momentos de refeição ajudando também crianças que se isolem.

Outrossim, Borges (2011) refere o papel determinante dos pares no desenvolvimento de crianças com deficiência, uma vez que “sendo os pares similares, mas educados em contextos familiares diferentes, providenciam mutuamente experiências diferenciadas, ampliando as perceções que cada criança desenvolve referentes ao mundo envolvente” (p.14). Salienta o facto de que estas partilhas/experiências apenas podem ser providenciadas pelos pares não sendo por isso possível serem proporcionadas por pais ou professores. Na interação com os pares podem desenvolver sentimentos de aceitação ou de rejeição. Borges reforça ser essencial “a promoção de interações positivas entre pares [...], nomeadamente no caso de crianças com NEE, já que permite potenciar as competências dos alunos com mais dificuldades e, em simultâneo as dos seus pares” (p.18).

Filho, Bridi e Rotta (2016) referem que de acordo com os estudos de Vygotsky, o desenvolvimento de um indivíduo, não se deve apenas à sua maturação orgânica, mas sobretudo às interações sociais que estabelece com os seus semelhantes. Sendo assim, “construir conhecimentos implica uma ação partilhada, já que é por meio dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas” (p.141). Os autores

reforçam que deve haver uma consciência do valor das interações sociais para a produção de conhecimentos e para o desenvolvimento dos alunos. Destaca a importância do papel do professor na promoção de situações quotidianas em que estejam presentes: o diálogo, a cooperação, a troca de informações mútuas e o confronto de ideias na resolução de tarefas partilhadas. Afirmam que, “o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza em um determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie” (p.142). Filho, Bridi e Rotta (2016) referem ainda que Vygostky identificou três zonas no desenvolvimento infantil: i) zona de desenvolvimento real, que representa as conquistas feitas pela criança; ii) zona de desenvolvimento potencial, que está relacionado com as capacidades a serem desenvolvidas. Neste nível está também representado aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda do outro e iii) zona de desenvolvimento proximal, que representa o que dista entre o desenvolvimento potencial e o real.

Como afirma Fino (2001) “a aprendizagem humana pressupõe para Vygostky, uma específica natureza social, sendo um processo, através do qual, a criança cresce dentro da vida intelectual dos que a rodeiam” (p.7). Neste sentido a aprendizagem constitui-se como um processo social e o conhecimento como sendo uma construção que resulta de interações sociais. Salienta este autor que, de acordo com King (1997), a aprendizagem mediada pelos pares surge como uma solução para dar resposta à diversidade e heterogeneidade das turmas face à escassez de recursos.

Gomes (2016) destaca os ganhos das crianças com NEE ao nível das competências sociais nomeadamente ao nível da comunicação, participação oral e conseqüente desenvolvimento cognitivo. A autora, apoiando-se em Martins (2011) refere que, por sua vez, os pares tornam-se mais tolerantes à diferença manifestando atitudes positivas em relação aos colegas. Infere-se existir um benefício mútuo. A este respeito Woodgate et al. (2019) referem que estudos analisados (Mortier, et al., 2011; Seymour & Bloom, 2009; Sumya et al., 2018) revelaram que os colegas com DT gostavam de apoiar os seus pares com desenvolvimento atípico e que consideravam esse apoio benéfico para ambos. Identificavam como formas de apoio: (i) auxílio de natureza física; (ii) orientação, fornecendo instruções e (iii) prestação de cuidados básicos. Noutro estudo (Naraian, 2011) é evidenciada a ajuda por parte dos pares durante o almoço e o envolvimento em

brincadeiras com os colegas com desenvolvimento atípico. Woodgate et al. (2019) referem que a revisão sistemática realizada revela papéis de amizade desempenhados pelas crianças com DT, onde estas relatam assumir funções de: (i) ajuda para com o colega com desenvolvimento atípico (Anderson et al., 2011; Kalymon et al., 2010; Naraian, 2011, Spratling et al., 2012) ; (ii) proteção (Anderson et al., 2011; Kalymon et al., 2010; MacMaught, 2011) e (iii) facilitadores da comunicação (Anderson et al., 2011; Kalymon et al., 2011). Estes autores identificaram ainda num estudo analisado (Avramidis, 2013) que os colegas com DT demonstravam empatia, para com os seus pares com desenvolvimento atípico, e sentimentos de proteção e de apoio. Woodgate et al. (2019) referem também que no estudo de Seymour (2019) os colegas com DT mencionam a aceitação das diferenças, o reconhecimento de habilidades e o respeito, em relação aos colegas com desenvolvimento atípico, como fundamentais para que existam relações de amizade entre pares.

Em diversos estudos analisados por Woodgate et al. (2019) são referidas como sendo usadas pelos pares diversas estratégias para a promoção da inclusão, nomeadamente: (i) tomar a iniciativa na conversação (Tsang, 2013); (ii) ajudar o colega a praticar desporto ou em jogos, ler para ele, incentivá-lo nas tarefas e dar-lhe conselhos (Anderson et al. 2011; Naraian, 2011; Nowicki e Brown, 2013); (iii) incluir o colega nas atividades e deixá-lo assumir um papel de destaque (Anderson et al., 2011); (iv) na seleção de tarefas/atividades ajustando-as de modo a que todos participem (Dolva et al., 2010; Seymour et al., 2009); (v) solicitar ajuda aos professores, de modo a facilitarem a comunicação (Anderson, et al., 2011); (vi) ajustar o ritmo para poderem acompanhar o colega que possui problemas ao nível da mobilidade (Asbjornslett et al., 2012); (vii) conversar sobre interesses mútuos (Asbjornslett et al., 2012) e (viii) envolverem-se em atividades de forma colaborativa interagindo e partilhando tempo um com o outro (Morrison & Burgman, 2009; Tsang, 2013).

Carmona e Diez (2021) reforçam a importância dos pares no processo de inclusão, salientando que ao ajudarem os colegas nas tarefas ou ao evitarem a sua discriminação acabam por potenciar a motivação dos mesmos para a aprendizagem fazendo-os sentir-se parte da escola, fomentando-lhes assim a autoestima, o que os faz sentir valorizados. Koster et al. (2009), apoiados em Cartledge e Johnson (1996), clarificam que existe

integração social quando: a criança com desenvolvimento atípico é aceita como um elemento do grupo, possui pelo menos uma amizade recíproca e participa de forma equivalente em atividades de grupo.

Observemos, então, com mais detalhe as percepções e atitudes das crianças face à inclusão.

3.3. Percepções e atitudes das crianças face à inclusão

No entender de Almeida (2012), percepções são impressões que um indivíduo forma sobre outro(s) podendo, a partir destas, desencadear-se interações positivas ou negativas. Relativamente ao conceito de atitude Cardoso (2011), cita Marques (2000), e define-o como sendo “a posição ou um comportamento que revela uma maneira de estar com os outros e de posicionamento perante as outras pessoas” (p.37). Ribeiro (2015) apoiando-se em Sherif e Sherif (1967) caracteriza as atitudes como não sendo inatas nem permanentes. Refere que são o resultado de uma convivência social, onde podem ocorrer aprendizagens sociais, podendo por isso modificar-se ao longo dos tempos. São compostas por uma componente: i) cognitiva, que abarca crenças, percepções e informações; ii) afetiva, um sentimento favorável ou desfavorável em relação ao objeto e iii) comportamental, uma reação positiva ou negativa (Boer et al., 2012; Ribeiro, 2015). Ribeiro (2015) apoiando-se em Vaz (1997) reforça que é nas interações com os outros em contexto social que as crianças desenvolvem as suas atitudes.

Nowicki e Sandieson (2010) tendo como suporte estudos de Hastings e Graham (1995) referem que a presença de alunos com desenvolvimento atípico em salas de aula regulares com contacto pessoal com os pares poderá fomentar o desenvolvimento de atitudes positivas. Os autores referem que há maior dificuldade na aceitação de crianças com deficiência intelectual ou física por parte dos pares, opinião corroborada nas revisões sistemáticas de literatura efetuadas por Woodgate et al. (2019) e Freer (2021).

As atitudes negativas por parte dos pares, ou de outros elementos da comunidade escolar, representam barreiras à plena inclusão escolar e social dos alunos com NEE (Boer et al., 2012; Gonçalves & Lemos, 2013). Estas podem traduzir-se pela falta de aceitação pelos pares, rejeição ou em *bullying* (Boer et al., 2012). No que concerne à falta de aceitação pelos pares Gonçalves e Lemos (2013) apontam as pesquisas feitas por vários autores (Bryan, 1997; Freeman, 2000; Stone & LaGreca, 1990) que evidenciavam a ausência de acolhimento pelos pares dos alunos com NEE. Destacam ainda que Khune e Wiener

(2000) e Stone e LaGreca (1990) nos seus estudos constataram que a posição sociométrica das crianças com NEE, é sempre mais baixa, comparativamente com os pares com DT, aparecendo evidenciados entre os rejeitados e negligenciados. Os dados recolhidos por Pinto et al., (2018), num estudo realizado com uma amostra de 316 crianças com DT e 59 com desenvolvimento atípico, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, em quatro escolas primárias de Inglaterra, vêm corroborar a falta de aceitação e a baixa posição sociométrica das crianças com desenvolvimento atípico em relação aos pares. Os autores concluíram que os alunos com desenvolvimento atípico: (i) são menos aceites pelos pares, (ii) possuem menos amizades recíprocas e (iii) encontram-se menos integrados no grupo dos pares.

Por sua vez, Barreiras e Artur (2022) procuraram ouvir quatro alunos com Adequações Curriculares Significativas (ACS), com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, a frequentar os 2º e 3º ciclos numa escola de um território educativo de intervenção prioritária, do ensino regular, em Portugal. Nessa investigação analisaram a perspetiva destes alunos, sobre a sua participação e sobre as atividades escolares desenvolvidas tendo concluído que, relativamente ao trabalho desenvolvido: (i) estes sentem-se frustrados, por não conseguirem realizar as mesmas tarefas que os pares; (ii) parecem ter uma consciência das suas dificuldades e das necessidades de ajuda; (iii) estão desmotivados por realizarem atividades completamente distintas das dos pares; (iv) participam mais em atividades e tarefas de cariz prático e (iv) nos raros momentos em que têm oportunidade de realizarem trabalho com o grupo dos pares sentem-se desvalorizados, não sendo ouvidos. Relativamente às perceções destes alunos em relação à interação com os pares, dentro e fora da sala de aula, puderam constatar que: (i) por parte de todos os alunos, com ACS, é apontado um distanciamento em relação aos colegas da turma de referência; (ii) nos espaços exteriores sentem-se esquecidos pelos pares, sendo muito reduzido o número de colegas com quem interagem e (iii) alguns destes alunos chegam a manifestar um sentimento de medo e de insegurança nos momentos em que estão no espaço exterior da sala de aula. A autora conclui que alguns destes alunos mostram-se resignados e habituados à situação, enquanto outros manifestam o seu desagrado com comportamentos de oposição e situações de indisciplina (Barreiras & Artur, 2022).

Na tabela 11 sintetizam-se outros estudos realizados, sobre percepções e atitudes das crianças face à inclusão de pares com desenvolvimento neuroatípico.

Tabela 11

Percepções e atitudes das crianças face à inclusão - estado da arte nacional

Autor	Conclusões do estudo
Pereira, B.M.D. 2011	<ul style="list-style-type: none"> - Numa amostra de alunos, do 4.º, 6.º e 9.º anos, verificou-se que estes têm uma percepção positiva face à inclusão dos colegas com NEE em contexto escolar. - Resultados sociométricos mostraram que alunos com NEE são menos aceites e mais rejeitados nas relações de amizade do que os colegas com desenvolvimento normal.
Santos, D.A.R. 2014	<p>“As atitudes desfavoráveis dos alunos com contacto com colegas com NEE surgem tendencialmente pelo facto de na escola a sala de multideficiência ter muitos alunos com uma deficiência física e em cadeira de rodas. Por terem apoios numa sala específica faz com que os alunos tenham um sentido de desresponsabilização para com os pares com NEE, (...) porque consideram que esses pares têm outros colegas iguais a eles (...) e que, por essa razão, podem estar juntos. (p.47)”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na turma onde o colega com NEE está a tempo inteiro os alunos têm atitudes positivas, ajudam e protegem.
Ribeiro, A.J.C., 2015	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos do 2.º, 3.º ciclo e secundário têm uma percepção menos positiva em relação aos pares. Como explicação o autor apresenta o facto de nessas turmas não haver alunos com NEE. - Os alunos do género feminino do 2.º e 3.º ciclo revelam atitudes mais positivas do que os do mesmo género do ensino secundário. - O autor aponta para a importância de se estudarem as relações em outros espaços/contextos.
Gomes, A.R.G. 2016	<ul style="list-style-type: none"> - As raparigas evidenciam mais atitudes positivas do que os rapazes. - Com o aumento da idade os alunos apresentam reações emocionais mais negativas em relação às crianças e jovens com NEE. - Alunos com mais escolaridade demonstraram sentimentos mais negativos para com os pares com NEE. - Os alunos com mais conhecimento sobre as NEES apresentam atitudes positivas em relação aos pares com NEE.
Silva, M.F.D. 2017	<ul style="list-style-type: none"> - A falta de informação dos alunos com DT acerca dos colegas com NEE condiciona o relacionamento e a aceitação dos mesmos.
Cravo, M.S.F., 2020	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos do 2º ciclo revelaram ter atitudes mais positivas do que os alunos do secundário. - A atitude dos alunos não é influenciada pela escolaridade parental.
Mamas, C. et al. 2020	<ul style="list-style-type: none"> - Entre alunos dos 5.º e 9.º anos, verificaram-se atitudes mais favoráveis nos mais novos do género feminino. - A proximidade, o contacto e o conhecimento relacionados com as NEE foram determinantes para o desenvolvimento de atitudes positivas para com os pares com NEE.

Nota. Elaborado pela autora a partir da revisão da literatura.

Da análise ao estado da arte (tabela 13) verifica-se a existência de atitudes positivas: (i) nas crianças mais novas, (ii) nas do género feminino e (iii) entre aquelas que contactam

diretamente com colegas com NEE. De modo a promover o desenvolvimento de atitudes positivas perante os pares com desenvolvimento atípico é importante “a partilha e transmissão de conhecimentos sobre as NEE às crianças o mais precocemente possível” (Gomes, 2016, p.30).

Gonçalves e Lemos (2013) e Freer (2021) salientam que a identificação dos fatores que influenciam as perceções e atitudes das crianças permite o desenvolvimento de programas de intervenção para promoção de interações positivas entre os alunos com NEE e os pares e vice-versa. Na mesma linha, Carneiro (2018), tendo com referência o estudo desenvolvido por MacMillan et al. (2013), também destaca a importância desta identificação uma vez que atitudes negativas, por parte dos pares, para com as crianças com NEE desencadeiam nestas: vergonha, solidão, ansiedade e baixa autoestima.

Na tabela 12 apresentam-se os resultados de estudos de alguns autores onde é possível identificar os fatores que influenciam as perceções e atitudes das crianças face à inclusão.

Tabela 12

Fatores que influenciam as perceções e atitudes das crianças face à inclusão - revisão do Estado da Arte

Autores que mostram evidências	Fatores que influenciam perceções e atitudes das crianças face à inclusão
Ribeiro, A.J.C, 2015; Cravo, M.S.F, 2020; Gomes, A.R.G, 2016; Mamas, C. et al. (2020).	Idade - crianças mais novas têm uma atitude mais favorável.
Freer, 2021; Ribeiro, A.J.C., 2015; Gomes, A.R.G, 2016; Mamas, C. et al (2020).	Género - crianças do género feminino manifestam mais atitudes positivas para com os pares com NEE.
Freer, 2021; Ribeiro, A.J.C., 2015; Santos, D.A.R., 2014; Mamas, C. et al (2020).	Contacto regular com o colega com NEE, ou com pessoas próximas com NEE - influencia positivamente.
Freer, 2021; Gomes, A.R.G, 2016; Silva, M.F.D, 2017; Mamas, C et al. 2020.	Informação sobre os alunos com NEE ou sobre a sua problemática.
Freer, 2021; Minaert et al, 2021.	O papel dos professores - as suas atitudes servem de modelo ao aluno.

Nota. Elaborado pela autora a partir da revisão da literatura.

Face ao exposto, compreende-se que os pares com DT desempenham um papel importante no processo inclusivo de crianças com diversidade funcional. Reis (2012) apoiando-se em Crick e Dodge (1994) refere que o facto de estas crianças possuírem competências sociais, serem capazes de estabelecer relacionamentos com os pares, sem manifestações de comportamentos disruptivos, é determinante para a qualidade das relações estabelecidas.

Observemos agora a importância de se dar voz também a estas crianças.

3.4. Importância de se dar voz às crianças

Calvo, Rojas e Susinos (2013) referem que um estudo inclusivo deve ter flexibilidade metodológica de modo a permitir que a voz seja dada a todos os participantes, independentemente das suas condições, podendo assim integrar crianças com deficiência. Por exemplo, Avramidis et al. (2017) apontam como lacuna a ausência de participação do aluno com PDI. Stafford (2017) acrescenta ainda que para além das crianças com PDI, também as que têm comprometimento ao nível da fala ou problemas motores são com frequência afastadas das pesquisas. Ao serem consideradas como incapazes outros falam em seu nome (Stafford, 2017; Boer et al., 2018).

Relativamente aos que possuem problemas ao nível da comunicação Stafford (2017) refere que estas são postas de parte por serem consideradas «incapazes de comunicar». Como justificação para esta situação refere a existência de uma grande falta de conhecimento por parte da sociedade relativamente a diferentes formas de comunicação, nomeadamente: i) gestos, ii) imagens, iii) sinais, iv) pictogramas e/ou v) uso de tecnologia. Acrescenta Stafford que “os métodos de pesquisa são ferramentas poderosas que podem incluir ou excluir vozes” (p. 603). Apoiando-se em Solomon-Rice e Soto (2010) sugere a utilização de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), com crianças com deficiências físicas ou com problemas ao nível da comunicação (não verbais), que poderá envolver tecnologia ou o uso de imagens e/ou gestos.

Messiou e Hope (2015) referem que ao ouvir a opinião destes alunos as escolas podem repensar as suas formas de atuar e desenvolver ambientes mais inclusivos. Apoiando-se em Rudduck e Flutter (2007) os autores salientam que, para que tal aconteça, é necessário abandonar a ideia de imaturidade da criança, reconhecendo o valor da palavra da criança/jovem. Referem ainda que durante muito tempo se privilegiou a voz dos alunos considerados “ideais” enquanto outras vozes foram esquecidas.

Mesquita (2020) refere que “a ideia de considerar as crianças coprodutoras de investigação torna explícito o respeito pelas crianças enquanto investigadas e pelas suas próprias ideias e capacidades” (p.77). Mesquita destaca a importância desta participação das crianças, na medida em que permite obter informações importantes, quer para as políticas, quer para as práticas educativas.

Ryan (2009) apoiado em Lewis e Lindsay (2000) acrescenta que as crianças que não são ouvidas habitualmente são as que manifestam NEE e/ou as que têm deficiência. Destaca ainda que Peter e Lacey (2005) sublinham a importância destas crianças estarem envolvidas, uma vez que as decisões tomadas têm impacto nas suas vidas. Ryan (2009) refere um estudo realizado em Belfast onde as crianças, com NEE e sem NEE, puderam mostrar as suas ideias sobre inclusão utilizando para o efeito a metodologia da narrativa visual. Através do uso de fotografias identificavam situações em que consideravam que havia a necessidade de intervir para que se tornassem mais inclusivas. No final do estudo o autor concluiu que as escolas devem ter em conta as perspetivas dos alunos nas suas dinâmicas, de modo a tornarem-se mais inclusivas. Observou igualmente a capacidade dos jovens na identificação de aspetos sensoriais do ambiente escolar, nomeadamente: o ruído do refeitório que fazia os alunos sentirem-se excluídos e o excesso de estímulos visuais nas salas de aulas, apontado por crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (Ryan, 2009).

Relativamente a este assunto, importa destacar que a Declaração dos Direitos da Criança (UNICEF, 1989), nos artigos 12.º e 13.º refere que todas as crianças têm o direito de expressar as suas opiniões, sobre todos os assuntos que os afetam podendo fazê-lo verbalmente, por escrito ou até através das artes. Graham et al. (2013) reforçam que a convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança “reconhece a capacidade e o direito a participar em atividades de investigação” (p.12).

Também o Conselho Nacional de Educação (CNE) na sua recomendação nº2/2021 chama a atenção para a situação atual do uso da voz e da participação das crianças e jovens em contextos escolares. Salienta o direito que as crianças têm de participar e exprimir as suas ideias e opiniões durante o seu processo educativo. É explicitado que TODOS têm o direito a ser ouvidos sendo por isso importante “valorizar diferentes modalidades de expressão (escrita, falada, gráfica, simbólica, dramática, cinestésica, digital, etc.) que permitam ou enriqueçam a participação de todos/as os/as alunos/as (p.82).

Portanto, é imprescindível conhecer o ponto de vista dos alunos na construção de escolas inclusivas, onde todos têm lugar, uma vez que poderá conduzir a mudanças ao nível da gestão e das práticas pedagógicas (Ainscow & Messiou, 2017). Acrescenta-se ainda que

no entender de Porter, (1997) “a perspectiva dos alunos representa uma forma muito interessante de observar a inclusão”¹⁸ (p.56).

A este respeito Marchão e Henriques (2017) referem que quando se pretende auscultar as crianças sobre o que pensam, qual o seu entendimento sobre determinado assunto ou que sentimentos têm sobre determinado tema, numa investigação deve fazer-se uso da entrevista. A análise das entrevistas, previamente autorizadas e consentidas pelas crianças e pelos seus responsáveis legais, depois de devolvidas às mesmas, permite-nos analisar o que pensam sobre questões que as afetam. Os autores referem que “escutar a voz da criança através de uma entrevista permite-nos conhecê-la e confirmar o seu estatuto e plenitude de direitos” (p.143). Marques (2014) apoiando-se em Forest e Pearpoint acrescenta que, as crianças têm um papel importante, na escola, nomeadamente quando se trata da inclusão uma vez que “as suas cabeças estão menos confusas com o “não pode” do que a maioria de nós e, muitas vezes, eles têm a audácia para dizer as verdades óbvias e simples que nós, por estarmos demasiado envolvidos, não conseguimos ver” (p.33). Thomson (2008) salienta que quando se omitem perspectivas e pontos de vista das crianças podemos fazer interpretações e tecer considerações redutoras acerca das situações em análise. Conforme consagrado na convenção dos direitos da criança, a autora refere que, as crianças e os jovens têm uma palavra a dizer sobre os assuntos consigo relacionados. Concluída a revisão da literatura, segue-se o capítulo referente à metodologia de investigação usada no estudo.

¹⁸ Tradução da autora

Capítulo II - Enquadramento Metodológico

| " | | " |

Neste capítulo explicita-se a metodologia utilizada na realização do presente estudo, tendo como suporte a revisão da literatura sobre a temática. O capítulo está organizado em sete tópicos principais: i) definição do problema e justificação do estudo; ii) questões orientadoras e objetivos do estudo; iii) natureza e desenho da investigação; iv) contexto do estudo e seus participantes; v) processos e técnicas de recolha e tratamento de dados vi) fiabilidade e validade do estudo e vii) procedimentos éticos.

1. Definição do problema e justificação do estudo

Como referido anteriormente, a legislação atual reforça o direito dos alunos a uma educação de acordo com as suas potencialidades, expectativas e necessidades, assente num projeto curricular comum, que proporcione a todos a participação, desenvolvendo a sua autodeterminação em verdadeiras condições de equidade, enquadrando-se numa escola verdadeiramente inclusiva. Pretende-se uma escola de todos, com todos e para todos. Uma escola onde o acesso seja acompanhado da participação, do envolvimento, das tomadas de decisão e do sucesso educativo de todos, independentemente das suas potencialidades ou limitações, como preconizado no DL 54/2018 de 6 de julho.

Diversos estudos têm procurado perceber de que forma tem sido operacionalizada a inclusão de crianças e jovens com deficiência no sistema de ensino, centrando-se eles nas práticas educativas e na perceção de professores e alunos do 2.º ciclo e secundário acerca da inclusão de alunos com NEE tanto a nível nacional (Cravo et al., 2020; Knop, 2018; Mamas et al., 2020; Ribeiro, 2015; Santos, 2014; Silva, 2017) como internacional (Boer et al., 2018; Calvo et al., 2013; Minnaert et al., 2021). Contudo, tanto a nível nacional, como internacional, são raros os que investigam as perceções de crianças com DT e atípico, em grupos etários mais novos, nomeadamente no 1.º ciclo do ensino básico, sobre a inclusão. De igual modo são raros os estudos onde “se dá voz” às crianças com desenvolvimento atípico. Stafford (2017) esclarece que o facto de “não se dar voz” nem às crianças mais novas com DT nem às crianças com PDI se deve ao facto de estas serem consideradas pouco capazes de expressar as suas opiniões. Por sua vez, Avramidis et al. (2017) destacam a necessidade de se “dar voz”, por exemplo aos alunos com PDI.

Por conseguinte considerou-se pertinente estudar num grupo de alunos de 1.º ciclo do ensino básico, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, o que estes pensam

sobre a inclusão do colega B9, que tem PC, e partilha com eles a tempo inteiro a sala de aula e o espaço escolar, assim como perceber o papel que estes desempenham na sua inclusão. De igual modo e porque se considera importante “dar voz ao aluno com PC” pretende-se compreender, como é que este se sente a tempo inteiro na escola, se se sente verdadeiramente incluído e em que medida essa inclusão o beneficia.

2. Questões orientadoras e objetivos do estudo

Face ao exposto anteriormente e de acordo com Quivy e Campenhoud (2005), formulou-se a seguinte questão orientadora do estudo: O que pensam as crianças do 1.º ciclo do ensino básico sobre a inclusão a tempo integral de uma criança com PC no ensino regular e que papel assumem nesse processo?

Tendo por base a questão orientadora definiram-se três objetivos gerais: (i) Perceber que percepção têm as crianças do 1.º ciclo do ensino básico sobre a inclusão do aluno com PC; (ii) Analisar o papel dos pares no processo de inclusão do aluno com PC e (iii) Compreender como se sente o aluno com PC, no dia a dia com os pares, no contexto escolar. A partir destes objetivos gerais formularam-se as seguintes questões específicas:

- Como se sente o aluno com PC, no dia a dia com os seus pares, no contexto escolar?
- Como é que as crianças com DT veem a inclusão do colega com PC, no contexto escolar?
- Como se caracterizam as interações existentes entre pares e em que momentos/situações/contextos acontecem?
- Em que medida os pares facilitam e promovem a participação do colega com PC, nas tarefas académicas?

Considerando as questões específicas enunciadas formularam-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as percepções das crianças sobre a inclusão do colega com PC, no ensino regular.
- Identificar o papel dos pares no processo de inclusão do aluno com PC, no 1.ºCEB.
- Caracterizar as interações existentes entre os pares e os momentos/ situações/ contextos em que estas acontecem.

- Analisar em que medida as crianças facilitam e promovem a participação do colega com PC, no contexto escolar.

3. Natureza e Desenho da Investigação

Neste tópico apresenta-se, por um lado a natureza do estudo, de acordo com as características do mesmo e tendo como suporte a revisão da literatura face à metodologia e por outro, o desenho do estudo, destacando as fases em que a investigação se desenvolveu, assim como as ações desencadeadas em cada uma delas. Para a elaboração do mesmo foi tido em consideração a questão orientadora, os objetivos delineados e a metodologia do estudo.

3.1. Natureza do Estudo

O presente estudo adotou como metodologia de investigação o paradigma interpretativo uma vez que para perceber: i) a perceção das crianças do 1.º ciclo do Ensino Básico, sobre a inclusão do colega com PC e o papel que desempenham; ii) analisar o papel dos pares no processo de inclusão do colega com PC e iii) caracterizar como se sente o aluno com PC no dia a dia com os pares se recolheu informação no ambiente natural dos sujeitos e se procurou obter os pontos de vista dos sujeitos envolvidos (Coutinho, 2011). Apresenta características de uma metodologia qualitativa, sendo: i) a fonte direta dos dados são os participantes no estudo; ii) os dados são recolhidos no ambiente dos sujeitos em estudo e iii) os dados são descritivos traduzindo-se em palavras (entrevistas, observações, análise documental, etc.) e imagens (fotografias, desenhos), procurando a autora na sua análise uma compreensão do processo dando para isso especial relevância ao significado e interpretações dos sujeitos sobre as suas ações (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, “o pesquisador, por meio da sua reflexão e das decisões permanentes que deve tomar, é responsável pelos rumos seguidos no processo de construção do conhecimento” (Amado, 2014, p.118).

O estudo enquadra-se na definição de estudo caso proferida por Yin, 1989, citada por Amado e Freire (2014), na medida em que “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, (...) e no qual são usadas múltiplas fontes de evidência” (p.125). Há um foco na particularidade ao invés de uma preocupação com a generalização, como referem Amado e Freire (2014),

procurando-se “um conhecimento aprofundado de uma situação concreta no que ela tem de específico e único” (Afonso, 2005, p.71). Considera-se estudo caso único porque se enquadra no enunciado por Carmo e Ferreira (2009) apresentando como características o facto de ser: i) particular; ii) descritivo; iii) heurístico; iv) indutivo e v) holístico.

Tratando-se de um estudo caso, recorreu-se a várias técnicas e instrumentos de recolha de dados de forma registar através de diferentes procedimentos os comportamentos, e percepções dos participantes no estudo, sobre a situação em análise, possibilitando assim a triangulação aquando da análise dos mesmos (Coutinho, 2011).

Para o efeito observou-se de forma detalhada o aluno com PC, e os seus pares em interação, nos diferentes contextos do espaço escolar, entre fevereiro e maio de 2022 e recolheu-se informação acerca do relacionamento dos mesmos e das suas percepções sobre a inclusão do colega com PC, recorrendo-se a diferentes formas de recolha de dados no terreno. Ciente do direito deste aluno à participação e a expressar os sentimentos e impressões sobre si e sobre o que o rodeia, também se procura analisar como este se sente, no seio do grupo e na escola, de modo a perceber-se em que medida está verdadeiramente incluído.

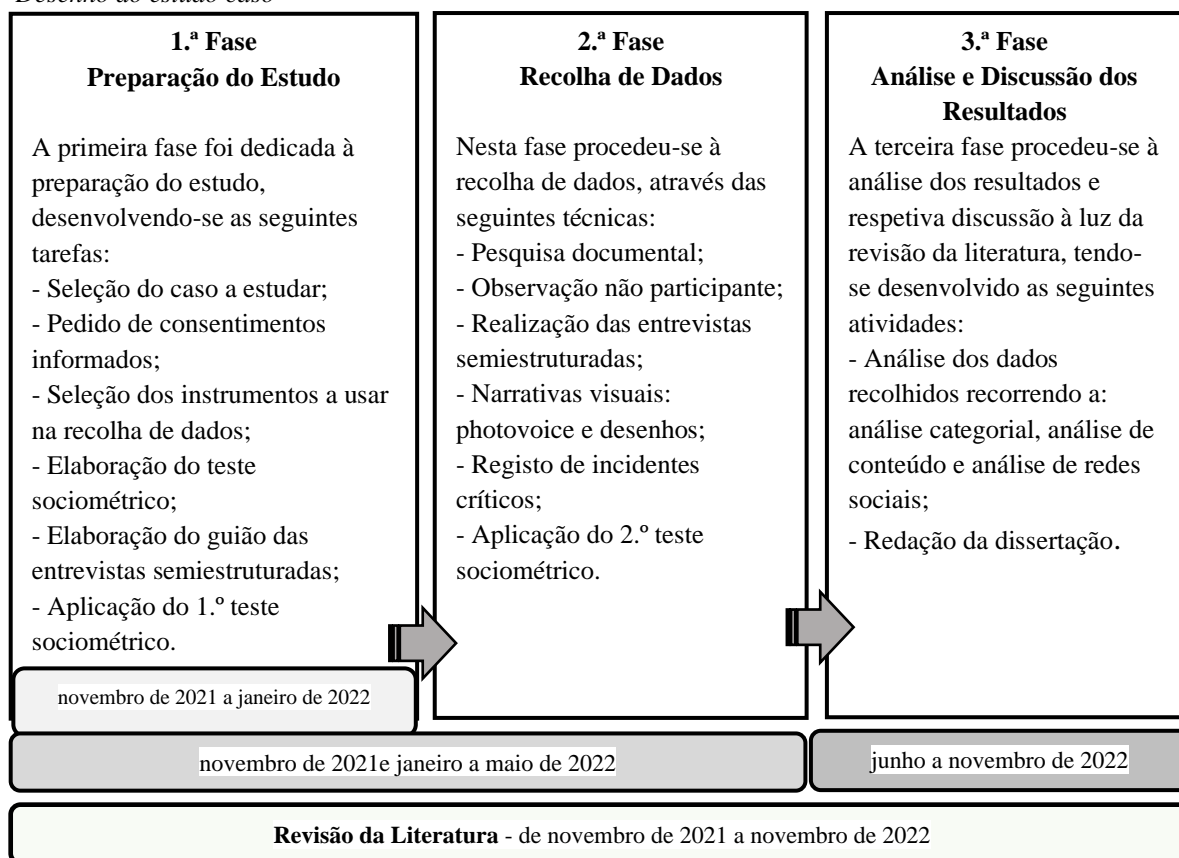
De referir, que o presente estudo se trata de um estudo caso, não podendo por isso os dados obtidos serem generalizados à população a que pertencem os participantes, no entanto estes dados possibilitar-nos-ão a compreensão do fenómeno a estudar no contexto escolar onde se centra (Carmo & Ferreira, 1998).

3.2. Desenho do Estudo

O desenho do estudo teve em consideração as questões orientadoras, os objetivos definidos e as características da metodologia utilizada. Face ao exposto desenhou-se o estudo em três fases, as quais estão descritas na figura 4.

Figura 4

Desenho do estudo caso



As diferentes fases não ocorreram de forma linear, mas sim de modo interativo havendo sempre uma estreita relação entre o enquadramento teórico, os métodos e as técnicas de recolha, a análise da informação recolhida e a apresentação de resultados (Aires, 2011). A 1.ª fase teve como objetivos: i) preparar o estudo; ii) obter os consentimentos das pessoas selecionadas, dos respetivos encarregados de educação e do órgão de gestão do Agrupamento de Escolas e iii) recolher as primeiras informações referente às relações estabelecidas entre pares no grupo/turma. Esta fase decorreu entre novembro de 2021 e janeiro de 2022. Num primeiro momento, desenvolveram-se contactos junto: i) do órgão de gestão do agrupamento de escolas (Anexo B); ii) dos encarregados de educação e dos alunos participantes com DT (Anexo C) iii) do encarregado de educação do aluno com PC (Anexo D); iv) consentimento informado ao aluno com PC (Anexo E) e iv) dos professores de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e da professora de inglês (Anexo F), de modo a dar a conhecer o estudo, explicar a forma como este se iria

desenrolar e obter os respectivos consentimentos informados (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2009).

Posteriormente, num segundo momento, selecionaram-se as técnicas a usar para efetuar a recolha de dados, sendo que as mesmas procuraram ser adequadas à questão de partida e ao tipo de estudo desenvolvido, estudo caso (Stake, 2011). As técnicas usadas foram: i) pesquisa documental; ii) observação não participante; iii) entrevista semiestruturada; iv) narrativas visuais: *photovoice* e desenho; v) registo de incidentes críticos e vi) análise de redes sociais com recurso ao teste sociométrico.

Relativamente à entrevista optou-se pela modalidade semiestruturada, por ser eficiente “quando o objetivo da coleta de dados são as afirmações concretas sobre um assunto” (Flick, 2005, p.95). Houve a necessidade de se entrevistar por um lado os 23 alunos com DT e por outro o aluno com PC. A entrevista a realizar aos alunos com DT teve os seguintes objetivos: i) perceber que percepção têm as crianças do 1.º ciclo do ensino básico sobre a inclusão de um aluno com PC e o papel que desempenham nesse processo e ii) analisar o papel dos pares no processo de inclusão do aluno com PC. Por sua vez, a entrevista ao aluno com PC teve como objetivo compreender como este se sentia no dia a dia com os seus pares. Para o efeito, previamente, procedeu-se à elaboração de um guião, que serviu de roteiro orientador: para as entrevistas a realizar aos alunos com DT da turma do aluno com PC (Anexo G), outro para os alunos das outras turmas (Anexo H) e um para a entrevista ao aluno com PC (Anexo I). Na elaboração dos guiões teve-se como referência: i) os objetivos definidos; ii) o encadeamento das questões e iii) a linguagem a utilizar tendo em conta a faixa etária dos entrevistados (Carmo & Ferreira, 1998).

O guião da entrevista foi estruturado em blocos, tendo estes sido definidos a partir dos objetivos gerais da investigação. Nele constavam os objetivos gerais, os específicos e as questões orientadoras da entrevista, sendo estas flexíveis na sua ordem, podendo ser alteradas ou completadas em função das respostas do entrevistado. objetivos específicos e um conjunto de questões orientadoras. Usou-se o mesmo guião, durante a entrevista ao mesmo grupo entrevistado conferindo assim rigor e fiabilidade aos elementos recolhidos (Silvestre, et al. 2014).

De modo a caracterizar as interações entre pares no grupo/turma e a perceber a posição do aluno com PC no seio do grupo, selecionou-se a técnica de análise de redes sociais através da aplicação do teste sociométrico. Decidiu-se pela aplicação de um mesmo teste em dois momentos diferentes: no início e no final do estudo, de modo a perceber a evolução das interações entre pares. A primeira aplicação, ocorreu no mês de novembro de 2022. Foi aplicado um teste a cada um dos elementos do grupo turma incluindo o aluno com PC, representando um total de vinte testes sociométricos aplicados.

Durante a segunda fase, que decorreu de fevereiro a maio de 2022, procedeu-se à recolha de dados. As técnicas utilizadas relacionaram-se com técnicas indiretas ou não interativas: i) pesquisa documental e técnicas diretas ou interativas: i) observação não participante; ii) entrevista semiestruturada; iii) narrativas visuais: photovoice e desenho; iv) registo de incidentes críticos e v) análise de redes sociais com recurso ao teste sociométrico. Teve-se como objetivo nesta fase proceder à recolha de dados que permitissem analisar as perceções e atitudes/comportamentos dos participantes do estudo de modo a dar resposta aos objetivos enunciados no estudo.

Especificando, esta fase implicou por parte da investigadora: i) a realização de uma entrevista todos os alunos participantes, num total de vinte e quatro entrevistas; ii) a aplicação do teste sociométrico, pela segunda vez, a todos os alunos do grupo/turma, num total de vinte testes aplicados; iii) a realização de 12 observações diretas ao grupo / turma, nos diferentes contextos frequentados pelo aluno B9 no espaço escolar e em diferentes momentos, num total de doze observações realizadas; iv) a pesquisa documental de documentos oficiais existentes no processo do aluno B9, tendo sido feita a recolha de dados: dos relatórios médicos, do PEI, do Relatório Técnico Pedagógico (RTP) e ainda do plano de turma tendo sido registada a informação recolhida no guião de recolha de dados previamente elaborado para o efeito (Anexo J); v) a recolha de desenhos realizados pelos alunos da turma, incluindo o aluno com PC, onde cada um retratou uma situação que considerasse de inclusão do aluno com PC, tendo o próprio também desenhado uma situação em que se sentia incluído, totalizando vinte desenhos; vi) a recolha de fotografias tiradas pelos alunos da turma, com recurso a um smartphone, tendo os alunos com DT fotografado situações em que consideraram o colega com PC incluído e tendo este fotografado os espaços em que se considera feliz, na escola com os

pares, totalizando trinta e seis fotografias e vii) o registo de incidentes críticos, que consistia em anotar situações relatadas pelos alunos, de forma espontânea, sobre a inclusão do colega com PC, tendo sido contabilizados seis registos, no período de fevereiro a maio.

Na terceira fase, decorrida entre junho e novembro de 2022 teve-se como objetivo analisar os dados, tendo como referência a revisão da literatura efetuada, de modo a obter respostas para as questões de partida do estudo. Para tanto analisaram-se os dados recolhidos, tendo-se recorrido à análise de conteúdo, à análise categorial e à análise de redes sociais, no caso dos testes sociométricos. Procedeu-se por fim à redação da dissertação.

Importa referir que sendo a professora titular de turma a autora do estudo, não se teve em consideração a prática letiva diária, nem as atividades desenvolvidas durante o período letivo, de modo a manter a isenção e a fiabilidade do estudo. Procurou-se assim, garantir o rigor do estudo de modo que como diz Flick (2009), a autora do estudo pudesse ter “acesso à questão em estudo sem viés e representá-la nos resultados de forma válida, confiável e objetiva” (p.88).

4. Contexto do estudo e seus participantes

Para uma melhor compreensão do estudo, neste tópico caracteriza-se o contexto onde o mesmo se realizou e os seus participantes.

4.1. Caracterização do contexto educativo

Num contexto de pandemia, o presente estudo caso foi desenvolvido numa turma do 3.º ano de escolaridade, de uma escola do ensino regular, pertencente a um agrupamento de escolas constituído por: i) quatro estabelecimentos escolares com jardim de infância e 1º ciclo do ensino básico; ii) um estabelecimento só com educação pré-escolar, iii) um estabelecimento com 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e iv) a escola sede com ensino básico e secundário. Num dos estabelecimentos de ensino básico existe um CAA (ex-Unidade de Ensino Estruturado) que presta apoio às crianças com Perturbação do Espectro do Autismo a frequentar o estabelecimento de ensino matriculadas no Jardim de Infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico. A escola frequentada pelo aluno B9 tem 250 alunos distribuídos por dois grupos de educação pré-escolar e nove turmas do 1.º ciclo do

ensino básico. Os alunos que frequentam o 3.º ano de escolaridade encontram-se distribuídos por três turmas, sendo a turma do aluno com PC composta por 20 alunos por ser de efetivo reduzido. A população que frequenta o estabelecimento de ensino é maioritariamente de um nível sócio económico médio/baixo.

4.2. Caracterização dos participantes/Amostra

Coutinho (2019) refere que num estudo qualitativo a amostra é sempre intencional e de conveniência, uma vez que recorre a grupos já formados. Por amostra de conveniência entende-se aquela que utiliza um grupo de indivíduos que se encontra disponível, facilitando o acesso por parte do investigador aos dados a analisar (Carmo & Ferreira, 1998; Gil, 1999). Neste sentido, no presente estudo usou-se uma amostra por conveniência não probabilística, uma vez que o critério foi a disponibilidade dos participantes e a facilidade de acesso. Especificando, no estudo participaram 24 crianças sendo uma com PC e 23 com DT, 19 destas são da turma do aluno com PC as restantes quatro crianças são de outras duas turmas do 3.º ano de escolaridade. Seguidamente passamos à sua caracterização.

4.2.1 Caracterização do aluno com PC

O aluno com PC, do sexo masculino, à data do presente estudo, tinha 10 anos de idade e frequentava uma turma do 3.º ano de escolaridade. É oriundo da Guiné. A junta médica nacional da Guiné-Bissau, decidiu a necessidade da sua evacuação para um centro especializado em oftalmologia. No seu parecer médico declara que o aluno com PC tem “distopia lateral OE, hipertelerioismo encéfalo e uma deficiência motora decorrente de trauma durante o parto”¹⁹ (Anexo J). Este aluno apresenta uma perturbação do desenvolvimento intelectual moderada (DSM5) e necessidades educacionais específicas permanentes decorrentes de alterações funcionais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da aprendizagem, da socialização, da atenção e da autonomia. No relatório de oftalmologia é referido ainda a existência de um glaucoma congénito à esquerda com buftalmos, possui ainda síndrome nefrítico. O aluno é acompanhado em consultas de neuro-desenvolvimento, de oftalmologia, no Hospital de

¹⁹ Transcrito conforme consta no relatório médico.

Santa Maria em Lisboa, e de nefrologia pediátrica, devido a síndrome nefrítico, no Hospital Fernando Fonseca na Amadora, conforme descrito no seu RTP. Da análise detalhada da informação que consta no guião de recolha de dados para caracterização do aluno com PC, recolhida a partir dos documentos existentes no processo individual e do plano de turma sobressai que: i) é não verbal; ii) possui dificuldades ao nível da alimentação (mastigação); iii) tem um comprometimento motor ao nível da motricidade fina e grossa e iv) não possui controlo "da baba". Apesar de já estar em Portugal desde os sete anos de idade, nunca tinha frequentado nenhum estabelecimento de ensino. Apenas ingressou no sistema de ensino português no ano escolar 2019/2020, durante o período de confinamento, no final do 2º período escolar, tendo nessa altura ingressado no 1.º ano de escolaridade. Durante o ano letivo de ingresso (2019/2020), devido ao confinamento decretado devido à situação pandémica de Covid19, o aluno nunca frequentou a escola, devido à sua condição de saúde física, tendo sido prestado um apoio de cariz social à família. Após a análise do processo do aluno, foi feita a sua referência à EMAEI que decidiu as medidas educativas a aplicar de acordo com o DL 54/2018 de 6 de julho, nomeadamente: i) medidas universais, diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos; ii) seletivas, antecipação e reforço das aprendizagens e iii) medidas adicionais, adaptações curriculares significativas com introdução de aprendizagens substitutivas e estabelecimento de objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver para potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal (Anexo J).

No ano letivo 2020/2021, o aluno frequentou o 2.º ano de escolaridade a tempo inteiro com o grupo turma tendo participado em todas as atividades desenvolvidas e beneficiado de apoio da educação especial (três vezes por semana em blocos de 45 minutos) e de terapia ocupacional (uma vez por semana durante 45 minutos). Devido às dificuldades acentuadas ao nível da comunicação foi solicitada uma avaliação no início do ano letivo, ao CRTIC da área geográfica da escola. Decorrente da mesma foram prescritas tecnologias de apoio, nomeadamente: computador híbrido e o software Grid 3 (Anexo J). No ano letivo 2021/2022 frequenta o 3.º ano de escolaridade, a tempo inteiro numa turma de efetivo reduzido. Beneficia de apoio educativo por parte da docente de educação

especial (três vezes por semana em blocos de 45 minutos), apoio de terapia da fala e terapia ocupacional em contexto de sala de aula (uma vez por semana durante 45 minutos cada) e de apoio por parte de psicólogo do SPO semanalmente em contexto de sala de aula com reforço de competências de aprendizagem (durante 45 minutos). Participa em todas as atividades com a turma. De referir que, no final do ano letivo 2021/2022 o aluno com PC ainda não possuía os apoios tecnológicos. O seu horário escolar é igual ao do grupo dos pares e no final do dia usufrui das AEC: i) multidiversões; ii) educação física e iii) ciência divertida (Anexo J).

4.2.2 Caracterização dos alunos com desenvolvimento neurotípico

Os alunos participantes com DT dividem-se em dois grupos: i) um grupo constituído por 19 alunos da turma de que faz parte o aluno com PC e ii) outro grupo composto por quatro alunos, sendo dois de cada uma das outras turmas de 3.º ano existentes na escola, conforme descrito na tabela 13. Estes quatro alunos de outras turmas foram escolhidos de forma aleatória tendo como critérios o facto de: i) serem de um grupo diferente daquele a que pertence o aluno com PC; ii) não partilharem com ele atividades letivas comuns; iii) frequentarem espaços em que o aluno com PC também está durante o período de recreio e de almoço e iv) serem da mesma faixa etária.

Tabela 13

Dados referentes aos alunos com desenvolvimento neurotípico participantes no estudo

Turmas do 3º ano	Nº de alunos participantes	Género	Média de Idades
Turma 1	9	Masculino	8 anos
Designada por turma do aluno com PC	10	Feminino	
Turma 2	2	Feminino	
Designada por turma X			
Turma 3	1	Masculino	
Designada por turma Y	1	Feminino	
Total	23		

5. Processos e técnicas de recolha e tratamento de dados

A recolha de informação está presente em qualquer investigação independentemente da natureza do estudo. Importa agora esclarecer quais os processos e as técnicas de recolha e tratamento de dados utilizados neste estudo. Ribeiro (2021) refere que “o desafio da coleta e processamento de dados, bem como a interpretação dos resultados é a efeméride que pode desequilibrar a balança da qualidade e validade” (p.9). Como tal, na seleção dos processos e técnicas de recolha e tratamento de dados, de modo a garantir a transparência, credibilidade e fiabilidade dos resultados obtidos teve-se em conta a natureza qualitativa do estudo, a especificidade do caso a estudar e os objetivos definidos decorrentes das questões de partida enunciadas.

Como já foi referido, no tópico dedicado ao desenho do estudo, recorreu-se à utilização de diversas técnicas: i) pesquisa documental; ii) observação não participante; iii) entrevista semiestruturada; iv) registo de incidentes críticos; v) narrativas visuais: photovoice e desenho e v) análise de redes sociais com recurso a testes sociométricos. Na tabela 14 apresentam-se as técnicas utilizadas e descrevem-se os objetivos de cada uma delas.

Tabela 14

Técnicas utilizadas e descrição dos objetivos

Tipo de Técnica	Técnica utilizada na recolha de dados	Objetivos
Técnica indireta ou não interativa	Pesquisa documental	- Caracterizar o aluno com PC
Técnicas diretas ou interativas	Observação não participante	- Analisar o papel dos pares no processo de inclusão do aluno com PC. - Caracterizar as interações entre os pares e os momentos/situações/contextos em que estas acontecem. - Analisar em que medida as crianças facilitam e promovem a participação do colega.
	Entrevista semiestruturada	Para os alunos com Dt: - Analisar as perceções das crianças sobre a inclusão do colega com PC no ensino regular. - Identificar o papel dos pares no processo de inclusão do colega com PC no ensino regular. - Analisar as interações entre os pares e os momentos/situações/contextos em que estas acontecem.
		Para o aluno com PC: - Caracterizar como se sente o aluno com PC no dia a dia com os pares.

Tabela 14*Técnicas utilizadas e descrição dos objetivos (cont.)*

Tipo de Técnica	Técnica utilizada na recolha de dados	Objetivos
Técnicas diretas ou interativas	Narrativas visuais: - photovoice - desenho	- Entender as perceções das crianças sobre a inclusão do colega com PC no ensino regular.
	Registo de incidentes críticos	- Entender as perceções das crianças sobre a inclusão do colega com PC no ensino regular.
	Análise de redes sociais	- Analisar a estrutura do grupo/turma. - Caracterizar as interações entre pares no grupo/turma; - Perceber o posicionamento social do aluno com PC no grupo/turma;

Para o tratamento dos dados recolhidos recorreu-se à técnica da análise de conteúdo, análise categorial (Bardin, 2011), tendo-se recorrido ao programa MAXQDA.

De seguida descreve-se detalhadamente cada uma das técnicas de recolha de dados utilizada, bem como a sua pertinência para o estudo e a forma como foi feito o tratamento dos dados em cada uma delas.

5.1. Pesquisa documental

De modo a caracterizar o aluno com PC e a perceber as suas rotinas escolares (horários e atividades em que se encontra envolvido) recorreu-se à pesquisa documental. Esta incidiu na análise dos relatórios médicos, do PEI e do RTP existentes no processo individual do aluno com PC e do plano de turma. A informação recolhida possibilitou uma compreensão do percurso escolar do aluno, da sua condição clínica e um conhecimento do contexto escolar onde se enquadram as suas rotinas no seio do grupo turma. Procurou-se assim “selecionar, tratar e interpretar a informação bruta existente (...) com vista a dela extrair sentido” (Carmo & Ferreira, 1998, p.59). Neste sentido, os dados recolhidos foram registados no guião de recolha de dados, previamente elaborado (Anexo J) e tendo como referência os objetivos pretendidos. Para a elaboração do guião selecionaram-se os domínios relevantes para o estudo, registando-os, de modo a orientar a pesquisa nos documentos.

Depois de feita uma pré-análise aos documentos, registou-se a informação de acordo com os domínios pré-definidos. De salientar que se procedeu a uma análise de conteúdo de carácter referencial sem terem sido feitas quaisquer inferências. O conteúdo dos

documentos consultados, representado de uma forma diferente do original, permitiu-nos recolher o máximo de informação pertinente (Bardin, 2011).

5.2. Observação não participante

Bogdan e Biklen (1994) referem a observação como sendo uma técnica fundamental no processo de recolha de dados, uma vez que permite conhecer o contexto real do fenómeno em estudo, neste caso particular o aluno B9 no seu contexto natural e a sua interação com os outros. Carmo e Ferreira (1998) dizem-nos que “observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (p.97). Os autores referem que a observação não participante é aquela em que o observador não interage com os sujeitos em estudo. Consideram esta técnica como sendo interessante na medida em que: i) há uma redução da interferência do observador sobre os observados; ii) permite a utilização de registos que não interferem com os observados e iii) possibilita um controlo das variáveis a observar.

Para este estudo realizaram-se 12 observações, em situações onde o aluno COM PC estava presente, duas em cada um dos seguintes contextos: i) aula de inglês; ii) atividade de ciência divertida; iii) atividade de educação física; iv) atividade de multidiversões; v) brincadeiras no recreio e vi) almoço. Estas observações realizaram-se umas no período da manhã e outras no período da tarde, em quatro contextos diferentes, distribuídas do seguinte modo: i) quatro em sala de aula; ii) quatro no pátio lateral; iii) duas no ginásio e iv) duas no refeitório, perfazendo um total de 431 minutos de observação, conforme descrito na tabela 15.

Tabela 15

Síntese das Observações realizadas

Local	Situação	Duração	Tempo por local	Período do dia	N.º de alunos presentes	Frequência	
						Simples	Total
Sala de aula	Inglês	50 min.	185 min 42,92%	Manhã	20	2	4 33,33%
		30 min.		Tarde	20		
	Ciência Divertida	50 min		Tarde	20	2	
		55 min.		Tarde	20		

Tabela 15*Síntese das Observações realizadas (cont.)*

Local	Situação	Duração	Tempo por local	Período do dia	N.º de alunos presentes	Frequência	
						Simplex	Total
Pátio lateral	Educação Física	45 min.	106 min 24,60%	Tarde	20	1	4 33,33%
	Multiversões	35 min.		Tarde	20	1	
	Recreio	12 min.		Manhã	20	2	
		14 min.		Manhã	20		
Ginásio	Educação Física	45 min.	90 min 20,88%	Tarde	20	1	2 16,67%
	Multiversões	45 min.		Tarde	20	1	
Refeitório	Almoço	30 min.	50 min 11,6%	Tarde	19	2	2 16,67%
		20 min.		Tarde	20		
Total		431 min.	431 100%				12 100%

Nas observações realizadas procurou-se enquadrar aspetos académicos, brincadeiras e os momentos de refeição de modo a poderem-se caracterizar as interações e observar o papel dos pares nas diferentes situações do quotidiano escolar do aluno com PC. As observações foram gravadas em vídeo (Coutinho, 2011) de modo a se poder observar e registar com maior cuidado todos os aspetos observados permitindo assim um registo mais rigoroso de todos os comportamentos e interações registadas. A observadora manteve-se à distância sem qualquer intervenção direta nas situações observadas tendo as situações decorrido de forma natural no quotidiano dos sujeitos observados. Posteriormente as observações foram transcritas para os protocolos de observação, como se pode verificar nos exemplos apresentados (Anexo K), que retratam situações em três contextos distintos: almoço, aula de inglês e AEC de educação física.

Para o tratamento dos dados procedeu-se a uma análise de conteúdo, primeiramente fez-se uma leitura dos dados recolhidos de modo a haver uma apropriação do conteúdo do mesmo, o que permitiu uma categorização. Estabeleceram-se categorias e subcategorias face aos objetivos definidos, o que implicou a definição de unidades de registo através da seleção de excertos considerados pertinentes (Bardin, 2011; Coutinho, 2011). Para o tratamento dos dados recorreu-se ao software MAXQDA Analytics Pro2022.

5.3. Entrevista semiestruturada

A técnica da entrevista foi escolhida como complemento da técnica da observação, uma vez que permite a recolha de informações acerca do que “as pessoas sabem, creem,

esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram” como referem Selltiz et al. (1967) citado por Gil (1999, p.127), ajudando-nos assim a responder aos objetivos traçados no estudo. Permite ainda, segundo Bogdan e Biklen (1994) “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134), o que nos ajudará a entender as percepções das crianças sobre a inclusão do colega com PC no ensino regular. Antes da entrevista teve-se o cuidado de: i) a planear; ii) construir o guião, definindo objetivos e questões a realizar; iii) escolher os entrevistados e iv) informá-los previamente do local, data e duração da entrevista, bem como dos motivos da mesma (Carmo & Ferreira, 1998).

Decorrente da análise das observações realizadas elaborou-se um guião para as entrevistas realizadas aos alunos com DT da turma do aluno com PC e outro para as que seriam aplicadas aos alunos das outras duas turmas do 3º ano. Realizaram-se 23 entrevistas semiestruturadas aos alunos com DT participantes no estudo, com o objetivo de perceber que percepção têm sobre a inclusão do aluno com PC na escola e o papel que desempenham nesse processo (ver anexo L).

Do grupo de 23 entrevistados com DT, 13 correspondem ao género feminino e 10 ao género masculino, com uma média de idades situada nos 8 anos de idade. Procurou-se assim uma amostra que fosse equilibrada em relação ao género dos participantes e à idade. A seleção dos dois alunos participantes de cada uma das outras turmas do 3.º ano implicou a apresentação e explicação do estudo a realizar nas respetivas turmas. Os alunos escolhidos foram os que primeiro se voluntariaram para participar no estudo, especificando: após se questionar o grupo, alguns levantaram a mão, manifestando assim a sua vontade. Os primeiros a fazê-lo foram os escolhidos. A opção por escolher apenas dois alunos de cada uma das outras turmas deveu-se ao facto de na altura do estudo se estar ainda a funcionar “em bolhas” devido à situação pandémica. Este tipo de funcionamento, seguia orientações da Direção Geral de Saúde, e consistia em que houvesse o mínimo de contacto entre elementos de diferentes grupos, assim como os espaços estavam limitados aos grupos. Esta dinâmica dificultava a obtenção de dados a um maior número de alunos dada a limitação de tempo conferida ao presente estudo. As entrevistas realizaram-se durante a última semana de abril e a primeira de maio de 2022

com uma duração média de cinco minutos cada (Anexo M). Estas foram registadas em vídeo, após consentimento dos entrevistados e dos respetivos encarregados de educação, tendo sido garantido o anonimato e a possibilidade de não responder ou desistir da mesma em qualquer momento.

Foram vários os procedimentos usados no início das entrevistas, a saber: i) informou-se o/a entrevistado/a acerca do objetivo da mesma; ii) assegurou-se o anonimato; iii) garantiu-se a confidencialidade (Amado & Ferreira, 2014; Bogdan & Biklen, 1994) e iv) pediu-se autorização para se realizar a gravação (Coutinho, 2011). O recurso à gravação em vídeo deveu-se ao facto de permitir transcrever com rigor as informações recolhidas garantindo assim a fiabilidade das mesmas (Flick, 2005) e a fidelidade ao discurso do entrevistado (Amado & Ferreira, 2014).

Durante a entrevista a entrevistadora escutou o/a entrevistado/a sem emitir juízos de valor ou opiniões e apesar de se orientar pelo guião sempre que necessário procurava que o entrevistado clarificasse a sua posição (Coutinho, 2011). A ordem das questões não foi estanque, tendo sido alterada sempre que se justificou (Amado & Ferreira, 2014).

Posteriormente as entrevistas foram transcritas utilizando o Microsoft Word, dando origem aos respetivos protocolos (ver no anexo N, os exemplos de um protocolo de entrevista de um aluno de cada uma das turmas participantes). Após a transcrição das entrevistas estas foram devolvidas aos entrevistados, de modo, a que verificassem se constava toda a informação e se a mesma estava de acordo com o que haviam mencionado. Foi-lhes igualmente dito que poderiam riscar a informação que considerassem incorreta e/ou acrescentar alguma informação que julgassem importante e que não tivesse sido antes referida (Silvestre et al., 2014). Apresentam-se três exemplos de entrevistas transcritas e assinadas pelos participantes (uma de cada turma participante), tendo sido ocultado o nome de modo a garantir a sua confidencialidade e anonimato (Anexo N). Neste processo de validação de conteúdo feito pelos alunos salienta-se a surpresa demonstrada, ao verificarem que de facto tinha sido registado efetivamente o que haviam dito. O aluno B2 da turma Y verbalizou: “tu escreveste mesmo o que eu disse, tal e qual” - manifestando assim a sua surpresa.

Foi igualmente aplicada uma entrevista ao aluno com PC, tendo sido utilizado para o efeito o *Talking Mat*. Esta opção decorre do facto de a literatura (Ajodhia-Andrews &

Berman, 2009) referir que o *Talking Mat* é “uma técnica usada para apoiar entrevistas com aqueles que não usam a fala para comunicar” (p.3). Este recurso implicou uma abordagem estruturada, com recurso a imagens, que permitiu ao aluno sem comunicação verbal, pensar e expressar a sua opinião e sentimentos sobre situações. A metodologia utilizada consistiu em questionar o aluno sobre os assuntos e possibilitar-lhe a resposta apontando para os símbolos (sim /não) para questões em que deveria manifestar a sua opinião de agrado ou desagrado e para fotos quando se pretendia que indicasse situações de acordo com a sua preferência. As imagens utilizadas consistiram em fotos de situações do quotidiano representativas de situações em diferentes contextos escolares. Deste modo o aluno com PC pôde manifestar a sua opinião relativamente a como se sente na escola e o que sente em relação aos seus pares. As respostas dadas foram documentadas através de fotografias. Posteriormente procedeu-se à elaboração do protocolo onde se colocaram as fotografias escolhidas pelo aluno com PC e transcreveu-se as respostas dadas às mesmas. Em anexo apresenta-se o guião da entrevista realizada (Anexo O) e protocolo de transcrição da mesma, onde se garantiu a confidencialidade dos alunos nas imagens fotografadas (Anexo P). Depois de transcrito e imprimido mostrou-se ao aluno o protocolo da entrevista e leram-se as respostas registadas, de modo, a que este confirmasse se de facto era o que queria transmitir. Recorrendo ao gesto de levantar o polegar, o aluno com PC, foi assinalando que concordava com o que lhe era mostrado, à medida que lhe era apresentada a imagem e respetiva legenda.

Os dados recolhidos foram analisados recorrendo à técnica de análise de conteúdo, sendo esta uma análise categorial, seguindo-se as etapas enunciadas por Bardin (2011), i) pré-análise; ii) a exploração do material; iii) o tratamento dos resultados e iv) interpretação dos mesmos. Usou-se uma abordagem indutiva, na medida em que as categorias emergiram a partir da análise do discurso das entrevistas. O processo de codificação e análise foi concretizado com recurso ao software MAXQDA Analytics Pro2022.

5.4. Narrativas visuais - Photovoice e desenho

Ryan (2009) faz referência às narrativas visuais tendo estas sido por ele utilizadas num estudo realizado em Belfast, onde se procurava explorar a visão e a voz dos alunos com deficiência face à inclusão. Esta metodologia consistia em equipar os alunos com máquinas fotográficas de modo que estes registassem as suas opiniões, fotografando

situações do quotidiano. A utilização desta metodologia pelo autor deveu-se a um testemunho de Mel Ainscow, em 2005, na conferência *Inclusive and Supportive Education* em que Ryan participou na universidade de Manchester, e onde este descreveu e comentou o uso da narrativa visual, numa pesquisa por si realizada. Meirinho (2016) refere-se ao photovoice como sendo uma metodologia participativa, que permite ao aluno, através do uso de uma máquina fotográfica, documentar a sua visão sobre determinado tema ou assunto. Ulhõa et al. (2021), na mesma linha de Ryan (2009) e Meirinho (2016), referem-no como sendo “um elemento tradutor do pensamento do sujeito, em substituição à sua própria voz (...) projetado com o objetivo principal de melhorar as condições para capacitar membros de comunidades marginalizadas” (p.55). Neste sentido considerou-se pertinente o uso desta técnica uma vez que permitirá uma complementaridade de informação e uma apropriação com maior rigor do sentir e pensar dos alunos sobre a inclusão colega e também do próprio aluno com PC sobre a sua inclusão. O uso desta técnica teve como objetivo perceber como é que as crianças da turma veem a inclusão do aluno com PC na escola. Neste sentido e tendo em conta o enunciado por Ulhõa et al. (2021) relativamente aos procedimentos a seguir: i) começou-se por explicar às crianças que se pretendia que fotografassem situações em que considerassem que o colega com PC estava incluído na escola; ii) foi-lhes mostrado um smartphone (sem cartão) e explicado o funcionamento da câmara fotográfica do mesmo, tendo-lhes sido possibilitado numa primeira fase que brincassem com o equipamento fotografando situações livres, de modo a apropriarem-se do funcionamento do mesmo; iii) definiu-se um lugar onde estaria o equipamento, e foi-lhes comunicado que livremente, quando considerassem oportuno usariam o equipamento e voltariam a colocá-lo no devido lugar, de modo a poder ser utilizado por outro colega; iv) no final do dia as fotos eram descarregadas para o computador e identificadas pelos autores; e v) foram impressas tendo sido dada a possibilidade de cada um escrever uma legenda ou comentário sobre a mesma. Relativamente ao aluno com PC o procedimento foi igual embora com um objetivo diferente. Foi solicitado ao aluno que fotografasse espaços da escola em que se sentisse feliz. Cada aluno escolheu mais do que um espaço/situação a fotografar, recolhendo-se um total de 36 fotografias.

Foi solicitado ainda a todos os alunos, incluindo o aluno com PC, que individualmente desenhassem uma situação que retratasse a inclusão do colega, sem que tenha sido feita qualquer referência a situações ou contextos. No final foi pedido a cada aluno que escrevesse um pequeno comentário/legenda acerca do desenho realizado. Relativamente ao aluno com PC utilizando gestos e imagens do seu caderno de comunicação ele deu indicação acerca do que havia desenhado. Recolheu-se um total de 20 desenhos, tendo-se procedido a uma análise categorial procurando identificar a situação e o contexto.

Procedeu-se à análise de conteúdo dos contextos fotografados e dos desenhados onde os alunos identificaram situações de inclusão do aluno com PC, tendo-se feito uma observação cuidada dos mesmos, seguida de uma análise categorial, estabelecendo-se subcategorias e categorias tendo como referência os objetivos definidos no estudo (Bardin, 2011; Coutinho, 2011). Pode observar-se no Anexo Q um exemplo da análise de conteúdo reportando-se esta aos contextos desenhados.

As legendas dos desenhos e das fotos foram transcritas para uma tabela feita no Microsoft Word (Anexo R) tendo-se procedido posteriormente à respetiva análise de conteúdo recorrendo ao software MAXQDA Analytics Pro2022 (Anexo S). Numa primeira fase fez-se uma leitura cuidada dos dados recolhidos de modo a haver uma apropriação do conteúdo dos mesmos. Depois definiram-se os excertos considerados pertinentes identificando-se assim as unidades de registo e depois estabeleceram-se as subcategorias e categorias considerando os objetivos definidos (Bardin, 2011; Coutinho, 2011). Fez-se ainda o registo das frequências relativas das unidades de registo e da frequência absoluta para cada categoria, podendo-se ver um exemplo no Anexos T.

O uso destas duas técnicas teve como propósito complementar os dados recolhidos com as observações e as entrevistas, permitindo assim uma triangulação dos dados obtidos.

5.5. Registo de incidentes críticos

Amado (2014) refere que o uso desta técnica consiste num registo de observação direta de factos relevantes para o estudo que se está a realizar. Traduz-se no registo da: i) identificação do interveniente; ii) do local e iii) do relato de uma situação e/ou comportamento observados, neste caso relatos dos colegas do aluno com PC sobre a sua na escola. No presente estudo, os incidentes críticos constituíram-se como uma técnica complementar às restantes técnicas, permitindo assim uma triangulação de dados. Amado

(2014) refere a importância destes elementos registados “na medida em que o objetivo é compreender o incidente na perspetiva da pessoa implicada, tendo em consideração as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental” (p.247).

O procedimento realizado pela autora do estudo consistiu no recurso a um pequeno caderno onde registava informações/situações descritas pelos alunos relacionadas com a inclusão do com PC e consideradas menos positivas. Foram registados seis incidentes críticos entre o dia 22 de fevereiro e 11 de maio de 2022, conforme tabela 16.

Tabela 16

Síntese dos incidentes críticos registados

Incidente n.º	Data	Local	Momento/Situação	Intervenientes
N.º 1	22-02-2022	Sala de aula	Manhã - após entrarem na sala de aula.	A6, B5 e a professora
N.º 2	23-02-2022	Sala de aula Refeitório	Hora de almoço - momento em que se dirigem ao refeitório.	A8 e a professora
N.º 3	03-03-2022	Sala de aula	Manhã - aquando do registo das presenças.	A7, A1 e a professora
N.º 4	23-03-2022	Biblioteca Municipal	Manhã - durante atividade na Biblioteca Municipal	B5, B9, a professora e a funcionária da biblioteca
N.º 5	28-03-2022	Sala de aula	Manhã - logo após entrarem na sala de aula.	A6, A7, B5, B7, B9 e a professora
N.º 6	11-05-2022	Sala de aula	Manhã - depois da docente de educação especial ter vindo à sala de aula.	A8 e a professora

Posteriormente os incidentes registados foram transcritos para o Microsoft Word, encontrando-se em anexo um exemplo dos mesmos (Anexo U). Os dados recolhidos foram tratados através da técnica de análise de conteúdo tendo sido feita uma análise categorial dos mesmos (Bardin, 2011). O procedimento usado foi idêntico ao utilizado no tratamento de dados das observações e das entrevistas recorrendo-se igualmente ao software MAXQDA Analytics Pro2022.

5.6. Análise de redes sociais - Teste sociométrico

A análise de redes sociais foi utilizada neste estudo como complemento das técnicas anteriormente descritas, materializando-se com a aplicação de testes sociométricos e respetiva análise. A opção pelo uso do teste sociométrico deveu-se ao facto de este permitir determinar o grau de aceitação ou de rejeição do aluno B9 no seio do grupo,

partindo da análise das preferências e das rejeições de todos os membros (Carmo & Ferreira, 1998). Como nos diz Estrela (1999) “os testes sociométricos permitem em pequenos grupos, pouco organizados, captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações” (p.379). Northway e Weld (1999) destacam ainda a possibilidade de se conseguir determinar a posição sociométrica de uma criança no seio do seu grupo, assim como verificar pelas relações de reciprocidade se há relações de amizade com escolhas mútuas. Bonito (2018) acrescenta que pelo número de correspondências não recíprocas também é possível verificar a coesão do grupo. Segundo o autor quando existem muitas escolhas não correspondidas isso significa que o grupo tem um nível de coesão baixo. Northway e Weld (1999) destacam ainda a possibilidade de perceber se o grupo/turma é formado por pequenos grupos ou se pelo contrário existe uma integração perfeita.

Egifford-Smith e ABrownell (2003) apontam cinco categorias sociométricas: i) popular, ii) rejeitado; iii) negligenciado; iv) controverso e v) dentro da média. Estes autores, apontam a existência de uma relação entre rejeição e agressão, em crianças em idade pré-escolar, escolar e adolescentes. Destacam que alunos com um padrão comportamental de agressividade são mais propensos a rejeições continuadas pelos pares. Bonito (2018) também aponta para justificação das rejeições “as características da sua personalidade” (p.32). Por sua vez Northway e Weld (1999) referem que o facto de haver indiferença perante uma criança, não recaindo sobre ela nenhuma escolha, não é sinónimo de relações de hostilidade no grupo. Os autores referem que tal, situação mostra que “a preferência de cada uma das crianças pelas outras não é suficientemente forte para aparecer como tal neste tipo de teste sociométrico” (p.39).

Egifford-Smith e ABrownell (2003) enunciam como características dos alunos populares o facto de serem cooperantes, colaborarem com os pares, serem atenciosos e extrovertidos. Relativamente às crianças negligenciadas pelos pares, estas apresentam como características a timidez, fraca participação em atividades sociais com os pares e pouco simpatia. Quanto às crianças controversas, os autores mencionam para os rapazes um padrão de agressividade e para as raparigas é referida, por eles, a arrogância. São-lhes referidas habilidades de liderança. Os autores destacam que ser muito aceite não é sinónimo de ter muitos amigos referindo que

as amizades são relacionamentos voluntários, íntimos e dinâmicos, fundados na cooperação e confiança, enquanto a aceitação do grupo reflete uma perspectiva do grupo de pares da criança. Crianças que não são populares, rejeitadas ou isoladas no grande grupo dos pares podem ter amigos, enquanto algumas crianças bastante aceites podem ter poucas ou nenhuma amizades recíprocas²⁰. (p.248)

Bonito (2018) acrescenta que as escolhas muitas vezes recaem sobre determinadas características/competências dos indivíduos e exemplifica referindo que para trabalhar se pode escolher alguém que seja organizado ou que seja bom na realização das tarefas, mas para brincar a escolha já poderá recair sobre outro indivíduo.

Northway e Weld (1999) especificam que um teste sociométrico “consiste muito simplesmente em pedir a cada membro de um grupo que indique as pessoas com quem gostaria de se associar a diversas situações” (p.9). No caso deste estudo para a elaboração do teste sociométrico formularam-se três questões na positiva (aceitação) e três questões na negativa (rejeição), enquadradas nas dimensões: lúdica (questões 1 e 4); educativa (questões 2 e 5) e afetiva/relacional (questões 3 e 6), sendo estas relacionadas com situações do quotidiano dos alunos (Anexo V). Para cada situação (aceitação e rejeição) os alunos puderam indicar três escolhas por ordem de preferência decrescente.

O teste foi aplicado no início do estudo, a cinco de novembro, e no final do mesmo, a oito de junho, depois de recolhidos os outros dados. Esta opção de aplicação do teste sociométrico em dois momentos permitirá verificar a evolução das relações no seio do grupo bem como a evolução da posição sociométrica do aluno com PC (Northway & Weld, 1999). Sublinha-se que o teste foi aplicado a todos os alunos da turma do aluno com PC incluindo-o. A aplicação foi feita individualmente a cada membro do grupo, pois como referem Northway e Weld, 1976, com crianças muito pequenas deve ser feita uma aplicação individual dos mesmos. No primeiro momento de aplicação, os alunos foram chamados individualmente à biblioteca, tendo as perguntas sido lidas pela autora do estudo, e as respostas registadas também por si. No segundo momento, o teste foi aplicado individualmente, na biblioteca da escola, sendo as perguntas lidas pela autora do estudo e as respostas registadas pelos alunos.

²⁰ Tradução da autora

Relativamente ao aluno com PC, no primeiro momento a autora do estudo leu as perguntas e o aluno respondeu identificando os colegas em fotografias por ordem de preferência, tendo sido feito o registo das escolhas, por ela, na folha de teste. No segundo momento de aplicação, o procedimento relativamente à leitura foi igual, no entanto desta vez o aluno respondeu com recurso ao *Talking Mat*. Neste sentido para cada questão efetuada foram apresentadas as fotografias dos colegas da turma e o aluno consoante a sua preferência selecionava a fotografia do colega pretendido. A cada resposta dada procedia-se ao registo da mesma através de fotografia com recurso a uma câmara fotográfica (Anexo W).

Os dados recolhidos, nos dois testes, foram analisados da seguinte forma. Depois de recolhidas as respostas elaboram-se as matrizes sociométricas recorrendo-se ao Microsoft Excel para as aceitações e rejeições do 1.º momento (Anexo X) e para as aceitações e rejeições do 2.º momento (Anexo Y). Recorreu-se ao software *GroupDynamics* Versão 1.0.1 onde foi possível obter os sociogramas das aceitações e rejeições e respetiva representação gráfica das mesmas e ainda a frequência de respostas positivas e negativas que permitiram obter uma representação do impacto social das mesmas no grupo para o 1.º momento e para o 2.º momento de aplicação. Sentiu-se necessidade de recorrer ainda ao *Beyondluna*, plataforma online²¹, para construir os quadros de aceitações e rejeições recíprocas para o 1º momento e para o 2.º momento, uma vez que estes nos permitem perceber o grau de coesão do grupo, conforme refere Bonito (2018). O autor refere que muitas escolhas não correspondidas revelam um grau baixo de coesão do grupo.

De modo a ter-se uma perceção da coesão do grupo contabilizaram-se num documento no Microsoft Excel todas as aceitações e rejeições, de cada um dos momentos de aplicação do teste recorrendo aos dados do extraídos a partir do *Beyondluna*, dando origem a uma tabela síntese, de modo a perceber o total global de escolhas mútuas (relações coincidentes) nas aceitações e nas rejeições para o 1.º momento e para o 2.º momento. A análise destes dados mostrar-nos-á a evolução do grau de coesão do grupo, de acordo com o referido por Bonito (2018).

²¹ <https://beyondluna.com>

Recorreu-se ainda ao Microsoft Word onde se fez um Formulário Sociométrico Cumulativo Individual, de acordo com Northway e Weld (1999), para cada um dos testes aplicados, em novembro de 2021 e junho de 2022, ao aluno com PC. Posteriormente construiu-se o padrão sociométrico do aluno, referente a cada um dos testes, com recurso ao Microsoft PowerPoint. Este sociograma individual “inclui as escolhas que faz e as que recebe, mostra a sua posição sociométrica e a posição daqueles que escolhe e que o escolheram” (Northway & Weld, 1999, p. 47).

Os dados obtidos permitirão analisar: i) a posição sociométrica do aluno com PC no seio do seu grupo; ii) as escolhas recíprocas e as dimensões a que se referem (lúdica, educativa e/ou afetiva/relacional); iii) a coesão social do grupo e iv) a evolução da estrutura do grupo, de modo a perceber se a posição sociométrica se alterou e ainda se as relações no seio do grupo evoluíram ao serem dados em momentos diferentes.

6. Procedimentos éticos na investigação

Carmo e Ferreira (1998) referem a importância de um investigador se reger por princípios éticos, qualquer que seja a investigação. Estes princípios versam sobre: i) a relação deste com os participantes; ii) o rigor na explicitação das fontes consultadas; iii) a fidelidade aos dados recolhidos e aos resultados observados e iv) o rigor na redação sobre o assunto em estudo. No presente estudo procurou-se ir ao encontro do enunciado pelas autoras acima mencionadas. Neste sentido formalizou-se o pedido de autorização, para a realização do estudo, junto do órgão de gestão do estabelecimento escolar (Anexo B).

Bogdan e Biklen (2013) destacam a importância da ética fazendo referência ao “consentimento informado e à proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (p.75). Tendo presente o enunciado pelos autores foi feito o pedido de consentimento informado aos Pais/Encarregados de Educação dos alunos participantes com DT (Anexo C) e posteriormente aos próprios alunos (Anexo C). No pedido de consentimento informado aos pais/encarregados de educação foi dado a conhecer: i) o estudo a realizar, ii) os objetivos do mesmo, iii) os métodos e técnicas a utilizar e iv) foi dada a conhecer a possibilidade de desistência em qualquer uma das fases do estudo. Relativamente ao consentimento informado dos alunos, para além do atrás referido para os pais/encarregados de educação, explicou-se oralmente o conteúdo do documento, tendo

havido o cuidado de: i) usar uma linguagem clara, ii) perceber se os alunos entenderam o que lhes iria ser solicitado durante todo o estudo; iii) clarificar o significado de participação voluntária e o direito de desistir a qualquer momento e a iv) garantia do anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos, indo-se assim ao encontro do preconizado por Mesquita (2020).

De acordo com Fernandes (2021) deve-se garantir todas as possibilidades para que as opiniões e perspetivas das crianças sejam respeitadas, devendo-se para esse efeito mobilizar um conjunto de procedimentos para que as crianças possam expressar os seus pontos de vista. Neste sentido diversificaram-se técnicas e instrumentos de recolha.

No que diz respeito ao aluno com PC, foi feito igualmente o pedido de consentimento ao seu encarregado de educação (Anexo D). Na elaboração do consentimento informado, do aluno com PC, recorreu-se à CAA, conforme sugerido por Stafford (2017), fazendo-se uso de símbolos já conhecidos do aluno de modo a garantir a sua compreensão e a expressão da sua vontade (Anexo E). Aos alunos participantes foram garantidos o anonimato e a confidencialidade sendo usada uma codificação durante o estudo. Neste sentido foi atribuído às raparigas o código A e aos rapazes um Código B seguido de um número correspondente à ordem alfabética dos seus nomes reais.

Outrossim foi obtido consentimento informado dos professores das AEC e de inglês (Anexo F).

As gravações em vídeo foram devidamente autorizadas pelo órgão de gestão (no pedido de autorização), pelos pais/encarregados de educação, pelos professores e pelos alunos participantes (nos consentimentos informados).

Concluída a descrição dos procedimentos metodológicos, segue-se a apresentação e discussão dos resultados do presente estudo.

Capítulo III - Apresentação e Análise dos Resultados

| | " | | " |

Neste capítulo apresentam-se e analisam-se os resultados dos dados recolhidos através: i) da observação não participante; ii) da entrevista semiestruturada; iii) das narrativas visuais: photovoice e desenho; iv) dos registos de incidentes críticos e v) da análise de redes sociais - teste sociométrico.

1. Apresentação e discussão dos resultados das observações

As observações realizadas incidiram em três contextos distintos: i) o educativo - sala de aula e espaços onde decorreram as aulas de educação física, ii) o social - o refeitório e iii) o lúdico - recreio/espaço exterior, podendo-se observar um exemplo no Anexo K. Procedeu-se à análise de conteúdo dos elementos registados durante as observações realizadas tendo-se agrupado a informação em três temas: (i) comportamento dos colegas; (ii) comportamento dos professores e (iii) comportamento do aluno com PC durante as atividades. De modo a facilitar a compreensão e interpretação dos dados proceder-se-á à análise, em separado, de cada tema, nos três contextos observados.

1.1. Comportamento dos colegas perante o aluno com PC

Decorrente da análise de conteúdo realizada às observações registadas nos diferentes contextos, apresenta-se a tabela 17 onde se pode observar a frequência e percentagem de ocorrências para o tema *comportamento dos colegas* e respetivas categorias e subcategorias.

Tabela 17

Análise do Comportamento dos colegas perante o aluno com PC

Categoria	Subcategoria	Frequência		Percentagem	
		Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta
Interação dos colegas com o aluno com PC	Informa o colega com PC da necessidade de se limpar	19	77	21,2%	85,6%
	Ajudam-no a realizar a atividade de forma adequada	17		18,8%	
	Ajudam-no no refeitório	14		15,6%	
	Ajudam exemplificando os exercícios/jogos	11		12,2%	
	Elogio ao aluno com PC face ao sucesso	3		3,4%	
	Exemplificam no refeitório	2		2,2%	
	Ajuda a colocar na mochila	2		2,2%	
	Questionam se necessita de ajuda	2		2,2%	
	Ajuda a retirar da mochila	2		2,2%	

Tabela 17*Análise do Comportamento dos colegas perante o aluno com PC (cont.)*

Categoria	Subcategoria	Frequência		Porcentagem	
		Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta
Interação dos colegas com o aluno com PC	Ajuda a calçar	1		1,1%	
	Ajudam a assoar	1		1,1%	
	Incentivo ao aluno com PC	1		1,1%	
	Certificam-se de compreende a atividade/jogo	1		1,1%	
	Informa o B9 de que não está babado	1		1,1%	
Promoção da participação do aluno com PC	Cuidado com a participação do aluno com PC	11	13	12,2%	14,4%
	Questionam a professora sobre necessidade de ajudar o colega	1		1,1%	
	Chamada de atenção para a necessidade de ajudar o colega com PC	1		1,1%	
Total		90	90	100,0%	100,0%

Da análise da tabela, constata-se que 53,2% das ocorrências se referem a comportamentos relacionados com presta apoio ao colega com PC. Perante estes resultados depreende-se que os pares demonstram ter consciência da necessidade de ajuda por parte do colega com PC, para a consecução de tarefas idênticas às do grupo. Exemplo desta consciência são os excertos que se apresentam de seguida: “Ó professora tu vais ajudar o B9?”, “Mas tu vais ter que o ajudar” (Observação B, AEC Ciência Divertida: 3-3).

Constata-se, igualmente, preocupação com a sua participação ativa nas atividades do grupo, sendo frequente perguntarem: “O B9 também vai fazer?” (Observação B, AEC Ciência Divertida: 3-3). No decorrer das atividades verifica-se por parte dos pares um cuidado em explicar e exemplificar as atividades, como se descreve a seguir: “Ela tocou com a mão no braço e diz: salta para trás. Olha (diz isto parando de saltar e tocando com a mão no pé atrás); “faz lentamente para ele ver e imitar” (Observação D, AEC Educação Física 2-2). Existe ainda a preocupação de se certificarem se houve por parte dele compreensão das instruções, perguntando-lhe: “Entendeste agora?- pergunta a A8” (Observação D, AEC Educação Física: 3-3). Em atividades mais complexas, o grupo mantém esta preocupação para com o colega com PC e ainda uma consciência da necessidade de ajuda por parte do professor para com o colega, interpelando-o de forma

a certificarem-se da mesma, dizendo: “Ó professora tu vais ajudar o B9?” ; “Mas tu vais ter que o ajudar” (Observação B, AEC Ciência Divertida: 3-3).

Os colegas procuram que o aluno com PC participe com sucesso realizando as atividades com correção, para tal: “ajuda-o a esticar o braço”; “O B2 ajuda-o a levar a mão em direção ao pé.” (Observação D, AEC Educação Física: 2-2) estando, no entanto, cientes das suas limitações, como se retrata no seguinte excerto: “O B5 no momento de rolar a bola, posiciona-se atrás dele, recebe a bola nas mãos e depois volta a dar-lhe para que ele complete o movimento” (Observação E, AEC Educação Física: 3-3). Estas ajudas ocorrem, igualmente, nas aulas de inglês onde continuam a promover a sua participação, como se descreve a seguir: “O B4 vai auxiliando com a colagem” (Observação F, Inglês: 2-2) e a aprendizagem “tenta que ele diga bird”; “... com o B4 a dizer em cada animal o respetivo nome e a pedir para ele repetir” (Observação F, Inglês: 2-2).

Registaram-se, igualmente, comportamentos dos colegas que revelam cuidado em auxiliar o aluno com PC no vestir, despir. Ou seja, quando se apercebem das suas dificuldades prontificam-se a ajudar, nomeadamente quando “durante a atividade o sapato sai-lhe do pé. Ele tenta enfiá-lo sem sucesso. A A1 ao aperceber-se, baixa-se, tira-lhe os ténis do pé e ajuda-o a calçar” (Observação K, AEC Multidiversões: 3-3).

Os pares têm igualmente um papel ativo durante o momento do almoço, sendo que o aluno com PC almoça no mesmo espaço e partilha a mesma mesa. Durante o momento da refeição os pares que se encontram mais próximos do aluno, estão atentos e procuram: i) ensinar-lhe o movimento de sucção exemplificando-o, auxiliando-o na função de mastigação e deglutição “assim... (diz a A1) e faz o movimento de sucção (Observação A, refeitório: 2-2); ii); prestar apoio ao nível da motricidade segurando os objetos e auxiliando para que não os deixe cair “ao agarrar o prato este inclina. A A10 e a A8 ao aperceberem-se deitam em simultâneo a mão ao prato e endireitam-no. A A8 agarra o prato e pouso-o na mesa” (Observação H, Refeitório: 2-2); iii) organizar-lhe o espaço “a A8 coloca a tigela da sopa à frente dele” (Observação A, Refeitório: 2-2); iv) preparar-lhe o comer no prato “a A9 levanta-se puxa o prato para mais perto dela, pega na faca e mexe-lhe o comer. Coloca-lhe o prato à frente e os talheres a jeito” (Observação H, Refeitório: 2-2) e v) assegurar-se de que não lhe falta nada, questionando-o acerca da necessidade de água e de fruta, respeitando a sua vontade e necessidades: “Queres água?

- pergunta de seguida. (Observação H, Refeitório: 3-3) e ao obter uma resposta afirmativa por parte do colega com PC “pega no copo e vai buscar água a um jarro que está no extremo da mesa. Dá-lhe o copo à mão e ele bebe.” (Observação H, Refeitório: 4-4). Os colegas mostram-se preocupados e têm receio que ele se queime com a comida, uma vez que não consegue soprar para a arrefecer, perguntando-lhe: “não estás a queimar a língua?!” (Observação A, refeitório: 3-3). Apesar de toda a atenção que lhe dispensam e dos cuidados que têm para com ele respeitam as suas escolhas e decisões: “não vamos obrigar ele a dizer que está quente se tá bom para ele” (Observação A, refeitório: 3-3). Em situação de recreio, de modo a facilitar a sua participação, os pares têm o cuidado de lhe proporcionar condições para a consecução das mesmas brincadeiras, como se ilustra de seguida: “Ele ajoelha-se no chão para conseguir tocar com o dedo no pé dos colegas. Como ele não consegue contar a A6 conta e ele vai apontando” (Observação C, Recreio:2-2). Durante a brincadeira do jogo da apanhada, os pares iam-lhe dando indicações de como devia proceder, tendo assim a possibilidade de desempenhar papéis iguais aos do grupo. Durante as duas observações realizadas o aluno com PC esteve sempre envolvido, quer em situações lúdicas, quer em situações de conversação.

Observou-se igualmente que apesar de andarem envolvidos nas brincadeiras, mantém-se atentos para a questão da “baba” do aluno com PC, alertando-o para se limpar, para não ficar com a roupa toda molhada, como se retrata de seguida: “passa perto dele e lembra-o para limpar a baba, tocando-lhe no braço e fazendo o gesto” (Observação C, Recreio 2:2) ao que ele corresponde de imediato.

Na figura seguinte, na nuvem de palavras sintetizam-se as subcategorias mais frequentes dos comportamentos dos pares, ou seja, as que mais se evidenciam para com o colega com PC.

Figura 5

Nuvem de subcategorias - Comportamento dos pares durante as atividades

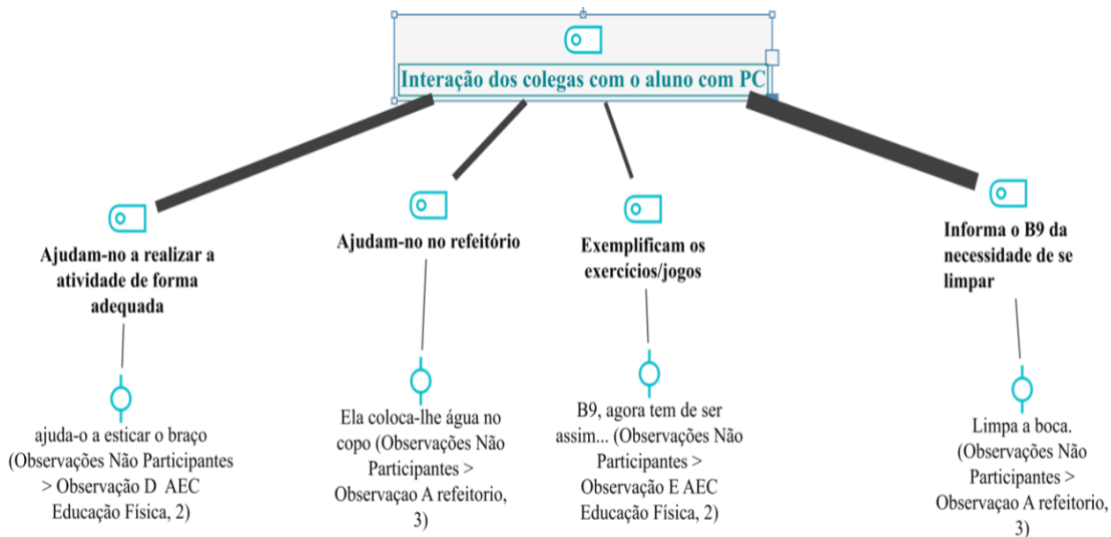
Ajudam-no no refeitório
Ajudam-no a realizar a atividade de forma adequada
Informa o B9 da necessidade de se limpar
Cuidado com a participação do aluno com PC
Exemplificam os exercícios/jogos

Nota. Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019).

Na figura 6 destacam-se as interações estabelecidas entre os colegas e o aluno com PC e na figura 7 os comportamentos dos colegas quanto às formas de promoção da sua participação na vida escolar.

Figura 6

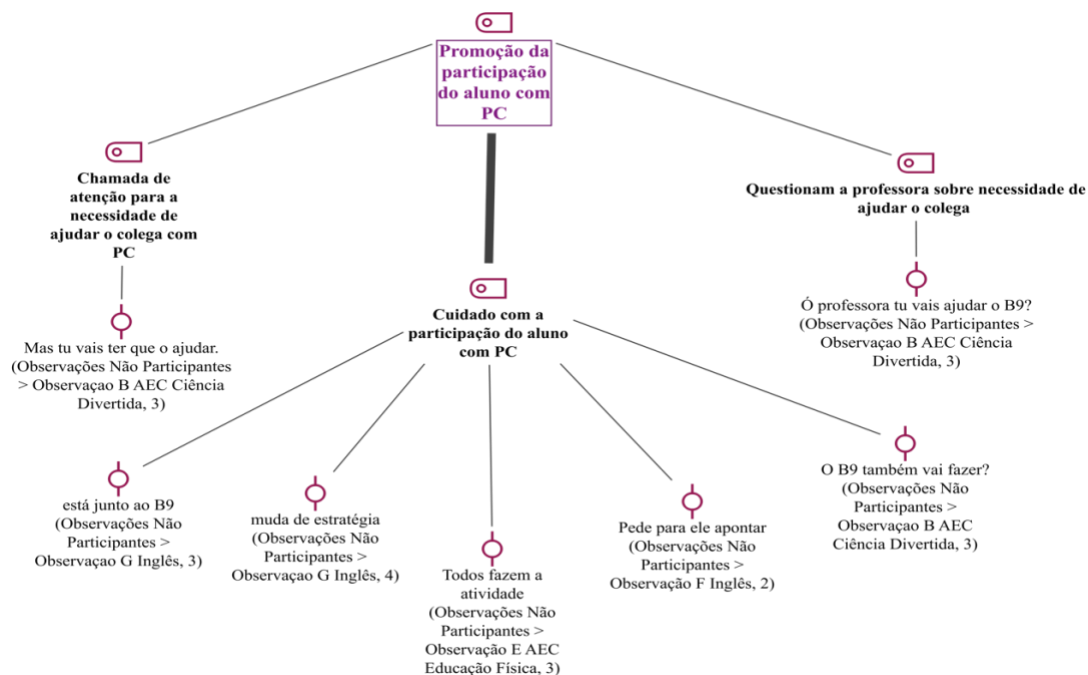
Mapa síntese das interações estabelecidas entre os colegas e o aluno com PC



Nota. Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019).

Figura 7

Mapa síntese dos comportamentos referentes à promoção da participação do aluno com PC



Nota. Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019).

1.2. Comportamento dos professores face ao aluno com PC

No que diz respeito ao comportamento dos professores para com o aluno com PC, durante as atividades, verifica-se: disponibilidade para o ajudar, existência de interação verbal para com o aluno e uma preocupação com a sua participação, conforme se pode observar nos dados expressos na tabela 18.

Tabela 18

Análise do comportamento dos professores face ao aluno com PC

Categoria	Subcategoria	Frequência		Percentagem	
		Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta
Auxílio prestado pelo/a professor/a ao aluno com PC	Ajuda o aluno com PC a realizar a tarefa	12	31	26,6%	68,9%
	Cuidado com a participação do aluno com PC	12		26,6%	
	Exemplifica a atividade ao aluno com PC	5		11,1%	
	Informa disponibilidade para ajudar	2		4,5%	
Interação verbal do/a professor/a com o aluno com PC	Dá instruções ao aluno com PC	5	14	11,2%	31,1%
	Questiona o aluno com PC	4		8,9%	
	Elogia o aluno com PC	4		8,9%	
	Pedido da professora para esticar os dedos da mão	1		2,2%	
Total		45	45	100,0%	100,0%

A análise dos resultados da tabela anterior dita que a maior percentagem (42,3%) dos comportamentos dos professores reflete-se em ajudas ao aluno com PC. Estas ajudas puderam ser observadas: (i) na realização de uma experiência, como se ilustra de seguida “a professora ajuda-o a reposicionar a mão, mantém a mão dela junto da dele de modo a conseguir fazer uma base de apoio para o copo” (Observação B, AEC Ciência Divertida 4:4); (ii) na execução de um exercício físico, tal como se observa no seguinte registo “o professor vai ao seu encontro e devagar encaminha-o por entre os cones” (Observação E, AEC Educação Física 2:2); (iii) numa atividade sobre os animais, em inglês, que consistia em identificar e colar no caderno onde a professora “ajuda-o a colar os dois últimos que faltavam colar” (Observação G, Inglês 3:3) e (iv) na realização de movimentos com o corpo durante um jogo quando o professor “pega na mão do B9 e ensina-o a fazer os movimentos” (Observação I, AEC Multidiversões 5:5).

Relativamente às interações verbais, estas ocorrem quando o professor: (i) dá instruções ao aluno, “indicando onde deve colocar a cola” (Observação G, Inglês 4:4) e durante um jogo “o B9 chega e o professor dá a indicação de que deve ir para o final da fila” (Observação I, AEC Multidiversões 4:4); (ii) o questiona sobre as matérias lecionadas “What’s the weather today?” e (iii) quando o elogia, dizendo “isso boa...” (Observação D, AEC Educação Física 2:2).

Verifica-se ainda por parte dos docentes, uma preocupação com a participação do aluno: (i) possibilitando-lhe formas diferentes de responder “chama-o para ir mostrar num cartaz que tem pendurado” (Observação F, Inglês 2:2); (ii) quando lhe “dá pistas acerca dos comportamentos e hábitos dos animais, sendo toda a frase dita em português e apenas o nome do animal em inglês” (Observação F, Inglês 4:4) e (iii) ainda ao procurar verificar se o aluno compreendeu a atividade “o professor dirige-se ao B9 e pergunta-lhe se ele entendeu” (Observação I, AEC Multidiversões 3:3). Sintetizam-se de seguida na nuvem de palavras das subcategorias os comportamentos mais frequentes, por parte dos docentes.

Figura 8

Nuvem de subcategorias - Comportamento dos professores durante as atividades

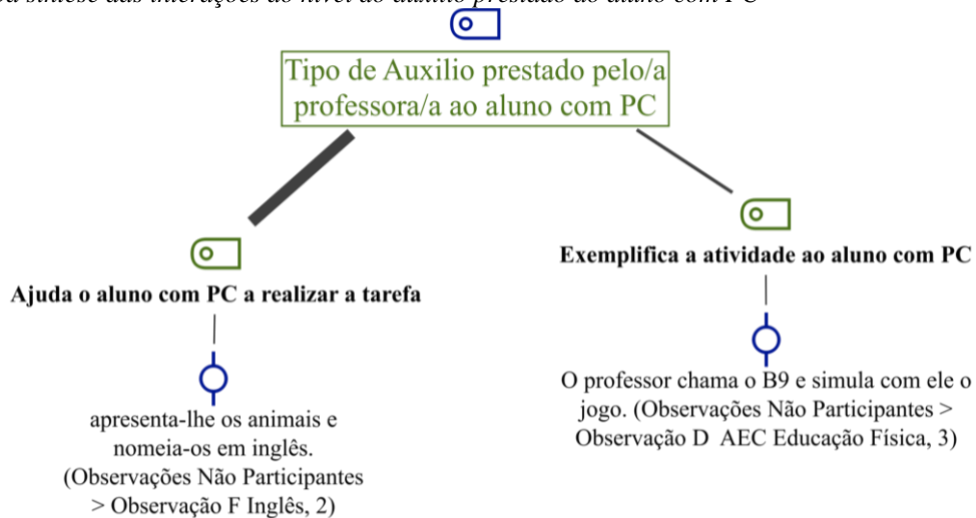


Nota. Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019).

Seguidamente apresentam-se as árvores categoriais referentes aos comportamentos dos professores durante as atividades. Na figura 9 destacam-se as interações ao nível do auxílio prestado ao aluno.

Figura 9

Mapa síntese das interações ao nível do auxílio prestado ao aluno com PC

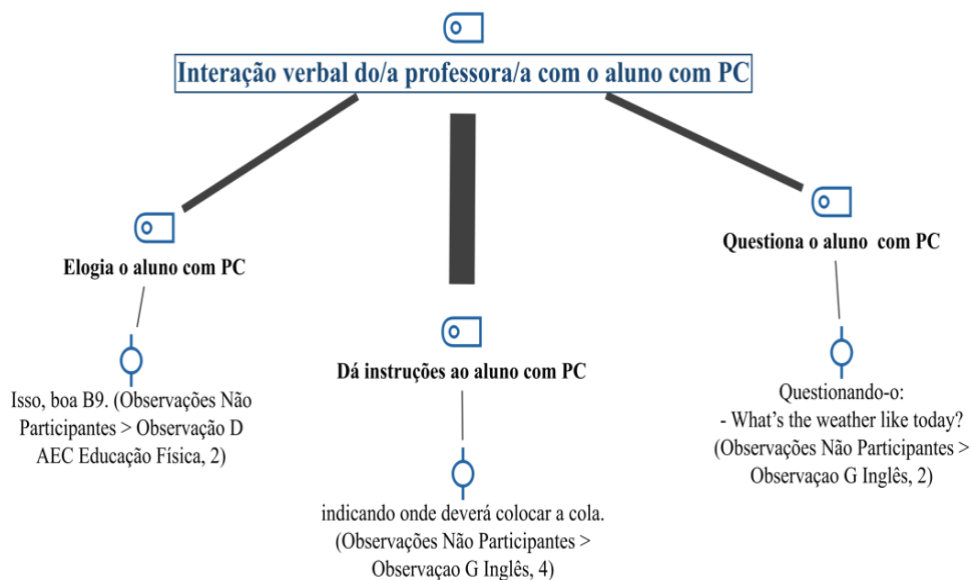


Nota. Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019).

Na figura 10 assinalam-se as interações verbais do professor com o aluno.

Figura 10

Mapa síntese das interações verbais dos professores com o aluno com PC

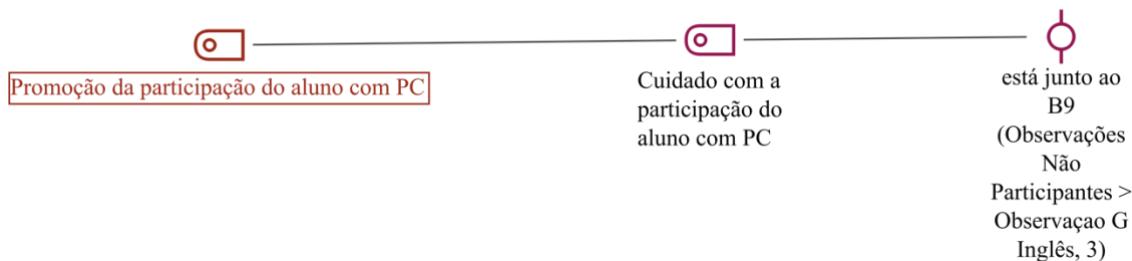


Nota. Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019).

A figura 11 apresenta os comportamentos dos professores ao nível da promoção da participação do aluno.

Figura 11

Mapa síntese da promoção da participação do aluno com PC por parte dos professores



Nota. Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019)

1.3. Comportamento do aluno com PC

No que concerne ao comportamento do aluno com PC, para uma melhor compreensão e análise dos dados, houve necessidade de agrupar as categorias em blocos, conforme se pode observar na tabela seguinte. A tabela completa com as categorias e subcategorias definidas pode ser consultada no anexo Z.

Tabela 19

Tema - Comportamento do aluno com PC

Bloco	Categoria	Frequência		Porcentagem	
		Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta
Participação	Realiza autocuidados de forma autónoma	56	155	23,8%	66,0%
	Participa na atividade	50		21,3%	
	Modo de agir do aluno com PC	49		20,9%	
Interações	Presta atenção ao que se passa à sua volta	52	80	22,1%	34,0%
	Posicionamento do aluno com PC em relação aos colegas	16		6,8%	
	Interage com a professora	12		5,1%	
Total		235	235	100%	100%

A análise dos resultados expressos na tabela anterior permite verificar que existe uma percentagem elevada de unidades de registo (66,4%) relacionadas com o nível de participação em atividades com os colegas. Constata-se que a sua autonomia em autocuidados se refere à capacidade de: (i) se alimentar sozinho; verificando-se que utiliza os talheres “com a mão direita segura a faca e empurra a comida para o garfo levando-o à boca” (Observação A, Refeitório: 3-3), realiza a mastigação, “ele mastiga”

(Observação A, Refeitório: 3-3) e bebe líquidos utilizando o copo “ele bebe” (Observação A, Refeitório: 3-3); (ii) realizar cuidados de higiene, nomeadamente limpeza da boca durante a refeição “Ele procura o guardanapo que se encontra à sua direita e limpa a boca” (Observação H, Refeitório: 3-3) e “ele limpa a baba” (Observação B, AEC Ciência Divertida: 4-4) com o pano que mantém sempre junto a si e (iii) arrumar os seus materiais na mochila no final das atividades “O B9 levanta-se, arruma a garrafa de água na mochila e arruma as suas coisas”, bem como cuidar dos seus bens pessoais “ levanta-se e pendura o casco na cadeira novamente” (Observação B, AEC Ciência Divertida: 2-2). Verifica-se ainda que, em situações relacionadas com a sua autonomia em relação ao vestir/despir o aluno com PC quando necessita de ajuda solicita-a aos colegas e eles correspondem ao seu pedido, mostrando-se disponíveis para o auxiliar quando por exemplo “ele aponta para a camisola que tem vestida. Ela abre a mochila e tira uma camisola seca que lhe entrega para a mão e arruma-lhe na mochila a camisola babada e o pano sujo” (AEC Ciência Divertida:3-3).

O aluno com PC, tal como os seus pares, tem a oportunidade de ter uma participação ativa na consecução das atividades, como por exemplo na realização de experiências em que “segura o copo com a mão esquerda” (Observação B, AEC Ciência Divertida: 4-4), de modo a fazer a mesma experiência que os pares. Participa na votação de atividades a realizar em grupo “o B9 vota nessa com o B10 e a A5” (Observação B, AEC Ciência Divertida: 5-5).

Da análise efetuada depreende-se que participa com satisfação nas mesmas atividades com o grupo “ele levanta-se de forma ágil e a sorrir” (Observação B, AEC Ciência Divertida: 4-4). Quando existe dificuldade na consecução das atividades, aceita com agrado a ajuda dos colegas procurando fazer as mesmas atividades “deixa-se ajudar pelos colegas e tenta fazer o exercício” (Observação D, AEC Educação Física: 2-2).

Relativamente aos seus comportamentos destacam-se os momentos de conversação e de brincadeira. Nos momentos de recreio, apesar do aluno não possuir linguagem verbal, são várias as situações em que se observa a conversar com os pares “ao ver o B4 dirige-se para junto dele e coloca-lhe o braço por cima do ombro e conversa com ele” (Observação J, Recreio: 2-2); “a A5 ao vê-los aproxima-se do B9 e começa a conversar com ele. Os dois conversam durante um bocado”; “O B9 aponta para o caderno do B3 e os dois

conversam” (Observação J, Recreio: 2-2). De salientar que os momentos de conversação observados consistiam em conversas espontâneas entre ele e os pares, estando, por vezes, relacionadas com diálogos sobre desenhos e jogos que faziam em pequenos cadernos que alguns transportavam consigo para o recreio.

Durante as atividades, o aluno com PC presta atenção ao que se passa à sua volta, “sempre que alguém fala o B9 dirige o olhar nessa direção” (Observação B, AEC Ciência Divertida: 3-3), procura ouvir os colegas “O B9 vira-se para ouvir” (Observação L, AEC Ciência Divertida: 4-4) e quando lhe dirigem a palavra interage, respondendo com gestos “ele olha para ela e abana a cabeça dizendo que sim” (Observação A, Refeitório: 3-3). O aluno com PC partilha os espaços com os pares, não se verificando situações de isolamento. Na sala de aula “o B9 encontra-se sentado ao lado do B4” (Observação G, Inglês: 2-2) e no refeitório e “à direita do B9 está a A10, à sua esquerda a A8 e à sua frente a A3” (Observação A, Refeitório: 2-2). Na sala de aula tem um comportamento adequado, “puxa a cadeira” (Observação G, Inglês: 2-2), sentando-se corretamente e permanecendo de forma adequada durante a aula “mantendo-se sossegado no seu lugar” (Observação B, AEC Ciência Divertida: 2-2).

Em atividades lúdico/desportivas o aluno mantém-se com os pares “o B9 está sentado entre o B5 e o B3” (Observação K, AEC Multidiversões: 4-4) enquanto o professor explica a atividade e em situação de jogo tal como os pares “O B9 ocupa uma posição na fila” e “desloca-se para o fim da fila” quando chega a sua vez seguindo as regras da atividade (Observação E, AEC Educação Física: 4-4).

Interage com o professor quando: “sorri para o professor” (Observação I, AEC Multidiversões: 5-5), dirige a atenção para as explicações que este dá ao grupo “inclina a cabeça para trás para ver o que a professora está a mostrar à turma” (Observação B, AEC Ciência Divertida: 3-3) e durante as aulas “ele faz o que lhe é solicitado” (Observação K, AEC Multidiversões: 3-3).

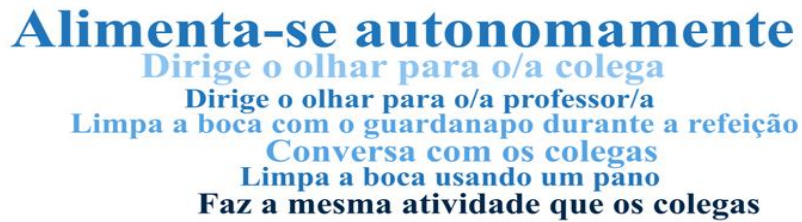
Pode-se ainda constatar que o aluno cumpre as regras definidas tanto na sala de aula, solicitando autorização para ir à casa de banho quando “pede autorização à professora para ir à casa de banho, apontando para os símbolos de CAA” (Observação L, AEC Ciência Divertida: 4-4), como em atividades lúdico/desportivas “O B9 desloca-se até

junto do professor, toca-lhe no braço, gesticula e pede para ir à casa de banho” (Observação I, AEC Multidiversões: 4-4).

Apresenta-se como síntese na figura 12 a nuvem de subcategorias mais frequentes.

Figura 12

Nuvem de subcategorias - Comportamento do aluno com PC durante as atividades

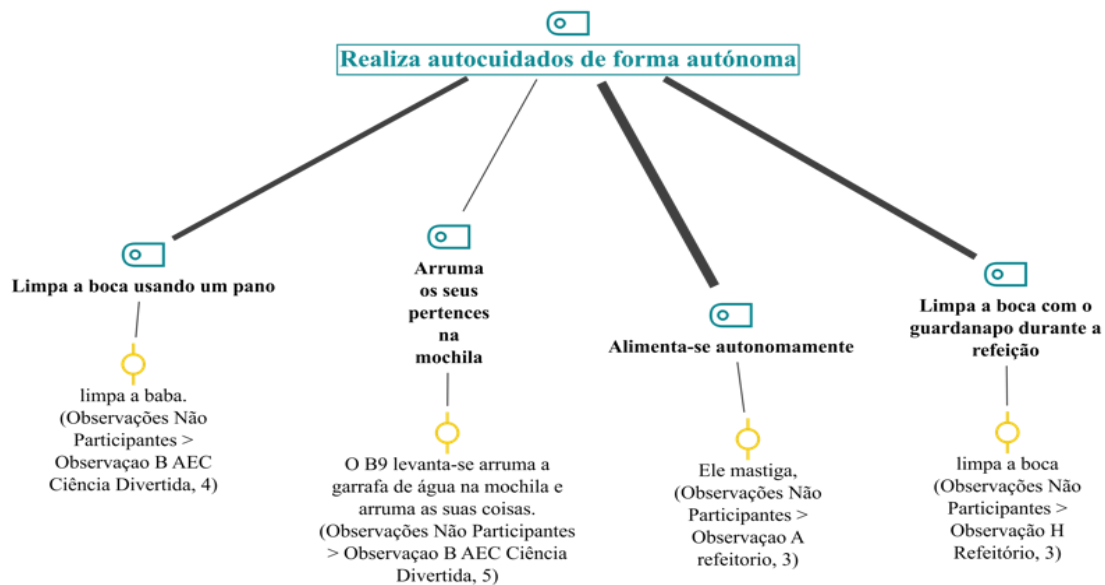


Nota. Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019).

Nas figuras 13, 14 e 15 apresentam-se os mapas ilustrativos referentes a cada uma das categorias inseridas no Bloco *Participação*. Especificando, na figura 13 apresenta-se o mapa referente à categoria: *Realiza autocuidados de forma autónoma*.

Figura 13

Mapa síntese da categoria referente aos autocuidados

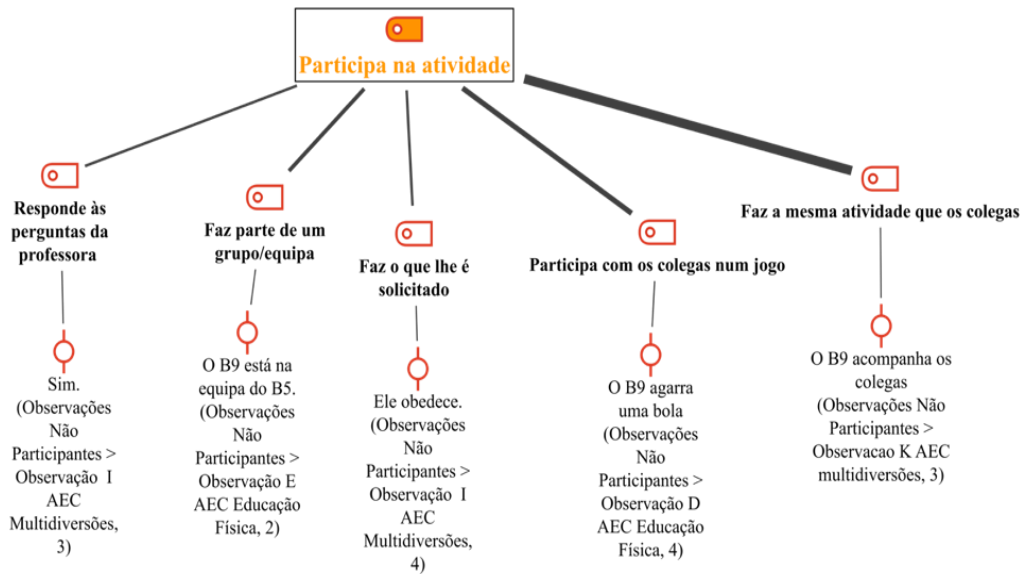


Fonte: Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019).

De seguida na figura 14 apresenta-se a árvore categorial respeitante à categoria *Participa na atividade*.

Figura 14

Mapa síntese da categoria referente à participação na atividade

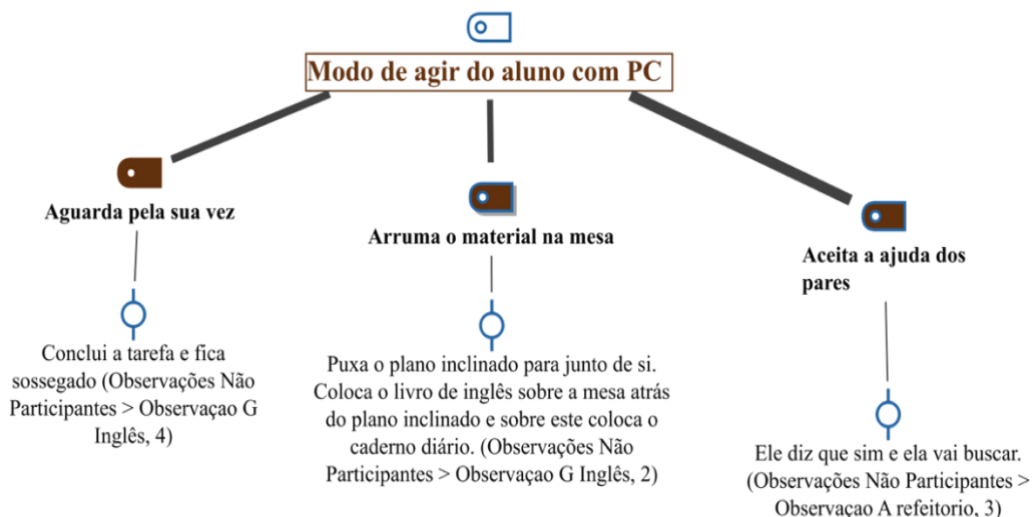


Nota. Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019).

Por último a figura 15 traduz a categoria *Modo de agir do aluno com PC* durante as atividades, incluída também no Bloco *Participação*.

Figura 15

Mapa síntese da categoria referente à atuação do aluno durante as atividades

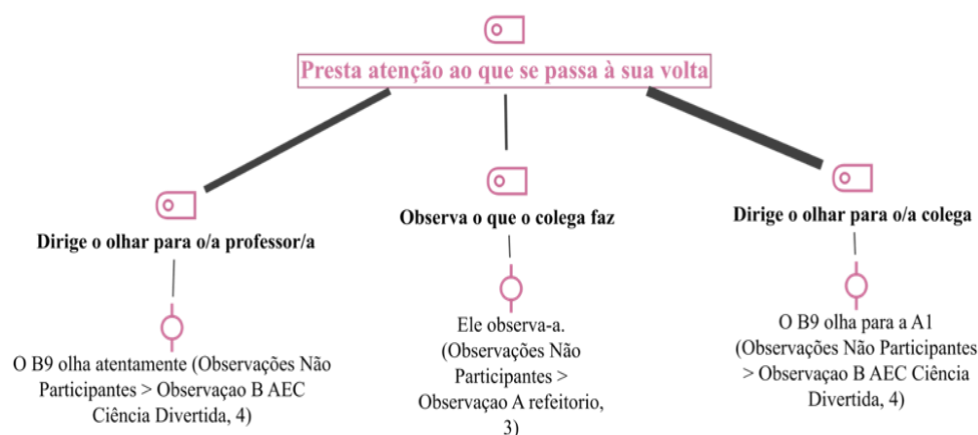


Nota. Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019).

Por fim, apresentam-se as árvores das categorias que ilustram o Bloco *Interações*. A figura 16 refere-se à síntese da categoria *Presta atenção ao que se passa à sua volta*.

Figura 16

Mapa síntese da categoria referente à atenção do aluno com PC durante as atividades

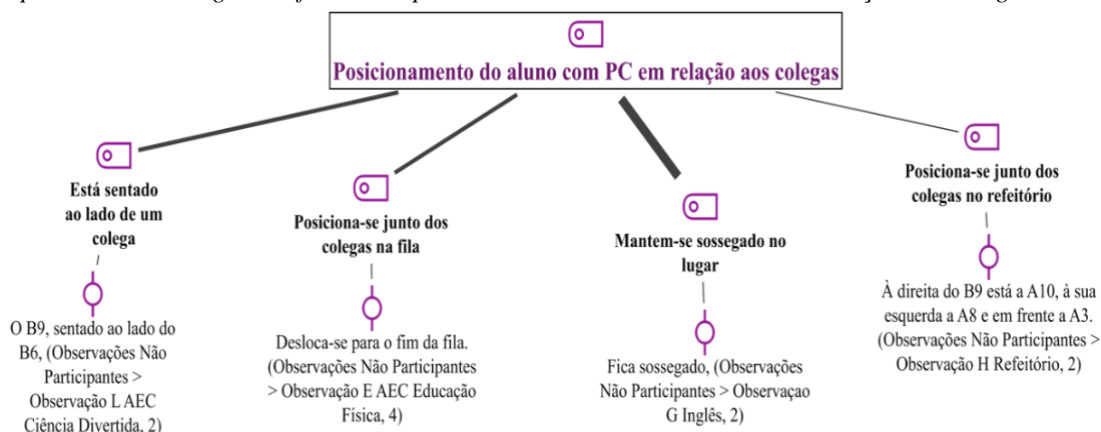


Nota. Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019).

Na figura 17 pode-se observar o mapa síntese da categoria *Posicionamento do B9 em relação aos colegas*.

Figura 17

Mapa síntese da categoria referente ao posicionamento do aluno com PC em relação aos colegas

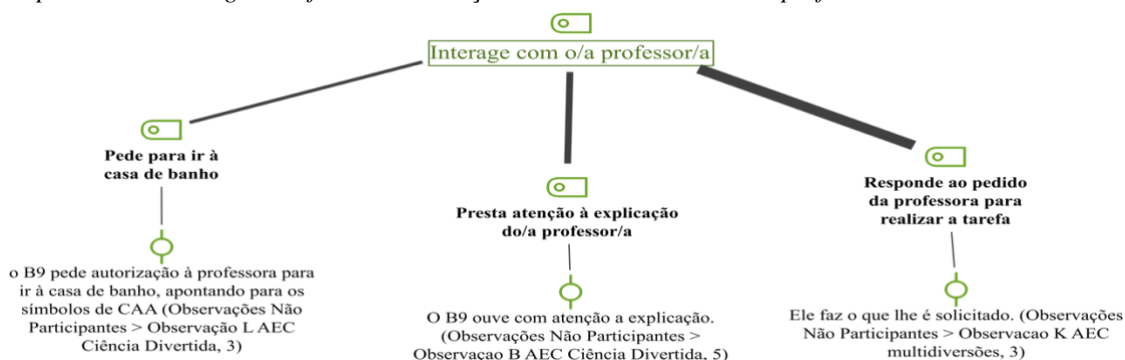


Fonte: Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019)

Relativamente às interações do aluno com PC com os professores, durante as atividades, pode-se observar na figura 18 a síntese da categoria *Interage com a professora*, que se reporta ao Bloco interações.

Figura 18

Mapa síntese da categoria referente à interação do aluno com PC com os professores durante as atividades



Fonte: Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019)

1.4. Discussão dos resultados das observações

No presente estudo os pares surgem como mediadores da aprendizagem do aluno com PC, o que vai ao encontro do referido por King (1997). Os pares manifestaram atitudes positivas face ao colega, o que se entende ser um contributo para o desenvolvimento das suas competências ao nível da comunicação, da participação e da cognição (Gomes, 2016). Assim, os resultados do presente estudo não confirmam o referido por Freer (2021), quando este descreve a observação de atitudes mais negativas por parte dos pares, tais como o afastamento/rejeição, quando um colega tem uma deficiência física. Porém, o estudo realizado por Santos (2014) em turmas onde os alunos com NEE estavam a tempo inteiro com os pares na sala de aula, também reporta a existência de atitudes positivas dos colegas para com esses alunos, tal como no presente estudo.

As evidências apresentadas no presente estudo permitem destacar ainda as atitudes dos pares como facilitadores da inclusão do colega. O seu papel reveste-se de importância, tal como havia sido apontado nos estudos de Carneiro (2018), Woodgate (2019) e Freer (2021), na medida em que: (i) promovem a participação e o envolvimento do aluno com PC nas brincadeiras; (ii) prestam auxílio de natureza física; (iii) orientam o colega nas atividades desenvolvidas e (iv) prestam-lhe ajuda em cuidados básicos, nomeadamente no refeitório. As brincadeiras conjuntas e as ajudas em contexto de refeitório, identificadas nas observações realizadas, também foram apontadas por Narian (2011) no estudo por si realizado.

Verifica-se igualmente uma função protetora, por parte dos pares, o que vai ao encontro dos estudos de vários autores (Anderson et al., 2011; Kalymon et al., 2010; MacMaught,

2011). Algumas das estratégias desenvolvidas pelos pares, identificadas neste estudo, já se encontram referenciadas no estado da arte, nomeadamente: (i) ajudar o colega nas atividades desportivas ou em jogos de recreio, incentivá-lo na realização das tarefas (Anderson et al., 2011; Naraian, 2011; Nowicki & Brown, 2013); (ii) inclui-lo nas atividades desenvolvidas (Anderson et al., 2011); (iii) ajustar as atividades de modo que ele possa participar (Dolva et al., 2010; Seymour et al., 2009); (iv) conversar sobre interesses mútuos (Asbjornslett et al., 2012) e (v) o envolvimento em atividades interagindo uns com os outros de forma colaborativa (Morrison & Bugman, 2009; Tsang, 2013).

As atitudes positivas dos pares para com o colega com PC verificam-se em crianças de ambos os géneros, não se confirmando o reportado por Gomes (2016) e Mamas (2020). Relativamente ao aluno com PC não se verificam, por parte deste, sentimentos negativos de vergonha e solidão, apontadas por Carneiro (2018) tendo com referência o estudo de MacMillan (2013). Apesar do aluno com PC ter consciência da necessidade de ajuda em determinadas situações e contextos, não se observou o referido por Barreiras e Artur (2022) num estudo feito junto de alunos com Adequações Curriculares Significativas (ACS) uma vez que: o aluno com PC não realiza atividades completamente distintas dos pares, não se mostra desmotivado nem são evidentes problemas de comportamento, nem de indisciplina. Sobre o comportamento Freer (2021) assinala que a existência de problemas comportamentais ou emocionais condicionaram negativamente as atitudes dos pares. O facto de o aluno com PC em estudo não revelar problemas de ordem comportamental poderá ser um fator que faz com que os pares tenham atitudes positivas para com ele.

Tal como referiu Madureira (2017), apoiando-se em Black-Hawking (2014) “o que os professores fazem, o que conhecem e aquilo que acreditam (...) têm influência no quotidiano da sala de aula” (p.46). Neste sentido, o comportamento dos professores poderá ter tido influência nos resultados positivos obtidos no comportamento dos pares tal como referido por Ribeiro (2015). Os professores surgem como um facilitador da inclusão (Juvonen et al., 2019).

Considera-se ainda que nas observações realizadas estão presentes princípios das escolas inclusivas, enunciados por Dimitrellou e Male (2022), nomeadamente: “(i) igualdade de

oportunidades para todos os alunos através da diferenciação pedagógica; (ii) promoção de atividades com recurso a aprendizagens cooperativas; (iii) os alunos são incentivados a uma participação ativa no processo de aprendizagem” (p.265).

2. Apresentação e discussão dos resultados das entrevistas

Neste ponto procede-se à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos através das entrevistas realizadas aos 24 alunos participantes no estudo. Inicia-se com a apresentação dos resultados referentes aos 19 alunos com DT da turma do aluno com PC, considerando o género e posterior discussão dos mesmos. De seguida far-se-á a apresentação e discussão dos resultados dos quatro alunos com DT das outras duas turmas do 3.º ano de escolaridade. Por fim apresentam-se e discutem-se os resultados da entrevista ao aluno com PC.

2.1. Resultados referentes aos rapazes da turma do aluno com PC

Na tabela seguinte apresentam-se os resultados gerais que decorrem da análise de conteúdos efetuada às opiniões expressas pelos rapazes da turma do aluno com PC. Os resultados mais detalhados podem ser observados no anexo AA.

Tabela 20

Resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos rapazes da turma do aluno com PC

Bloco	Categoria	Frequência		Percentagem	
		Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta
Opiniões e sentimentos acerca do colega com PC	Conhecimento sobre o colega	35	53	22,7%	34,4%
	Sentimentos para com o colega	15		9,8%	
	O que incomoda no colega	3		1,9%	
Posição face à inclusão	Opinião sobre a inclusão do colega	33	54	21,4%	35,1%
	Socialização	12		7,8%	
	Pontos de vista sobre o colega	7		4,6%	
	Opinião sobre inclusão em geral	2		1,3%	

(cont.)

Tabela 20

Resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos rapazes da turma do aluno com PC(cont.)

Bloco	Categoria	Frequência		Porcentagem	
		Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta
Natureza das atividades e contextos partilhados	Locais em que estão juntos	19	47	12,3%	30,5%
	Âmbito das atividades/situações vivenciadas com o colega	13		8,5%	
	Natureza das atividades que gostariam. de partilhar	9		5,8%	
	Atividades escolares em que estão juntos	6		3,9%	
Total		154	154	100,0%	100,0%

Os dados expressos na tabela anterior mostram que os rapazes da turma possuem conhecimento sobre o colega com PC, manifestam a sua posição face à inclusão e destacam locais e situações em que estão juntos.

Da análise de conteúdo realizada sobressai o conhecimento que revelam ter sobre o colega com PC, traduzido na capacidade: (i) de o descrever fisicamente, ao referirem: “ele tem a cara um pouco deformada, a sua barriga é um pouco gorducha, baba um pouco, anda mais ou menos” (Entrevista turma rapazes > B1: 6-6), “ele tem um olho que não vê nada” (Entrevista turma rapazes > B2: 6-6) e “ele é um menino que não consegue falar” (Entrevista turma rapazes > B7: 8-8); (ii) de enunciar aspetos relacionados com características referentes à sua personalidade destacando: a sua simpatia “ ele é simpático” (Entrevista turma rapazes > B10: 6-6); a sua educação “é sempre um menino educado” (Entrevista turma rapazes > B2: 29-29) e o facto de ser obediente “quando a professora fala para ele fazer, ele faz” (Entrevista turma rapazes > B8: 6-6). Dos nove rapazes entrevistados todos consideram conhecer bem o colega com PC.

Os pares reconhecem a existência de dificuldades do colega com PC ao nível da compreensão, referindo que “quando vê os outros a fazer alguma coisa ele faz, ele pensa que sempre tudo é a coisa certa” (Entrevista turma rapazes > B4: 8-8). Ao nível das aprendizagens destacam a sua capacidade de aprender com eles em diferentes situações, nomeadamente: em atividades de leitura partilhada “quando estou a ler uma história, ele aprende” (Entrevista turma rapazes > B5: 29-29), em momentos de escrita “quando estou a escrever ele aprende” (Entrevista turma rapazes > B5: 29-29) e ainda durante a realização de jogos “até quando estou a brincar, ele aprende o jogo” (Entrevista turma rapazes > B5: 29-29).

Referenciam ainda sentir felicidade quando brincam juntos, afirmando “feliz quando brincamos juntos” (Entrevista turma rapazes > B7: 24-24) e quando ajudam o colega, dizendo sentir-se “feliz, porque estou a ajudar” (Entrevista turma rapazes > B7: 26-26). Reportam ainda a vivência de sentimentos de amizade para com o aluno com PC referindo “gosto que o B9 seja meu amigo e também dos outros” (Entrevista turma rapazes > B2: 25-25) e “ele é amigo de toda a gente” (Entrevista turma rapazes > B6: 12-12).

Relativamente à inclusão do colega verifica-se concordância com a frequência da mesma turma, quando afirmam: “eu gosto de ele estar na minha turma” (Entrevista turma rapazes > B3: 12-12), ou ainda ao concordarem dizendo “acho bem mesmo” (Entrevista turma rapazes > B1: 10-10). Justificam essa concordância apontando vantagens nomeadamente, o poder aprender com a ajuda deles, dizendo: “porque nós ensinamos coisas quando a professora está ocupada” (Entrevista turma rapazes > B2: 11-11). A permanência na turma é apontada como benéfica porque “é bom para aprender e também para brincar, jogar à bola, falar connosco, fazer as aulas connosco” (Entrevista turma rapazes > B5: 15-15). Concordam igualmente com a frequência da mesma escola, porque entendem que deve estar incluído nos mesmos espaços, porque assim é “bom para ele aprender mais coisas” (Entrevista turma rapazes > B7: 18-18). Consideram que o colega está incluído nos momentos de brincadeira referindo que “quando nós estamos a jogar à bola ele joga. Quando ele está sozinho nós brincamos com ele” (Entrevista turma rapazes > B5: 12-12). Porém, também têm consciência das limitações físicas do colega, referindo que “ele não consegue fazer algumas coisas físicas, como por exemplo pular, correr na velocidade que corremos” (Entrevista turma rapazes > B4: 36-36). No entanto, identificam-lhe capacidades, afirmando que “desde que ele preste atenção ele consegue” (Entrevista turma rapazes > B8: 12-12). Os rapazes da turma apontam ainda como facto importante e positivo a partilha da mesma sala de aula e de aprenderem juntos, referindo que “é bom. Porque quando vamos fazer ginástica ele faz, quando fazemos experiências ele faz e quando fazemos mais ginástica ele também faz” (Entrevista turma rapazes > B5: 20-20). Referem igualmente que estão juntos com o aluno com PC: (i) “no recreio” (Entrevista turma rapazes > B8: 22-22); (ii) “no campo” (Entrevista turma rapazes > B10: 24-24); (iii) “no refeitório” (Entrevista turma rapazes > B3: 22-22) e (iv) “na sala, nos trabalhos”(Entrevista turma rapazes > B8: 22-22). Mencionam ainda que estão juntos: (i)

“na educação física” (Entrevista turma rapazes > B6: 24-24); na “expressão artística” (Entrevista turma rapazes > B3: 22-22) e “nas outras aulas” (Entrevista turma rapazes > B6: 26-26). Como atividades partilhadas apontam “não só brincar também ajudar” (Entrevista turma rapazes > B8: 26-26).

Apesar do aluno com PC não ter comunicação verbal os colegas entrevistados salientam momentos em que estes tomam a iniciativa da conversação, afirmando: “às vezes tento falar com ele. Ele faz gestos” (Entrevista turma rapazes > B4: 26-26) ou quando “no recreio nós conversamos, assim eu fico com ele a falar” (Entrevista turma rapazes > B2: 21-21).

Verifica-se que os pares encaram o aluno com PC como sendo igual a eles referindo que “ele é uma pessoa como nós, só que ele tem uns problemas de saúde, mas continua a ser igual a nós” (Entrevista turma rapazes > B6:34-34). Por conseguinte, observa-se uma aceitação da diversidade, ao afirmarem “eu gosto de fazer tudo com ele” (Entrevista turma rapazes > B8: 28-28) e um sentimento de felicidade que é referido para “quando brincamos juntos” (Entrevista turma rapazes > B7: 24-24) e também “quando estou a ajudar” (Entrevista turma rapazes > B7: 26-26).

Quando questionados acerca do que os incomoda no colega, a baba surge como algo que incomoda dois dos nove rapazes, da turma, entrevistados. Mencionam que existe apenas uma situação que os incomoda referindo-a como “só uma coisa, quando às vezes, está ao pé de mim ele se baba” (Entrevista turma rapazes > B2: 17-17), ou ainda “quando ele me baba a camisa” (Entrevista turma rapazes > B3: 20-20). No entanto, depois estes alunos, não mostram evidências de que a baba provoque repulsa ou afastamento uma vez que o aluno B2 refere: “eu chamo os meus amigos para brincar com ele” (Entrevista turma rapazes > B2: 27-27) e o aluno B3 menciona que “eu gosto de ajudar ele” (Entrevista turma rapazes > B3: 12-12).

Relativamente aos seus pontos de vista sobre a inclusão em geral, consideram a sua escola boa por aceitar TODOS, reportando que noutros locais “algumas pessoas não aceitam deficientes e esta aceita, por isso é boa para as pessoas assim começarem” (Entrevista turma rapazes > B2: 9-9). Sobressai a ideia de que “todos os meninos, depende de quem for, podem frequentar” (Entrevista turma rapazes > B1: 12-12) a mesma escola.

Na figura seguinte apresenta-se a nuvem de subcategorias que sobressaem das opiniões destes entrevistados.

Figura 19

Nuvem de subcategorias - Entrevista aos rapazes da turma acerca da Inclusão do aluno com PC



Nota. Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019).

2.2. Resultados das entrevistas às raparigas da turma

Na tabela que se segue apresentam-se os resultados das entrevistas realizadas às 10 raparigas da turma do aluno com PC. Os dados mais detalhados podem ser observados no anexo AB.

Tabela 21

Resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas às raparigas da turma do aluno com PC

Bloco	Categoria	Frequência		Percentagem	
		Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta
Opiniões e sentimentos acerca do colega com PC	Conhecimento sobre o colega	40	67	19,3%	32,3%
	Sentimentos para com o colega	22		10,6%	
	O que incomoda no colega	5		2,4%	
Posição face à inclusão	Opinião sobre a inclusão do colega	51	91	24,6%	44%
	Socialização	17		8,2%	
	Pontos de vista sobre o colega	16		7,7%	
	Opinião sobre inclusão em geral	7		3,5%	
Natureza das atividades e contextos partilhados	Locais em que estão juntos	24	49	11,6%	23,7%
	Natureza das atividades que gostariam de partilhar	11		5,3%	
	Âmbito das atividades/situações vivenciadas com o colega	10		4,8%	
	Atividades escolares em que estão juntos	4		1,9%	
Total		207	207	100,0%	100,0%

Os resultados obtidos permitem afirmar que as raparigas da turma, tal como os rapazes, também parecem conhecer o colega (40%), descrevendo-o física e psicologicamente, e destacando sentimentos e opiniões acerca dele. Relativamente às características psicológicas dizem que: (i) “o B9 é uma pessoa muito exigente que gosta muito de nós” (Entrevista turma raparigas > A6: 6-6); (ii) “ele é muito bem educado” (Entrevista turma

raparigas > A3: 12-12); (iii) é brincalhão gosta de rir muito” (Entrevista turma raparigas > A1: 6-6); (iv) “ele é simpático” (Entrevista turma raparigas > A7: 8-8); (v) “é calmo” (Entrevista turma raparigas > A4: 6-6) e (vi) preocupa-se com os outros porque “quando as pessoas estão tristes ele vai lá e pergunta se está tudo bem” (Entrevista turma raparigas > A7: 8-8). Relativamente à sua caracterização física referem que: (i) “ele não tem cabelo, foi operado a um olho, as mãos dele são assim (mostra a palma da mão virada para cima com os dedos encolhidos)” (Entrevista turma raparigas > A7: 8-8); (ii) “ele é alto, gordo” (Entrevista turma raparigas > A5: 8-8); (iii) “o B9, ele é um deficiente” (Entrevista turma raparigas > A8: 6-6); (iv) come dum jeito engraçado” (Entrevista turma raparigas > A1: 16-16) e (v) “é diferente de nós” (Entrevista turma raparigas > A5: 8-8). As meninas entrevistadas manifestam um sentimento de felicidade por partilharem momentos com ele, referindo “me sinto feliz” (Entrevista turma raparigas > A1: 34-34).

Verifica-se a aceitação da diversidade funcional visto que aceitam as suas diferenças, referindo que “ele é como nós. Ele é só deficiente. É só uma coisa que muda ele não ser como nós.” (Entrevista turma raparigas > A8: 16-16), acrescentando ainda que “gosto muito do B9 do jeito que ele é, é que o B9 do jeito que ele é, ele é perfeito” (Entrevista turma raparigas > A7: 34-34). As colegas reconhecem-lhe capacidades, quando mencionam ainda que “muitas pessoas acham que eles não entendem nada, mas na verdade eles entendem tudo” (Entrevista turma raparigas > A2: 40-40) e ao dizerem “sei que ele consegue fazer coisas igual à gente” (Entrevista turma raparigas > A9: 8-8). Consideram-no igual ao dizerem que “ele é uma criança como nós” (Entrevista turma raparigas > A3: 6-6). Por estas razões, no seu entender, assinalam o seu ponto de vista de “que devia estar na escola connosco” (Entrevista turma raparigas > A3: 6-6). As meninas entrevistadas respeitam as escolhas do colega referindo “quando ele diz que não nós respeitamos a opinião dele” (Entrevista turma raparigas > A5: 30-30).

Tal como nas entrevistas feitas aos rapazes, duas raparigas referem a baba como algo que as incomoda. É ainda mencionado como fator incomodativo a sua dificuldade de se expressar oralmente de forma perceptível “me incomoda só quando ele fala e eu não percebo” (Entrevista turma raparigas > A8: 20-20).

Relativamente à inclusão do colega, tal como se tinha verificado com os rapazes, as raparigas também manifestam concordância com a frequência da mesma escola

justificando que “ele consegue aprender a escrever, vê como as outras pessoas se portam para se portar bem também e porque assim ele pode aprender mais coisas” (Entrevista turma raparigas > A7: 22-22) e também “pode brincar com todos” (Entrevista turma raparigas > A9: 20-20). Indicam como benefícios o facto de ser importante “para aprender” (Entrevista turma raparigas > A6: 8-8) e “porque assim ele já consegue ter mais amigos, consegue ter mais pessoas ao pé dele no recreio” (Entrevista turma raparigas > A7: 12-12). Estas crianças manifestam satisfação por o colega com PC estar na mesma turma, referindo que “estar na minha turma... eu lhe trato como uma pessoa...mesmo como se fosse meu irmão” (Entrevista turma raparigas > A6: 10-10) e “eu gosto que o B9 esteja na nossa turma” (Entrevista turma raparigas > A3: 12-12). Apontam como vantagens o facto de ele aprender, referindo “assim ele poder aprender mais depressa” (Entrevista turma raparigas > A5: 14-14).

Nas suas entrevistas também salientam os diversos espaços em que estão juntos: o recreio, a sala de aula e o refeitório. Afirmam que partilham momentos lúdicos com o colega, ao dizerem “nós brincamos” (Entrevista turma raparigas > A5: 30-30) e existirem momentos de aprendizagem onde costumam “ensiná-lo” (Entrevista turma raparigas > A3: 24-24); permanecendo juntos em todas as atividades escolares.

Como atividades que gostariam de partilhar com ele apontam: (i) os momentos de conversação ao referirem “ensinar-lhe a falar” (Entrevista turma raparigas > A4: 30-30); (ii) ajudas à aprendizagem ao expressarem que “gostava muito de estar ao pé dele a lhe ensinar” (Entrevista turma raparigas > A7: 32-32) e ainda (iii) atividades lúdicas como por exemplo “brincar com ele” (Entrevista turma raparigas > A1: 46-46).

Relativamente à opinião sobre inclusão em geral, verifica-se a concordância com uma escola para todos referindo: “todas as pessoas como o B9 podem andar em escolas, em vez de ficarem numa sala trancadas, sem pessoas, só ele sozinho”. A respeito das salas dizem que nessas salas ficam “os que não sabem falar, os que de vez em quando ficam a se babar, os que nascem com problemas” (Entrevista turma raparigas > A2: 12-12). Percebe-se que para estas crianças a permanência em espaços segregados é vista como sendo negativa, referindo que constituem espaços “onde eles ficam presos e depois eles só ficam piores” (Entrevista turma raparigas > A2: 8-8). Verifica-se a existência de

experiências prévias quando é referido “falámos em casa” (Entrevista turma raparigas > A1: 52-52) e “porque vejo na televisão” (Entrevista turma raparigas > A2:14-14).

Na figura seguinte apresenta-se a nuvem de subcategorias que se destacam das opiniões destas entrevistadas, evidenciando-se a concordância com a frequência dos mesmos espaços e o conhecimento sobre o colega com PC.

Figura 20

Nuvem de subcategorias - Entrevista às raparigas da turma acerca da Inclusão do aluno com PC



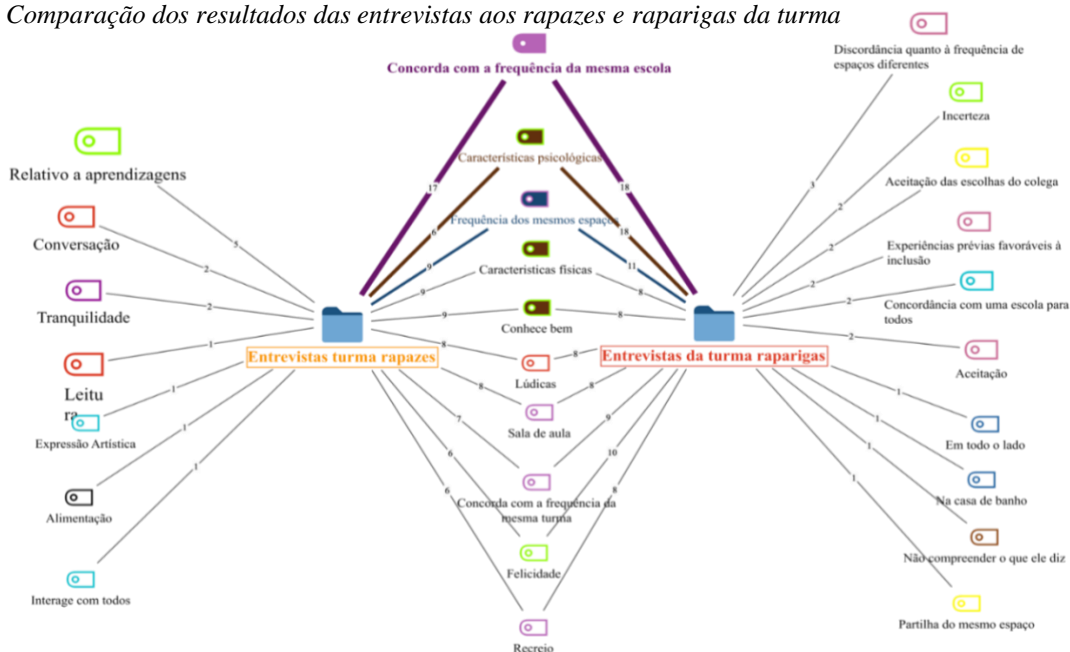
Nota. Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019)

2.3. Discussão sobre os resultados das entrevistas aos rapazes e às raparigas da turma

Depois da apresentação de resultados por género referente aos alunos da turma considera-se importante discuti-los. Na figura seguinte poder-se-á observar a árvore das subcategorias de ambas as entrevistas com especial destaque para as subcategorias que são comuns.

Figura 21

Comparação dos resultados das entrevistas aos rapazes e raparigas da turma



Nota. Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019)

Da análise da figura anterior decorre que em ambos os géneros há um destaque para a concordância com a frequência: (i) da mesma escola; (ii) dos mesmos espaços e (iv) da mesma turma. Relativamente aos espaços partilhados sobressaem o espaço de sala de aula e o recreio. Verifica-se por parte de ambos os géneros um conhecimento do aluno com PC quer ao nível físico quer psicológico. Ambos os grupos referem a felicidade sentida pela presença do colega com PC. Verifica-se assim uma perceção positiva face à inclusão do colega com PC, tal como havia sido constatado nos estudos de Pereira (2011) e no de Santos (2014). De destacar que Santos (2011) constatou a existência desta perceção positiva para com os alunos com NEE que estavam a tempo inteiro na escola com os pares, situação idêntica à do aluno com PC. Este autor não verificou o mesmo comportamento por parte dos pares em turmas onde os alunos com NEE não frequentavam os mesmos espaços, incluindo a sala de aula. Em nenhum dos géneros são evidentes atitudes negativas para com o colega com PC. De igual modo não se registam diferenças importantes entre rapazes e raparigas, como havia sido observado por Ribeiro (2015) e Gomes (2017) nos seus estudos. Em ambos os géneros é evidente o auxílio prestado ao colega, substituindo a professora em algumas situações, o que vai ao encontro do referido por King (1997) que destaca os pares como resposta para a falta de recursos das escolas. Constata-se um sentimento de empatia por parte dos pares para com o colega com deficiência e sentimentos de proteção e apoio, tal como foi identificado no estudo de Avramidis (2013), referido por Woodgate et al. (2019).

Relativamente a aspetos que incomodem no colega com PC é destacada a baba por dois rapazes e duas raparigas, no entanto nas observações realizadas não foram identificadas situações de exclusão pelos pares ou de indiferença. Relativamente ao aspeto da comunicação, referido nas entrevistas das raparigas, onde é mencionado como incomodativo o facto de não entenderem o que ele diz, também não parece ser impeditivo de se relacionarem, uma vez que nas observações foram registados vários momentos de conversação com os pares onde em algumas vezes eram estes que iniciavam as conversas, tal como já havia sido identificado por Tsang (2013). Verifica-se, portanto, uma tolerância para com a diferença tal como referido por Martins (2011).

Tanto nos rapazes como nas raparigas existem evidências de alguns conhecimentos prévios sobre Necessidades Específicas (NE) o que poderá condicionar de forma positiva

as atitudes que têm para com o colega com PC. Gomes (2016) no seu estudo já havia estabelecido esta correlação entre a existência de conhecimentos prévios sobre as NE e as atitudes positivas tidas pelos pares. Também Mamas et al. (2020), constataram que a proximidade, o contacto e o conhecimento relacionado com as NE contribuíram para o desenvolvimento de atitudes positivas para com o aluno com NE. Tanto nas observações como nas entrevistas sobressai a aceitação da diversidade e um sentimento de igualdade. A este respeito Dimitrellou e Male (2022) apoiando-se em Farrell (2004) referem que a aceitação pelos pares é uma parte do processo de inclusão.

2.4. Resultados e discussão referentes às entrevistas aos colegas das outras turmas do 3.º ano

Neste tópico apresentam-se os resultados das entrevistas realizadas aos colegas de outras turmas. Não se fará uma distinção por géneros uma vez que a amostra é muito pequena. Na tabela seguinte descreve-se os resultados gerais resultantes da análise de conteúdo (Anexo AC) realizada às opiniões manifestadas pelos quatro alunos de outras duas turmas do 3.º ano da mesma escola do aluno com PC. Os resultados mais detalhados podem ser consultados no anexo AD.

Tabela 22

Resultado da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos alunos de outras duas turmas do 3.º ano

Bloco	Categoria	Frequência		Porcentagem	
		Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta
Posição face à inclusão	Opinião sobre a inclusão do colega	16	33	23,5%	48,6%
	Pontos de vista sobre o colega	15		22,1%	
	Opinião sobre inclusão em geral	2		3%	
Opiniões e sentimentos acerca do colega com PC	Conhecimento sobre o colega	16	22	23,5%	32,3%
	Identificação das características do colega relativo a aprendizagens	3		4,4%	
	Sentimentos para com o colega	3		4,4%	
Natureza das atividades e contextos partilhados	Âmbito das atividades/situações vivenciadas com o colega	9	13	13,2%	19,1
	Natureza das atividades que gostariam de partilhar	4		5,9%	
Total		68	68	100%	100%

Face ao exposto na tabela entende-se que o aluno com PC não passa desapercibido aos colegas das outras turmas de 4.º ano, uma vez que estes manifestam conhecimento sobre

ele, emitem uma opinião sobre a sua inclusão e identificam atividades vivenciadas com ele e outras que gostariam de partilhar.

Da análise de conteúdo realizada às entrevistas verifica-se que relativamente à posição sobre a inclusão do colega consideram que a sua inclusão: (i) assegura o direito à aprendizagem assumindo que o colega com PC “é uma criança que também tem de aprender” (Entrevista outras turmas > AX11: 9-9); (ii) promove a aprendizagem, porque segundo eles “o B9 pode ficar aqui para aprender mais rápido com os meninos” (Entrevista outras turmas > AY13: 11-11) e “para ele aprender as mesmas coisas que nós aprendemos” (Entrevista outras turmas > AX12: 9-9) e (iii) implica a necessidade de ter apoios específicos, ao mencionarem que “ele deveria ter umas aulas, um tempo de aula, só uma professora para ele e depois um bocadinho da aula voltar para o normal, porque assim ele já consegue ir aprendendo devagar” (Entrevista outras turmas > BY11: 3-3). No entanto, manifestam alguma preocupação referindo que poderia haver vantagem para ele em frequentar espaços mais seguros “ele poderia ali ficar na segurança de não ser magoado” (Entrevista outras turmas > AY13: 12-12) justificando esta opinião com “o perigo de ser magoado” (Entrevista outras turmas > AY13: 11-11) e (v) concordam com a frequência dele na mesma escola. Segundo eles “assim ele sente-se bem” (Entrevista outras turmas > AX11: 15-15), referindo que o aluno com PC “sente-se à vontade” (Entrevista outras turmas > AX11: 15-15). Consideram ainda “que ele deve frequentar” a mesma escola (Entrevista outras turmas > AX11: 9-9), destacando que isso lhe permitirá brincar com os outros, referindo que “ainda há pandemia, há recreios separados. É que se não houvesse eu realmente queria que ele pudesse brincar não só com a turma dele e sim com as outras todas” (Entrevista outras turmas > BY11: 13-13).

Em relação há inclusão no geral são da opinião de que é importante ter amigos e brincar com os outros referindo “se eu tivesse um problema gostava que brincassem comigo na mesma” (Entrevista outras turmas > AX11: 29-29). Destacam o facto de que “quando eu entrei aqui, realmente eu lembro-me não havia pessoas deficientes só pessoas normais como eu. As pessoas normais... só havia essas. Agora começaram a vir pessoas com deficiências, acho bem (Entrevista outras turmas > BY11: 11-11).

Verifica-se, assim, por parte dos colegas de outras turmas: (i) uma aceitação da diversidade, ao referirem que “é uma criança normal” (Entrevista outras turmas > AX11:

9-9); (ii) um reconhecimento da diferença do aluno com PC, “só que ao mesmo tempo é um bocado mais diferente” (Entrevista outras turmas > AX11: 5-5); (iii) uma compreensão dos seus comportamentos, ao referirem que “às vezes acontecem coisas que são diferentes por causa do problema dele, mas a gente não liga” (Entrevista outras turmas > AX11: 29-29) e (iv) um sentimento de igualdade “a gente sabe que ele é uma pessoa igual a nós” (Entrevista outras turmas > AX11: 5-5) e como tal (v) consideram que “ele é uma pessoa importante” (Entrevista outras turmas > AX11: 29-29).

Apesar de não partilharem a mesma turma revelam ter um conhecimento sobre o colega com PC ao referirem algumas características físicas descrevendo-o como sendo “um bocadinho mais alto do que eu” (Entrevista outras turmas > AX12: 5-5) e “tem um olho torto” (Entrevista outras turmas > AX12: 5-5). Apesar de desconhecerem o tipo de problemática do colega, ao dizerem “não sei o que é que ele tem” (Entrevista outras turmas > AX11: 7-7) consideram que “ele não entende muito bem as coisas como a gente entende” (Entrevista outras turmas > AX11: 7-7), mas revela conhecimentos porque “realmente sabe dizer as coisas” (Entrevista outras turmas > AX11: 29-29).

Não manifestam desagrado em relação à presença do colega referindo que gostavam de “tentar falar com ele” (Entrevista outras turmas > BY11: 27-27), “brincar com ele, para estar mais tempo com ele” (Entrevista outras turmas > AX11: 25-25).

Nos momentos já partilhados é referido satisfação referindo que “senti-me contente por estar a falar com ele” (Entrevista outras turmas > AX11: 21-21) e “não me senti incomodada” (Entrevista outras turmas > AX12: 27-27).

No seu estudo de Santos (2014) havia verificado que quando os alunos NEE não frequentavam os mesmos espaços que os pares com DT, estes não tinham uma perceção positiva sobre os colegas com NEE. Apesar de os alunos das outras turmas do 3.º ano terem um contacto muito reduzido com o aluno com PC, devido à situação pandémica que não permitia partilha de espaços entre turmas, estes manifestaram ter uma perceção positiva acerca da presença do colega na mesma escola considerando-a como o direito ao afirmarem que “é uma criança que também tem de aprender” (Entrevista outras turmas > AX11:9-9). Manifestam preocupação e sentimentos de proteção ao considerarem que poderá estar exposto a perigos e têm consciência das suas dificuldades referindo a necessidade de apoios específicos para que possa desenvolver as suas aprendizagens.

Na figura seguinte apresenta-se a nuvem de subcategorias que sobressaem das opiniões destes entrevistados.

Figura 22

Nuvem de subcategorias - Entrevista aos alunos das outras duas turmas do 3.º ano

Concorda com a frequência da mesma escola
Concordância com uma escola para todos

Nota. Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019).

Apesar destes 4 alunos, de outras turmas do 3.º ano, não estarem constantemente com o colega com PC, devido à situação pandémica, que obriga à existência de espaços separados em momentos de recreio, verifica-se que o mesmo não lhes passa despercebido no seu dia a dia. Tal como os pares da turma do aluno com PC, estes colegas possuem um conhecimento sobre ele, sendo capazes de o descrever, de lhe reconhecer competências e dificuldades, ao indicarem a importância de usufruir de apoios específicos na escola.

Tal como os pares da turma, também eles são de opinião de que a partilha dos mesmos espaços e da mesma escola beneficiam o aluno com PC. Destacam a importância da partilha dos mesmos espaços para que ele possa aprender e também para brincar e ter amigos, tal como já havia sido identificado pelos colegas da turma.

Não são evidentes sentimentos de desagrado, ou incómodo pela presença do colega, pelo contrário referem o direito que ele tem a aprender e a brincar, tal como eles.

Relativamente à inclusão no geral, manifestam-se favoravelmente dizendo que até então nunca tinha estado nenhum aluno como o colega com PC na escola.

2.5. Resultados e discussão da entrevista ao aluno com PC

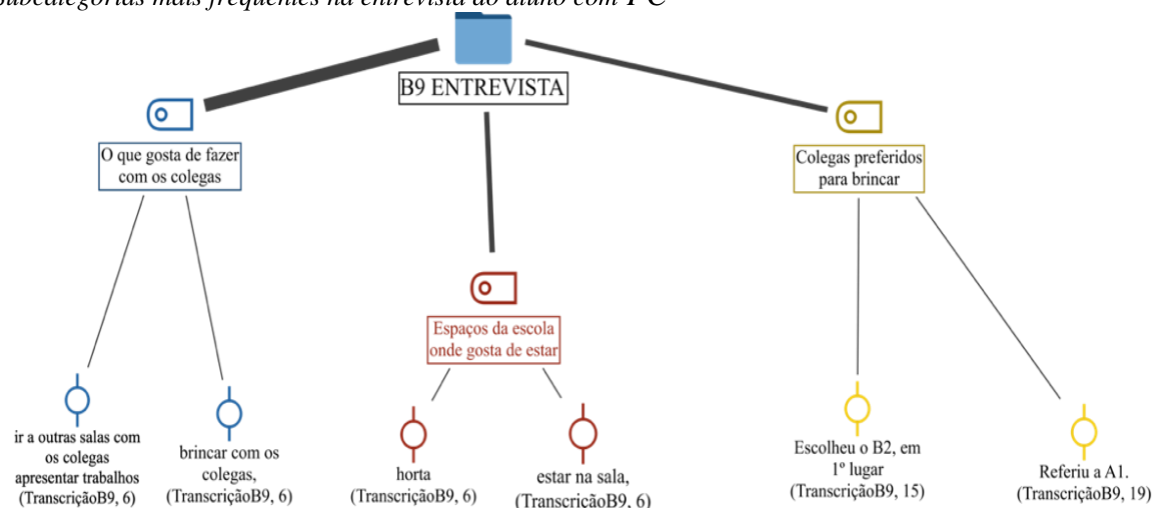
Recorde-se que a entrevista ao aluno foi feita com recurso ao *Talking Mats* e à Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) conforme sugere Stafford (2017). Da análise de conteúdo realizada à entrevista ao aluno com PC (Anexo AE) decorre que o aluno parece gostar de estar na escola, uma vez que respondeu afirmativamente quando questionado (B9 Entrevista > Transcrição B9: 4-4). Esclarece-se que gosta de trabalhar com todos os colegas, não excluindo nenhum (B9 Entrevista > Transcrição B9: 30- 30).

No entanto, quando questionado sobre o colega que prefere, de cada um dos géneros, para trabalhar, escolhe em primeiro lugar, dos rapazes, o B4 (B9 Entrevista > Transcrição B9:

26- 26) e das raparigas a A6 (B9 Entrevista > Transcrição B9: 28-28). Relativamente ao brincar, também não exclui ninguém. Quando lhe é solicitado para manifestar preferência por um colega de cada um dos géneros, escolhe em primeiro lugar dos rapazes o B2 (B9 Entrevista > Transcrição B9: 15- 15) e das raparigas a A1 (B9 Entrevista > Transcrição B9: 19-19). Há evidências de que gosta mais de trabalhar com um colega do que trabalhar sozinho (B9 Entrevista > Transcrição B9: 24- 24) e de que não gosta de brincar sozinho (B9 Entrevista > Transcrição B9: 11- 11) nem de estar sozinho (B9 Entrevista > Transcrição B9: 7- 7). O aluno manifestou agrado quando lhe foram apresentadas situações que retratavam a ajuda dos colegas, seleccionando o símbolo representativo do estar feliz (B9 Entrevista > Transcrição B9: 34- 34). Na entrevista realizada manifesta agrado em estar na sala de aula (B9 Entrevista > Transcrição B9: 6- 6) e em ir à horta (B9 Entrevista > Transcrição B9: 6- 6). Em relação às atividades com os colegas refere que gosta de brincar com eles (B9 Entrevista > Transcrição B9: 6- 6), de apresentar trabalhos com o grupo em outras salas de aula (B9 Entrevista > Transcrição B9: 6- 6) e de participar em atividade fora da escola com a turma (B9 Entrevista > Transcrição B9: 6- 6). Na figura seguinte apresenta-se a árvore das subcategorias mais frequentes, presentes na entrevista do aluno com PC.

Figura 23

Subcategorias mais frequentes na entrevista do aluno com PC



Nota. Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019)

O aluno refere que gosta de trabalhar com todos os pares, o que se verificou nas observações realizadas, onde aceitou sempre a ajuda dos pares e se mostrou satisfeito com a mesma. Menciona não gostar de estar sozinho nem de brincar sozinho. Nas observações

realizadas nunca foi registado nenhum momento em que o aluno estivesse à margem, afastado dos pares. De igual modo nas entrevistas dos colegas de turma é notória a preocupação para que tal situação não aconteça procurando sempre que participe com eles em todas as atividades, sejam elas de carácter educativo ou mais lúdicas.

O aluno com PC refere que gosta de estar na sala de aula, o que também se verifica nas observações realizadas ao interagir com os pares, com os professores aceitando ajuda e participando com satisfação nas atividades propostas, com ou sem ajuda. Sobressai ainda o facto de gostar de brincar com os pares, de participar em atividades fora da escola com a turma e de fazer apresentações com a turma em outras salas, estando assim envolvido e participando nas dinâmicas da turma. Portanto, na entrevista ao aluno com PC não são evidentes os sentimentos identificados por Barreiras e Artur (2022) no estudo feito com alunos com ACS, onde estes manifestavam sentimentos de frustração, incapacidade e exclusão do grupo dos pares.

3. Apresentação e discussão dos resultados das narrativas visuais

Os resultados das narrativas visuais resultam da análise de conteúdo aos desenhos e às fotografias que decorrem do uso da técnica photovoice. Começa-se por apresentar os resultados referentes aos desenhos – narrativas visuais.

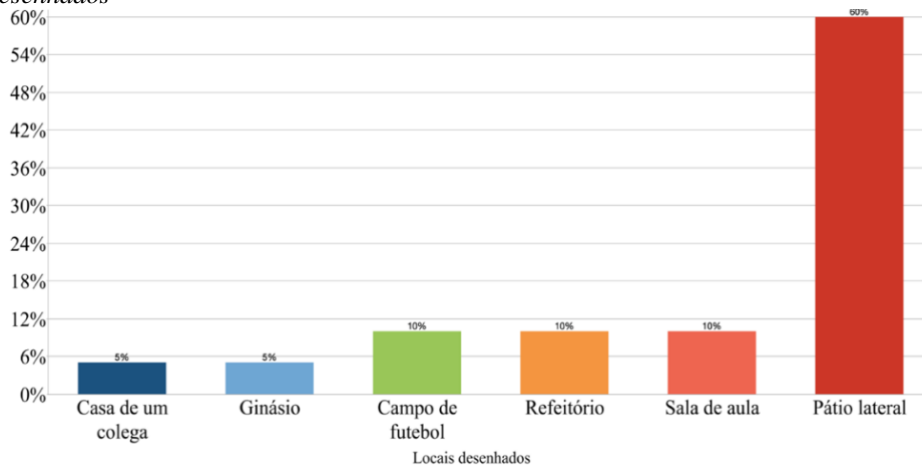
3.1 Resultados dos desenhos – narrativas visuais

Os alunos da turma do aluno com PC retrataram, através do desenho, situações que consideraram ser representativas da inclusão do seu colega na escola. Os resultados que se apresentam de seguida advêm de dois tipos de análise: (i) ao conteúdo expresso visualmente no desenho e (ii) ao conteúdo das legendas redigidas pelos alunos acerca da imagem desenhada.

Quanto à análise referente ao conteúdo do expresso visualmente nos desenhos (Anexo AF) realizados pelos alunos da turma do B9, incluindo-o, os resultados evidenciam que o pátio lateral da escola constitui o espaço preferido para os alunos interagirem, representando 60% das situações descritas. Os outros locais referidos são: (i) a sala de aula (10%); (ii) o refeitório (10%); (iii) o campo de jogos (10%); (iv) o ginásio (5%) e (v) a casa de um colega (5%). Estes resultados estão expressos na figura que se segue.

Figura 24

Locais desenhados



Nota. Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019)

Para ilustrar estes resultados apresentam-se, nas figuras seguintes, alguns exemplos dos espaços representados pelos alunos nos desenhos realizados.

Figura 25

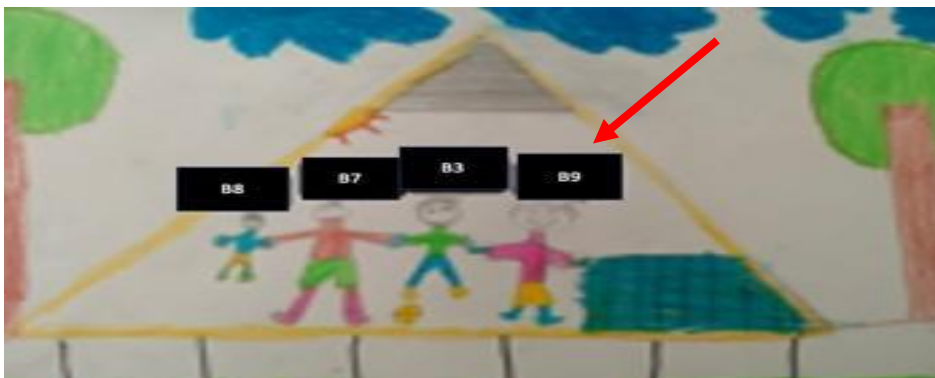
Situação desenhada no refeitório



Nota. Retirado das legendas do desenho da A8 -“Ele come ao pé de mim no refeitório.”.

Figura 26

Situação desenhada no pátio lateral



Nota. Retirado das legendas do desenho do B7 -“Estamos a brincar ao ar livre.”.

Figura 27

Situação desenhada na sala de aula

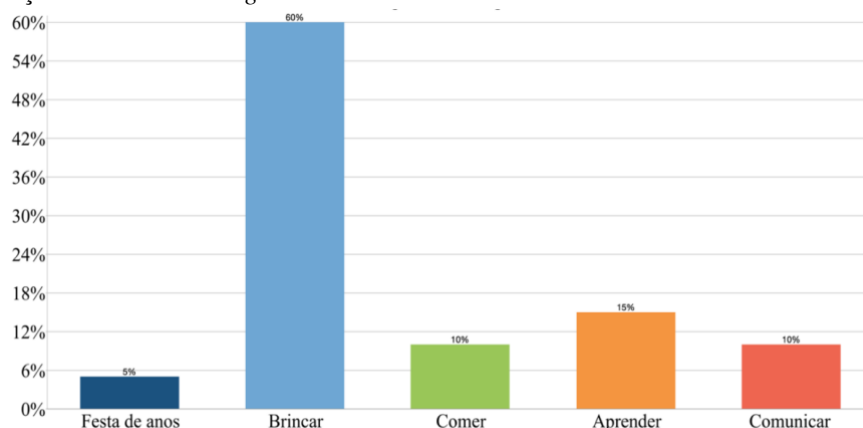


Nota. Retirado das legendas do desenho do B4 “Ele fala matemática como nós - sala de aula”

Com a análise do conteúdo das legendas patentes nas narrativas visuais elaboradas pelas crianças, construiu-se uma tabela de frequências dos resultados obtidos, ver no Anexo AG. A representação gráfica desses resultados encontra-se expressa na figura que se segue.

Figura 28

Ações descritas nas legendas dos desenhos



Nota. Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019).

Como se verifica na figura antes apresentada as ações representadas pelas crianças nas legendas dos seus desenhos são: (i) brincar (60%); (ii) aprender (15%); (iii) comunicar (10%); (iv) comer (10%) e (v) ir a uma festa de anos (5%).

Relacionando os dados relativos aos espaços e o tipo de situação desenhada, constata-se que no pátio da escola, local representado em 60% dos desenhos, decorrem 70% das situações retratadas nomeadamente o brincar (60%) e comunicar (10%). Desta análise

sobressai a importância dada pelos alunos ao brincar, representando 60% das atividades enunciadas.

Da análise de conteúdo das legendas dos desenhos (Anexo AG) decorre ainda que os colegas de B9 o consideram incluído, desenhando-o a participar com eles em atividades de natureza lúdica variadas, como se expressa nos seguintes excertos: i) a jogar à bola “o B9 está sempre a brincar connosco à bola” (Narrativas Visuais/Desenhos 1-1); ii) jogar às escondidas “Ele, eu e a A8 jogamos às escondidas” (Narrativas Visuais/Desenhos 1-1); brincar ao jogo da corrente “Eu e o B9 brincamos à corrente” (Narrativas Visuais/Desenhos 1-1) e; “à apanhada” (Narrativas Visuais/Desenhos 1-1). É ainda referida a brincadeira conjunta ao ar livre “estamos a brincar na escola ao ar livre” (Narrativas Visuais/Desenhos 1-1).

É também mencionada a capacidade de B9 interagir com todos “o B9 consegue brincar com toda a gente” (Narrativas Visuais/Desenhos 1-1), sem que as suas limitações/dificuldades sejam obstáculo “faz tudo o que nós fazemos” (Narrativas Visuais/Desenhos 1-1). Os alunos da turma consideram igualmente que B9 se encontra incluído afirmando: “o B9 brinca como nós”, “O B9 consegue fazer tudo” (Narrativas Visuais/Desenhos 1-1), participa nas mesmas coisas que eles.

Relativamente à referência ao comunicar, que representa 10% das situações, os colegas de B9 referem nas suas narrativas dos desenhos: “o B9 é demais. Ele consegue dizer carro e mãe” e apontam “o conversar” (Narrativas Visuais/Desenhos 1-1), descrevendo, serem também estas situações de inclusão (Anexo AG).

Os alunos também descrevem que no espaço de sala de aula (10%) e no ginásio (5%) experienciam aprendizagens em conjunto. A este respeito referem o facto de partilharem os mesmos espaços “todos juntos” (Narrativas Visuais/Desenhos 1-1) e de fazer aprendizagens na sala de aula, destacando: i) a disciplina de português, “principalmente estuda connosco a ler” (Narrativas Visuais/Desenhos 1-1); ii) a participação no “inglês” (Narrativas Visuais/Desenhos 1-1); iii) a disciplina de matemática onde “ele fala matemática como nós” (Narrativas Visuais/Desenhos 1-1); e iv) o facto de estudar tal como eles e com ele, escrevendo “estudamos” (Narrativas Visuais/Desenhos 1-1), conforme se observa no Anexo AG.

É ainda feita referência pelos alunos ao facto de o colega partilhar com todos o mesmo espaço para comer, tanto no espaço de sala de aula, no momento do lanche, como no refeitório ao almoço.

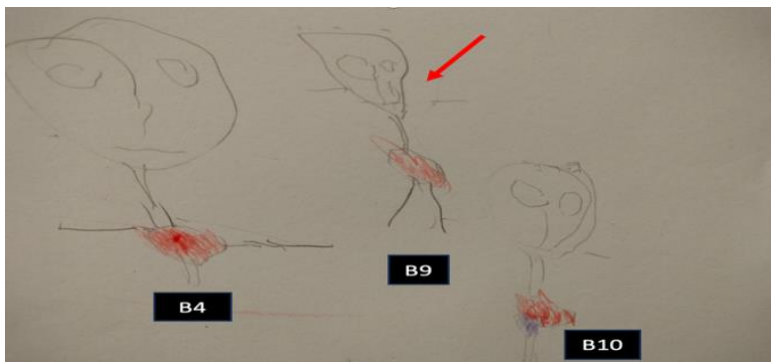
De salientar também que um dos colegas desenhou a partilha do seu espaço familiar, representando o momento em que celebrou o seu aniversário. Embora tenha sido apenas um aluno a fazer esta referência, é importante destacá-la pela sua relevância, face ao impacto que tem na vida social de qualquer criança.

Da análise dos dados acima apresentados sobressai como contexto preferencial de inclusão do colega, espaços exteriores da escola, onde os alunos partilham momentos de brincadeira e convívio.

Em relação ao desenho do aluno com PC, B9, este representa uma situação de comunicação com os colegas no pátio, conforme se pode observar na figura 29.

Figura 29

Situação desenhada pelo aluno com PC



Nota. O aluno com PC desenhou-se a conversar com o B4 e o B10.

Em suma, destaca-se o facto de os alunos traduzirem a inclusão do colega com PC, como sinónimo de: (i) frequência dos mesmos espaços, incluindo o espaço do refeitório; (ii) aprender conteúdos das mesmas disciplinas e (iii) participar em todas as atividades, com particular incidência no brincar e na socialização, o que se pode observar na figura 30.

Figura 30

Nuvem de frequência de subcategorias - narrativas visuais/legenda de desenhos

Comunicação
Leitura
Frequência dos mesmos espaços
Matemática
Jogar à bola

Nota. Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019)

3.2. Resultados do photovoice

Da recolha fotográfica produzida pelos alunos, para mostrar o que consideravam como inclusão do colega, resultaram 33 fotografias, incluindo as três em que o próprio aluno registou locais da escola representativos de situações em que se sentia incluído. A análise de conteúdo das fotografias incidiu sobre as legendas redigidas pelos alunos, de modo a ter-se uma melhor compreensão das situações retratadas. Como o aluno com PC não conseguia legendar as fotos foi-lhe pedido que usando a sua tabela de comunicação identificasse as atividades que associava aos espaços por si fotografados, tendo o registo escrito da legenda sido feito pela autora do estudo.

A partir dos dados resultantes da análise de conteúdo (Anexo AH) às frases redigidas sobre as 33 fotografias foi possível agrupar a informação em quatro categorias: (i) natureza das atividades académicas (ii) socialização; (iii) opiniões manifestadas e (iv) natureza das brincadeiras registadas. Na tabela seguinte apresenta-se a distribuição das unidades de registo, pelas diferentes subcategorias e respetivas categorias definidas, as quais retratam situações de inclusão na perspetiva dos alunos.

Tabela 23

Situações de inclusão na perspetiva dos alunos - Photovoice

Categorias	Subcategorias	Frequência		Porcentagem	
		Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta
Natureza das brincadeiras registadas	Brincadeira não especificada	8	15	23,5%	44%
	Andar de escorrega	2		6,0%	
	Jogar à bola	1		2,9%	
	Dançar	1		2,9%	
	Jogo do sapatinho branco	1		2,9%	
	Correr	1		2,9%	
	Jogo do telefone estragado	1		2,9%	
Socialização	Comunicação	5	11	14,7%	32,3%
	Frequência dos mesmos espaços	3		8,8%	
	Refeições no mesmo espaço que os pares	3		8,8%	
Opiniões manifestadas	Interage com todos	3	6	9,0%	17,9%
	Amizade	2		6,0%	
	Aceitação da diversidade	1		2,9%	
Natureza das atividades académicas	Escrita	1	2	2,9%	5,8%
	Juntar letras	1		2,9%	
Total		34	34	100%	100%

Nota. Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019).

Os alunos consideram como situações de inclusão do colega: (i) o brincar (44%), (ii) a frequência dos mesmos espaços onde se inclui o espaço das refeições (17,6%) e a (iii) comunicação (15%). Relativamente ao brincar evidenciam a existência de brincadeiras comuns quando mencionam “aqui jogávamos ao sapatinho branco” (Narrativas Visuais/ Photovoice: 2-2); “Jogamos ao telefone estragado. Ele também...” (Narrativas Visuais/ Photovoice: 2-2); “brinca connosco” (Narrativas Visuais/ Photovoice: 2-2); “faz tudo como nós. Está a brincar no recreio” (Narrativas Visuais/ Photovoice: 2-2). Verifica-se por parte dos colegas uma aceitação do aluno com PC quando consideram que “ele é igual a todos” (Narrativas Visuais/ Photovoice: 2-2). Reconhecem que ele tem amigos, não andando isolado, referindo que “anda sempre com amigos” (Narrativas Visuais/ Photovoice: 2-2) e interage com todos “brinca com todos” (Narrativas Visuais/ Photovoice: 2-2). Na figura abaixo apresentam-se algumas das fotografias tiradas pelos alunos representativas do conteúdo exposto.

Figura 31

Exemplos de fotografias, tiradas pelos alunos, representativas do brincar



Jogo telefone estragado – sala de aula

Jogo no recreio

Futebol de tabuleiro

Os alunos entendem que o colega está incluído dado frequentar os mesmos espaços, referindo-se aos espaços de aprendizagem “está com todos na sala” (Narrativas Visuais/ Photovoice: 2-2) e ainda aos espaços partilhados em momentos de refeição “lanchamos todos juntos” (Narrativas Visuais/ Photovoice: 2-2) e “almoça com os amigos” (Narrativas Visuais/ Photovoice: 2-2). Relativamente à aprendizagem identificam como estar incluído o facto de estar na “sala de aula” (Narrativas Visuais/ Photovoice: 2-2) a “fazer português. Ele não escreve, mas junta as letras” (Narrativas Visuais/ Photovoice:

2-2). Apresentam-se na figura 32 algumas fotos tiradas pelos alunos que ilustram o exposto anteriormente.

Figura 32

Exemplos de fotografias, tiradas pelos alunos, representativas da partilha dos mesmos espaços: refeitório e



Refeitório



Sala de aula



Recreio

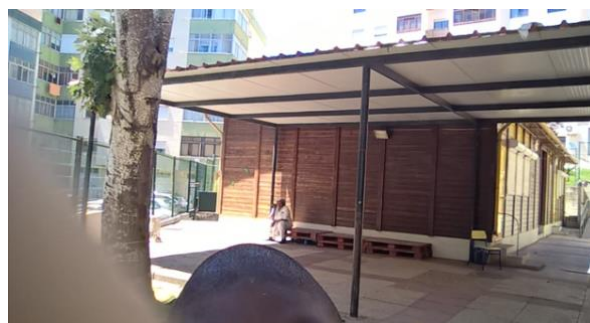
Nas fotografias registadas pelo aluno com PC foram fotografados o recreio, representativo do brincar, e a sala de aula que corresponde ao aprender, como se pode observar na figura 33.

Figura 33

Fotografias registadas pelo aluno com PC



Sala de aula



Recreio

Pode-se observar na figura 34, a nuvem de subcategorias onde se destacam as situações de inclusão na perspectiva dos alunos.

Figura 34

Situações de inclusão na perspectiva dos alunos - Photovoice



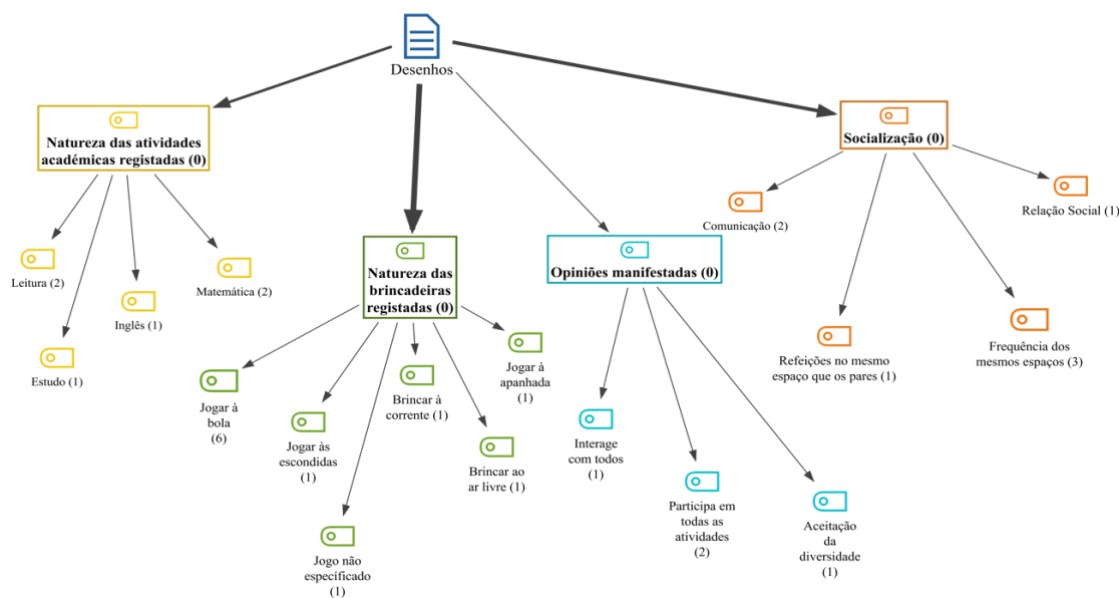
Nota. Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019)

3.3. Discussão dos resultados das narrativas visuais

Decorrente da análise dos resultados das narrativas visuais observa-se que, nas situações desenhadas e nas fotografadas, os alunos registaram, com maior frequência, situações referentes ao brincar e à frequência de espaços comuns como um exemplo de inclusão do colega, conforme se pode observar na figura 35, que representa o mapa síntese da análise dos desenhos, e na figura 36 onde se sintetiza os resultados da análise do photovoice.

Figura 35

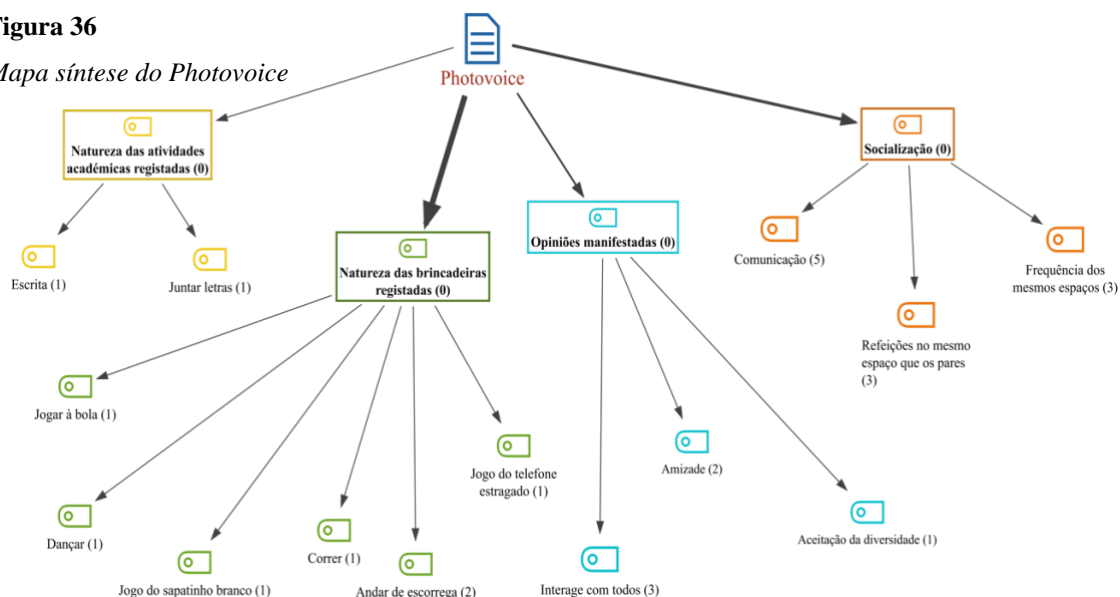
Mapa síntese dos desenhos



Nota. Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019).

Figura 36

Mapa síntese do Photovoice



Nota. Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019).

De sublinhar que a inclusão do aluno com PC não se restringe ao espaço de sala de aula, neste caso o recreio assume-se como um espaço de inclusão e partilha privilegiado, o que já se havia constatado nas observações e nas entrevistas aos alunos da turma. No presente estudo, o espaço privilegiado para a inclusão é o espaço exterior, o pátio lateral onde decorrem as brincadeiras referidas e o campo de jogos. Estes resultados não coincidem com os apresentados por Estévez (2020), onde o autor identifica os recreios como sendo, por vezes, espaços segregadores. Verifica-se ainda que as brincadeiras mencionadas são de grupo, pelo que se pode afirmar que, o aluno com PC se encontra envolvido nas mesmas, o que já se havia constatado nas observações. Sobressai o facto de brincar com todos, sendo que o mesmo se encontrava espelhado nas observações onde os colegas facilitavam e proporcionavam a participação. Identifica-se assim, tal como no estudo feito por Naraian (2011), o envolvimento dos colegas com DT com o colega com PC em brincadeiras. O aluno com PC também fotografou o espaço exterior onde pode brincar como sendo importante para si e no desenho destacou o conversar com os colegas nos momentos de lazer, para além do brincar. No Photovoice para além deste espaço mencionou igualmente o espaço de sala de aula. Nos dados recolhidos não se verificou o esquecimento e isolamento do aluno com PC por parte dos pares nos espaços exteriores, como havia sido mencionado por Barreiras e Artur (2022).

Os resultados do presente estudo denotam uma aceitação e respeito pela diferença do seu colega com PC: (i) ao facilitarem a comunicação, mesmo quando mencionado, nas entrevistas, como sendo um aspeto que incomoda o facto de não o compreenderem e ao proporcionarem momentos de conversação como espelhado nas observações realizadas; (ii) ao proporcionarem auxílio como se verifica tanto nas observações como no expressado nas entrevistas, apesar de por vezes a baba os incomodar e (iii) ao facilitarem a participação em atividades educativas e lúdicas, como se encontra evidenciado nas observações e nas entrevistas.

Os alunos ilustram, tanto nas observações como nas entrevistas, ser importante a frequência dos mesmos espaços nomeadamente: os relacionados com a aprendizagem, o lazer (recreio) e o da refeição (momento social). Portanto, a inclusão não se encontra circunscrita ao espaço de sala de aula, ela está presente nos diferentes contextos educativos, como preconiza Estévez, 2020. De salientar o envolvimento do aluno em atividades fora do espaço escolar, como a participação numa festa de aniversário de um colega. Esta situação permite alargar as relações sociais para além do espaço escolar (Sousa, 2021).

4. Apresentação e discussão dos resultados dos incidentes críticos

Os resultados da análise ao conteúdo dos dados descritos nos registos de incidentes críticos (Anexo AI) encontram-se expressos na tabela seguinte.

Tabela 24

Tabela das subcategorias - Incidentes críticos

Categoria	Subcategoria	Frequência		Percentagem	
		Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta
Sentimentos para com o colega	Preocupação	4	5	29%	36%
	Indignação face à atitude de um professor	1		7%	
Opinião sobre Inclusão no geral	Desfavorável à existência de espaços segregados	3	4	22%	29%
	Desconhecimento do espaço da Unidade de Ensino Estruturado	1		7%	
Opinião sobre a inclusão do colega	Cuidado em providenciar recursos adequados	1	3	7%	21%
	Promoção de oportunidades de participação	2		14%	
Comportamentos do aluno com PC	Aceita a ajuda dos pares	1	2	7%	14%
	Participa nas atividades com satisfação	1		7%	
Total		14	14	100%	100%

Nota. Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019).

Face aos resultados acima apresentados verifica-se que da parte dos alunos há uma preocupação para com o aluno com PC, nomeadamente: (i) manifestando o cuidado em providenciar recursos adequados mesmo quando estão num espaço diferente da sala de aula, como se verificou numa visita de estudo à biblioteca municipal (Anexo Z) em que um dos alunos se dirige à responsável pela atividade e “diz-lhe que precisa de material grosso para o B9. Ela diz que não tem. Ele acrescenta: mas isto é uma biblioteca ...devias ter” (Incidentes Críticos/ Incidente n.º4: 2-2); (ii) procurando ajustar materiais sugerindo “não podemos acrescentar no livro de comunicação do B9 um símbolo com um olho a doer? Assim quando estivéssemos na rua ou aqui na sala, ele já sabia dizer o que lhe doía” (Incidentes Críticos/ Incidente n.º6: 2-2). Ou seja, evidencia cuidado para com o colega em relação à necessidade de este se expressar, de forma a poder comunicar as suas necessidades; (iii) mostrando-se preocupados quando o colega falta às aulas, questionando “passa-se alguma coisa com o B9 professora? Ontem também não veio” (Incidentes Críticos/ Incidente n.º3: 2-2). Sublinha-se ainda o facto de se indignarem quando alguém tem uma atitude incorreta para com o colega. A este respeito destaca-se o seguinte episódio, ao falarem sobre um acontecimento que ocorreu numa Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) afirmaram “foi uma coisa grave. Ontem nas AEC o professor disse que o B9 era cabeçudo. Não se faz, pois não professora. Tens de falar com ele.” (Incidentes Críticos/ Incidente n.º1: 2-2).

De notar que os alunos promovem oportunidades de participação do colega com PC em atividades de grupo, como se reporta no seguinte registo: “B5 perguntou ao B9 se ele queria ficar com ele” (Incidentes Críticos/ Incidente n.º4: 2-2) e ainda “O B5 perguntou ao B9 se queria fazer a cabeça” (Incidentes Críticos/ Incidente n.º4: 2-2). Existe igualmente uma aceitação por parte dos colegas em relação às escolhas do aluno com PC (B9), quando o B5 “pergunta ao B9 se ele não se importa de ser ele a desenhar. Depois ele pinta.” (Incidentes Críticos/ Incidente n.º4: 2-2). Verifica-se da parte do aluno com PC que participa com satisfação nas atividades, uma vez que durante o desenrolar das mesmas, quando questionado “respondeu afirmativamente sorrindo” (Incidentes Críticos/ Incidente n.º4: 2-2) e aceita a ajuda dos pares, quando questionado “ele aceitou” (Incidentes Críticos/ Incidente n.º2: 2-2).

Relativamente à Inclusão em geral, importa destacar que os alunos têm uma opinião desfavorável relativamente à existência de espaços segregados, referindo “... é uma escola má onde fecham miúdos numa sala. Nessa escola anda o miúdo que na carrinha bateu ao B9 e esse miúdo está com outros fechado numa sala e nunca vão brincar ao recreio” (Incidentes Críticos/ Incidente n.º5: 2-2). Por outro lado, sabem explicar que quem frequenta esses espaços são “miúdos assim como o B9” (Incidentes Críticos/ Incidente n.º5: 2-2).

Na figura 37 pode-se observar a nuvem de palavras das subcategorias definidas onde se evidencia o sentimento de preocupação para com o colega como predominante, seguido da opinião desfavorável em relação a frequência de espaços segregados.

Figura 37

Nuvem de subcategorias - Registo de incidentes críticos

Promoção de oportunidades de participação
Desfavorável à existência de espaços segregados
Preocupação

Nota. Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019).

Refletindo sobre estes dados percebe-se da parte dos alunos uma preocupação com a inclusão do colega, tal como já se havia evidenciado nas observações e nas entrevistas, procurando que este participe nas atividades, tendo materiais adaptados às suas necessidades respeitando a sua vontade e dando-lhe oportunidades de escolha. Por vezes, registam-se sentimentos de indignação perante atitudes que outros têm para com ele, havendo um sentimento de proteção, como já havia sido identificado noutros estudos (e.g. Anderson et al., 2011; Avramidis, 2013; Kalymon et al., 2010; MacMaught, 2011). O sentimento de proteção evidenciado pelos colegas da turma, também se identifica nos colegas das outras turmas do 4.º ano estando espelhado nas entrevistas, quando referem a necessidade de frequentar espaços onde possa estar mais protegido.

Observa-se ainda uma opinião desfavorável e desagradado perante a existência de espaços segregados, onde segundo eles, os alunos permanecem afastados dos grupos/turmas. Deste modo pode-se inferir que existe por parte dos pares da turma e dos colegas das outras turmas (entrevistas) uma perceção positiva face à inclusão de colegas com necessidades específicas em contexto escolar, tal como já havia sido evidenciado por

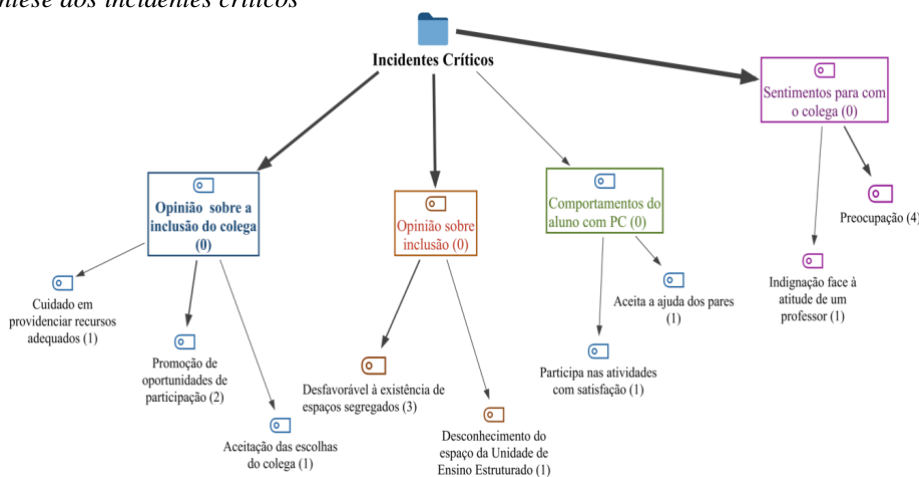
Pereira (2011). Esta atitude favorável à inclusão já havia sido identificada em crianças mais novas por Cravo (2020); Gomes (2016); Mamas (2020) e Ribeiro (2015).

Em relação ao aluno com PC este participa com satisfação nas atividades e aceita de bom grado a ajuda dos colegas, o que se verifica nas análises das observações e das entrevistas. Carmona e Diez (2021) também referem a importância dos pares para a motivação e desenvolvimento de um sentimento de bem-estar no colega com PC.

Na figura abaixo apresenta-se um mapa síntese do descrito anteriormente.

Figura 38

Mapa síntese dos incidentes críticos



Nota. Elaborado pela autora com o software MAXQDA Analitics Pro2022 (VERBI Software, 2019).

5. Apresentação e discussão dos resultados de Redes Sociais - Testes Sociométricos

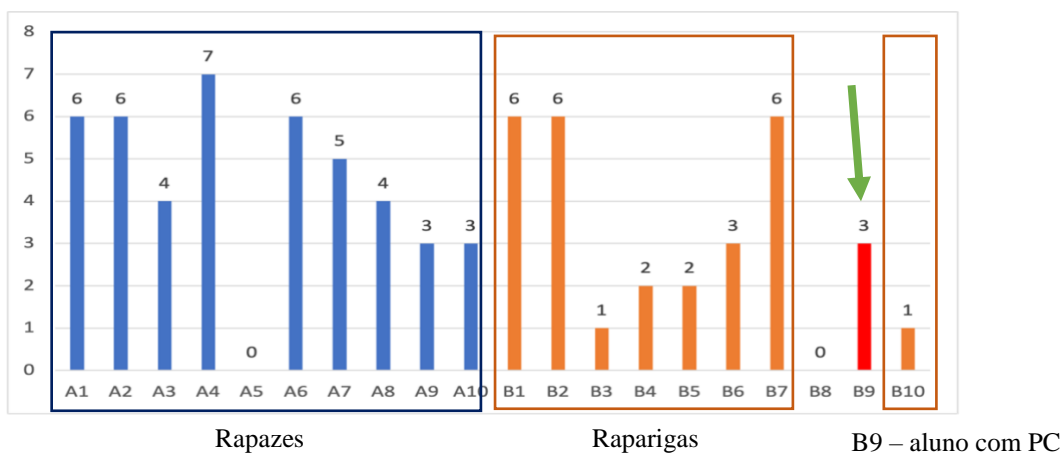
Apresentam-se de seguida os resultados obtidos nos dois momentos de aplicação do teste sociométrico respetivamente em 5 de novembro de 2021 e 8 de junho de 2022. Os resultados apresentados têm por base as matrizes sociométricas (Anexos X e Y) que emergiram dos dados recolhidos nos testes sociométricos aplicados (Anexo V). Como metodologia optou-se por analisar cada teste individualmente, uma vez que foram aplicados em momentos distintos, no que concerne: (i) a aceitações, rejeições e escolhas mútuas no grupo e (ii) posição sociométrica do aluno com PC. Por fim far-se-á uma análise global dos resultados obtidos incidindo sobre: i) a estrutura do grupo; ii) as interações existentes entre os alunos iii) o posicionamento do aluno B9 no seio do grupo e iv) a evolução da sua posição sociométrica.

5.1. Primeiro teste sociométrico - aceitações, rejeições e relações coincidentes no grupo

Com base na análise da matriz sociométrica, do primeiro teste aplicado, referente às aceitações verifica-se uma clara separação relativamente ao género, incidindo as preferências de escolha em indivíduos do mesmo género. Da análise dos quadros das escolhas mútuas/relações coincidentes (anexo AJ) verifica-se que o aluno com PC possui três relações coincidentes. As escolhas mútuas do aluno com PC (B9) referem-se aos alunos B5, B7 e A1, conforme matriz sociométrica (Anexo X). Na figura 39 apresenta-se o gráfico total de relações coincidentes, tendo por base os dados presentes no quadro totais acumulados conforme se pode ver no anexo AJ.

Figura 39

Gráfico do total de relações coincidentes - Aceitações 1.º teste sociométrico



Constata-se que o aluno com PC não foi alvo de nenhuma rejeição (Anexo AK), não surgindo representado nas rejeições coincidentes.

5.1.1. Posição sociométrica do aluno com PC

Com base na matriz sociométrica (Anexo X) começou-se por elaborar o índice de posição sociométrica dos alunos da turma, abaixo retratado na tabela 25.

Tabela 25

Índice de posição sociométrica dos alunos da turma - 1.º teste sociométrico

Critérios	Aceitações	Rejeições
MAP (15 ou mais escolhas)	B7 A2 – A4	B3- B5-B6-B7-B8 <i>Mais rejeitado</i>
Acima da probabilidade (10 a 14 escolhas)	B2 – B5 A1 – A6 – A7 – A8	B4 A1 – A10
Média ou probabilidade (9 escolhas)	B1 A3	-----
Abaixo da probabilidade (8 a 4 escolhas)	B3 – B4 – B6 – B9 A9 – A10	B2 – B10 A5 – A6 – A8
MABP (3 ou menos)	B8 – B10 A5	B1 – B9 A2 – A3 – A4 – A7 – A9

Legenda: MAP – Muito acima da Probabilidade
MABP – Muito abaixo da Probabilidade

Nota. Elaborado pela autora a partir de Northway e Weld (1999, p.35).

Numa análise por géneros constata-se que o aluno com PC se situa ligeiramente abaixo da média de escolhas com oito escolhas, incidindo nos pares do mesmo género, e não é alvo de nenhuma rejeição (Anexo X).

A partir dos formulários sociométricos cumulativos individuais apresentados na tabela 26, posteriormente analisou-se a posição sociométrica do aluno com PC.

Tabela 26

Formulário Sociométrico cumulativo individual - 1.º teste sociométrico

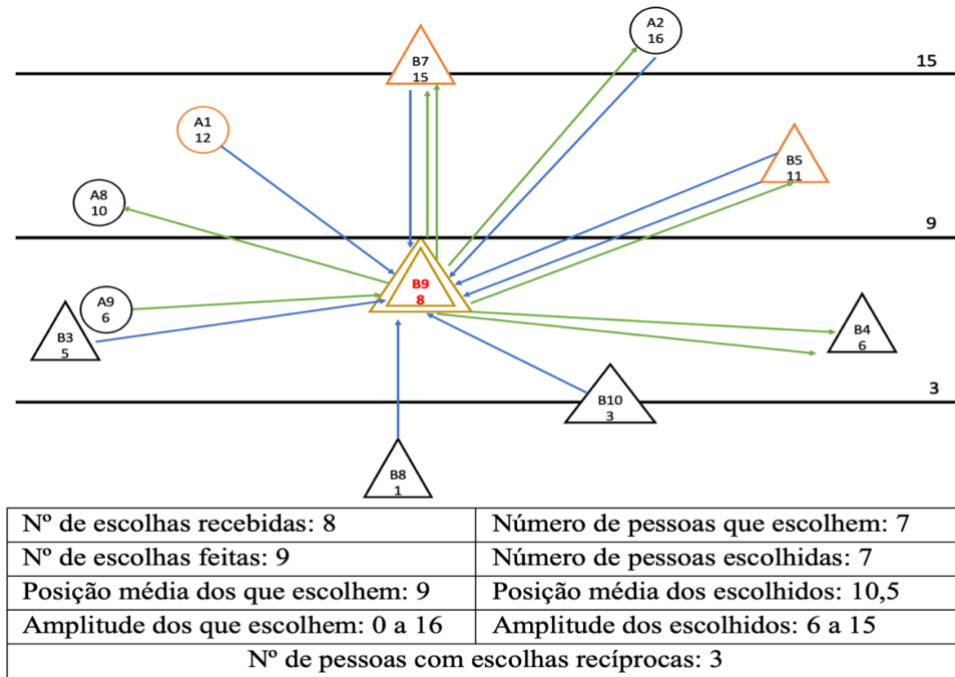
Índice	Escolhido por...	Para	Aluno com PC	Escolha	Para	Índice	
16	A2	100	8	B7	220	15	
15	B7	020		A6	002	14	
12	A1	003		A1	001	12	
11	B5	101		B5	100	11	
5	B3	100		A8	003	10	
3	B10	010		B4	310	6	
1	B8	100		A9	030	6	
9	7	422		R:3	7	333	10,5

Nota: Adaptado pela autora a partir de Northway e Weld (1999, p.45).

Os dados constantes no formulário da figura 10 permitiram traçar o padrão sociométrico do aluno com PC, o qual se apresenta na figura 40.

Figura 40

Padrão sociométrico do aluno com PC - 1.º teste sociométrico



Legenda: \triangle rapazes \circ raparigas escolhas \rightarrow escolhidos.

Nota: Adaptado pela autora a partir de Northway e Weld (1999, p.45).

Os pares escolhidos pelo aluno com PC têm uma posição sociométrica acima da média (10,5). Por sua vez os pares que o escolhem têm uma posição dentro da média (9). As escolhas que recaem sobre o aluno com PC encontram-se distribuídas pelas três dimensões: (i) lúdica; (ii) educativa e (iii) afetiva relacional. No que diz respeito à dimensão lúdica (questão 1- Com quem gostas mais de brincar no intervalo?) verificam-se 4 escolhas, sendo estas maioritariamente feitas por rapazes (3). Para a dimensão educativa (questão 2- Com quem gostas mais de trabalhar na sala de aula?) contabilizam-se duas escolhas de pares do mesmo género. Enquanto na dimensão relacional existem duas escolhas sendo estas de um colega do género masculino e de outro do género feminino. Verifica-se uma incidência, das escolhas do aluno com PC nos pares do género feminino.

Constata-se a existência de pelo menos uma relação recíproca para cada uma das questões/dimensões, nomeadamente: (i) questão 1- dimensão lúdica, é escolhido e escolhe a A1 (índice sociométrico 12); (ii) questão 2 - dimensão educativa, reciprocidade

de escolha com o aluno B7 (índice sociométrico 15) e (iii) questão 3 - dimensão afetiva/relacional, escolha recíproca com o aluno B5 (índice sociométrico 16).

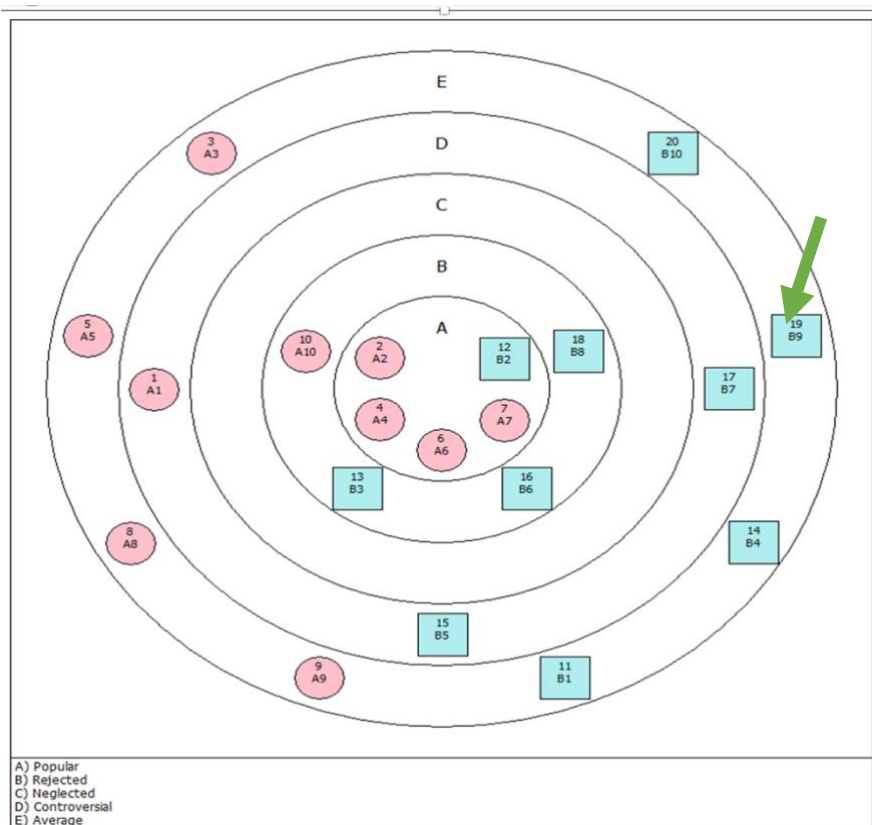
Verifica-se que o aluno com PC possui uma posição sociométrica de índice 8, sendo esta abaixo da média (9).

5.1.2. Preferência Social e Impacto Social na turma

Decorrente da matriz sociométrica (Anexo X) do 1.º teste sociométrico, apresenta-se na figura 41 a preferência e o impacto social na turma em que se encontra o aluno com PC.

Figura 41

Preferência social e impacto social na turma - 1.º teste sociométrico



Nota. Elaborado em <https://www.beyondluna.com>

O aluno com PC situa-se dentro da média do grupo. Relativamente aos pares que o escolhem estes distribuem-se da seguinte forma: (i) 1 popular (A2); (ii) 2 rejeitados (B3, B8); (iii) 3 controversos (A1, B5, B7) e (iv) 1 dentro da média (B10). Em relação aos escolhidos por ele, verifica-se a seguinte distribuição: (i) 1 popular (A2); 2 controversos (B5, B7) e (iii) 3 dentro da média (A8, A9, B4).

5.2. Segundo teste sociométrico - aceitações, rejeições e relações coincidentes no grupo

Da análise da matriz sociométrica, do segundo teste aplicado, referente às aceitações continua-se a verificar uma clara separação relativamente ao género (Anexo Y).

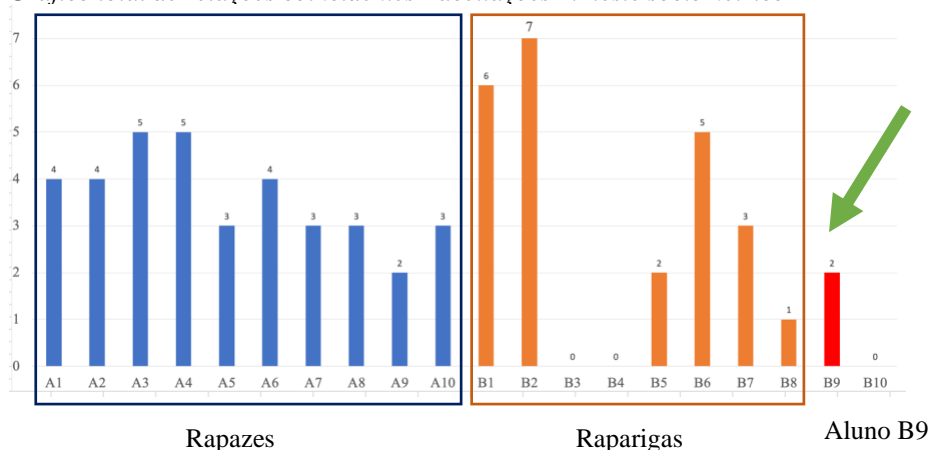
O aluno com PC foi escolhido por 7 elementos, mantendo-se a quantidade do 1.º teste, maioritariamente do mesmo género que o seu (B1, B4, B7, B10) e do género feminino (A1, A2, A5). Contudo verificou-se um total de 9 escolhas registando-se um aumento comparativamente com o 1.º teste.

Da análise dos quadros das escolhas mútuas/relações coincidentes (Anexo AL) constata-se que o aluno com PC possui 2 relações coincidentes, menos uma do que no teste 1.

Relativamente às escolhas mútuas do aluno com PC (B9) estas referem-se aos B1 e A1, conforme matriz sociométrica (Anexo Y). A reciprocidade com a aluna A1 já se verificava no teste 1. Na figura 42 apresenta-se o gráfico total de relações coincidentes, construído a partir dos dados presentes no Anexo AL.

Figura 42

Gráfico total de relações coincidentes - aceitações 2.º teste sociométrico



Tal como se havia verificado no 1.º teste sociométrico o aluno com PC continua a não ser alvo de rejeições (Anexo AM), não surgindo representado nas rejeições coincidentes.

5.2.1. Posição sociométrica do aluno com PC

Tendo por base os dados da matriz sociométrica das aceitações do teste 2 (Anexo Y), elaborou-se o índice da posição sociométrica dos alunos da turma que se pode observar na tabela 27.

Tabela 27

Índice de posição sociométrica dos alunos da turma - 2.º teste sociométrico

Critérios	Aceitações	Rejeições
MAP (15 ou mais escolhas)	B2 A4	B5 – B8 A10 <i>Mais rejeitado</i>
Acima da probabilidade (10 a 14 escolhas)	B1 – B7 A1 – A3	B3 – B6 – B7 A2 – A5
Média ou probabilidade (9 escolhas)	B8 – B9 A5 – A7 – A8	B10 A8
Abaixo da probabilidade (8 a 4 escolhas)	B3 – B4 – B5 – B6 A2 – A6 – A9 – A10	B4 A1 – A7 – A9
MABP (3 ou menos)	B10	B1 – B2 – B9 A3 – A4 – A6

Legenda: MAP – Muito acima da Probabilidade
MABP – Muito abaixo da Probabilidade

Nota. Elaborado pela autora a partir de Northway e Weld (1999, p.35).

Numa análise por géneros constata-se que o aluno com PC se situa dentro da média de escolhas com 9 escolhas sendo estas com maior incidência nos pares do mesmo género, não sendo alvo de nenhuma rejeição (Anexo Y).

De seguida procedeu-se à análise da posição sociométrica do aluno com PC (B9), a partir dos formulários sociométricos cumulativos individuais apresentados na tabela 28.

Tabela 28

Formulário Sociométrico cumulativo individual - 2.º teste sociométrico

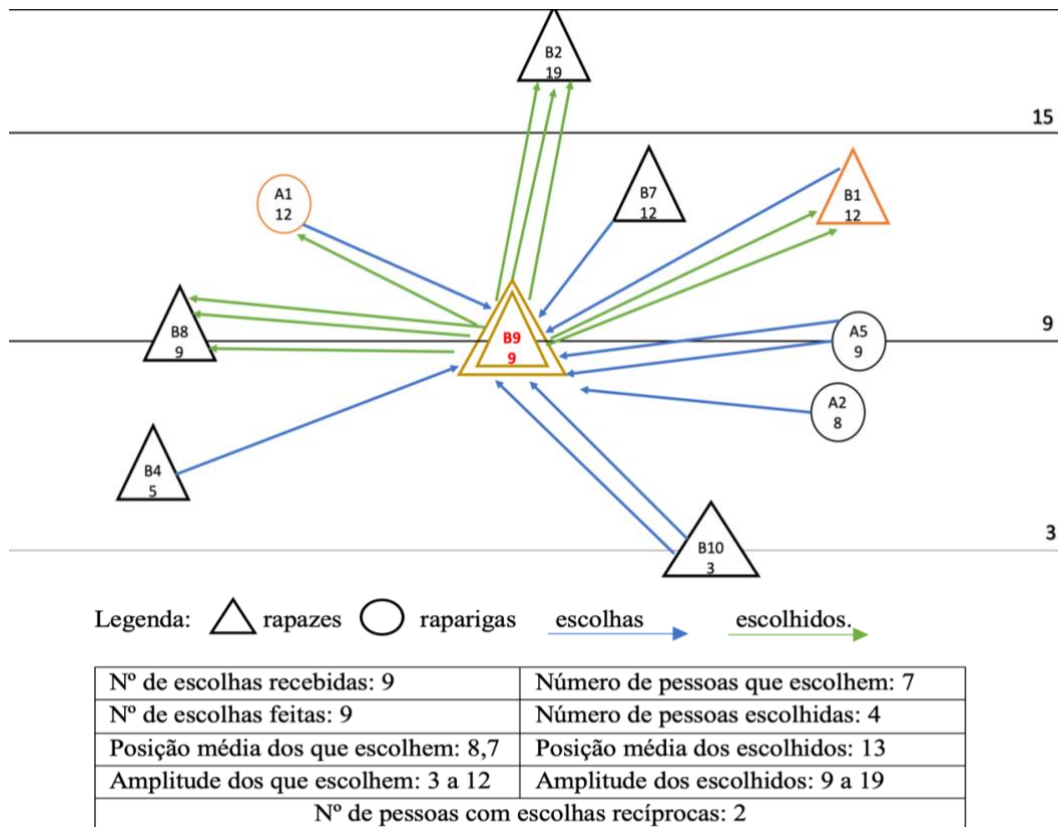
Índice	Escolhido por...	Para	Aluno com PC	Escolha	Para	Índice
12	A1	001		B2	122	19
12	B7	001		B1	230	12
12	B1	300		A1	001	12
9	A5	103	9	B8	313	9
8	A2	030				
5	B4	100				
3	B10	101				
8,7	7	414	R:2	4	333	13

Nota. Adaptado pela autora a partir de Northway e Weld (1999, p.45).

Na figura 43 apresenta-se o padrão sociométrico do aluno com PC, obtido a partir dos dados da figura anterior.

Figura 43

Padrão sociométrico do aluno com PC - 2.º teste sociométrico



Nota. Adaptado pela autora a partir de Northway e Weld (1999, p.45).

Os pares escolhidos pelo aluno com PC têm uma posição sociométrica acima da média (13). Por sua vez os que o escolhem têm uma posição quase dentro da média (8,7).

Tal como havia acontecido no 1.º momento de aplicação do teste, o aluno com PC é escolhido na dimensão: (i) lúdica; (ii) educativa e (iii) afetiva relacional. No que diz respeito à dimensão lúdica (questão 1- Com quem gostas mais de brincar no intervalo?) é escolhido por rapazes (B1, B4, B10). O aluno B1 (índice sociométrico 12) escolhe o aluno com PC e é escolhido por este verificando-se uma escolha mútua.

Para a dimensão educativa (questão 2- Com quem gostas mais de trabalhar na sala de aula?) o aluno com PC é escolhido pela aluna A2, tendo recaído as suas escolhas sobre colegas do mesmo sexo (B1, B2, B8). Nesta dimensão não se verificaram escolhas

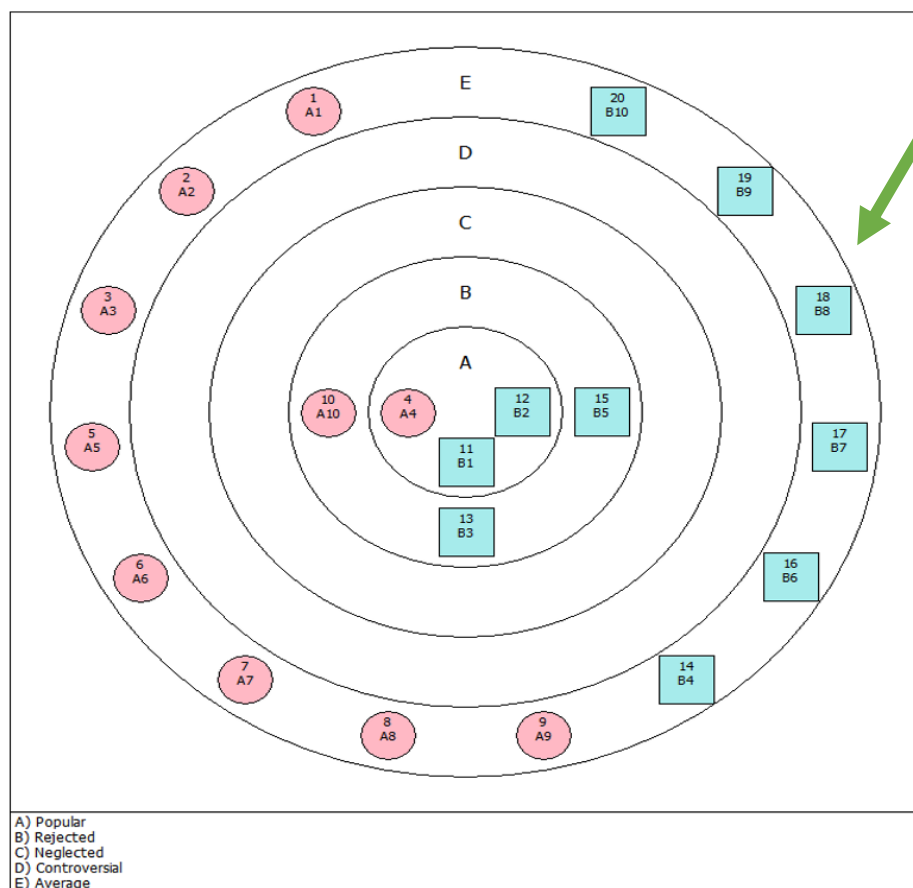
mútuas. Na dimensão relacional, o aluno com PC é escolhido por 4 colegas (A1, A5, B7, B10), tendo recaído as suas escolhas sobre dois colegas do mesmo género e uma colega do género feminino (B2, B8, A1). Nesta dimensão verifica-se reciprocidade com a colega A1 (índice sociométrico 12) tendo havido uma escolha mútua. O aluno possui uma posição sociométrica de índice 9, situando-se dentro da média, registando-se assim uma evolução do 1.º para o 2.º teste.

5.2.2. Preferência social e impacto social na turma

Tendo como suporte a matriz sociométrica elaborada a partir do 2.º teste aplicado (Anexo U) apresenta-se de seguida na figura 44 a preferência e o impacto social no grupo/turma.

Figura 44

Preferência e impacto social na turma - 2.º teste sociométrico



Nota. Elaborado em <https://www.beyondluna.com>

Neste 2.º teste sociométrico, continua-se a verificar uma divisão social por grupos de acordo com o género, tal como já se havia evidenciado no 1.º teste. Não se verifica a

existência de nenhum aluno negligenciado pelos pares, todos são alvo de pelo menos uma aceitação ou rejeição. Existem 3 alunos claramente rejeitados pelos pares, com índices de rejeição acima da média (A3, B5, B10). Mais de metade da turma (14 alunos) situam-se dentro da média, posição em que encontra o aluno com PC.

Relativamente aos pares que o escolhem estes distribuem-se da seguinte forma: (i) 1 popular (B1) e (ii) 6 dentro da média (A1, A2, A5, B4, B7; B10). Em relação aos colegas por ele escolhidos, verifica-se que: (i) 2 são populares (B1, B2) e (iii) 2 estão dentro da média (A1, B8). O aluno com PC não é escolhido por nenhum par abaixo da média e as suas escolhas incidem sobre colegas na média e acima desta.

5.3. Discussão dos resultados dos testes sociométricos

A importância dada pelos pares ao brincar também se encontra espelhada nos sociométricos, sendo a situação para que é mais escolhido. Nas técnicas de observação atrás analisadas nunca se verificou a exclusão do aluno com PC o que se verifica também nos testes sociométricos, onde o aluno nunca foi rejeitado por nenhum dos pares. Há uma relação coincidente que se mantém nos dois testes, sendo ela com a aluna A1, esta relação coincidente no 1.º teste coincide com a dimensão lúdica e no 2.º teste com a dimensão afetiva/relacional.

Em relação ao aluno com PC, este nunca foi alvo de rejeição pelos pares e situou-se sempre dentro da média. Estes resultados diferem dos de outros estudos (Khune & Wiener, 2000); Pereira, 2011; Pinto et al., 2018; Stone & LaGreca, 1990) onde as crianças com NE evidenciavam uma posição sociométrica mais baixa, comparativamente aos pares com DT, e surgiam sempre entre os negligenciados e rejeitados. Os testes sociométricos vêm corroborar o que atrás foi exposto relativamente à aceitação e participação do aluno quer nas atividades educativas quer em situações lúdicas, podendo-se assim afirmar que o aluno se encontra incluído.

Capítulo IV- Considerações Finais

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo apresentam-se as considerações finais que decorrem dos resultados obtidos neste estudo, as quais procuram responder à questão “O que pensam as crianças do 1.º ciclo do ensino básico sobre a inclusão de uma criança com PC no ensino regular e que papel assumem nesse processo?”. De notar que tendo esta questão como ponto de partida o estudo procurou: (i) analisar a perceção das crianças sobre o colega com PC; (ii) identificar o papel dos pares no processo de inclusão e (iii) caracterizar como se sente o aluno com PC no dia a dia com os pares.

Tendo por base o Estado da Arte sobre este tópico, percebe-se que a opção por ouvir as crianças sobre o que elas pensam sobre inclusão não é frequente na investigação. De facto, da análise feita ao estado da arte verificou-se que a maior parte dos estudos existentes sobre inclusão incidem sobre a prática docente, sendo raros os que se focam sobre a perceção dos alunos de níveis de escolaridade mais baixos, nomeadamente no 1.º ciclo do ensino básico. Ainda mais raros são os estudos que procuram ouvir os alunos que possuem PDI ou problemas de comunicação, de modo a perceber o que estes sentem ou o que pensam acerca da sua inclusão. Segundo vários autores (Stafford, 2017; Boer et al., 2018) estes são considerados incapazes, pelo que outros tecem considerações e emitem opiniões em seu nome. Por outro lado, os pares com DT quando muito novos, por exemplo em idade de frequentar o 1.º ciclo, também são considerados imaturos, sendo por isso desvalorizadas as suas opiniões (Rudduck & Flutter, 2007). Mas, a legislação nacional e internacional prevê a o direito das crianças de expressar opiniões sobre todos os assuntos que as afetam. Muito recentemente, o CNE na sua recomendação n.º2/2021 destaca a importância de se dar voz a todas as crianças, referindo que estas têm o direito de participar de forma plena no seu processo educativo contribuindo com as suas opiniões.

Para tanto, de seguida iremos procurar responder à questão de partida da presente investigação, tendo por base os dados obtidos no estudo. Posteriormente, tecem-se algumas considerações sobre o processo metodológico usado, referem-se as limitações sentidas no decorrer do estudo e lançam-se desafios para investigações futuras.

1. Perceção das crianças sobre a inclusão do aluno com PC

As crianças do 3.º ano, do 1.º ciclo do ensino básico da escola onde foi realizado o estudo, consideram que todos os alunos independentemente da sua condição devem frequentar a

mesma escola e os mesmos espaços, sublinhando que todos são crianças e todos têm o direito a aprender. A sua visão sobre inclusão vai para além do espaço de sala de aula alargando-se a todos os espaços da escola.

Estes consideram que o colega com PC, apesar das suas dificuldades e limitações, as quais são por eles identificadas, possui capacidades e acima de tudo tem o direito a aprender e a participar, frequentando a mesma escola. Estas opiniões vão ao encontro do preconizado por Algozzine et al. (2022). Para os autores a inclusão exige “educar alunos com incapacidades nas mesmas salas de aula e nas mesmas escolas com os colegas da mesma idade” (p.4). Para os colegas, a inclusão do aluno com PC traduz-se em: aprenderem juntos, brincarem juntos, partilharem o refeitório durante o almoço incluindo a frequência da mesma sala de aula e de todos os outros espaços da escola, o que é visível nos dados recolhidos nas observações, nas entrevistas e nas narrativas visuais.

Foi possível verificar que, o aluno com PC não passa despercebido, todos manifestam conhecimento sobre ele, mesmo os alunos de outras turmas do mesmo ano, atestam conhecê-lo, identificam-lhe dificuldades e reconhecem-lhe competências assumindo igualmente que tem o direito a frequentar a mesma escola e a partilhar os mesmos espaços. Todos mostram agrado pela sua presença, reconhecendo-lhe simpatia e educação, fatores que podem ser determinantes para uma aceitação por parte dos pares. Todos têm consciência das suas limitações e apesar de haver situações que incomode alguns, nomeadamente a baba e o facto de não entenderem o que ele diz, como referiram nas entrevistas, tal não é motivo para se afastarem dele ou excluí-lo das brincadeiras. Pelo contrário procuram que participe fazendo as mesmas atividades tendo em consideração as suas dificuldades, como se pode observar nas observações, nas entrevistas e nos incidentes críticos.

Os resultados decorrentes das diversas técnicas utilizadas, evidenciam que os colegas consideram que o aluno com PC deve fazer parte da turma a tempo inteiro, tem o direito a aprender em conjunto e a brincar com todos.

É dada bastante importância pelas crianças para o facto de o aluno com PC brincar com eles e ter amigos. O teste sociométrico comprova esta importância dada ao brincar sendo a dimensão em que é mais escolhido. Assim como o aspeto relacional fora do espaço escolar aparece destacado, o que também havia sido identificado nas narrativas visuais,

ao ser convidado para festas de anos. Estévez (2020) destaca a importância da inclusão para lá da escola, em contexto social alargado, o que se encontra aqui evidenciado neste estudo quando o aluno com PC participa na festa de anos em casa do colega.

O teste sociométrico mostra que o aluno se encontra dentro da média, é escolhido em todas as dimensões, possui escolhas recíprocas e não possui nenhuma rejeição, confirmando a sua inclusão. Tanto os rapazes como as raparigas referem, nas suas entrevistas e pode-se constatar nas observações, sentirem-se felizes por estarem juntos e poderem brincar juntos.

Pode-se concluir que para os pares o aluno com PC está incluído na escola, uma vez que faz as mesmas coisas que os outros, embora com adaptações, participa nos mesmos projetos e partilha os mesmos espaços, tal como defende Sousa (2021). Estas crianças manifestaram, portanto, uma visão muito positiva quanto à inclusão do seu colega com PC na escola.

2. Papel dos pares no processo de inclusão

Neste estudo, os pares, assumem um papel importante no dia a dia do aluno com PC, nos diferentes contextos e espaços escolares, proporcionando-lhe a oportunidade de aprender num ambiente inclusivo em interação com todos, como preconiza Freer (2021). Por parte dos pares, os dados permitem-nos identificar, um cuidado com a participação do aluno, facilitando-o e promovendo condições para que ele participe com todos nas mesmas atividades. Tal como já havia sido identificado por Naraian (2011) e Woodgate et al. (2019), também neste estudo foi possível identificar diferentes tipos de ajudas nomeadamente: (i) ao nível dos cuidados básicos, auxiliando no vestir, despir e calçar, assim como no momento da refeição em atividades que exijam coordenação motora; (ii) durante as atividades, explicando-as, exemplificando e certificando-se da compreensão das instruções; (iii) durante as aulas asseguram-se de que o professor irá envolver o aluno na atividade e prestar-lhe a ajuda necessária; (iv) têm o cuidado de providenciar recursos adequados de modo a que possa realizar as mesmas atividades e (v) procuram ajustar os materiais/brincadeiras de modo a que ele possa participar de igual modo. Nos diferentes registos analisados é ainda evidente um sentimento de empatia e de proteção, tal como

Avramidis (2013) e Woodgate et al. (2019) também já haviam identificado em estudos anteriores.

Apesar de todo o cuidado que têm para com o colega é evidente o respeito pela sua opinião, pelas suas escolhas e decisões. Por exemplo, durante a refeição questionam-no acerca das suas necessidades sem imporem as suas vontades. O mesmo se verifica em situações de trabalho a pares, como se pôde observar na situação retratada na biblioteca nos incidentes críticos.

Foi igualmente importante verificar o papel dos pares no contexto de sala de aula, sendo que a ajuda por eles prestada ao colega, permitiu aos professores dar resposta a outros alunos. King (1997) também refere os pares como uma solução para dar resposta à heterogeneidade e diversidade das turmas minimizando assim a falta de recursos. Constata-se, portanto, que os pares desempenham um papel importante no processo inclusivo, minimizando barreiras ao brincar, à participação e à aprendizagem do aluno com PC.

3. Como se sente o aluno com PC no dia a dia com os pares

Os resultados obtidos neste estudo sugerem que o aluno com PC tem consciência das suas limitações pedindo ajuda aos pares, quando necessário e aceitando o auxílio quando estes o questionam acerca da necessidade da mesma. É evidente tanto nas observações como na sua entrevista que o aluno se sente bem e incluído na escola, referindo gostar de estar na sala de aula e nos outros espaços da escola. De igual modo mostra agrado por brincar com os pares, trabalhar com eles e participar em atividades comuns. As suas dificuldades não são impedimento à sua participação, ainda que adaptada à sua condição física, mostra-se sempre recetivo às ajudas que lhe são prestadas.

Nunca foi observado sozinho, tendo sido registados momentos de brincadeiras em grupo, momentos de aprendizagem a pares, momentos de conversação e de refeição em comum. Respondeu que gostava de trabalhar e brincar com os colegas e que gosta da escola. Manifesta igualmente agrado por partilhar a mesma sala de aula que os seus colegas. Sublinha-se que De salientar que, apesar do aluno com PC, não possuir comunicação verbal, essa condição não foi um impedimento à sua participação no estudo, fazendo-se uso de outros modos de “incluir a sua voz” como sugere Stafford (2017).

Em síntese, foi bastante enriquecedor conhecer o ponto de vista das crianças e o quão abrangente é a sua visão de inclusão. Como refere Porter “a perspetiva dos alunos representa uma forma muito interessante de observar a inclusão” (p.56).

4. Considerações sobre o processo metodológico

Entende-se que foi importante recorrer-se a diferentes técnicas de recolha de dados: (i) observações; (ii) entrevistas aos pares da turma, aos colegas com DT de outras turmas do 3.º ano e ao próprio aluno; (iii) narrativas visuais, desenhos e photovoice; (iv) incidentes críticos e (v) aplicação de testes sociométricos, porque estas conferiram uma maior consistência aos resultados obtidos.

Por outro lado, os resultados do presente estudo evidenciam o quanto as crianças participantes no estudo se sentem valorizadas quando percebem que o que dizem tem significado e valor. Foi notória a surpresa das mesmas quando lhes foi dado e explicado o termo de consentimento, pois estão habituadas a que apenas o encarregado de educação decida sem poderem expressar a sua vontade. Igualmente no momento da devolução das entrevistas mostraram admiração ao perceberem que de facto estava escrito aquilo que haviam dito, o texto não havia sofrido alterações, o que as deixou surpreendidas. De igual modo, o facto de lhes ser pedido para atestarem a veracidade do que estava escrito e assinarem fê-las sentir que possuem VOZ e que o que pensam é importante e deve ser considerado. Durante todo o processo mostraram-se sempre colaborantes e predispostas a participar.

5. Limitações e sugestões de investigações futuras

Como limitações aponta-se o facto deste estudo ter incidido numa realidade própria, num contexto específico pelo que não é possível fazer a generalização dos resultados obtidos. Quanto a sugestões para investigações futuras, sabendo que as atitudes mudam ao longo dos tempos, tal como apontado por Ribeiro (2015) e havendo evidências no estado da arte (Ribeiro, 2015; Gomes, 2016; Cravo 2020; Mamas et al., 2020) de que em crianças mais velhas as perceções são menos positivas, considera-se importante realizar alguns estudos longitudinais que permitam acompanhar o percurso escolar do aluno com diversidade funcional, e perceber como evoluem as suas perceções e as dos seus colegas sobre o seu

processo de inclusão. Pensamos que os momentos de transição de ciclo são importantes ser tidos em consideração.

Também seria importante realizar estudos com crianças mais novas, dando voz às crianças em idade pré-escolar, procurando-se perceber o papel que assumem e como se sentem face à inclusão, uma vez que não se verificaram evidências da mesma no Estado da Arte.

Referências

| ' ' | | ' ' |

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação, um guia prático e crítico*. Edições Asa.
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, (2009). *Princípios chave para a promoção da qualidade na Educação inclusiva - Recomendações para decisores Políticos*. Consultado a 17 de abril de 2022 em https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-PT.pdf
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, (2011). *Cinco mensagens chave para a Educação Inclusiva - Colocar a teoria em prática*. Consultado a 17 de abril de 2022 [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five Key Messages for Inclusive Education PT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PT.pdf)
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, (2018). *Evidências da relação entre educação inclusiva e inclusão social: Relatório Síntese Final*. Consultado a 5 de abril de 2022 https://www.european-agency.org/sites/default/files/evidence_final_summary_pt.pdf
- Ainscow, M, & Messiou, K. (2017). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educacional Change*, 19 (1),1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Ajodhia-Andrews, A. & Berman, R. (2009). Exploring school live from the lens of a child does not use speech to communicate. *Qualitative inquiry*, 15 (5), 931-951. <https://doi.org/10.1177/1077800408322789>
- Algozzine, B., Mcleskey, J., Spooner, F., & Waldron, N. L. (2022). *Handbook of effective inclusive elementary schools - Research and Practice*. Routledge.
- Almeida, C.F.C (2012). *A inclusão de crianças com paralisia cerebral no 1º ciclo do ensino regular: práticas educativas inclusivas*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa - Pólo de Viseu]. Repositório Científico da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/13321>

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amado, J. & Freire, I. (2014). Estudo caso na Investigação em educação. In J. Amado (Coord), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.) (pp.121-143). Imprensa da Universidade de Coimbra. Coimbra.
doi:<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Antoninis, M., April, D., Barakat, B., Bella, N., D'Addio, A. C., Eck, M., Endrizzi, F., Joshi, P., Kubacka, K., McWilliam, A., Murakami, Y., Smith, W., Stipanovic, L., Vidarte, R., & Zekrya, L. (2020). All means all: An introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on Inclusion. *Prospects*, 49, 103-109.
<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09505-x>
- Armstrong, F. (2014). Educação Inclusiva: Culturas Escolares, Ensino e Aprendizagem. In F. Armstrong, & D. Rodrigues, *A inclusão nas Escolas* (pp. 13-29). Edições Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Andrada, M. G. (2010). Paralisia Cerebral em Portugal. *Revista Diversidades*, 30, 4-8.
https://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/dwn_pdf_SemBarreiras_30.pdf
- Avramidis, E., Strogilos, V., Aroni, K. & Kantaraki, C.T. (2017). Using sociometric techniques to assess the social impacts of inclusion: Some methodological considerations. *Educational Research Review*, 20 (1), 68-80.
<https://www.learntechlib.org/p/204398/>
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições Setenta.
- Barreiras, E., & Artur, A. (2022). A participação na voz de alunos com adaptações curriculares significativas. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 23, 1-21. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.11684>
- Basil, C. (2004). Los alumnos con parálisis cerebral Y otras alteraciones motrices. In A., Marchesi, C., Coll, & J. Palacios, (Coord.) *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 215-367). Alianza Editora.
- Boer, A., Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: a review of the literature. *International Journal of Disability*,

- Development and Education*, 59, 379-392.
<http://doi.org/10.1080/1034912x.2012.723944>
- Boer, A.A, Minnaert, A.E.M.G., Leeuw, R.R. (2018). Student voices on social exclusion in general primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (2),166-186. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424783>
- Bogdan, R., Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bonito, J. (2018). Sociometria. [Texto Policopiado]. Repositório da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/26119>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola* (A.M. Bénard da Costa, Trad.). Versão portuguesa, Associação Cidadãos do Mundo.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*.
https://www.academia.edu/71173500/Index_for_Inclusion_Developing_Play_Learning_and_Participation_in_Early_Years_and_Childcare?auto=download
- Borges, I.C.N. (2011). *O papel dos pares na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Científico da Escola Superior de Educação de Coimbra.
<http://hdl.handle.net/10400.26/11383>
- Borges, M.L. (2020). Deficiência, desigualdade social e educação (9-24). In C. Luísa, & M.L. Borges, (Coord.), *Construindo a Educação Inclusiva: teoria e prática* (pp.9-24). Papa-Letras Editora.
- Calvo, A., Rojas, S., Susinos, T. (2013). “Giving voice” in research processes: an inclusive methodology for researching into social exclusion in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 156-173.
<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2011.629687>
- Cardoso, M. R. C. A. (2011). *Inclusão de alunos com NEE no ensino básico: perspectivas dos professores*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Científico do Instituto Superior de Educação e Ciências. <http://hdl.handle.net/10400.26/10759>

- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologias de Investigação*. Universidade Aberta.
- Carmona, C. N., & Diez, A. M. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas com discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 52 (4), 29-49. <https://doi.org/10.14201/scero20215242949>
- Carneiro, M.S.F. (2018). *Atitudes dos pares face à inclusão de crianças com NEE dos 4 aos 7 anos da zona de Lisboa*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana]. Repositório Científico da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/19155>
- Casanova, M.A. (2018). Educación Inclusiva: Por qué y para qué? *Revista Portuguesa de Educação*, 31, 42-54. <https://doi.org/10.21814/rpe.15078>
- Cavaco, A., Guerreiro, J. (2020). Produtos de apoio como promotores de inclusão. In C. Luísa, M.L. Borges (Coord.). *Construindo a Educação Inclusiva: teoria e prática* (pp. 137-154). Papa-Letras Editora.
- CNE (2021). Recomendação sobre a voz das crianças e dos jovens na educação escolar. Diário da República, 2ª série - N.º 135.
- Convenção dos Direitos para a Pessoa com Deficiência (2009). Consultado a 9 de março de 2022 em <https://www.inr.pt/documents/11309/44742/Convenção+sobre+os+Direitos+da+Pessoas+com+Deficiência/7601dc72-a4a6-4631-b9a2-b37b11fe571e>
- Corps, H., Ceralli, G. & Boisseau, S. (2012). *Inclusive Education. A Handicap International Publication*. https://www.hi.org/sn_uploads/document/PP_IE.pdf
- Correia, L.M., & Martins, A.P.L. (2002). *Inclusão - um guia para educadores e professores*. Quadrado Azul.
- Coutinho, M. C. (2011). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*. Almedina.
- Cravo, M.S.F.V. (2020). *As atitudes dos pares face à inclusão de crianças com desenvolvimento atípico em função aos ciclos de estudo*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Piaget de Almada]. Repositório do Instituto Piaget de Almada. <http://hdl.handle.net/10400.26/36846>
- Decreto Lei n.º 190/1991 de 17 de maio de 1991. Diário da República, 1.ª série - N.º 113.

- Decreto Lei n.º 3/2008 de 07 de janeiro de 2008. Diário da República, 1.ª série - N.º 4.
- Decreto Lei 54/2018 de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série - N.º 129.
- Decreto lei 55/2018 de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série - N.º 129.
- Despacho n.º 5291, de 21 de maio de 2015. Diário da República, 2.ª série - N.º 98.
- Despacho n.º 6478, de 26 de julho de 2017. Diário da República, 2.ª série - N.º 143.
- Despacho 6944-A, de 19 de julho de 2018. Diário da República, 2.ª série - N.º 138.
- Despacho 8476-A, de 31 de agosto de 2018. Diário da República, 2.ª série - N.º 168.
- Dimitrellou, E., & Male, D. (2022). Creating inclusive schools: a self-review tool for educational practitioners. *SFL-Suport for Learning*, 37(2), 263-284.
<https://doi.org/10.1111/1467-9604.12408>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafios y barreras frente al desarrollo de una educación mas inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10 (1), 207-218.
<https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Egifford-Smith, M. & Abrownell, C. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, (July- August), 235-284. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-7)
- Estévez, M.J.R. (2020). Recreos inclusivos. In C. Luísa, & M.L. Borges (Coord.). *Construindo a Educação Inclusiva: teoria e prática* (pp. 67-84). Papa-Letras.
- Estrela, A. (1999). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Fernandes, N. (2021). Ética na pesquisa com crianças. In C. Tomás, M.J.L. Trevisan & N. Fernandes (Coords.). *Conceitos chave em sociologia da infância. Perspectivas globais* (pp. 227-234). Universidade do Minho Editora.
<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36>
- Filho, C.A.B, Bridi, F.R.S, Rotta, N. T. (2016). *Neurologia e aprendizagem – Abordagem multidisciplinar*. Artmed Editora.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, (2), 273-291.
<https://people.web.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos da Investigação Científica*. Monitor Editora.
- Flick, U. (2009). *Desenho da Pesquisa Qualitativa*. Artmed.

- Freer, J. R. R. (2021). Students' attitudes toward disability: a systematic literature review (2012-2019), *International Journal of Inclusive Education*, 27 (5), 652-670. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866688>
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a Inclusão. *Revista da educação*, 16 (1), 5-20. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>
- Gil, A. S. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (5.ª ed.). Atlas Editora.
- Gomes, A.R.G (2016). *Fatores que influenciam as atitudes dos pares face à inclusão na região Autónoma da Madeira*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa - Braga]. Repositório Científico da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/27207>
- Gonçalves, T., & Lemos, M. (2013). Personal and social influencing student's attitudes towards peers with special needs. *Procedia - Social and Behaviour Sciences*, 112, 949-955. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1253>
- González, M. (2010). Educação Inclusiva: uma escola para todos. In Correia, L.M. (Org.), *Educação Especial e inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 57-72). Porto Editora.
- Heidritch, R. de O., & Rotta, N.T. (2018). Brain Computer interface como auxílio na aprendizagem. In N.T. Rotta, C.A.B. Filho & F.R.S. Bridi (Org.), *Plasticidade Cerebral e Aprendizagem - abordagem multidisciplinar* (pp.101-111). Artmed Editora.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2016). *A escola Inclusiva: Desafios*. Consultado a 29 de abril de 2022 em <https://docero.com.br/doc/e88ese5>
- Juvonen, J., Lessard, L.M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D.S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: challenges and opportunities, *Educational Psychologist*, 54, 250-270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>
- Karagannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Artes Médicas.
- Knop, I.M. (2018). *A inclusão dos alunos com paralisia cerebral - respostas educativas na escola: um estudo de caso múltiplos* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior

de Educação e Ciências Sociais de Portalegre]. Repositório Científico da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre.

<http://hdl.handle.net/10400.26/28225>

Krischler, M., Powell, J.J.W., & Cate, I.M.P. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education.

European Journal of Special Needs Education, 34 (5), 652-670.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>

Lei n.º 116 de 13 de setembro de 2019. Diário da República, 1.ª série - N.º 176.

López, J. L. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista Educación Inclusiva*, 5, (1)

(175-187). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/229>

Madureira, I. (2017). Inclusão em contexto escolar. In M.L. Borges, C. Luísa, & M.H. Martins (Ed.). *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares* (pp.41-51). Universidade do Algrave. Consultado a 15 de abril

de 2022 em <http://hdl.handle.net/10400.1/8999>

Marchão, A. & Henriques, H. (2017). Investigação com crianças reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista. *Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca* 24, 135-144. <http://hdl.handle.net/10400.26/24851>

Marques, I.M.M. (2014). “*Ver para além de um chapéu*”: *Inclusão e diferença pela voz das crianças*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Aveiro]. Repositório da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/14760>

Mamas, C., Dias, P.C, Gomes, R. (2021). Attitudes of students towards peers with special educational needs in mainstream Portuguese schools. *European Journal of Special Needs* 35 (5), 636-647. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1743410>

Martins, I.C., & Leitão, M.L.H. (2012). O aluno com paralisia cerebral em contexto educativo: diferenciação de metodologias e estratégias. *Millenium- Journal of Education Technologies and Health* (janeiro-junho), 42, 59-66.

<https://www.researchgate.net/publication/289994076> O ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL EM CONTEXTO EDUCATIVO DIFERENCIACAO DE METODOLOGIAS E DE ESTRATEGIAS

- Martins, V.M.F. (2011). *A atitude dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona]. Repositório da Universidade Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/2950>
- Mendonça, A. A. S. (2013). Escola inclusiva barreiras e desafios. *Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba 1* (1), 4-16. <https://docplayer.com.br/19366511-Escola-inclusiva-barreiras-e-desafios.html>
- Meirinho, D. (2016). O olhar por diferentes lentes: o photovoice enquanto método científico participativo. *Discursos Fotográficos*, 13 (23), 261-290. <http://doi.org/10.5433/1984-7939.2017v13n23p261>
- Mesquita, C. (2020). A investigação com crianças: a exigência de uma ética fundada em direitos. *Cadernos da educação de infância*, 120, 77-82. <http://handle.net/10198/22797>
- Messiou, K., & Hope, M.A. (2015). The danger of subverting students' views in schools, *International Journal of Inclusive Education*, 19 (10), 1009-1021. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1024763>
- Minaert, E. G. M., Putten, A. A. J. V, Boer, A.A., & Haakma, I. (2021). Inclusion moments for students with profound intellectual and multiple disabilities in mainstream schools: The teacher assistant's role in supporting peer interactions. *European Journal of Special Needs Education*, 36, 231-247. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901374>
- Morris C. (2007). Definition and classification of cerebral palsy: a historical perspective. *Developmental medicine and child neurology. Supplement*, 109, 3-7. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.tb12609.x>
- Nortway, M. L., Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos*. Livros Horizonte.
- Novicki, E.A., Sandieson, R. (2010). A meta-analysys of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49 (3), 243-265. <https://doi.org/10.1080/1034912022000007270>
- Nunes, C. & Madureira, I. (2015) Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143. <http://hdl.handle.net/10400.21/5211>

- ONU (2006). *Convenção para os direitos da pessoa com deficiência*.
<https://www.inr.pt/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>
- Pereira, B.M.D. (2011). *A perceção da criança diferente pelos seus pares em contexto escolar*. [Trabalho de projeto - relatório de estágio, Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação]. Repositório do Instituto Politécnico de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/12894>
- Pereira, F. (2018). Educação Inclusiva que desafios para a escola de hoje? *Revista Diversidades* 53, 6-8.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/filomena_pereira_artigo_jl-educacao_inclusiva_um_imperativo_etico.pdf
- Pinto, C., Baines, E. & Bakopoulou, I. (2018). The peer relations of pupils with special educational needs in mainstream primary schools: The importance of meaningful contact and interaction with peers. *British Journal of Educational Psychology*, 89 (4), 818-837. <https://doi.org/10.1111/bjep.12262>
- PNVPC (2022, 21 de março). 1º Encontro de Notificadores do PNVPC. [Vídeo].
https://www.youtube.com/watch?v=x912uNq_Hjg&t=5s
- Porter, G. (1997). What we Know about school inclusion. In *Implementing Inclusive Education*. (pp.55-64). OECD. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED413730.pdf>
- Prieto, A. G. (2012). *Niños Y Ninãs com Paralisis Cerebral – Descripción, Acción educativa e inserción social*. Narcea Ediciones.
- Quivi, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.^a Ed.). Lisboa. Gradiva.
- Reis, S.C.C. (2012). *Inclusão escolar: um olhar sobre os relacionamentos em sala de aula das crianças com paralisia cerebral*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora. Departamento de Psicologia]. Repositório da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/14915>
- Ribeiro, A.J.C. (2015). *As atitudes dos alunos face à inclusão dos pares em Necessidades Educativas Especiais nas turmas do ensino regular*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório da Escola Superior de Educação João de Deus. <http://hdl.handle.net/10400.26/14279>

- Ribeiro, J. (2021). O incontornável dilema da coleta de dados. In P. Sá, A.P. Costa, & A. Moreira, (Coords.). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação - recolha de dados* (pp. 9-12). Editora Universidade de Aveiro.
<https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>
- Rosa, M. & Trindade, A. (2020). Educação Inclusiva – percursos normativos e (des)continuidades conceptuais. In C. Luísa, & M. Borges, (Coord.). *Construindo a Educação Inclusiva: Teoria e Prática* (pp. 23-36). Papa-Letras Editora.
- Ryan, D. (2009). Pupils’ views on inclusion: “Inclusion is more than a place”. Exploring pupil views and voice in Belfast schools through visual narrative. *British Journal of Special Education* 36, (2), 77-84. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00422.x>
- Sanches, I.R. (2011). Em busca de indicadores de Educação Inclusiva - A “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer. Edições Universitárias Lusófonas.
- Santos, D.A.R. (2014). *Atitude dos alunos do 1º ciclo do ensino básico face à inclusão dos pares com necessidades educativas especiais nas turmas do ensino regular*. [Dissertação de Mestrado, ISPA- Instituto Universitário de Ciências Psicológicas Sociais e da Vida]. Repositório do ISPA- Instituto Universitário de Ciências Psicológicas Sociais e da Vida. <http://hdl.handle.net/10400.12/3788>
- Schwab, S., Resch, K., & Alnahdi, G. (2020). Inclusion does not apply to students with disabilities: pre-service teachers attitudes towards inclusive schooling of all students. *International Journal of Inclusive Education*, 0, (1-17).
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1938712>
- SCPE (s.d.). *Reference and Training Manual. Surveillance of Cerebral Palsy in Europe*. Consultado a 3 de junho de 2022, em https://eu-rd-platform.jrc.ec.europa.eu/scpe/reference-and-training-manual_en
- Silva, M.F.D (2017). *Sensibilização dos alunos regulares face às NEE dos seus pares*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Piaget Almada]. Repositório do Instituto Piaget de Almada. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/23353>
- Silvestre, M. J., Fialho, I. & Saragoça, J. (2014). Da palavra à construção de conhecimento científico: um olhar reflexivo e meta-avaliativo sobre o guião da

- entrevista. *Comunicação & Informação*, 17 (2), 119-138. Repositório da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/11927>
- Sousa, H. (2021). Cem razões para incluir sem razões para excluir. In C. Luísa, & M.L. Borges, (Coord.). *Construindo a Educação Inclusiva: teoria e prática* (pp. 43-66). Lisboa. Papa-Letras Editora.
- Stafford, L. (2017). ‘What about my voice’ - emancipating the voices of children with disabilities through participant-centred methods. *Children’s Geographies*, 15 (5), 600-613. <https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1295134>
- Stainback, S., & Stainback W. (1999). *Inclusão - Um guia para educadores*. Editora Artmed.
- Stake, R.E. (2011). *Pesquisa Qualitativa - estudando como as coisas funcionam*. Editora Artmed.
- Ulhôa, A., Capela, C., Ribeiro, E. & Mota, M. (2021). Imagens que contam histórias: o photovoice e a foto e-licitação na investigação qualitativa. P. Sá, A.P. Costa, & A. Moreira, (Coords). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação - recolha de dados* (pp. 53-72). <https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*.
[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- UNESCO (2005). *Orientações para a inclusão: garantindo o acesso a todos*.
https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf
- UNESCO (2017). *Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>
- UNICEF (1989). *Convenção dos direitos da criança*. Consultado a 25 de março de 2022 em https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Virella, D., Folha, T. Andrada, M.G., Cadete, A., Gouveia, R., Gaia, T., Alvarelhão, J., & Calado, E. (2017). *Vigilância Nacional da Paralisia Cerebral aos 5 anos de idade - crianças nascidas entre 2001 e 2007* (2.^a ed.). Federação das Associações

Portuguesas de Paralisia Cerebral. Consultado a 30 de maio de 2022 em https://www.paralisiacerebral.net/paralisia/files/documents/Relatorio_crianças_na_scidas_entre_2001_e_2007_2_edicao.pdf

Virella, D., Folha, T. Andrada, M.G., Cadete, A., Gouveia, R., Gaia, T., Alvarelhão, J., & Calado, E. (2018). *Paralisia cerebral em Portugal no século XXI - Indicadores regionais crianças nascidas entre 2001 e 2010, registos de 2006 a 2015*.

https://www.paralisiacerebral.net/paralisia/files/documents/Livro_PVNPC5A_-_2018.pdf

Virella, D., Folha, T. Andrada, M.G., Cadete, A., Gouveia, R., Gaia, T., Alvarelhão, J., & Calado, E. (2022). *Evolução dos fatores de risco da PC em Portugal no século XXI - crianças com Paralisia Cerebral entre 2006 e 2017 e crianças nascidas em Portugal entre 2001 e 2012*. <https://www.fapcc.pt/conhecimento/investigacao-e-recursos/pvnpc/pvnpc/category/14-pvnpc-2022>

Woodgate, R., Gonzalez, M., Demczuk, L., Snow, W., & Kirk, S. (2019). How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A mixed-methods systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 42 (18), 2553-2577. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1561955>

Ydo, Y. (2020). Inclusive education: Global priority, collective responsibility. *Prospects* 49, 97-101. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y>

Anexo A
Causas da PC

| | " | | " |

As causas da PC podem ser distintas, a saber: (i) pré-natais, devendo-se a características da mãe antes da gravidez, nomeadamente doenças gestacionais, infecciosas, metabólicas ou hereditárias; (ii) perinatais, destacando-se entre estas a anoxia e a asfixia provocadas por obstrução do cordão umbilical ou por partos demasiado demorados e os traumatismos provocados durante o parto, entre outras e (iii) pós-natais, aquelas que ocorrem durante a maturação do sistema nervoso durante os três primeiros anos de vida, destacando-se: as infeções, traumatismos crânio encefálicos, desnutrição, intoxicações, entre outras (Basil, 2004; Guerreiro & Cavaco, 2020).

De acordo com o relatório do PNVPC5A, de 21 de março de 2022, o risco de PC aos 5 anos de idade em crianças nascidas em Portugal, manteve-se estável de 2001 a 2012. Segundo Virella et al (2022) foram analisados os fatores de risco associados às mães de crianças nascidas em Portugal, tendo-se verificado que o maior fator de risco é a prematuridade. Comparando com crianças nascidas em gravidez de termo o risco de PC aumenta cinquenta vezes na grande prematuridade²² e oitenta e cinco vezes na extrema prematuridade²³. Referem os autores que o risco associado à grande prematuridade e à prematuridade limiar²⁴ tem diminuído. Para além da prematuridade são ainda referidos: (i) a gemelaridade, (ii) a idade materna superior a 39 anos aquando do nascimento; (iii) a presença de malformação congénita e (iv) o apresentar baixo peso para o tempo de gravidez. Estes fatores são muitas vezes cumulativos com a prematuridade.

Relativamente a 69% (121 das 175) das crianças não nascidas em Portugal, registadas no PNVPC e residentes em Portugal aos 5 anos entre 2006 e 2017, cuja proveniência é de países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento, com uma maior percentagem dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) é referida: (i) a existência de cuidados pré natais, perinatais²⁵ e pós-neonatais²⁶ ainda muito deficitários; (ii) a existência de menos registos de sequelas de grande prematuridade; (iii) muitos mais casos de PC pós neonatal e (iv) a existência de marcadores de pior acesso a cuidados perinatais nos países de origem, sendo estes fornecidos pela omissão de informação sobre a situação

²² Grande prematuridade - gestação com duração de 28 a 31 semanas.

²³ Extrema prematuridade - gestação inferior a 28 semanas.

²⁴ Prematuridade limiar - gestação de 32 a 36 semanas.

²⁵ Perinatais - pouco antes ou depois do parto

²⁶ Pós-neonatais - entre 1 mês e 1 ano de vida

do parto dada pelo índice de Apgar (66% de omissão, enquanto que os nascidos em Portugal apresentam 21%) e pela elevada proporção de crianças com risco de hipoxia perinatal (Idem, 2022).

A tabela 7 apresenta uma comparação entre os fatores de risco de PC associados a crianças, registadas no PNVPC, nascidas em Portugal entre 2001 e 2012 e a crianças não nascidas em Portugal, de acordo com Virella, et al. (2022).

Tabela 7

Fatores de risco de PC associados a crianças, registadas no PNVPC, nascidas em Portugal entre 2001 e 2012 e a crianças não nascidas em Portugal, residentes em Portugal aos 5 anos entre 2006 e 2017.

Crianças nascidas em Portugal entre 2001 e 2012							
Idade das mães à altura do nascimento		Duração da gravidez (semanas)		Identificação de causas de PC pós neonatais		Mães Primíparas ²⁷ ou múltíparas	%
Idade	%	Tempo de gestação	%	Existência	%	Primíparas	%
< 20 A.	6%	> 36	12%	Sim	8%		
20 a 29 A.	76%	> 32 e < 36	19%	Não	92%	Múltíparas	45%
> 35 A.	18%	> 28 e < 31	17%				
		< 28	53%				

Crianças não nascidas em Portugal, residentes em Portugal aos 5 anos entre 2006 e 2017							
Idade das mães à altura do nascimento		Duração da gravidez (semanas)		Identificação de causas de PC pós neonatais		Mães Primíparas ou múltíparas	%
Idade	%	Tempo de gestação	%	Existência	%	Primíparas	%
< 20 A.	12%	> 36	6%	Sim	19%		
20 a 29 A.	78%	> 32 e < 36	9%	Não	75%	Múltíparas	59%
> 35 A.	10%	> 28 e < 31	14%				
		< 28	71%				

Nota: Elaborado pela autora a partir dos dados do PNVPC5A (Virella et al, 2022).

Verifica-se que, à data do nascimento da criança, as mães das crianças nascidas em Portugal são: (i) na sua maior percentagem são primíparas, (ii) em idades menos jovens e (iii) têm maior percentagem de partos prematuros, comparativamente com as mães de

²⁷ Mulheres que têm o primeiro parto

crianças nascidas fora de Portugal. A existência de causas pós neonatais tem maior incidência nos partos de crianças nascidas fora de Portugal, de acordo com os dados registados no PNVPC5A. De acordo com o 5.º relatório do PNVPC, das crianças diagnosticadas com PC aos 5 anos de idade, nascidas entre 2001 e 2012, há uma maior incidência no sexo masculino 58% (1182 das 2036). Salienta-se que o risco de ter PC até aos 5 anos nas crianças do sexo masculino que nasceram em Portugal é 30% superior em relação ao sexo feminino (Virella et al., 2022). Os autores destacam a importância do uso “mais frequente da ressonância magnética crânio encefálica, o que permite um contributo importante para as definições individuais da causa e do prognóstico da PC” (p.V).

Anexo B

Pedido de autorização
ao órgão de gestão

| ' ' | ' ' |

AGUPAMENTO DE ESCOLAS
ENTRADA
2021/11/10
N.º 535 C.º 7

8 de novembro de 2021

Exma. Senhora Presidente
da Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento de Escolas

Assunto: Pedido de autorização para efetuar investigação no Agrupamento/Escola Básica
âmbito de uma Dissertação de Mestrado, no ano letivo 2021/2022

Marta Isabel da Rosa Constantino, professora do Quadro de Escola do Agrupamento
do grupo 110, a exercer funções na Escola Básica
encontra-se a realizar a dissertação de mestrado em Educação Especial no ramo
Problemas de Cognição e Multideficiência, com o tema "O olhar e o papel das crianças
no processo de inclusão", vem por este meio solicitar autorização a V. Exa., autorização
para proceder à recolha de dados na referida escola.

O estudo tem como objetivos investigar:

- Que perceção têm as crianças (com necessidades educativas especiais e com desenvolvimento típico) sobre a inclusão de um aluno com Paralisia Cerebral;
- Que papel assumem os pares no processo de inclusão de um aluno com Paralisia Cerebral.

Assim solicito que me seja permitido: o contacto com todos os alunos da turma do 3º
da escola Básica para a realização de entrevistas, para aplicação de testes sociométricos e realização de observações diretas durante as atividades de enriquecimento curricular, inglês, refeitório e intervalos e com dois alunos de cada uma das turmas do 3º ano da mesma escola para a realização de entrevistas.

Lembro e afirmo o compromisso de respeitar o direito de confidencialidade, ao anonimato (a identificação do agrupamento de escolas e dos inquiridos terão códigos) e os dados pessoais serão usados apenas para fins estatísticos.

Também me comprometo a facultar os resultados do estudo.

Atenciosamente, solicito deferimento

Marta Isabel da Rosa Constantino

Anexo C

Consentimento informado
encarregados de
educação/alunos com DT

| | ' ' | | ' ' |

TERMO DO CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ declaro ter sido informado(a) por Marta Constantino, a frequentar o Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa, e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo, bem como a minha participação voluntária no mesmo, nos limites da confidencialidade e das demais questões. Assim, disponho-me a participar neste estudo que pretende investigar “O olhar e o papel das crianças no processo de inclusão” e que tem como objetivos investigar: i) que percepção têm as crianças (com necessidades educativas especiais e com desenvolvimento típico) sobre a inclusão de um aluno com Paralisia Cerebral; e ii) que papel assumem os pares no processo de inclusão de um aluno com Paralisia Cerebral.

A minha participação nesta pesquisa envolve uma entrevista com Marta Constantino, para esta poder conhecer as minhas opiniões acerca da inclusão de um colega com Paralisia Cerebral na turma/escola.

Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço ao autor do mesmo.

Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo e concordo participar voluntariamente.

Assinatura do aluno(a) _____

Assinatura do Encarregado de Educação _____

Anexo D

Consentimento informado
ao encarregado de
educação do aluno com
PC

| ' ' | | ' ' |

TERMO DO CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ declaro ter sido informado(a) por Marta Constantino, a frequentar o Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa, e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo, bem como a minha participação voluntária no mesmo, nos limites da confidencialidade e das demais questões. Assim, disponho-me a participar neste estudo que pretende investigar “O olhar e o papel das crianças no processo de inclusão” e que tem como objetivos investigar: i) que percepção têm as crianças (com necessidades educativas especiais e com desenvolvimento típico) sobre a inclusão de um aluno com Paralisia Cerebral; e ii) que papel assumem os pares no processo de inclusão de um aluno com Paralisia Cerebral.

A minha participação nesta pesquisa envolve autorização para que Marta Constantino entreviste o meu educando e o observe: i) nas atividades de enriquecimento curricular, ii) na aula de inglês, iii) no refeitório e iv) nos recreios.

Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço ao autor do mesmo.

Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo e concordo participar voluntariamente.

_____/_____/_____

Anexo E

Consentimento informado
ao aluno com PC

| | " | | " | | " | | "



CONSENTIMENTO INFORMADO



EU



QUERO ESTUDAR



O QUE PENSAS



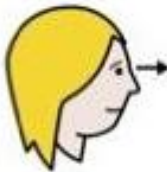
SOBRE A TUA INCLUSÃO



NA ESCOLA



E NA TURMA.



**PRECISO
OBSERVAR-TE**



**E FAZER
PERGUNTAS**



**SOBRE O QUE
PENSAS.**



PARTICIPAS SE QUIERES.



PODES DIZER O QUE QUIERES.



SE NÃO QUIERES CONTINUAR



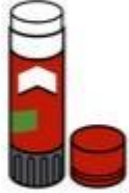
PODES DESISTIR.



NINGUÉM VAI SABER



O QUE DISSESTE.



COLA



O TEU NOME



SE ACEITAS



PARTICIPAR.

Anexo F
Consentimento
informado aos
professores das AEC e
professora de inglês

| ' ' | | ' ' |

Consentimento Informado aos Professores das AECS

TERMO DO CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ declaro ter sido informado(a) por Marta Constantino, a frequentar o Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa, e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo, bem como a minha participação voluntária no mesmo, nos limites da confidencialidade e das demais questões. Assim, disponho-me a participar neste estudo que pretende investigar “O olhar e o papel das crianças no processo de inclusão” e que tem como objetivos investigar: i) que percepção têm as crianças (com necessidades educativas especiais e com desenvolvimento típico) sobre a inclusão de um aluno com Paralisia Cerebral; e ii) que papel assumem os pares no processo de inclusão de um aluno com Paralisia Cerebral.

A minha participação nesta pesquisa envolve autorização para que Marta Constantino observe a atividade de enriquecimento curricular por mim lecionada.

Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço ao autor do mesmo.

Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo e concordo participar voluntariamente.

_____/_____/_____

Consentimento Informado à Professora de Inglês

TERMO DO CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ declaro ter sido informado(a) por Marta Constantino, a frequentar o Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa, e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo, bem como a minha participação voluntária no mesmo, nos limites da confidencialidade e das demais questões. Assim, disponho-me a participar neste estudo que pretende investigar “O olhar e o papel das crianças no processo de inclusão” e que tem como objetivos investigar: i) que percepção têm as crianças (com necessidades educativas especiais e com desenvolvimento típico) sobre a inclusão de um aluno com Paralisia Cerebral; e ii) que papel assumem os pares no processo de inclusão de um aluno com Paralisia Cerebral.

A minha participação nesta pesquisa envolve autorização para que Marta Constantino observe os alunos do 3º A na aula de inglês por mim lecionada.

Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço ao autor do mesmo.

Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo e concordo participar voluntariamente.

_____/_____/_____

Anexo G

Guião da entrevista
realizada aos alunos
com DT da turma do
aluno com PC

| ' ' | | ' ' |

Guião da Entrevista semiestruturada aos colegas da turma

Tema: O olhar e o papel das crianças no processo de inclusão

Objetivos gerais:

- Perceber que percepção têm as crianças do 1º ciclo do ensino básico sobre a inclusão de um aluno com PC e o papel que desempenham nesse processo.
- Analisar o papel dos pares no processo de inclusão de um aluno com PC.

Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
I – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista e motivar os alunos. - Garantir a confidencialidade e o anonimato. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar e explicar ao entrevistado o objetivo da entrevista. - Assegurar o anonimato e confidencialidade das opiniões e informações prestadas. - Pedir autorização para gravar. - Agradecer a colaboração prestada.
II - Perceções sobre a inclusão do colega com PC	<ul style="list-style-type: none"> - Entender as percepções das crianças sobre a inclusão de um colega com PC no ensino regular. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conheces bem o (nome)? - És capaz de o descrever? - Quando estás com ele há alguma coisa que te incomode? - O que achas de ele frequentar esta escola? - E de estar na tua turma? - Ele está sempre contigo na sala de aula? - Nesta escola, ele frequenta os mesmos espaços que tu? O que pensas disso?
III- Papel dos pares	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o papel dos pares no processo de inclusão de um aluno com PC no 1º ciclo do ensino básico. - Caracterizar as interações entre pares e os momentos/situações/contextos em que estes acontecem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em que momentos/locais costumavas estar com o teu colega? - O que costumavas fazer com ele? - Como é que te sentes quando estás com ele? - Há alguma coisa que gostasses de fazer com ele?
IV- Encerramento da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Finalizar a entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Há alguma coisa que me gostasses de dizer sobre o (nome)? - Obrigada pela tua colaboração.

Anexo H

Guião da entrevista
realizada aos alunos
com DT - outras
turmas do 3.º ano

| ' ' | ' ' |

Guião da Entrevista semiestruturada aos alunos da turma X e turma Y do 3.º ano

Tema: O olhar e o papel das crianças no processo de inclusão

Objetivos gerais:

- Perceber que perceção têm as crianças do 1º ciclo do ensino básico sobre a inclusão de um aluno com PC e o papel que desempenham nesse processo.
- Analisar o papel dos pares no processo de inclusão de um aluno com PC.

Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
I – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista e motivar os alunos. - Garantir a confidencialidade e o anonimato. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar e explicar ao entrevistado o objetivo da entrevista. - Assegurar o anonimato e confidencialidade das opiniões e informações prestadas. - Pedir autorização para gravar. - Agradecer a colaboração prestada.
II - Perceções sobre a inclusão do colega com PC	<ul style="list-style-type: none"> - Entender as perceções das crianças sobre a inclusão de um colega com PC no ensino regular. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conheces bem o (nome)? - És capaz de o descrever? - O que achas de ele frequentar esta escola? - Nesta escola, ele frequenta os mesmos espaços que tu? O que pensas disso? - Quando estás com ele há alguma coisa que te incomode?
III- Papel dos pares	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o papel dos pares no processo de inclusão de um aluno com PC no 1º ciclo do ensino básico. - Caracterizar as interações entre pares e os momentos/situações/contextos em que estes acontecem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em que momentos/locais costumavas estar com o teu colega? - O que costumavas fazer com ele? - Como é que te sentes quando estás com ele? - Há alguma coisa que gostasses de fazer com ele?
IV- Encerramento da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Finalizar a entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Há alguma coisa que me gostasses de dizer sobre o (nome)? - Obrigada pela tua colaboração.

Anexo I

Guião da entrevista ao
aluno com PC

|' '' | | ''

Guião da Entrevista semiestruturada ao aluno com PC (B9)

Tema: O olhar e o papel das crianças no processo de inclusão

Objetivos gerais

- Perceber que percepção têm as crianças do 1º ciclo do ensino básico sobre a inclusão de um aluno com PC e o papel que desempenham nesse processo.
- Analisar o papel dos pares no processo de inclusão de um aluno com PC.

Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
I – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista e motivar os alunos. - Garantir a confidencialidade e o anonimato. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar e explicar ao entrevistado o objetivo da entrevista. - Assegurar o anonimato e confidencialidade das opiniões e informações prestadas. - Pedir autorização para gravar. - Agradecer a colaboração prestada.
II- Perceções do aluno sobre a sua inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Entender as percepções do aluno sobre a sua inclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gostas desta escola? - O que gostas mais? - Há alguma coisa de que não gostes? - Organiza as fotos da atividade que gostas mais para a que gostas menos (fotos com: educação física, multidiversões, ciência divertida e inglês). - Gostas mais de brincar sozinho ou com os colegas? - Gostas mais de trabalhar sozinho ou com um colega? - Durante o almoço no refeitório, como gostas mais de estar? Sozinho ou com os colegas?
III- Papel dos pares	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender como sente o B9 no dia a dia com os seus pares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como te sentes quando os colegas brincam contigo? - Dos rapazes com quem gostas mais de brincar? - Há alguém com quem não gostes de brincar? - Das meninas, com quem gostas mais de brincar? - Há alguém com quem não gostes de brincar? - Com quem gostas mais de trabalhar? Escolhe primeiro dos rapazes e depois das raparigas. - Há alguma menina com quem não gostes de brincar? - Como te sentes quando os colegas te ajudam: a aprender na sala de aula, na educação física e no refeitório?
IV- Encerramento da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Finalizar a entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Obrigada pela tua colaboração.

Anexo J

Guião de recolha de
dados do aluno com PC

|' '' | | ''

Tabela I1- Guião de Recolha de Dados para Caracterização do aluno B9

Domínio analisado	Informação Relevante		Fonte
Identificação	Sexo	Masculino	PEI
	Data de nascimento	18/11/2011	
	Nacionalidade	Guineense	
Informação clínica	<p>- Enviado pela Junta Médica da Guiné-Bissau para Portugal, para consulta especializada de oftalmologia por apresentar “distopia lateral OE, hipertelerioismo encéfalo e uma deficiência motora decorrente de trauma durante o parto”.</p> <p>- Do relatório médico do Hospital de Santa Maria é referido que o aluno tem: “perturbação do desenvolvimento intelectual moderada (DSM5), necessidades educacionais específicas permanentes decorrentes de alterações funcionais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da aprendizagem, da socialização, da atenção e da autonomia. No relatório de oftalmologia, do mesmo hospital, é referido um glaucoma congénito à esquerda com buftalmos. Do relatório do Hospital Fernando Fonseca consta que o aluno possui síndrome nefrítico.</p> <p>-Acompanhado em consultas de: neuro desenvolvimento, oftalmologia e nefrologia pediátrica.</p> <p>- O aluno i) é não verbal; ii) possui dificuldades ao nível da alimentação (mastigação); iii) tem um comprometimento motor ao nível da motricidade fina e grossa e iv) não possui controlo da baba.</p>		<p>Relatórios médicos</p> <p>RTP</p>

Domínio analisado	Informação Relevante		Fonte
Percurso escolar	Ano letivo. 19/20	<p>Veio para Portugal com 7 anos de idade. Apenas ingressou a 19 de abril de 2020 no 1º ano de escolaridade (sem frequência de escolaridade até à altura), com 9 anos.</p> <p>Neste ano letivo, devido ao confinamento imposto pela situação de Covid-19 e às suas condições de saúde física, o aluno permaneceu em casa.</p> <p>Foram identificadas carências económicas que se refletiam nos cuidados básicos de saúde e alimentação pelo que foi prestado um apoio de cariz social à família.</p> <p>Foi feita referência à EMAEI, que definiu as medidas a aplicar, nomeadamente: i) medidas universais: diferenciação pedagógica; acomodações curriculares; intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos; medidas seletivas: antecipação e reforço das aprendizagens;</p> <p>- Medidas adicionais: adaptações curriculares significativas com. Introdução de aprendizagens substitutivas e estabelecimento de objetivos globais ao nível de conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver para potenciar o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.</p>	PEI RTP
	Ano letivo 20/21	<p>Frequentou o 2º ano de escolaridade, inserido em turma de efetivo reduzido (21 alunos);</p> <p>Frequenta as AEC, com o grupo/turma, no final do horário escolar.</p> <p>Devido às dificuldades identificadas ao nível da comunicação (aluno não verbal) foi solicitada ao CRTIC, da área geográfica da escola, uma avaliação do aluno.</p>	
	Ano letivo 2021/2022	<p>Frequenta o 3º ano de escolaridade, inserido em turma de efetivo reduzido (20 alunos) a tempo inteiro. No final do dia frequenta com a turma as AEC: multidiversões, educação física e ciência divertida.</p> <p>- Participa em todas as atividades da turma.</p> <p>- Apoios no presente ano letivo: i) educação especial (45 minutos, três vezes por semana fora da sala de aula); terapia ocupacional (45 minutos, uma vez por semana, em contexto de sala de aula), terapia da fala (45 minutos, uma vez por semana, em contexto de sala de aula) e apoio por parte de um psicólogo do SPO.</p>	PEI RTP Plano de turma

Anexo K

Exemplos de protocolos
de observação: do
almoço no refeitório,
da aula de Inglês e da
AEC de Educação Física

| | ' ' | | ' ' |

Tabela J2- Protocolo da Observação do **almoço no refeitório**

Escola: 1º CEB		Local: refeitório
Ano: 3º	Turma: A	N.º Alunos: 19
Data da Observação: 10/03/2022		Hora: 13h32min
Duração: 30 minutos		
Observador: Marta Constantino		
Situação: Observação do B9 e da turma durante o almoço		
Tempo	Descrição	Inferências/ Observações
13h32	<p>Os alunos entram no refeitório. À entrada o B9 pendura a toalha que traz na mão num cabide que fica junto à porta. Todos se dirigem aos seus lugares. Os alunos sentam-se pela ordem da lista da turma. O B9 tem à sua direita a A10, à esquerda a A8 e à sua frente a A1.</p> <p>Em cima da mesa estão os talheres, o copo para a água e a sopa dentro de uma tigela. Em cima do toalhete em frente à tigela estão duas fatias de pão.</p> <p>A A10 parte-lhe o pão em pequenos pedaços e coloca-o perto da tigela da sopa. A A8 pergunta-lhe se precisa de ajuda. Ele abana com a cabeça dizendo que não. Ele vai apanhando o pão de cima da mesa e coloca-o na tigela da sopa. A A10 pega na colher e diz-lhe para calcar o pão. Ele observa o gesto e sorri. Entretanto a A8 pergunta se ele quer ajuda. Ele aceita a colher da A10 e passa-a à A8 que pega nela e envolve o pão na sopa.</p> <p>A A1 observa-os, os restantes conversam entre si e começam a comer.</p> <p>A A10 repara que o B9 se está a babar e dá-lhe o guardanapo e manda-o limpar-se. Ele limpa as mãos. Ela faz o gesto de limpar a boca, fazendo um movimento circular na própria boca e ao mesmo tempo diz:</p> <p>- Limpa a boca B9, limpa a boca (acompanhando com o gesto em movimentos circulares).</p>	Cada turma tem uma mesa atribuída. No refeitório estão outras duas turmas a acabar de almoçar.
13h33	<p>Ele limpa a boca e volta a limpar as mãos esfregando o guardanapo nas mãos. De seguida ele estica o braço e coloca o guardanapo amachucado à sua frente enquanto a A8 coloca a tigela da sopa à frente dele.</p> <p>A A1 observa-os enquanto parte pão e coloca sopa. O B9 começa a comer.</p> <p>A A8 e a A1 vão comendo e olhando para ele.</p> <p>Ele segura a colher procurando ajeitá-la para a sopa não cair até chegar à boca. Várias vezes leva a colher à boca até que a A10 lhe toca com a mão esquerda no ombro e estica a mão direita entregando-lhe para a mão um guardanapo. Ele baixa a cabeça e olha para a camisola, de seguida limpa a boca. Olha para a A8 que está a comer pão e a olhar para ele e sorri de seguida olha para a A10 que lhe fala (não se consegue perceber o que ela diz, há muito ruído no refeitório) ele abana a cabeça dizendo que não e sorri. Volta a agarrar na colher e recomeça a comer.</p> <p>A A10 recomeça a comer a sopa. O B8 que está à esquerda da A1 e em frente à A10 diz:</p> <p>- Tenho 3 guardanapos. (estica o braço agarrando um deles).</p> <p>O B8 estica-se e deixa o guardanapo quase em frente ao B9.</p> <p>A A10 pousa a colher, agarra o guardanapo e coloca-o em frente ao B9.</p> <p>- Dá-lhe mais um porque ele se baba muito (faz movimento circular em frente à boca) e precisa para se limpar – diz a A10 para o B8.</p>	

Tempo	Descrição	Inferências
13h37	<p>O B8 ajeita os guardanapos e coloca-os ali perto à sua direita.</p> <p>A A1 pousa a colher da sopa, estica-se um pouco em frente, toca com a mão na mesa em frente ao B9 e faz humm...hummm..., como ele não reage ela toca-lhe na mão que está a segurar a colher. Ele levanta a cabeça e olha para ela. Ela faz o gesto de limpar a boca (movimento circular em frente à boca). Ele deixa cair para dentro da tigela o pão que estava entre os lábios, continua a segurar a colher dentro da taça da sopa e limpa a boca com a outra mão. De seguida mete o guardanapo sujo em frente. A A8 leva sopa à boca e observa-o.</p> <p>- Limpa com cuidado. – (diz a A8). Ele olha para ela e volta a esticar a mão para agarrar o guardanapo que tinha pousado.</p> <p>- B9. - Chama a A10, batendo com a mão na mesa e apontando para um guardanapo limpo.</p> <p>Ele agarra o guardanapo e limpa-se.</p> <p>Surge uma das empregadas que coloca um prato em frente a cada um deles no topo do toalhete. Ele observa os pratos e continua a comer a sopa.</p> <p>Um pouco distante no topo da mesa o B5 levanta-se e canta qualquer coisa gesticulando. Ele apercebe-se dirige o olhar e sorri. Continua a comer a sopa.</p> <p>A A1 olha e vê-o muito babado com sopa e chama:</p> <p>- B9, B9 (agarrando em simultâneo num dos guardanapos sujos que consegue alcançar e estica-o para ele).</p> <p>O B8 estica um dos limpos e diz:</p> <p>- Ainda tenho aqui.</p> <p>A A8 levanta-se e dirige-se a uma mesa que está um pouco atrás e serve de apoio trazendo consigo vários guardanapos, entretanto a A10 diz:</p> <p>- A8 não é preciso o B8 ainda tem muitos.</p> <p>Ela coloca na mesa os que trazia na mão e senta-se.</p> <p>Ele limpa a boca e recomeça a comer a sopa.</p> <p>O B8 estala os dedos para chamar a atenção da A10 chamando-a simultaneamente e aponta para o B9 que tem muito caldo de sopa a escorrer. Ela manda-o limpar a boca:</p> <p>- Limpa a boca.</p> <p>Ele interrompe a sopa e limpa a boca olhando em redor para o que se passa no refeitório.</p> <p>Continua a comer. Passado um pouco para e limpa a boca.</p> <p>A A8 pergunta.</p> <p>- Já acabaste?</p>	<p>As mesas estão dispostas retangularmente formando uma mesa única.</p> <p>Os restantes elementos falam e fazem bastante barulho.</p>
13h39	<p>Ele abana a cabeça afirmativamente. A A8 tira a tigela da frente dele e a A10 agarra o prato do B9 que está próximo dela e coloca-lho à frente (massa grossa com feijão e cenoura).</p> <p>A A8 levanta-se puxa o prato para mais perto dela, pega na faca e mexe-lhe o comer. Coloca-lhe o prato à frente e os talheres a jeito. Ele começa a comer. Está com dificuldade em segurar a faca e esta cai-lhe da mão.</p> <p>Tenta agarrar a faca em cima da mesa e ela volta a cair.</p> <p>A A10 agarra a faca dele e dá-lha na mão.</p>	

Tempo	Descrição	Inferências
13h42	<p>De seguida pega na sua faca e explica-lhe exemplificando no prato dela: - Fazes assim ó... olha ...e depois pões na boca. Ele sorri e começa a comer. Põe a massa na boca e ela escorrega caindo no prato. A A1 está parada olhando para ele. - Assim ... (diz a A1) e faz um movimento de sucção. Ele observa-a. A A10 relembra-o para limpar a boca. Ele pousa a faca e limpa a boca. A A10 volta a dar-lhe a faca para a mão e ele retoma a refeição. Com mão direita segura a faca e empurra a comida para o garfo levando-o à boca. Os restantes do topo da mesa continuam a comer e a falar. A A8 e a A1 já estão a comer o prato principal e a A10 e o B8 terminam a sopa. Ele leva o comer à boca e inclina ligeiramente a cabeça para trás evitando que a comida caia. A A10 e a A1 vão comendo e observando-o. O B9 tem a boca suja no momento em que ele levanta a cabeça a A1 faz: - HUMMMM (acompanhando o som com um movimento de limpar boca – gesticulando). Ele larga o garfo, pega no guardanapo e limpa a boca. Pousa o guardanapo. Ao pousar o guardanapo vira-se para a A8. Esta levanta-se pega num guardanapo limpo que estava à sua frente e limpa-lhe melhor a boca. Ele continua a comer. A A1 estica a mão e volta a dar-lhe o guardanapo. Ele limpa e continua a comer. A A1 levanta-se estica o braço e limpa-lhe a boca. Ele levanta um pouco a cara. Ela limpa e pousa o guardanapo.</p>	
13h45	<p>- Come a massa (diz a A10 ao B8) come só a massa... - Não gosto, eu não gosto, eu não vou comer a cenoura... (diz o B8). O B9 continua a comer.</p>	
13h46	<p>O B5 levanta-se para sair e como não comeu sopa nem quase nada do prato a auxiliar manda-o voltar a sentar. O B9 apanha os últimos pedaços de comida do prato. A A10 pergunta se ele quer mais. Ele diz que sim e ela vai buscar. O B8 diz para ela tirar os talheres. Tiram os talheres e ela vai buscar mais comida. A A8 levanta-se ajeita o toalhete e pousam o prato. Ele pega nos talheres e a A10 ajeita-lhe a faca na mão. Ele mete massa á boca. A A1 observa-o e pergunta: - Está quente, está quente?! Ele olha para ela e abana a cabeça dizendo que sim. A A8 diz: - B9 faz assim ... e sopra. Ele tenta imitá-la. A A1 chega-se à frente e tenta soprar para o prato dele. Ele continua a comer. Mete a comida na boca e não fecha logo a boca. - Tá quente? Deixa refrescar quando “tiver” fria depois come. (diz-lhe a A1). Ele continua a comer. - Pode já estar fria. – diz o B8.</p>	<p>Nenhum adulto se encontra próximo da mesa</p> <p>Parece preocupada e não desvia o olhar</p>

Tempo	Descrição	Inferências
<p>13h52</p> <p>13h56</p> <p>14h01</p>	<p>- Não estás a queimar a língua?! – diz a A1 para o B9. Ele coloca comer no garfo, parece soprar e leva à boca.</p> <p>- Está a deitar fumo. - diz a A10 e acrescenta: - Não vamos obrigar ele a dizer que está quente se tá bom para ele. Ele continua a comer. Os que vão acabando vão saindo.</p> <p>Ele mastiga, olha para a A1 e esta chama-o à atenção para limpar a boca fazendo o gesto. Termina e sai.</p> <p>A A10 e o B8 conversam. Entretanto o B8 sai. As auxiliares do refeitório começam a limpar os lugares dos que saíram. No extremo da mesa restam 5 alunos. A A8 termina e arruma o espaço. A A10 e o B9 continuam a comer. Ele termina o prato e a A10 pergunta se ele quer água. Ele diz que sim. Ela coloca água no copo e ele bebe. Pergunta se ele não quer mais. Ele diz que não.</p> <p>As duas ajudam-no a limpar-se. A camisola estava um pouco suja e a A10 limpa-a com o guardanapo. Saem em direção à porta onde ele volta a agarrar o pano que deixou no cabide.</p>	<p>A A1 faz uma careta.</p> <p>Ele põe-se a jeito de modo a facilitar a limpeza da roupa.</p>

Tabela J3- Protocolo da **Observação da aula de inglês**

Escola: 1º CEB		Local: sala de aula
Ano: 3º	Turma: A	N.º Alunos: 20
Faltas: Não se registaram faltas		
Data da Observação: 10/03/2022	Hora: 15h00	Duração: 30 min
Observador: Marta Constantino		
Situação: Observação das interações da turma durante a aula de Inglês		
Tempo	Descrição	Inferências/ Observações
15h05	<p>A professora inicia a aula e pede ao aluno responsável para dar o material. Enquanto o B4 distribui o material. A professora questiona a turma acerca do tempo. A turma refere como está o tempo. Entretanto o B4 coloca o livro do B9 sobre a mesa à sua frente. De seguida, em inglês, a professora dirige-se ao B9 e questiona como está o tempo. Ele olha para a janela, observa o exterior. A professora volta a repetir a questão em inglês. Ela chama-o para ir mostrar num cartaz que ele tem pendurado. Pede para ele apontar. O B5 diz:</p> <p>- Aponta com um dedo B9, com um dedo.</p> <p>Ele aponta e acerta. A professora elogia-o, verbalizando em inglês. Ele volta para o lugar e senta-se.</p> <p>A professora escreve o sumário no quadro e diz que irão rever os animais de estimação. Pede aos alunos para escreverem a data e copiarem o sumário. O B5 chama a professora e diz que fez disparate. A professora pergunta-lhe o que aconteceu.</p> <p>Ele explica que escreveu a data em português (data do dia que já estava no quadro) em vez de passar a que estava mais abaixo em inglês. A professora diz-lhe para agora passar em inglês.</p> <p>A professora diz para quando acabarem de passar abrirem o livro na página 64. O B4 ainda anda a distribuir livros. O B9 olha para a professora. Entretanto esta dá indicação ao grupo para fazer o exercício número 1 e de seguida dirige-se ao B9.</p> <p>Explica-lhe que enquanto os colegas escrevem ele vai juntar as duas partes dos animais.</p> <p>De seguida apresenta-lhe os animais e nomeia-os em inglês. Posteriormente, nomeia os animais em inglês e pede para ele identificar a parte que falta no animal. Como ele está com alguma dificuldade, ela decide apontar para os animais e ir perguntando se é aquele ou não. Ele vai respondendo sim e não de acordo com as situações. Na tartaruga ele hesita bastante e a professora decide deixá-lo de lado avançar para outro. Vai mostrando outros e ele vai dando a indicação se está certo ou errado. Enquanto ele faz esta atividade com a professora os restantes fazem o exercício 1 do manual.</p> <p>De seguida a professora diz-lhe que agora tem de colar o animais no caderno. Pede ao B4 para ajudar. Antes de se afastar demonstra como ele deve fazer.</p> <p>- Viste B4 como se faz. Consegues ajudar? – questiona a professora.</p> <p>O B4 responde que sim.</p> <p>A professora vai corrigir o exercício com a turma.</p> <p>O B4 coloca a mão direita sobre o ombro do B9 e diz-lhe:</p> <p>- Vá agora vais colar.</p>	(dá esta explicação em português)
15h18		

Tempo	Descrição	Inferências/ Observações
<p>15h25</p> <p>15h29</p>	<p>O B9 coloca a cola no caderno, o B4 dá-lhe as peças dos animais para a mão e vai dizendo o nome de cada animal à medida que ele vai colando. Relembra-o para limpar a baba. Tenta que ele diga “bird”. Ele imite um som idêntico e passam ao animal seguinte. O B4 vai auxiliando na colagem e vai olhando para o que os colegas vão corrigindo no quadro. Continuam nas colagens com o B4 a dizer em cada animal o respetivo nome e a pedir para ele repetir. A dada altura cai baba no caderno. O B4 volta a lembrar para ele limpar a baba. Acabam a atividade da colagem. O B9 fica sossegado e o B4 põe a mão no ar avisando que já terminaram. Entretanto a professora chega perto do B9 e pede para ele repetir com os colegas em coro o nome dos animais. Pede-lhe: repeat “cat”. Ele imite um som idêntico às palavras que ela vai enunciando em coro com os colegas. A professora corrige a atividade do manual oralmente com o restante grupo. O B9 observa a professora e a turma. O B4 relembra-o novamente para limpar a boca.</p>	<p>Durante a colagem, como o B9 tem dificuldade em agarrar o papel por ser demasiado fino. O B4 vira o papel, ele coloca cola no verso. Depois ajuda-o a posicionar no caderno</p>

Tabela J4- Registo de Observação da AEC de educação física

Escola: 1º CEB		Local: ginásio
Ano: 3º	Turma: A	N.º Alunos: 20
		Faltas: 0
Data da Observação: 11/03/2022		Hora: 16h43
Duração: cerca de 45 min		
Observador: Marta Constantino		
Situação: Observação das interações da turma durante a Atividade de Enriquecimento Curricular de Educação Física		
Tempo	Descrição	Inferências/ Observações
16h43	<p>Os alunos estão sentados no chão ao fundo do ginásio. À frente deles estão três arcos e quatro bolas colocados com alguma distância entre si.</p> <p>O B9 está sentado num dos extremos entre o B3 e o B7.</p> <p>O professor dá início à aula e pede aos alunos para se levantarem e começarem a fazer um exercício de aquecimento.</p> <p>O B9 segura o pano com que limpa a baba numa das mãos e acompanha os colegas no exercício. O exercício consiste em abrir pernas e braços com um pequeno salto. O B6 apercebe-se de que o B9 está a fazer mal a abertura de braços, sai do seu sítio, coloca-se atrás dele e ajuda-o a realizar o movimento. Não volta ao seu lugar e ocupa um lugar ao lado do B9. Passam para o exercício seguinte abrir pernas e braços à frente, o B9 não o consegue realizar limitando-se a dar saltinhos.</p> <p>De seguida, dão pequenos saltos e puxam calcanhar atrás tentando tocar com as mãos. O B2 realiza o exercício e roda sobre si próprio observando como o B9 está a fazer. Ao ver que ele salta e tenta puxar o calcanhar atrás o professor diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Isso, boa B9. <p>O B9 diz-lhe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puxa o pé para trás. <p>A A1 vem a saltitar desde o seu lugar em direção ao B9. Este neste momento apenas dá pulinhos. Ela toca-lhe com a mão no braço e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salta para trás. Olha (diz isto parando de saltar e tocando com a mão no pé atrás). <p>O B2 e a A1 observam-no. Ele puxa a perna ligeiramente atrás, mas não consegue fazer o exercício, eles não insistem.</p> <p>Passam para o exercício de puxar joelhos acima, o B2 ao aperceber-se que o B9 não está a fazer, faz lentamente para ele ver e imitar.</p> <p>De seguida mão direita toca no pé esquerdo e mão esquerda no pé direito com flexão de tronco. O B9 bamboleia o corpo, mas não flete o tronco. O B2 toca-lhe no braço e mostra-lhe como se faz. Ele tenta imitá-lo. A A1 ao ver que ele não estica o braço que fica atrás das costas dirige-se a ele, tira-lhe o pano da mão segurando-o na dela, e ajuda-o a esticar o braço enquanto o B2 o ajuda a levar a outra mão em direção ao pé. Ele deixa-se ajudar pelos colegas e tenta fazer o exercício. No final do exercício a A1 leva o pano para cima do banco sueco que se encontra um pouco mais atrás.</p>	<p>Os restantes colegas vão fazendo o exercício. Há alunos que não conseguem realizar o exercício com correção e apenas fingem fazer.</p> <p>O B2 continua à direita do B9, a A1 ocupou uma posição mais próxima dele encontrando-se à sua esquerda ligeiramente à frente.</p>
16h49	<p>Segue-se rodar o tronco com braços ao lado. O professor chama à atenção o B9 para ele esticar os braços (ele ouve, tenta esticar, mas continua a fazer o exercício com os braços ligeiramente descaídos). No exercício seguinte tinham de fazer rotação de braços à frente. O B9 apenas sacode os braços. O B2 tenta rodar-lhe os braços devagar. Como não consegue que ele reproduza com correção, não insiste e faz o seu exercício.</p>	

Tempo	Descrição	Inferências/ Observações
16h52	<p>No momento da rotação de braços atrás o professor desloca-se até junto do B9 e ajuda-o a fazer o exercício com correção posicionando-se atrás dele e auxiliando-o com as suas mãos. O B2 continua a fazer o seu exercício e observa o professor.</p> <p>Os alunos têm de cruzar os braços à frente como se dessem um abraço. O B9 abana os braços, mas não fecha completamente. O professor vem junto dele, posiciona-se à sua frente e exemplifica como deve fazer. Com a ajuda do professor ele realiza o exercício.</p> <p>O professor manda parar e divide a turma em dois grupos. Os alunos agrupam-se. O B9 desloca-se para o grupo que está mais próximo. O B10 diz-lhe que já estão 10 e ele desloca-se para o outro grupo.</p> <p>O B9 fica num arco ao pé da B8.</p> <p>O professor diz que vão fazer um jogo novo e começa a explicar as regras.</p> <p>- Os arcos são baús. As bolas são tesouros. – diz o professor.</p> <p>- Ah! Temos de guardar no baú as bolas. – diz o B8.</p> <p>O B9 continua parado a ouvir.</p> <p>O professor acrescenta que as duas equipas correm em simultâneo para ir buscar bolas ao meio. A A6 diz que não entendeu.</p> <p>O professor chama o B2 e exemplifica. Acrescenta que se um membro da equipa adversária tocar um jogador, o jogador tocado “congela”. Só “descongela” se um colega da mesma equipa lhe passar por baixo das pernas. O professor certifica-se de que a A6 já percebeu.</p> <p>A A8 dirige-se ao B9 e explica-lhe como se processa o jogo simulando que coloca bolas nos arcos.</p> <p>- Entendeste agora? – pergunta a A8 depois de exemplificar.</p>	
16h57	<p>Ele inclina ligeiramente a cabeça sorri-lhe e diz que sim.</p> <p>A A1 chega-se à frente do B9 abre as pernas e diz-lhe que se alguém lhe tocar ele tem de ficar como ela está (de pernas e braços abertos) e só pode correr quando alguém lhe passar por baixo.</p> <p>O professor chama o B9 e simula com ele o jogo. Pede para ele ir buscar uma bola e colocá-la num arco. De seguida leva-o ao campo adversário e diz-lhe se um colega lhe tocar que deve ficar de pernas e braços abertos até alguém passar por baixo. O B9 acena que sim com a cabeça.</p> <p>Fazem uma primeira jogada.</p> <p>A equipa onde o B9 está, maioritariamente constituída por raparigas, decidem juntar-se num grupo e definir uma estratégia. Ele está na roda onde elas lhe explicam a estratégia. Retomam as posições de jogo para fazer uma nova jogada. A equipa adversária também se junta para traçar um plano.</p> <p>O professor diz que desta vez só podem levar uma bola e que para “descongelar” basta tocar na mão do colega. Quando o professor diz uma, o B9 repete:</p> <p>- Um (levantando ligeiramente um dedo).</p> <p>O professor acena que sim e aponta para uma bola. Encostam-se à parede para começar de novo.</p>	

Tempo	Descrição	Inferências/ Observações
17h05	<p>Todos tentam apanhar bolas. O B9 agarra uma bola e o professor aponta para o arco onde a deve colocar. Ele corre para o arco e deixa a bola.</p> <p>O professor dá ordem para parar para fazer a contagem das bolas.</p> <p>A A8 vai buscar o pano do B9 e dá-lho para ele se limpar. Ajuda-o a limpar-se debaixo do queixo e volta a ir colocar o pano no banco sueco. O professor diz que desta vez ganhou a equipa onde está o B9 (maioritariamente constituída por meninas, apenas está ele e o B8) e todos pulam contentes. A equipa adversária diz que a contagem está errada e o professor chama-os para contarem as bolas. Refilam, o professor manda-os voltar aos lugares e colocar as bolas ao meio.</p> <p>A equipa do B9 volta a reunir-se para traçar um plano (estão num círculo e têm os braços sobre os ombros uns dos outros). A A5 gesticula demonstrando como ele deve fazer. Ele sorri e abana a cabeça (afirmativamente).</p> <p>O professor antes do jogo começa a trocar a A4 com o B1, fazendo alteração nas equipas.</p> <p>Enquanto o professor fala, a A10 vai buscar o pano ao B9 e dá-lho para a mão para ele limpar a baba.</p>	<p>O B9 acompanha os colegas no jogo. Parece ter compreendido as regras do jogo.</p>
17h13	<p>O professor vai até junto do B9, leva uma bola na mão, conversa com ele e no final pergunta-lhe se ele percebeu. Ele diz que sim.</p> <p>É dada ordem para que todos se encostem à parede. O professor faz contagem decrescente de 3 a 1 e todos correm às bolas.</p> <p>Pára o jogo.</p>	
17h20	<p>Gera-se uma discussão acusando-se uns aos outros de terem feito batotice. O B9 observa-os. Alguns dos colegas da equipa deslocam-se para onde têm os arcos e ele acompanha-os.</p> <p>Ele encosta-se à parede, desliza e fica sentado. Outros colegas também se sentam, enquanto outros arrumam os materiais.</p> <p>O professor dá ordem para arrumar material e fazer fila.</p> <p>Na fila a A10 lembra o B9 para limpar a baba. Ele limpa-se e mantém-se na fila.</p>	<p>Depois de saírem do ginásio vão à sala buscar as mochilas e dirigem-se ao portão de saída.</p>
17h26		

Anexo L

Síntese dos
participantes com DT
entrevistados e
objetivos das
entrevistas

|' '' | ''

Síntese dos participantes com DT entrevistados e objetivos das entrevistas.

Turma do participante	Codificação do participante	Idade (a 31/12/2021)	Objetivos da entrevista
Turma do aluno B9	A1	8 anos	<p>- Perceber que percepção têm as crianças do 1º ciclo do ensino básico sobre a inclusão do aluno com PC e o papel que desempenham nesse processo.</p> <p>- Analisar o papel dos pares no processo de inclusão do aluno com PC.</p>
	B1	8 anos	
	A2	8 anos	
	A3	9 anos	
	A4	8 anos	
	B2	9 anos	
	B3	8 anos	
	B4	8 anos	
	A5	9 anos	
	B5	9 anos	
	B6	8 anos	
	A6	8 anos	
	A7	8 anos	
	B7	9 anos	
	B8	9 anos	
	A8	9 anos	
	A9	8 anos	
A10	8 anos		
B10	9 anos		
Turma X	Ax11	8 anos	
	Ax12	8 anos	
Turma Y	By11	9 anos	
	Ay13	8 anos	

Anexo M
Síntese das
entrevistas
realizadas aos alunos
com DT

| ' ' | | ' ' |

Síntese das entrevistas realizadas aos alunos com DT

Local	Data	Participantes			Turma
		Nº	Género ²⁸		
			M.	F.	
Biblioteca da Escola	De 26 a 29 de abril	19	9	10	Turma do aluno com PC
	2 de maio	2	0	2	Turma X
	4 de maio	2	1	1	Turma Y
Total		23	10	13	

²⁸ Codificação usada - M. - género masculino; F. - género feminino

Anexo N

Protocolo das
entrevistas de um
aluno da sala do B9,
outro da turma X e da
turma Y

| ' ' | | ' ' |

Transcrição da entrevista realizada ao **aluno B5 da turma do aluno com PC**

Após a legitimação da entrevista.

P- Conheces bem o [REDACTED]?

R- Sim.

P- És capaz de o descrever, de me dizeres como é que ele é?

R- Sim

P- Como é que ele é?

R- Ele baba muito, tem uma coisa num olho, a língua dele é um bocado fraca, ele não consegue falar um bocado bem, as mãos são fracas. Só isso.

P- O que é que achas de ele frequentar esta escola?

R- Bom.

P- Porquê?

R- Quando nós estamos a jogar à bola ele joga. Quando quer brincar connosco ele pede. Quando ele está sozinho nós brincamos com ele.

P- E de frequentar a tua turma?

R- Também bom.

P- Porque é que achas que é bom?

R- É bom para aprender e também para brincar, jogar à bola, falar connosco, fazer as aulas connosco .

P- Nesta escola ele frequenta os mesmos espaços que tu frequentas?

R- Sim.

P- E o que é que tu pensas disso?

R- Eu penso que é bom. Porque quando vamos fazer ginástica ele faz, quando fazemos experiências ele faz e quando fazemos mais ginástica ele também faz.

P- Quando estás com ele há alguma coisa que te incomode?

R- Não.

P- Em que momentos e em que locais costumas estar com o [REDACTED]?

R- Na parte da manhã: lá atrás. Aqui na sala, no ginásio, no campo.

P- O que costumas fazer com ele?

R- Ler um livro, brincar com ele.

P- Como é que tu te sentes quando estás com ele?

R- Sinto-me bem.

P- Queres explicar o que é sentir bem?

R- Não consigo explicar.

P- Quando partilhas com ele a mesma mesa, o que sentes?

R- Bem. Contente.

P- Porquê?

R- Porque quando estou a ler uma história, ele aprende. Quando estou a ensinar, ele aprende. Quando estou a escrever, ele aprende. Até quando estou a brincar, ele aprende o jogo. Quando é no refeitório, na mesa, eu ajudo quando as pessoas estão distraídas.

P- Costumas ajudar a fazer o quê?

R- A limpar a boca.

P- Há alguma coisa que tu gostasses de fazer com ele?

R- Sim. Jogar à bola a sós.

P- Há alguma coisa que me gostasses mais de dizer sobre o [REDACTED]?

R- (Acena com a cabeça que sim.) O [REDACTED] é bom amigo, é bom rapaz. Gosta de brincar connosco todos. Quando estamos a brincar à corrente ele também quer brincar. Só isso.

P- Obrigada.

[REDACTED]

Transcrição da entrevista realizada à aluna A1 da turma X do 3º ano

P - Conhecês bem o [REDACTED]?

R - Conheço.

P - És capaz de o descrever?

R - O [REDACTED] é uma pessoa com um problema. Eu não sei explicar qual é. Mas eu sei que ele... ele para mim é igual a todos nós só que ao mesmo tempo é um bocado mais diferente, porque tem um problema, mas não deixa de ser uma pessoa normal.

P - É diferente em quê, consegues-me dizer?

R - Eu não sei, mas acho que ele não entende muito bem as coisas como a gente entende. Mas não sei explicar muito bem, porque não sei o que é que ele tem.

P - O que achas de ele frequentar esta escola?

R - Eu acho que ele deve frequentar, porque ele é uma criança normal. É uma criança que também tem de aprender.

P - Nesta escola, ele frequenta os mesmos espaços que tu?

R - Sim.

P - O que pensas disso?

R - Eu acho que é bom.

P - Porquê?

R - Porque assim ele sente-se bem, sente-se à vontade.

P - Quando estás com ele há alguma coisa que te incomode?

R - Não

P - Em que momentos/locais costumas estar com o teu colega?

R - No refeitório, quando a auxiliar foi regar as plantas ele estava lá eu fui ver a horta e a gente esteve perto um do outro. Eu até lhe perguntei se ele gostava da horta, ele respondeu que sim. Acho que foi os únicos momentos em que eu já estive mais perto dele, até perto do portão também.

P - Quando estiveste perto dele, na horta, como te sentiste?

R - Senti-me só contente por estar a falar com ele.

P - Alguma vez conseguiste fazer alguma atividade/ alguma coisa com ele?


R - Não, porque a gente não é realmente da mesma turma, nunca consegui fazer atividades perto dele.

P - Há alguma coisa que gostasses de fazer com ele?

R - Sim, brincar com ele para estar mais tempo com ele.

P - Porque é que isso é importante para ti?

R - Para mim é importante porque eu nunca cheguei a conhecê-lo muito bem e eu gostaria de estar mais tempo com ele.


P - Há alguma coisa que me gostasses de dizer sobre o ?

R - Sim. Que ele é uma pessoa importante, que realmente sabe dizer as coisas. Às vezes...às vezes acontecem coisas que são diferentes por causa do problema dele, mas a gente não liga, porque a gente sabe que ele é uma pessoa igual a nós. Por exemplo, eu tenho um amigo meu, que é da escola, que gozavam com ele por ele ter um problema, que é um défice de atenção, mas eu sempre fui amiga dele, porque se eu tivesse esse problema gostava que brincassem comigo na mesma.

- Obrigada pela tua colaboração.



Transcrição da entrevista realizada ao aluno B1 da turma Y do 3º ano

P - Conheces bem o ?

R - Conheço. Eu acho que ele é bom aluno. Mas tem dificuldade a falar, porque ele não consegue falar. Depois também acho que ele deveria ter, umas aulas, um tempo de aula, só uma professora para ele e depois um bocadinho da aula (dez ... quinze minutos) voltar para o normal, porque assim ele já consegue ir aprendendo devagar.

P - Como seria esse tempo dessa professora com ele?

R - Seria nesta escola numa sala à parte.

P - És capaz de o descrever?

(respondeu na primeira pergunta)

P - O que achas de ele frequentar esta escola?

R - Acho bem.

P - Porquê?

R - Quando eu entrei aqui, realmente eu lembro-me que não havia pessoas deficientes era só pessoas normais como eu. As pessoas normais... só havia essas. Agora começaram a vir pessoas com deficiências, acho bem.

P - Nesta escola, ele frequenta os mesmos espaços que tu?

R - Eu acho que como ainda há a pandemia, há recreios separados. É que se não houvesse eu realmente queria que ele pudesse brincar não só com a turma dele e sim com as outras todas.

P - O que pensas disso?

R - Eu não acho mal. Eu acho que é assim. Mesmo que houvesse uma casa de banho específica para as pessoas deficientes, ele se se enganasse acho que não podia ter mal porque ele também tem deficiência.

P - Quando estás com ele há alguma coisa que te incomode?

R - Os barulhos que ele faz às vezes incomoda.

P - Quando é que ele faz esses barulhos?

R - Às vezes quando ele está a tentar falar, esse barulho incomoda. É um som meio estranho.

P - Em que momentos/locais costumas estar com o teu colega?

R - No refeitório, quando as turmas estão a almoçar.

P - O que costumas fazer com ele?

R- Nunca fiz nada. Só vejo no refeitório e quando vai para o intervalo.

P - Como é que te sentes quando estás com ele?

R - Olha, eu para mim não acho mal. Mas há pessoas da minha turma ou que têm medo ou uma coisa assim dele, por ele ser meio diferente.

P - Há alguma coisa que gostasses de fazer com ele?

R - Tentar falar com ele, brincar com ele.

P - Há alguma coisa que me gostasses de dizer sobre o ?

R - Não, acho que eu disse tudo.

- Obrigada pela tua colaboração.



Anexo 0

Guião da entrevista
ao aluno com PC

| | | | |

Guião da Entrevista semiestruturada ao aluno B9

Tema: O olhar e o papel das crianças no processo de inclusão

Objetivos gerais:

- Perceber que percepção têm as crianças do 1º ciclo do ensino básico sobre a inclusão de um aluno com PC e o papel que desempenham nesse processo.
- Analisar o papel dos pares no processo de inclusão de um aluno com PC.

Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
I – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista e motivar os alunos. - Garantir a confidencialidade e o anonimato. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar e explicar ao entrevistado o objetivo da entrevista. - Assegurar o anonimato e confidencialidade das opiniões e informações prestadas. - Pedir autorização para gravar. - Agradecer a colaboração prestada.
II- Percepções do aluno sobre a sua inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Entender as percepções do aluno sobre a sua inclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gostas desta escola? - O que gostas mais? - Há alguma coisa de que não gostes? - Organiza as fotos da atividade que gostas mais para a que gostas menos (fotos com: educação física, multidiversões, ciência divertida e inglês). - Gostas mais de brincar sozinho ou com os colegas? - Gostas mais de trabalhar sozinho ou com um colega? - Durante o almoço no refeitório, como gostas mais de estar? Sozinho ou com os colegas?
III- Papel dos pares	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender como sente o B9 no dia a dia com os seus pares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como te sentes quando os colegas brincam contigo? - Dos rapazes com quem gostas mais de brincar? - Há alguém com quem não gostes de brincar? - Das meninas, com quem gostas mais de brincar? - Há alguém com quem não gostes de brincar? - Com quem gostas mais de trabalhar? Escolhe primeiro dos rapazes e depois das raparigas. - Há alguma menina com quem não gostes de brincar? - Como te sentes quando os colegas te ajudam: a aprender na sala de aula, na educação física e no refeitório?
IV- Encerramento da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Finalizar a entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Obrigada pela tua colaboração.

Anexo P

Transcrição da
entrevista ao aluno
com PC

| | " | | " |

Após a legitimação da entrevista.

Questão 1 – Gostas desta escola?



R: Resposta afirmativa.

Questão 2 – O que gostas mais? Há alguma coisa que não gostes?



R: Gosta de: estar na sala, ir á horta, brincar com os colegas, ir a outras salas com os colegas apresentar trabalhos e ir com os colegas à biblioteca municipal participar em atividades.

Não gosta de estar sozinho.

Questão 3- Arruma as fotos de acordo com as tuas preferências.



R: Por ordem decrescente referiu: multi diversões, educação física, inglês e ciência divertida.

Questão 4- Gostas mais de brincar sozinho ou com os colegas?



R: Gosta de brincar com os colegas. Não gosta de brincar sozinho.

Questão 5- Como te sentes quando os colegas brincam contigo?



R: Sente-se divertido.

Questão 6- Dos rapazes, com quem gostas mais de brincar?



R: Escolheu o B. (aluno nº6 da lista), em 1º lugar e arrumou os restantes por ordem de preferência.

- Há alguém com quem não gostes de brincar?

R: Não referiu ninguém.

Questão 7 – das meninas, com quem gostas mais de brincar?

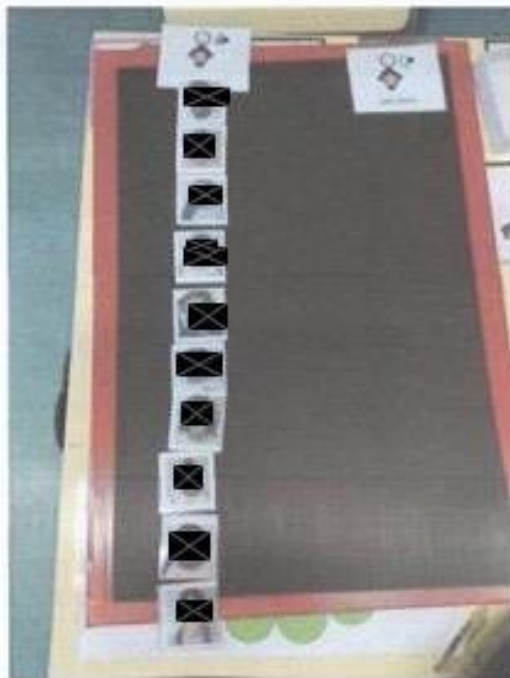


R: Referiu a A. (aluna nº1 da lista) em 1º lugar.

- Há alguém com quem não gostes de brincar?

- Não referiu ninguém.

Foi-lhe pedido para arrumar as restantes por ordem de preferência.



Questão 8- Gostas mais de trabalhar sozinho ou com um colega?



R: Com um colega.

Questão 9 – Com quem gostas mais de trabalhar? Dos rapazes...



R: Em 1º lugar escolheu o F. (aluno nº8 da lista). Não colocou ninguém na coluna do não.

- Das meninas? Com quem gostas mais de trabalhar?



R: Escolheu a M. (aluna nº12 da lista).

Há alguma menina com quem não gostas de trabalhar?

- Não seleccionou ninguém e verbalizou "Naaa".

Questão 10 – Durante no almoço no refeitório, como gostas mais de estar?
Sozinho ou acompanhado pelos colegas?



R: Com os colegas.

Questão 11 – Como te sentes quando os colegas te ajudam: a aprender na sala de aula, na educação física e no refeitório?









R: Para todas as situações selecionou a opção feliz.

Anexo Q

Narrativas visuais -
análise de conteúdo dos
desenhos: contexto
desenhado

| ' ' | | ' ' |

Análise de Conteúdo dos desenhos

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro	Frequência
Contexto registrado	Pátio Lateral		11
	Sala de aula		3
	Refeitório		2
	Campo de futebol		2
	Ginásio		1
	Casa de um colega		1
	Total		

Anexo R

Narrativas Visuais -
transcrição das
legendas dos desenhos

|' '' | | ''

Transcrições das legendas dos desenhos

	Registos feitos no verso da folha e outras anotações
A1	Ele, eu e a A8 jogamos às escondidas.
B1	Desenhei o B9 a jogar à bola comigo e com o B7.
A2	Eu gosto de jogar à bola com o B9.
A3	O B9 brinca como nós.
A4	Eu desenhei o B9 no campo, porque é lá que gostamos de jogar. Eu e o B9 jogamos no pátio de trás.
B2	O B9 está sempre a brincar connosco: à bola, à apanhada e principalmente estuda connosco a ler, as contas de matemática e inglês.
B3	Estamos a brincar na escola ao ar livre...
B4	Ele fala matemática como nós. (desenhou-o a efetuar contagem de dedos).
A5	Ele come ao pé de mim no refeitório.
B5	O B9 veio para a minha casa para ir para a minha festa de anos.
B6	Estudamos todos juntos.
A6	Eu leio e o B9 vê os desenhos.
A7	Eu e o B9 estamos a brincar à corrente.
B7	Faz tudo o que nós fazemos...
B8	No recreio fizeram um jogo e o B9 jogou.
A8	Ele fica connosco em muitas coisas e também no refeitório.
A9	O B9 consegue brincar com toda a gente. O B9 consegue fazer tudo.
B9	Desenhou-se a si com o B4 e o B10 ao lado. Quando perguntei onde estavam apontou para o pátio. Perguntei o que faziam. Apontou para conversar.
A10	Nós na educação física estamos todos a brincar com o B9.
B10	O B9 é demais. Ele consegue dizer carro e mãe. Gosto de brincar com ele e jogar à bola.

Anexo S

Exemplo de análise de
conteúdo/codificação,
narrativas visuais -
legendas dos desenhos

| ' ' | ' ' |

Análise de Conteúdo das legendas dos desenhos

1		Registos feitos no verso da folha e outras anotações
..Jogar às escondidas		A1 Ele, eu e a A8 jogamos às escondidas.
..Jogar à bola		B1 Desenhei o B9 a jogar à bola comigo e com o B7.
..Jogar à bola		A2 Eu gosto de jogar à bola com o B9.
..Participa em todas as		A3 O B9 brinca como nós.
..Jogar à bola		A4 Eu desenhei o B9 no campo, porque é lá que gostamos de jogar. Eu e o B9 jogamos no pátio de trás.
..Jogar à bola		
..Jogar à apanhada		B2 O B9 está sempre a brincar connosco: à bola, à apanhada e principalmente estuda connosco a ler, as contas de matemática e inglês.
..Jogar à bola		
..Matemática		B3 Estamos a brincar na escola ao ar livre...
..Leitura		
..Inglês		B4 Ele fala matemática como nós. (desenhou-o a efetuar contagem de dedos).
..Brincar ao ar livre		A5 Ele come ao pé de mim no refeitório.
..Matemática		B5 O B9 veio para a minha casa para ir para a minha festa de anos.
..Refeições no mesmo		B6 Estudamos todos juntos.
..Relação Social		A6 Eu leio e o B9 vê os desenhos.
..Estudo		A7 Eu e o B9 estamos a brincar à corrente.
..Frequências dos mesmos		B7 Faz tudo o que nós fazemos...
..Leitura		B8 No recreio fizeram um jogo e o B9 jogou.
..Brincar à corrente		A8 Ele fica connosco em muitas coisas e também no refeitório.
..Aceitação da diversidade		A9 O B9 consegue brincar com toda a gente. O B9 consegue fazer tudo.
..Jogo não especificado		B9 Desenhou-se a si com o B4 e o B10 ao lado. Quando perguntei onde estavam apontou para o pátio. Perguntei o que faziam. Apontou para conversar.
..Frequências dos mesmos		A10 Nós na educação física estamos todos a brincar com o B9.
..Frequências dos mesmos		B10 O B9 é demais. Ele consegue dizer carro e mãe. Gosto de brincar com ele e jogar à bola.
..Interage com todos		
..Participa em todas		
..Comunicação		
..Comunicação		
..Jogar à bola		

Fonte: Elaborado pela autora com o MAXQDA Pro2022 (Verbi Software, 2019)

Anexo T

Tabela de frequências
relativas e absolutas
por categoria -
desenhos

|' '' | | ''

Tabela de frequências relativas e absolutas por categoria - desenhos

Categoria	Subcategoria	Frequência relativa		Frequência absoluta	
			%		%
Opiniões manifestadas	Participa em todas as atividades	2	7,1 %	4	14,3 %
	Interage com todos	1	3,6 %		
	Aceitação da diversidade	1	3,6 %		
Socialização	Comunicação	2	7,1 %	7	24,9 %
	Frequência dos mesmos espaços	3	10,6 %		
	Refeições no mesmo espaço que os pares	1	3,6 %		
	Relação social	1	3,6 %		
Natureza das atividades académicas registadas	Leitura	2	7,1 %	6	21,4 %
	Estudo	1	3,6 %		
	Inglês	1	3,6 %		
	Matemática	2	7,1 %		
Natureza das brincadeiras registadas	Jogar à bola	6	21,4 %	11	39,4 %
	Jogo não especificado	1	3,6 %		
	Jogar às escondidas	1	3,6 %		
	Brincar ao ar livre	1	3,6 %		
	Brincar à corrente	1	3,6 %		
	Jogar à apanhada	1	3,6 %		
Total		28	100%	28	100%

Anexo U

Exemplo de registo de incidentes críticos

| ' ' | | ' ' |

Registo n.º 4

Data: 23/03/2022	Local: Biblioteca Municipal Momento: Atividade de expressão artística depois da audição da história "A Manta"
Intervenientes	Funcionária da Biblioteca, B5, B9 e professora
Descrição sumária	<p>No dia 23 a turma deslocou-se à Biblioteca Municipal, acompanhada da professora e de uma auxiliar, para assistir à apresentação da história "A Manta". Os alunos foram a pé cada um com o seu par da mesa de trabalho. O par do B9 na fila foi o B4.</p> <p>Quando chegaram à biblioteca, foram recebidos pela funcionária responsável e encaminhados para a sala destinada à atividade. Sentaram-se no chão em cima de uns colchões. Depois de todos se terem apresentado assistiram à leitura da história "A Manta".</p> <p>De seguida foi-lhes explicado que iriam ouvir uma outra história (O ponto Aquiles) para depois poderem fazer uma atividade de expressão plástica.</p> <p>A funcionária questionou se queriam trabalhar a pares ou individualmente. Pediram para trabalhar a pares.</p> <p>O B5 perguntou ao B9 se ele queria ficar com ele. Ao que respondeu afirmativamente.</p> <p>Feitos os pares deslocaram-se para a mesa onde se iria desenrolar a atividade. Em cima da mesa havia vários materiais de desperdício, lápis de cor, canetas de feltro, colas, etc.</p> <p>A cada par foi distribuída uma folha. Os alunos deveriam desenhar/criar o personagem da segunda história ouvida (cujas imagens nunca foram reveladas).</p> <p>O B5 perguntou ao B9 se queria fazer a cabeça. Este respondeu afirmativamente.</p> <p>O B5 deu-lhe uma caneta de feltro, pois não havia lápis de carvão. Ele tenta agarrar a caneta e esta escorrega-lhe da mão (era demasiado fina). O B5 tenta sobrepor a mão para o ajudar a agarrar, mas não consegue.</p> <p>Chama a funcionária e pergunta se não têm canetas e lápis grossos. Ela refere que só têm o que ali está, mas que há muito material e ele pode escolher.</p> <p>Ele diz-lhe que precisa de material grosso para o B9.</p> <p>Ela diz que não têm. Ele acrescenta:</p> <ul style="list-style-type: none">- Mas isto é uma biblioteca... devias ter. <p>Volta-se para a professora e diz:</p> <ul style="list-style-type: none">- Da próxima vez trazes os nossos lápis professora. <p>A funcionária tenta explicar que não sabiam que o B9 iria. Ele diz-lhe que podia fazer como nós fizemos e assim dava para todos (referia-se a enrolar Eva em volta dos lápis para os engrossar e a prender com elástico).</p> <p>De seguida pergunta ao B9 se ele não se importa de ser ele a desenhar. Depois ele pinta.</p> <p>O B9 concordou.</p> <p>Continuaram a atividade dividindo tarefas.</p>
Observações	

Registo n.º 4

Data: 23/03/2022	Local: Biblioteca Municipal Momento: Atividade de expressão artística depois da audição da história "A Manta"
Intervenientes	Funcionária da Biblioteca, B5, B9 e professora
Descrição sumária	<p>No dia 23 a turma deslocou-se à Biblioteca Municipal, acompanhada da professora e de uma auxiliar, para assistir à apresentação da história "A Manta". Os alunos foram a pé cada um com o seu par da mesa de trabalho. O par do B9 na fila foi o B4.</p> <p>Quando chegaram à biblioteca, foram recebidos pela funcionária responsável e encaminhados para a sala destinada à atividade. Sentaram-se no chão em cima de uns colchões. Depois de todos se terem apresentado assistiram à leitura da história "A Manta".</p> <p>De seguida foi-lhes explicado que iriam ouvir uma outra história (O ponto Aquiles) para depois poderem fazer uma atividade de expressão plástica.</p> <p>A funcionária questionou se queriam trabalhar a pares ou individualmente. Pediram para trabalhar a pares.</p> <p>O B5 perguntou ao B9 se ele queria ficar com ele. Ao que respondeu afirmativamente.</p> <p>Feitos os pares deslocaram-se para a mesa onde se iria desenrolar a atividade. Em cima da mesa havia vários materiais de desperdício, lápis de cor, canetas de feltro, colas, etc.</p> <p>A cada par foi distribuída uma folha. Os alunos deveriam desenhar/criar o personagem da segunda história ouvida (cujas imagens nunca foram reveladas).</p> <p>O B5 perguntou ao B9 se queria fazer a cabeça. Este respondeu afirmativamente.</p> <p>O B5 deu-lhe uma caneta de feltro, pois não havia lápis de carvão. Ele tenta agarrar a caneta e esta escorrega-lhe da mão (era demasiado fina). O B5 tenta sobrepor a mão para o ajudar a agarrar, mas não consegue.</p> <p>Chama a funcionária e pergunta se não têm canetas e lápis grossos. Ela refere que só têm o que ali está, mas que há muito material e ele pode escolher.</p> <p>Ele diz-lhe que precisa de material grosso para o B9.</p> <p>Ela diz que não têm. Ele acrescenta:</p> <p>- Mas isto é uma biblioteca... devias ter.</p> <p>Volta-se para a professora e diz:</p> <p>- Da próxima vez trazes os nossos lápis professora.</p> <p>A funcionária tenta explicar que não sabiam que o B9 iria. Ele diz-lhe que podia fazer como nós fizemos e assim dava para todos (referia-se a enrolar Eva em volta dos lápis para os engrossar e a prender com elástico).</p> <p>De seguida pergunta ao B9 se ele não se importa de ser ele a desenhar. Depois ele pinta.</p> <p>O B9 concordou.</p> <p>Continuaram a atividade dividindo tarefas.</p>
Observações	

Anexo V
Teste sociométrico

| ' ' | | ' ' |

Teste Sociométrico

Nome (primeiro e último) _____

Data ___/___/___

Instruções:

Ouve as questões com atenção.

1- Com quem gostas mais de brincar no intervalo?

1.º _____

2.º _____

3.º _____

2.º Com quem gostas mais de trabalhar nas atividades na sala de aula?

1.º _____

2.º _____

3.º _____

3.º Quem convidavas para ir passar um dia a brincar contigo na tua casa?

1.º _____

2.º _____

3.º _____

4.º- Quem são os colegas com quem não gostas de brincar no intervalo?

1.º _____

2.º _____

3.º _____

5.º Quem os colegas com quem não gostas de trabalhar na sala de aula?

1.º _____

2.º _____

3.º _____

6.º Quem são os colegas que não convidavas para ir passar um dia a brincar contigo na tua casa?

1.º _____

2.º _____

3.º _____

Obrigada pela tua colaboração !

(Adaptado de Northway e Weid , 1999)

Anexo W

Transcrição do Teste
Sociométrico do aluno
com PC com recurso ao
Talking Mats

|' '' | | ''

Transcrição do Teste Sociométrico

Nome: [REDACTED]
Data: 08/06/2022

Instruções:
Ouve as perguntas com atenção.
Seleciona a imagem que corresponde à tua resposta.

1- Com quem gostas mais de brincar no intervalo?



- 1- [REDACTED] B2
- 2- [REDACTED] B1
- 3- [REDACTED] B7

2- Com quem gostas mais de trabalhar nas atividades de sala de aula?



- 1- [REDACTED] B7
- 2- [REDACTED] B2
- 3- [REDACTED] B1

3- Quem convidavas para ir passar um dia a brincar contigo na tua casa?



- 1- [REDACTED] A1
- 2- [REDACTED] B2
- 3- [REDACTED] B7

4- Quem são os colegas com quem não gostas de brincar no intervalo?



- 1- [X] B5
- 2- [X] A1
- 3- [X] A9

5- Quem são os colegas com quem não gostas de trabalhar na sala de aula?



- 1- [X] A1
- 2- [X] B3
- 3- [X] B4

6- Quem são os colegas que não convidavas para ir passar um dia a brincar contigo na tua casa?



- 1- [X] B6
- 2- [X] A10
- 3- [X] B3

Anexo X

Matrizes sociométricas -
aceitações e rejeições
1.º teste

|| ' | | ' |

Aceitações - 1.º Teste Sociométrico

Sexo		Sexo Masculino										Sexo Feminino										Nº escolhas por cr.	Nº cr. Escolhidas
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
Nomes		B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10		
Sexo Masculino	1	B1		120	300	030	002	001	213													9	6
	2	B2	020				202	303	033						100			010				9	6
	3	B3	010				200	003	320		100	031						003				9	7
	4	B4	020	030	003		102		223						300							9	6
	5	B5		002					003		101			300	010	020				230		9	7
	6	B6	203	102					020	010							331					9	5
	7	B7	211	102		030		303			020											9	5
	8	B8		030	011	003	220				100		302									9	6
	9	B9				310	100		220				001				002		003	030		9	7
	10	B10	002		020	100	001		003		010		030	300		200						9	9
Sexo Feminino	11	A1		300			020			003						232	111				9	5	
	12	A2								100				003	211		002	020	030	300		9	7
	13	A3		010								030	203		120			002	301		9	6	
	14	A4											213	132		020	300		001		9	5	
	15	A5									003	300		020	202		010		100	033	9	7	
	16	A6		300								201	033		010		102	020			9	6	
	17	A7		030			002					111	300		020	003	200				9	7	
	18	A8											003	200	020		331				112	9	5
	19	A9												111	330	222				003		9	4
	20	A10										003	300		210		002	030	121			9	6
Total em cada critério		243	553	122	231	515	204	465	010	422	012	435	745	342	883	001	446	353	244	312	122		
Totais combinados (índice sociométrico)		9	13	5	6	11	6	15	1	8	3	12	16	9	19	1	14	11	10	6	5		
Nº de crianças que escolhem		6	10	4	5	9	4	8	1	7	2	8	9	6	12	1	8	8	7	5	2		

Rejeições - 1.º Teste Sociométrico

Sexo			Sexo Masculino										Sexo Feminino										Nº escolhas	Nº cr. Escolhi	
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
		Nomes	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10			
Sexo Masculino	1	B1				330	200					002						010	020	003		101	9	7	
	2	B2			030	003		010		300		022	100						001	200			9	8	
	3	B3					003						220			030	001	302				110	9	6	
	4	B4		020				003				300	110	030						201	002			9	7
	5	B5			110			003		321			230							002				9	5
	6	B6											123	031			200					312		9	3
	7	B7			221		112				333													9	3
	8	B8		032	010		003									201		300			100			9	6
	9	B9				003	010	202					001	100			020						300	9	6
	10	B10		003	002			200		300				020				001	100		010		030	9	9
Sexo Feminino	11	A1	023		101			200	312			030											9	5	
	12	A2			022		131		200	313														9	4
	13	A3			103	003	020	030	300	212														9	6
	14	A4			002		211	023	300	130														9	5
	15	A5			002	020		331	103	200								010						9	6
	16	A6			022		111		233	300														9	4
	17	A7			322	013			131													200		9	4
	18	A8		100	030	010	322		003	201														9	7
	19	A9					231	022	300	013													100	9	5
	20	A10	002		001	100		020	200	330									003			010		9	8
Total em cada critério			012	122	5710	244	778	466	935	1176	000	123	651	021	101	020	202	222	011	313	011	632			
Totais combinados (índice sociométrico)			3	5	22	10	22	16	17	24	0	6	12	3	2	2	4	6	2	7	2	10			
Nº de crianças que escolhem			2	4	14	8	11	11	10	12	0	5	7	2	1	2	4	5	2	6	2	7			

Anexo Y

Matrizes sociométricas
- aceitações e
rejeições 2.º teste

| | ' ' | | ' ' |

Aceitações - 2.º Teste Sociométrico

		Aceitações 2º momento																					
Sexo		Sexo Masculino										Sexo Feminino										Nº escolhas por cr.	Nº cr. Escolhidas
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
Nomes		B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10		
Sexo Masculino	1	B1	101	030			203	020	002	300	010											9	7
	2	B2	103			020	002	201	300				010		030							9	7
	3	B3		030		020		002	101			003			210		300					9	7
	4	B4	300	001			020	030	023	202	100											9	7
	5	B5		002	300	003		001	100	210			020								030	9	8
	6	B6	222	111					333													9	3
	7	B7	232	113				300			001										020	9	5
	8	B8		002	011		003		100		200	030			020	300						9	8
	9	B9	230	122						313		003										9	4
	10	B10	001				300			030	101					103		010	020			9	7
Sexo Feminino	11	A1		003	020	200				001				010		002	030	300		100	9	9	
	12	A2								030		020		202	111		300		003		9	6	
	13	A3										200			111	023		030		302	9	5	
	14	A4		030		010					002	101	200					323			9	6	
	15	A5								103	010			320	202					031	9	5	
	16	A6									001	300	020	100	002		200	010	030	003	9	9	
	17	A7		300							001	002	030	020	010	100		200	003		9	9	
	18	A8							020			201		003	002		300	030		010	100	9	8
	19	A9		300								010	002	123	031				200			9	6
	20	A10									232		010			003	300	123				9	5
Total em cada critério		534	658	131	131	112	314	543	333	414	120	237	332	343	685	234	402	351	432	143	211		
Totais combinados (índice sociométrico)		12	19	5	5	4	8	12	9	9	3	12	8	10	19	9	6	9	9	8	4		
Nº de crianças que escolhem		6	12	4	5	4	6	8	5	7	3	9	7	8	11	6	6	7	7	6	4		

Rejeições - 2.º Teste Sociométrico

		rejeições 2º momento																						
Sexo		Sexo Masculino										Sexo Feminino										Nº escolha	Nº cr. Escolh	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
Nomes		B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10			
Sexo Masculino	1	B1			030	200			100			003						010	301	020	002	9	8	
	2	B2			110	002	030		300		001					120			003			9	7	
	3	B3					031		300		200					112				023		9	5	
	4	B4					002				101	020				110				003	330	9	6	
	5	B5														003		112	131		220	9	4	
	6	B6										222	111		333							9	3	
	7	B7			300		111			222											023		9	4
	8	B8					030						022	300					111		203	9	5	
	9	B9			023	030	100	003				210									300	002	9	7
	10	B10		020	200	100		001	010	002		300	003								030		9	9
Sexo Feminino	11	A1					003		300	230		002		001			010			100	020	9	8	
	12	A2					102		030							303		111			020	9	5	
	13	A3	003			030	003	320		111		200										9	6	
	14	A4	203				030	010	101	302											020	9	6	
	15	A5			003		120	001	303				202									9	5	
	16	A6			102		300	200	001	023		020								030		9	7	
	17	A7			003	020	213	030	101	100												9	6	
	18	A8			303		123	010		231												9	4	
	19	A9				320	233		003	110											003		9	5
	20	A10			310	030	200	002	020	100			001	003							003		9	9
Total em cada critério		102	010	635	251	1099	244	425	1176	000	333	332	226	101	111	443	000	232	324	233	375			
Totais combinados (índice sociométrico)		3	1	14	8	28	10	11	24	0	9	8	10	2	3	11	0	7	9	8	15			
Nº de crianças que escolhem		2	1	9	8	17	9	8	14	0	6	5	6	2	1	6	0	3	4	7	11			

Anexo Z

Comportamento do aluno com
PC durante as atividades -
tabela de categorias e
subcategorias

| ' ' | ' ' |

Tabela de categorias e subcategorias referente ao Comportamento do aluno com PC

Categoria	Subcategoria	Frequência		Porcentagem	
		Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta
Realiza Autocuidados de forma autónoma	Alimenta-se autonomamente	22	56	9,4%	23,8%
	Limpa a boca com o guardanapo durante a refeição	15		6,4%	
	Limpa a boca usando um pano	14		5,9%	
	Limpa as mãos	2		0,9%	
	Apanha o casaco e coloca-o na cadeira	1		0,4%	
	Regressa ao lugar	1		0,4%	
	Arruma os seus pertences na mochila	1		0,4%	
Presta atenção ao que se passa à sua volta	Dirige o olhar para o/a colega	18	52	7,7%	22,1%
	Dirige o olhar para o/a professor/a	14		6,0%	
	Sorri face ao que observa	7		2,9%	
	Observa o que o colega faz	7		2,9%	
	Dirige o olhar para colegas e professor/a	4		1,7%	
	Congratula-se com o sucesso dos colegas	2		0,9%	
Participa na atividade	Faz a mesma atividade que os colegas	16	50	6,8%	21,3%
	Participa com os colegas num jogo	9		3,8%	
	Faz parte de um grupo/equipa	8		3,4%	
	Responde às perguntas da professora	6		2,6%	
	Faz o que lhe é solicitado	5		2,2%	
	Corre com os colegas	3		1,3%	
	Salta ao pé-coxinho	1		0,4%	
	Segura no copo	1		0,4%	
	Escolhe a atividade que quer fazer na próxima aula	1		0,4%	

Tabela de categorias e subcategorias referente ao Comportamento do aluno com PC (cont.)

Categoria	Subcategoria	Frequência		Porcentagem	
		Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta
Modo de agir do aluno com PC	Conversa com os colegas	17	49	7,2%	20,9%
	Sorri para o/a colega	8		3,4%	
	Aceita a ajuda dos pares	6		2,6%	
	Sorri	5		2,1%	
	Aguarda pela sua vez	4		1,7%	
	Arruma o material na mesa	3		1,3%	
	Aplauda os colegas	2		0,9%	
	Ajuda os colegas	2		0,9%	
	Vai buscar o material para a mesa	1		0,4%	
	Incentiva os colegas a participar	1		0,4%	
Posicionamento do aluno com PC em relação aos colegas	Mantem-se sossegado no lugar	6	16	2,5%	6,8%
	Está sentado ao lado de um colega	3		1,3%	
	Posiciona-se junto dos colegas na fila	3		1,3%	
	Reposiciona-se na cadeira	2		0,9%	
	Posiciona-se junto dos colegas no refeitório	1		0,4%	
	Posiciona-se na primeira fila ao lado de um colega	1		0,4%	
Interage com a professora	Responde ao pedido da professora para realizar a tarefa	3	12	1,3%	5,1%
	Pede para ir à casa de banho	2		0,9%	
	Presta atenção à explicação do/a professor/a	2		0,9%	
	Aceita a ajuda do/a professor/a	1		0,4%	
	Responde afirmativamente à pergunta do/a professor/a	1		0,4%	
	Coloca-se ao lado da professora	1		0,4%	
	Procura observar o que a professora mostra	1		0,4%	
	Sorri para o/a professor/a	1		0,4%	
TOTAL		235	235	100,0%	100%

Anexo AA

Resultados detalhados
das opiniões expressas
pelos rapazes da turma

| ' ' | ' ' |

Resultados das entrevistas aos rapazes da turma - Tabela de categorias e subcategorias

Categoria	Subcategoria	Frequência		Porcentagem	
		Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta
Conhecimen- to sobre o colega	Características físicas	9	35	5,9%	22,7%
	Conhece bem	9		5,9%	
	Características psicológicas	6		3,9%	
	Relativo a aprendizagens	5		3,2%	
	Dificuldades ao nível da compreensão	5		3,2%	
	capacidades	1		0,6%	
Opinião sobre a inclusão do colegas	Relativamente ao brincar com os colegas	1	33	0,6%	21,4%
	Relativa à aprendizagem conjunta	1		0,6%	
	Relativa a características físicas	1		0,6%	
	Concorda com a frequência da mesma escola	9		5,9%	
	Indica benefícios da frequência da mesma escola	6		3,9%	
	Concorda com a frequência da mesma turma	7		4,6%	
	Indica benefícios da frequência da mesma turma	8		5,2%	
Locais em que estão juntos	Sala de aula	8	19	5,2%	12,3%
	Recreio	6		3,9%	
	No campo de futebol	3		1,9%	
	Refeitório	2		1,3%	
Sentimentos para com o colega	Felicidade	6	15	3,9%	9,8%
	Agrado	6		3,9%	
	Tranquilidade	2		1,3%	
	Amizade	1		0,6%	

Resultados das entrevistas rapazes da turma - Tabela de categorias e subcategorias (cont.)

Categorias	Subcategorias	Frequência		Porcentagem	
		Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta
Âmbito das atividades/Situações vivenciadas com o colega	Lúdicas	8	13	5,3%	8,5%
	Conversação	2		1,3%	
	Acadêmicas	2		1,3%	
	Leitura	1		0,6%	
Socialização	Frequência dos mesmos espaços	9	12	5,8%	7,8%
	Brincar com os pares	3		2,0%	
Natureza das atividades que gostariam de partilhar	Lúdicas	5	9	3,3%	5,8%
	Escolares	2		1,3%	
	Conversar	1		0,6%	
	Alimentação	1		0,6%	
Pontos de vista sobre o colega	Amizade	4	7	2,8%	4,6%
	Interage com todos	1		0,6%	
	Aceitação da diversidade	1		0,6%	
	Igualdade	1		0,6%	
Atividades escolares em que estão juntos	Educação Física	4	6	2,5%	3,7%
	Expressão Artística	1		0,6%	
	Aulas não especificadas	1		0,6%	
O que incomoda no colega	Incomoda a baba	2	3	1,3%	1,9%
	Bater nos outros	1		0,6%	
Opinião sobre inclusão em geral	Concordância com uma escola para todos	1	2	0,65%	1,3%
	Desfavorável à existência de espaços segregados	1		0,65%	
TOTAL		154	154	100%	100%

Anexo AB

Resultados detalhados
das opiniões expressas
pelas raparigas da turma

| ' ' | | ' ' |

Resultados das entrevistas às raparigas da turma - Tabela de categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias	Frequência		Percentagem	
		Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta
Opinião sobre a Inclusão do colega	Partilha do mesmo espaço	1	51	0,5%	24,6%
	Aceitação das escolhas do colega	2		0,95%	
	Relativamente ao brincar com os colegas	3		1,4%	
	Relativa a apoios	1		0,5%	
	Relativa à aprendizagem conjunta	4		1,9%	
	Relativa a características físicas	1		0,5%	
	Concorda com a frequência da mesma escola	18		8,7%	
	Indica benefícios da frequência da mesma escola	6		2,9%	
	Concorda com a frequência da mesma turma	9		4,3%	
	Indica benefícios da frequência da mesma turma	6		2,9%	
Conhecimento sobre o colega	Capacidades	1	40	0,5%	19,3%
	Características psicológicas	18		8,6%	
	Características físicas	8		3,9%	
	Conhece bem	8		3,9%	
	Incerteza	2		0,9%	
	Dificuldades ao nível da compreensão	3		1,5%	
Locais em que estão juntos	Em todo o lado	1	24	0,5%	11,6%
	Recreio	8		3,9%	
	No campo de futebol	1		0,5%	
	Refeitório	5		2,3%	
	Na casa de banho	1		0,5%	
	Sala de aula	8		3,9%	
Sentimentos para com o colega	Aceitação	2	22	0,9%	10,6%
	Agrado	7		3,4%	
	Amizade	2		0,9%	
	Proteção	1		0,5%	
	Felicidade	10		4,9%	
Socialização	Brincar com os pares	6	17	2,9%	8,2%
	Frequência dos mesmos espaços	11		5,3%	

Resultados das entrevistas às raparigas da turma - Tabela de categorias e subcategorias (Cont.)

Categorias	Subcategorias	Frequência		Percentagem	
		Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta
Pontos de vista sobre o colega	Concordância com uma escola para todos	2	16	0,9%	7,7%
	Relativamente a poder decidir	1		0,5%	
	Relativamente a capacidades	1		0,5%	
	Amizade	2		0,9%	
	Aceitação da diversidade	7		3,4%	
	Igualdade	3		1,5%	
Natureza das atividades que gostariam de partilhar	Conversar	1	11	0,5%	5,3%
	Escolares	4		1,9%	
	Lúdicas	6		2,9%	
Âmbito das atividades/situações vivenciadas com o colega	Académicas	2	10	0,9%	4,8%
	Lúdicas	8		3,9%	
Opinião sobre inclusão em geral	Discordância quanto à frequência de espaços diferentes	3	7	1,6%	3,5%
	Concordância com uma escola para todos	2		0,95%	
	Experiências prévias favoráveis à inclusão	2		0,95%	
O que incomoda no colega	Não compreender o que ele diz	1	5	0,5%	2,4%
	Bater nos outros	2		0,95%	
	Incomoda a baba	2		0,95%	
Atividades escolares em que estão juntos	Aulas não especificadas	2	4	0,95%	1,9%
	Educação Física	2		0,95%	
TOTAL		207	207	100%	100%

Anexo AC

Resultados da análise de
conteúdo às entrevistas
dos alunos com DT das
outras turmas do 3.º ano

|' '' | | ''

Tabela de resultados da análise de conteúdo das entrevistas aos alunos de outras turmas

Categoria>subcategoria	Segmentos codificados
Âmbito das atividades/situações vivenciadas com o colega > Alimentação no refeitório	No refeitório entrevista outras turmas > AX11 8A F: 19 - 19 (0)
	No refeitório, quando as turmas estão a almoçar. entrevista outras turmas > BY11 8A M: 21 - 21 (0)
Âmbito das atividades/situações vivenciadas com o colega > Ausência de situações partilhadas	Não faço nada. entrevista outras turmas > AY13 8A F: 22 - 22 (0)
	Não, porque a gente não é realmente da mesma turma, nunca consegui fazer atividades perto dele. entrevista outras turmas > AX11 8A F: 23 - 23 (0)
	Nunca fiz nada. Só vejo no refeitório e quando vai para o intervalo entrevista outras turmas > BY11 8A M: 23 - 23 (0)
Âmbito das atividades/situações vivenciadas com o colega > Momento da saída da escola	até perto do portão também. entrevista outras turmas > AX11 8A F: 19 - 19 (0)
	Na hora da saída. entrevista outras turmas > AX12 8A F: 17 - 17 (0)
Âmbito das atividades/situações vivenciadas com o colega > Conversação	Eu até lhe perguntei se ele gostava da horta, ele respondeu que sim. entrevista outras turmas > AX11 8A F: 19 - 19 (0)
	Já falei. entrevista outras turmas > AX12 8A F: 19 - 19 (0)
Conhecimento sobre o colega > Características funcionais	Lavar as mãos, a cara também e outras coisas que fazemos dia a dia. entrevista outras turmas > AY13 8A F: 9 - 9 (0)
	Mas tem dificuldade a falar, porque ele não consegue falar. entrevista outras turmas > BY11 8A M: 3 - 3 (0)
	Que ele não consegue comer sozinho entrevista outras turmas > AX12 8A F: 5 - 5 (0)
Conhecimento sobre o colega > Realiza atividades menos complexas	que está a começar a fazer coisas menos avançadas que as outras pessoas, para começar a aprender pouco e pouco. entrevista outras turmas > AY13 8A F: 7 - 7 (0)
	está a aprender. entrevista outras turmas > AX12 8A F: 5 - 5 (0)
Conhecimento sobre o colega > Bom aluno	Eu acho que ele é bom aluno. entrevista outras turmas > BY11 8A M: 3 - 3 (0)
Conhecimento sobre o colega > Desconhecimento do tipo de problema do colega	Mas não sei explicar muito bem, porque não sei o que é que ele tem. entrevista outras turmas > AX11 8A F: 7 - 7 (0)

<p>Conhecimento sobre o colega > Características físicas</p>	<p>ele tem um olho torto entrevista outras turmas > AX12 8A F: 5 - 5 (0)</p> <p>É um bocadinho mais alto do que eu. entrevista outras turmas > AX12 8A F: 5 - 5 (0)</p>
<p>Conhecimento sobre o colega > Conhece bem</p>	<p>Conheço. entrevista outras turmas > AX11 8A F: 3 - 3 (0)</p>
	<p>Conheço entrevista outras turmas > BY11 8A M: 3 - 3 (0)</p>
	<p>Conheço. entrevista outras turmas > AX12 8A F: 3 - 3 (0)</p>
<p>Conhecimento sobre o colega > Incerteza</p>	<p>Hum Hum (acena em simultâneo afirmativamente). entrevista outras turmas > AY13 8A F: 3 - 3 (0)</p> <p>Mais ou menos. entrevista outras turmas > AY13 8A F: 5 - 5 (0)</p>
<p>Conhecimento sobre o colega > Dificuldades ao nível da compreensão</p>	<p>Que ele ainda não sabe entrevista outras turmas > AY13 8A F: 7 - 7 (0)</p>
	<p>acho que ele não entende muito bem as coisas como a gente entende entrevista outras turmas > AX11 8A F: 7 - 7 (0)</p>
<p>Identificação das características do colega > Revela conhecimentos</p>	<p>realmente sabe dizer as coisas entrevista outras turmas > AX11 8A F: 29 - 29 (0)</p>
<p>Identificação das características do colega > Reconhecimento da existência de dificuldades</p>	<p>O B9 é uma pessoa com um problema. entrevista outras turmas > AX11 8A F: 5 - 5 (0)</p> <p>porque tem um problema, entrevista outras turmas > AX11 8A F: 5 - 5 (0)</p>
<p>Natureza das atividades que gostariam de partilhar > Conversar</p>	<p>Tentar falar com ele entrevista outras turmas > BY11 8A M: 27 - 27 (0)</p>
<p>Natureza das atividades que gostariam de partilhar > Lúdicas</p>	<p>brincar com ele para estar mais tempo com ele. entrevista outras turmas > AX11 8A F: 25 - 25 (0)</p> <p>é importante porque eu nunca cheguei a conhecê-lo muito bem e eu gostaria de estar mais tempo com ele. entrevista outras turmas > AX11 8A F: 27 - 27 (0)</p>
	<p>Gostaria de brincar. entrevista outras turmas > AX12 8A F: 29 - 29 (0)</p>

Opinião sobre a inclusão do colega > Assegura o direito à aprendizagem	É uma criança que também tem de aprender. entrevista outras turmas > AX11 8A F: 9 - 9 (0)
Opinião sobre a inclusão do colega > Promove a aprendizagem	o B9 pode ficar aqui para aprender mais rápido com os meninos. entrevista outras turmas > AY13 8A F: 11 - 11 (0)
	é melhor ficar aqui para aprender a fazer as coisas mais rápido. entrevista outras turmas > AY13 8A F: 12 - 12 (0)
Opinião sobre a inclusão do colega > Necessidade de frequência de espaços específicos na escola	Para ele aprender as mesmas coisas que nós aprendemos. entrevista outras turmas > AX12 8A F: 9 - 9 (0)
Opinião sobre a inclusão do colega > Necessidade de apoios específicos	Seria nesta escola numa sala à parte. entrevista outras turmas > BY11 8A M: 5 - 5 (0)
Opinião sobre a inclusão do colega > Necessidade de apoios específicos	acho que ele deveria ter, umas aulas, um tempo de aula, só uma professora para ele e depois um bocadinho da aula (dez ... quinze minutos) voltar para o normal, porque assim ele já consegue ir aprendendo devagar. entrevista outras turmas > BY11 8A M: 3 - 3 (0)
Opinião sobre a inclusão do colega > Possível vantagem em frequentar espaços mais seguros	Então, também pode ficar em escolas de pessoas igual a ele. entrevista outras turmas > AY13 8A F: 11 - 11 (0)
	Na minha opinião ele poderia ficar ali na segurança de não ser magoado, entrevista outras turmas > AY13 8A F: 12 - 12 (0)
Opinião sobre a inclusão do colega > Existência de situações de risco	tem pessoas que o podem machucar. entrevista outras turmas > AY13 8A F: 11 - 11 (0)
	tem o perigo de ser magoado. entrevista outras turmas > AY13 8A F: 16 - 16 (0)

Opinião sobre a inclusão do colega > Concorda com a frequência da mesma escola	<p>Eu acho que é bom. entrevista outras turmas > AX11 8A F: 13 - 13 (0)</p> <p>Porque assim ele sente-se bem entrevista outras turmas > AX11 8A F: 15 - 15 (0)</p> <p>sente-se à vontade. entrevista outras turmas > AX11 8A F: 15 - 15 (0)</p>
	<p>Acho bem. entrevista outras turmas > BY11 8A M: 9 - 9 (0)</p>
	<p>Eu acho justo entrevista outras turmas > AX12 8A F: 7 - 7 (0)</p> <p>Eu acho que ele deve estar, entrevista outras turmas > AX12 8A F: 13 - 13 (0)</p>
Opinião sobre inclusão em geral> Necessidade de ter amigos	<p>eu tenho um amigo meu, que é da escola, que gozavam com ele por ele ter um problema, que é um déficit de atenção, mas eu sempre fui amiga dele, entrevista outras turmas > AX11 8A F: 29 - 29 (0)</p>
Opinião sobre inclusão em geral>> Necessidade brincar com os outros	<p>porque se eu tivesse esse problema gostava que brincassem comigo na mesma. entrevista outras turmas > AX11 8A F: 29 - 29 (0)</p>
Pontos de vista sobre o colega > Concordância com uma escola para todos	<p>Todo mundo pode alcançar onde quer ir, então sim. entrevista outras turmas > AY13 8A F: 14 - 14 (0)</p> <p>ele pode ir a todos os sítios, entrevista outras turmas > AY13 8A F: 16 - 16 (0)</p>
	<p>acho que ele deve frequentar entrevista outras turmas > AX11 8A F: 9 - 9 (0)</p> <p>Sim. entrevista outras turmas > AX11 8A F: 11 - 11 (0)</p>
	<p>Quando eu entrei aqui, realmente eu lembro-me que não havia pessoas deficientes era só pessoas normais como eu. As pessoas normais... só havia essas. Agora começaram a vir pessoas com deficiências, acho bem. entrevista outras turmas > BY11 8A M: 11 - 11 (0)</p> <p>ainda há a pandemia, há recreios separados. É que se não houvesse eu realmente queria que ele pudesse brincar não só com a turma dele e sim com as outras todas. entrevista outras turmas > BY11 8A M: 13 - 13 (0)</p>
	<p>Sim. entrevista outras turmas > AX12 8A F: 11 - 11 (0)</p>

Pontos de vista sobre o colega > Compreensão dos comportamentos do colega	às vezes acontecem coisas que são diferentes por causa do problema dele, mas a gente não liga, entrevista outras turmas > AX11 8A F: 29 - 29 (0)
Pontos de vista sobre o colega > Pessoa importante	ele é uma pessoa importante, entrevista outras turmas > AX11 8A F: 29 - 29 (0)
Pontos de vista sobre o colega > Pessoa comum	mas não deixa de ser uma pessoa normal. entrevista outras turmas > AX11 8A F: 5 - 5 (0) é uma criança normal. entrevista outras turmas > AX11 8A F: 9 - 9 (0)
Pontos de vista sobre o colega > Pessoa diferente	só que ao mesmo tempo é um bocado mais diferente, entrevista outras turmas > AX11 8A F: 5 - 5 (0)
Pontos de vista sobre o colega > Igualdade	ele para mim é igual a todos nós entrevista outras turmas > AX11 8A F: 5 - 5 (0)
	a gente sabe que ele é uma pessoa igual a nós entrevista outras turmas > AX11 8A F: 29 - 29 (0) porque ele é uma criança como nós. entrevista outras turmas > AX12 8A F: 13 - 13 (0)
Sentimentos para com o colega > Agrado	eu para mim não acho mal. entrevista outras turmas > BY11 8A M: 25 - 25 (0)
Sentimentos para com o colega > Satisfação	Senti-me só contente por estar a falar com ele. entrevista outras turmas > AX11 8A F: 21 - 21 (0)
	Não me senti incomodada. entrevista outras turmas > AX12 8A F: 27 - 27 (0)

Anexo AD

Resultados detalhados das
opiniões expressas pelos
alunos, com DT, das
outras turmas do 3.º ano

| " " | " "

Categorias	Subcategorias	Frequência		Porcentagem	
		Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta
Opinião sobre a inclusão do colega	Assegura o direito à aprendizagem	1	16	1,5%	23,5%
	Promove a aprendizagem	3		4,4%	
	Necessidade de frequência de espaços específicos na escola	1		1,5%	
	Necessidade de apoios específicos	1		1,5%	
	Possível vantagem em frequentar espaços mais seguros	2		2,9%	
	Existência de situações de risco	2		2,9%	
	Concorda com a frequência da mesma escola	6		8,8%	
Conhecimento sobre o colega	Características funcionais	3	16	4,4%	23,5%
	Realiza atividades menos complexas	2		2,9%	
	Bom aluno	1		1,5%	
	Desconhecimento do tipo de problema do colega	1		1,5%	
	Características físicas	2		2,9%	
	Conhece bem	3		4,4%	
	Incerteza	2		2,9%	
	Dificuldades ao nível da compreensão	2		2,9%	

Categorias	Subcategorias	Frequência		Porcentagem	
		Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta
Pontos de vista sobre o colega	Concordância com uma escola para todos	7	15	10,3%	22,1%
	Compreensão dos comportamentos do colega	1		1,5%	
	Pessoa importante	1		1,5%	
	Pessoa comum	2		2,9%	
	Pessoa diferente	1		1,5%	
	Igualdade	3		4,4%	
Âmbito das atividades/situações vivenciadas com o colega	Alimentação no refeitório	2	9	2,9%	13,2%
	Ausência de situações partilhadas	3		4,4%	
	Momento da saída da escola	2		2,9%	
	Conversação	2		2,9%	
Natureza das atividades que gostariam de partilhar	Conversar	1	4	1,5%	5,9%
	Lúdicas	3		4,4%	
Identificação das características do colega	Revela conhecimentos	1	3	1,5%	4,4%
	Reconhecimento da existência de dificuldades	2		2,9%	
Sentimentos para com o colega	Agrado	1	3	1,5%	4,4%
	Satisfação	2		2,9%	
Opinião sobre inclusão em geral	Necessidade de ter amigos	1	2	1,5%	3%
	Necessidade brincar com os outros	1		1,5%	
TOTAL		68	68	100%	100%

Anexo AE

Resultados da análise de
conteúdo à entrevista do
aluno com PC

| ' ' | ' ' |

Categoria>Subcategoria	Segmentos codificados
Como se sente o aluno com PC na escola > Sentimento de felicidade perante a ajuda de colegas	Para todas as situações selecionou a opção feliz. B9 ENTREVISTA > TranscriçãoB9: 34 - 34 (0)
Como se sente o aluno com PC na escola > Gosta de estar com os colegas no refeitório	Com os colegas. B9 ENTREVISTA > TranscriçãoB9: 32 - 32 (0)
Como se sente o aluno com PC na escola > Não gosta de estar/brincar sozinho	Não gosta de brincar sozinho. B9 ENTREVISTA > TranscriçãoB9: 11 - 11 (0)
Como se sente o aluno com PC na escola > Não aprecia aulas de Educação Física, Inglês e Ciência Divertid	educação física, inglês e ciência divertida. B9 ENTREVISTA > TranscriçãoB9: 9 - 9 (0)
Como se sente o aluno com PC na escola > Gosta da escola	Resposta afirmativa. B9 ENTREVISTA > TranscriçãoB9: 4 - 4 (0)
Percepções do aluno com PC em relação a trabalhar/estudar > gosta de trabalhar com todos	Não selecionou ninguém com quem não gostasse de trabalhar e verbalizou “Naaa”. B9 ENTREVISTA > TranscriçãoB9: 30 - 30 (0)
Percepções do aluno com PC em relação a trabalhar/estudar > Como gosta de trabalhar	Com um colega. B9 ENTREVISTA > TranscriçãoB9: 24 - 24 (0)
Percepções do aluno com PC em relação a trabalhar/estudar > Rapariga com quem gosta mais de trabalhar	Escolheu a A6. B9 ENTREVISTA > TranscriçãoB9: 28 - 28 (0)
Percepções do aluno com PC em relação a trabalhar/estudar > Rapaz com quem gosta mais de trabalhar	Em 1º lugar escolheu o B4. B9 ENTREVISTA > TranscriçãoB9: 26 - 26 (0)
Percepções do aluno com PC em relação ao brincar > Colegas preferidos para brincar	Escolheu o B2, em 1º lugar B9 ENTREVISTA > TranscriçãoB9: 15 - 15 (0) Referiu a A1. B9 ENTREVISTA > TranscriçãoB9: 19 - 19 (0)
Percepções do aluno com PC em relação ao brincar > Como se sente com os colegas a brincar	Sente-se divertido. B9 ENTREVISTA > TranscriçãoB9: 13 - 13 (0)


<p>Preferências do aluno com PC > O que não gosta</p>	<p>Não gosta de estar sozinho. B9 ENTREVISTA > TranscriçãoB9: 7 - 7 (0)</p>
<p>Preferências do aluno com PC > Espaços da escola onde gosta de estar</p>	<p>estar na sala, B9 ENTREVISTA > TranscriçãoB9: 6 - 6 (0)</p> <p>horta B9 ENTREVISTA > TranscriçãoB9: 6 - 6 (0)</p>
<p>Preferências do aluno com PC > O que gosta de fazer com os colegas</p>	<p>brincar com os colegas, B9 ENTREVISTA > TranscriçãoB9: 6 - 6 (0)</p> <p>ir a outras salas com os colegas apresentar trabalhos B9 ENTREVISTA > TranscriçãoB9: 6 - 6 (0)</p> <p>ir com os colegas à biblioteca municipal participar em atividades. B9 ENTREVISTA > TranscriçãoB9: 6 - 6 (0)</p>

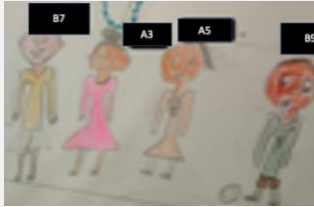
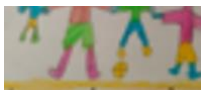

Anexo AF

Photovoice - Análise de
conteúdo dos desenhos e
tabela de frequências
dos locais desenhados e
situações desenhadas

| ' ' | ' ' |

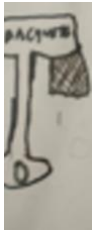


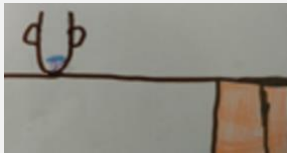

Análise de Conteúdo dos desenhos - situações desenhadas




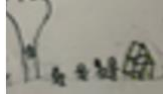

Categorias >Subcategorias	Segmentos codificados
<p>Situação desenhada > Festa de anos</p>	 <p>Desenhos > B5: 440 268 - 782 532 (0)</p>
<p>Situação desenhada > Brincar</p>	 <p>Desenhos > A1: 70 12 - 850 472 (0)</p>
	 <p>Desenhos > A10: 256 10 - 902 518 (0)</p>
	 <p>Desenhos > B2: 272 428 - 416 536 (0)</p>

	 <p>Desenhos > A4: 252 274 - 722 386 (0)</p>
	 <p>Desenhos > A9: 168 266 - 796 536 (0)</p>
<p><i>Situação desenhada > Brincar</i></p>	 <p>Desenhos > B8: 90 182 - 574 502 (0)</p>
	 <p>Desenhos > B7: 256 322 - 562 454 (0)</p>
	 <p>Desenhos > A7: 348 266 - 438 370 (0)</p>
	 <p>Desenhos > B3: 278 88 - 612 352 (0)</p>

<p><i>Situação desenhada > Brincar</i></p>	 <p>Desenhos > A3: 150 82 - 520 476 (0)</p>
	 <p>Desenhos > B1jpeg: 350 288 - 652 428 (0)</p>
	 <p>Desenhos > A2: 48 350 - 176 508 (0)</p>
<p><i>Situação desenhada > Comer</i></p>	 <p>Desenhos > A5: 108 236 - 398 376 (0)</p>
	 <p>Desenhos > A8: 72 94 - 856 306 (0)</p>

<p><i>Situação desenhada > Aprender</i></p>	 <p>Desenhos > B6: 128 278 - 810 510 (0)</p>
	 <p>Desenhos > B4: 562 82 - 618 212 (0)</p>
	 <p>Desenhos > A6: 310 212 - 504 442 (0)</p>
<p><i>Situação desenhada > Comunicar</i></p>	 <p>Desenhos > B10: 516 450 - 574 502 (0)</p>
	 <p>Desenhos > B9: 470 136 - 792 270 (0)</p>
<p><i>Local desenhado > Casa de um colega</i></p>	 <p>Desenhos > B5: 90 28 - 428 536 (0)</p>

<p><i>Local desenhado > Ginásio</i></p>	 <p>Desenhos > A10: 60 178 - 196 534 (0)</p>
<p><i>Local desenhado > Campo de futebol</i></p>	 <p>Desenhos > B2: 526 154 - 818 534 (0)</p>  <p>Desenhos > A4: 54 178 - 254 432 (0)</p>
<p><i>Local desenhado > Refeitório</i></p>	 <p>Desenhos > A5: 424 266 - 866 498 (0)</p>  <p>Desenhos > A8: 72 306 - 862 454 (0)</p>

<p><i>Local desenhado > Sala de aula</i></p>	 <p>Desenhos > B6: 158 26 - 824 254 (0)</p>
	 <p>Desenhos > B4: 152 64 - 544 522 (0)</p>
<p><i>Local desenhado > Pátio lateral</i></p>	 <p>Desenhos > A1: 96 494 - 856 516 (0)</p>
	 <p>Desenhos > B10: 60 390 - 308 536 (0)</p>
	 <p>Desenhos > B9: 262 268 - 424 450 (0)</p>

<p><i>Local desenhado > Pátio lateral</i></p>	 <p>Desenhos > A9: 142 128 - 758 246 (0)</p>
	 <p>Desenhos > B8: 596 144 - 872 512 (0)</p>
	 <p>Desenhos > B7: 608 88 - 864 536 (0)</p>
	 <p>Desenhos > A7: 630 70 - 876 498 (0)</p>
	

<i>Local desenhado > Pátio lateral</i>	<p>Desenhos > B3: 668 30 - 794 498 (0)</p>
	
	<p>Desenhos > A3: 538 136 - 828 530 (0)</p>
	
	<p>Desenhos > B1jpeg: 660 26 - 798 524 (0)</p>
	
<p>Desenhos > A2: 64 54 - 846 322 (0)</p>	
	
<p>Desenhos > A6: 558 80 - 816 494 (0)</p>	

Tabela de frequências de unidades de registo dos locais desenhados

Subcategorias	Frequência	Percentagem
Pátio lateral	12	60%
Sala de aula	2	10%
Campo de futebol	2	10%
Refeitório	2	10%
Casa de um colega	1	5%
Ginásio	1	5%
TOTAL	20	100%

Tabela de frequência de unidades de registo das situações desenhadas

Subcategoria	Frequência	Percentagem
Brincar	12	60%
Aprender	3	15%
Comer	2	10%
Comunicar	2	10%
Festa de anos	1	5%
TOTAL	20	100%

Anexo AG

Narrativas Visuais:
legendas dos desenhos -
resultados da Análise de
conteúdo e tabela de
frequências das
subcategorias

|' '' | | ''

Categoria > Subcategoria	Segmentos codificados
Opiniões manifestadas > Participa em todas as atividades	O B9 brinca como nós. NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0) O B9 consegue fazer tudo. NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0)
Opiniões manifestadas > Interage com todos	O B9 consegue brincar com toda a gente. NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0)
Opiniões manifestadas > Aceitação da diversidade	Faz tudo o que nós fazemos... NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0)
Socialização > Comunicação	conversar. NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0) O B9 é demais. Ele consegue dizer carro e mãe. NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0)
Socialização > Frequência dos mesmos espaços	todos juntos. NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0) Ele fica connosco em muitas coisas NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0) também no refeitório. NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0)
Socialização > Refeições no mesmo espaço que os pares	Ele come ao pé de mim no refeitório. NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0)
Socialização > Relação Social	O B9 veio para a minha casa para ir para a minha festa de anos. NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0)
Natureza das atividades académicas registadas > Leitura	principalmente estuda connosco a ler NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0) Eu leio e o B9 vê os desenhos. NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0)
Natureza das atividades académicas registadas > Estudo	Estudamos NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0)
Natureza das atividades académicas registadas > Inglês	inglês. NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0)

Natureza das atividades académicas registadas > Matemática	<p>as contas de matemática</p> <p>NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0)</p> <p>Ele fala matemática como nós.</p> <p>NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0)</p>
Natureza das brincadeiras registadas > Jogar à bola	<p>Desenhei o B9 a jogar à bola comigo e com o B7.</p> <p>NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0)</p> <p>Eu gosto de jogar à bola com o B9.</p> <p>NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0)</p> <p>Eu desenhei o B9 no campo, porque é lá que gostamos de jogar</p> <p>NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0)</p> <p>Eu e o B9 jogamos no pátio de trás.</p> <p>NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0)</p> <p>O B9 está sempre a brincar connosco: à bola,</p> <p>NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0)</p> <p>jogar à bola.</p> <p>NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0)</p>
Natureza das brincadeiras registadas > Jogo não especificado	<p>No recreio fizeram um jogo e o B9 jogou.</p> <p>NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0)</p>
Natureza das brincadeiras registadas > Jogar às escondidas	<p>Ele, eu e a A8 jogamos às escondidas.</p> <p>NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0)</p>
Natureza das brincadeiras registadas > Brincar ao ar livre	<p>Estamos a brincar na escola ao ar livre...</p> <p>NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0)</p>
Natureza das brincadeiras registadas > Brincar à corrente	<p>Eu e o B9 estamos a brincar à corrente.</p> <p>NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0)</p>
Natureza das brincadeiras registadas > Jogar à apanhada	<p>à apanhada</p> <p>NARRATIVAS VISUAIS > Desenhos: 1 - 1 (0)</p>

Tabela de frequências de unidades de registo por subcategoria

Subcategorias	Frequência	Percentagem
Jogar à bola	6	21,4%
Frequência dos mesmos espaços	3	10,7%
Leitura	2	7,1%
Matemática	2	7,1%
Participa em todas as atividades	2	7,1%
Comunicação	2	7,1%
Brincar à corrente	1	3,6%
Aceitação da diversidade	1	3,5%
Brincar ao ar livre	1	3,6%
Inglês	1	3,5%
Interage com todos	1	3,5%
Jogar à apanhada	1	3,6%
Estudo	1	3,6%
Jogar às escondidas	1	3,6%
Jogo não especificado	1	3,6%
Refeições no mesmo espaço que os pares	1	3,6%
Relação Social	1	3,6%
TOTAL	28	100,00

Anexo AH

Photovoice - Resultados
da Análise de conteúdo
das legendas das
fotografias

| | " | | "

Categorias > Subcategorias	Segmentos codificados
Opiniões manifestadas > Amizade	<p>tem amigos. NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p> <p>“...anda sempre com amigos.” NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p>
Opiniões manifestadas > Interage com todos	<p>brinca com todos NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p> <p>“Ele faz as coisas como nós...” NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p> <p>“...brinca com todos.” NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p>
Opiniões manifestadas > Aceitação da diversidade	<p>ele é igual a todos.” NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p>
Socialização > Comunicação	<p>conversa com os amigos”. NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p> <p>está sempre a conversar com os amigos. NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p> <p>Ele faz gestos”. NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p> <p>e a falar” NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p> <p>Ele fala com os gestos. NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p>

Socialização > Frequência dos mesmos espaços	<p>todos no mesmo lugar. NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p> <p>“... está com todos na sala.” NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p> <p>estamos todos juntos NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p>
Socialização > Refeições no mesmo espaço que os pares	<p>..lanchamos todos juntos.” NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p> <p>come com todos.” NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p> <p>“...almoça com os amigos.” NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p>
Natureza das atividades académicas registadas > Escrita	<p>Sala de aula (escrever...) NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p>
Natureza das atividades académicas registadas > Juntar letras	<p>fazer português. Ele não escreve, mas junta as letras NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p>
Natureza das brincadeiras registadas > Jogar à bola	<p>jogam à bola no intervalo NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p>
Natureza das brincadeiras registadas > Dançar	<p>O B9 está a dançar no recreio com os colegas. NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p>
Natureza das brincadeiras registadas > Jogo do sapatinho branco	<p>aqui jogávamos ao sapatinho branco. NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p>
Natureza das brincadeiras registadas > Correr	<p>corre NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p>

Natureza das brincadeiras registradas > Jogo do telefone estragado	<p>“Jogamos ao telefone estragado. Ele também</p> <p>NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p>
Natureza das brincadeiras registradas > Andar de escorrega	<p>“Brinca com o B8 no escorrega.”</p> <p>NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p> <p>escorrega</p> <p>NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p>
Natureza das brincadeiras registradas > Brincadeira não especificada	<p>Brinca</p> <p>NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p> <p>brincamos todos</p> <p>NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p> <p>Ele está a Brincar com a A3.</p> <p>NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p> <p>“...brinca connosco.”</p> <p>NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p> <p>“Joga com os colegas.”</p> <p>NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p> <p>brinca com os amigos</p> <p>NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p> <p>Estava a brincar connosco</p> <p>NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p> <p>Faz tudo como nós. Está a brincar no recreio.</p> <p>NARRATIVAS VISUAIS > photovoice: 2 - 2 (0)</p>

Anexo AI

Resultados da Análise de
conteúdo dos registos de
incidentes críticos

| ' ' | | ' ' |

Categoria > Subcategoria	Segmentos codificados
Opinião sobre a inclusão do colega > Cuidado em providenciar recursos adequados	Ele diz-lhe que precisa de material grosso para o B9. Ela diz que não têm. Ele acrescenta: - Mas isto é uma biblioteca... devias ter. Incidentes Críticos > Incidente crítico n.º 4: 2 - 2 (0)
Opinião sobre a inclusão do colega > Promoção de oportunidades de participação	O B5 perguntou ao B9 se ele queria ficar com ele. Incidentes Críticos > Incidente crítico n.º 4: 2 - 2 (0) O B5 perguntou ao B9 se queria fazer a cabeça. Incidentes Críticos > Incidente crítico n.º 4: 2 - 2 (0)
Opinião sobre a inclusão do colega > Aceitação das escolhas do colega	pergunta ao B9 se ele não se importa de ser ele a desenhar. Depois ele pinta. Incidentes Críticos > Incidente crítico n.º 4: 2 - 2 (0)
Opinião sobre inclusão > Desfavorável à existência de espaços segregados	O B5 diz-lhe que mais vale não saber, porque é uma escola má onde fecham miúdos numa sala Incidentes Críticos > Incidente Crítico n.º 5: 2 - 2 (0) Nessa escola anda o miúdo que na carrinha bateu ao B9 e esse miúdo está com outros fechado numa sala (referia-se ao M. um menino com autismo) e nunca vão brincar no recreio. Incidentes Críticos > Incidente Crítico n.º 5: 2 - 2 (0) são miúdos assim como o B9 Incidentes Críticos > Incidente Crítico n.º 5: 2 - 2(0)
Opinião sobre inclusão > Desconhecimento do espaço da Unidade de Ensino Estruturado	O colega questiona-o acerca dessa escola querendo saber onde fica, porque não conhece. Incidentes Críticos > Incidente Crítico n.º 5: 2 - 2 (0)
Perceções do aluno com PC sobre a sua inclusão > Participa nas atividades com satisfação	Ao que respondeu afirmativamente (sorrindo). Incidentes Críticos > Incidente crítico n.º 4: 2 - 2 (0)
Perceções do aluno com PC sobre a sua inclusão > Aceita a ajuda dos pares	Ele aceitou. Incidentes Críticos > Incidente crítico n.º 2: 2 - 2 (0)
Sentimentos para com o colega > Indignação face à atitude de um professor	Foi uma coisa grave. Ontem nas Aecs o Professor disse que o B9 era cabeçudo. Não se faz, pois não professora. Tens de falar com ele. Incidentes Críticos > Incidente crítico nº 1: 2 - 2 (0)

Sentimentos para com o colega > Preocupação	Professora o B9 está sozinho, a XXX não está. Não há nenhum adulto com ele. Ele está sozinho e não pode. (A8) Incidentes Críticos > Incidente crítico n.º2: 2 - 2 (0)
	Passa-se alguma coisa com o B9 professora. Ontem também não veio. Incidentes Críticos > Incidente Crítico n.º3: 2 - 2 (0) Coitado! Ele não gosta de faltar. Incidentes Críticos > Incidente Crítico n.º3: 2 - 2 (0)
	Não podemos acrescentar no livro de comunicação do B9 um símbolo com um olho a doer? Assim quando estivéssemos na rua ou aqui na sala, ele já sabia dizer o que lhe doía. Incidentes Críticos > Incidente crítico n.º 6: 1 - 1 (0)

Tabela de frequências segmentos com códigos por subcategoria

Subcategorias	Frequência	Percentagem
Preocupação	4	26,7%
Desfavorável à existência de espaços segregados	3	20%
Aceita a ajuda dos pares	1	6,7%
Indignação face à atitude de um professor	1	6,7%
Participa nas atividades com satisfação	1	6,7%
Desconhecimento do espaço da Unidade de Ensino Estruturado	1	6,7%
Cuidado em providenciar recursos adequados	1	6,7%
Promoção de oportunidades de participação	2	13,1%
Aceitação das escolhas do colega	1	6,7%
TOTAL	15	100%

Anexo AJ

Quadros de Aceitações
Coincidentes por questão
e totais acumulados

Teste 1

| ' ' | ' ' |

Relações coincidentes Aceitações - 1º Momento de Aplicação do Teste Sociométrico

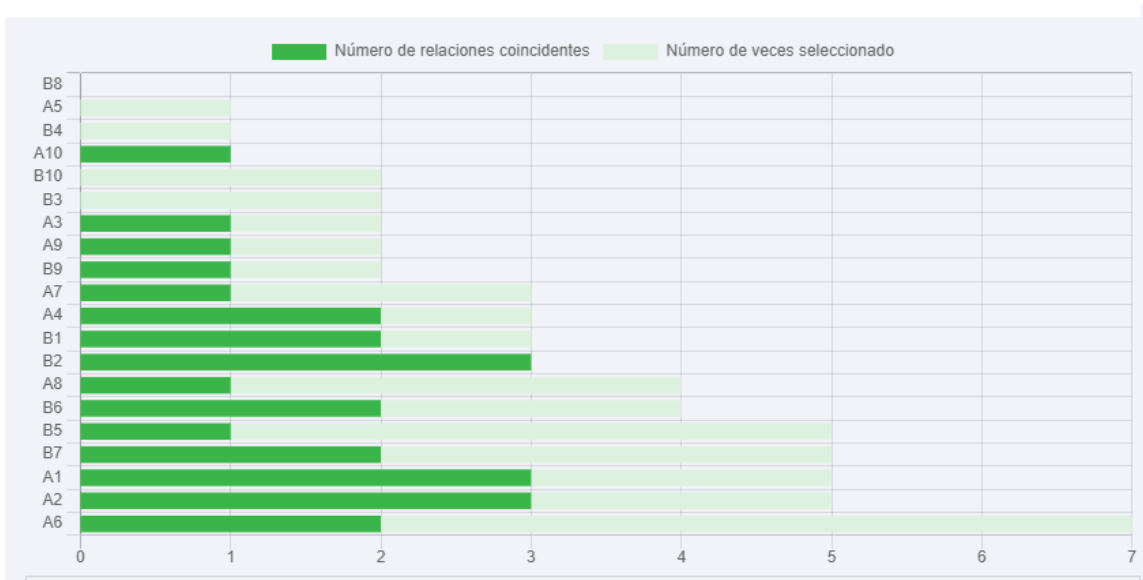
Questão n.º 1- Com quem gostas mais de brincar no intervalo?



Questão 2 - Com quem gostas mais de trabalhar nas atividades de sala de aula?



Questão 3 - Quem convidavas para ir passar um dia a brincar contigo na tua casa?



Totais acumulados - Aceitações mútuas

Alunos	Alunos										Total género feminino	Alunos										Total género masculino
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10		B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	
Questão 1 Dimensão Lúdica	2	2	2	2	0	2	2	1	2	1	16	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	6
Questão 2 Dimensão Educativa	1	1	1	3	0	2	2	2	0	1	13	3	2	1	2	0	0	3	0	1	1	13
Questão 3 Dimensão Afetiva/Relacional	3	3	1	2	0	2	1	1	1	1	15	2	3	0	0	1	2	2	0	1	0	11
Total	6	6	4	7	0	6	5	4	3	3	44	6	6	1	2	2	3	6	0	3	1	30

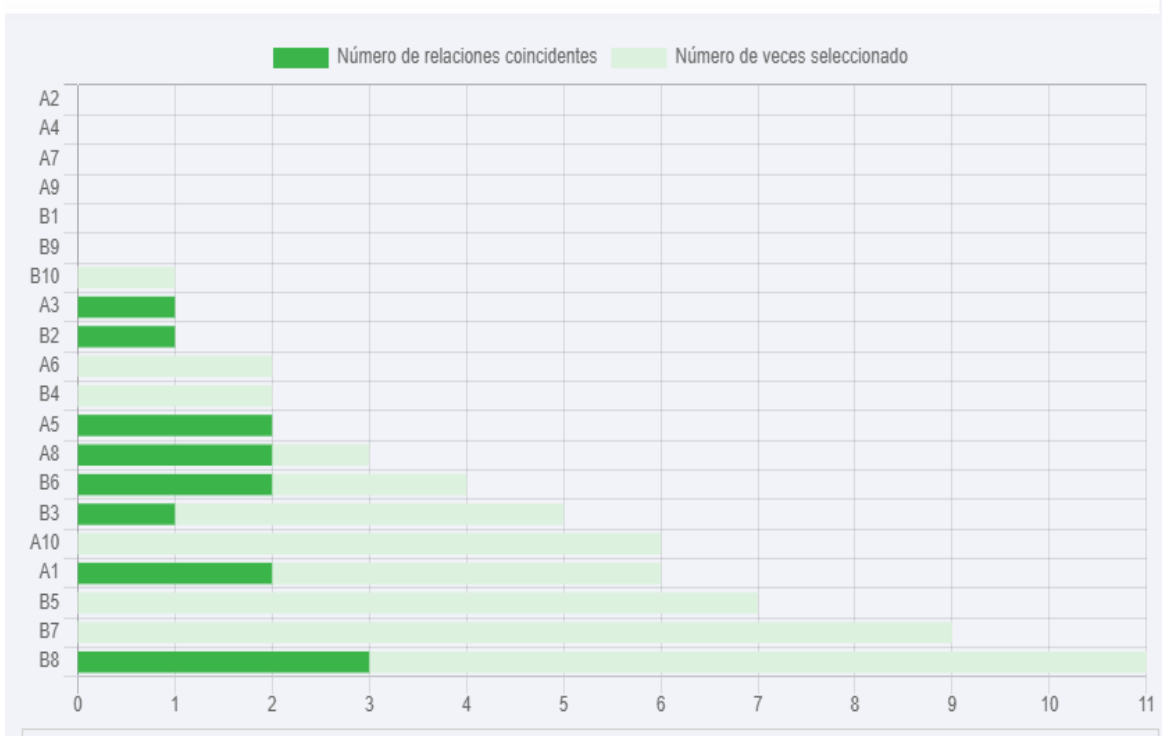
Anexo AK

Quadros de Rejeições
Coincidentes por questão
e totais acumulados

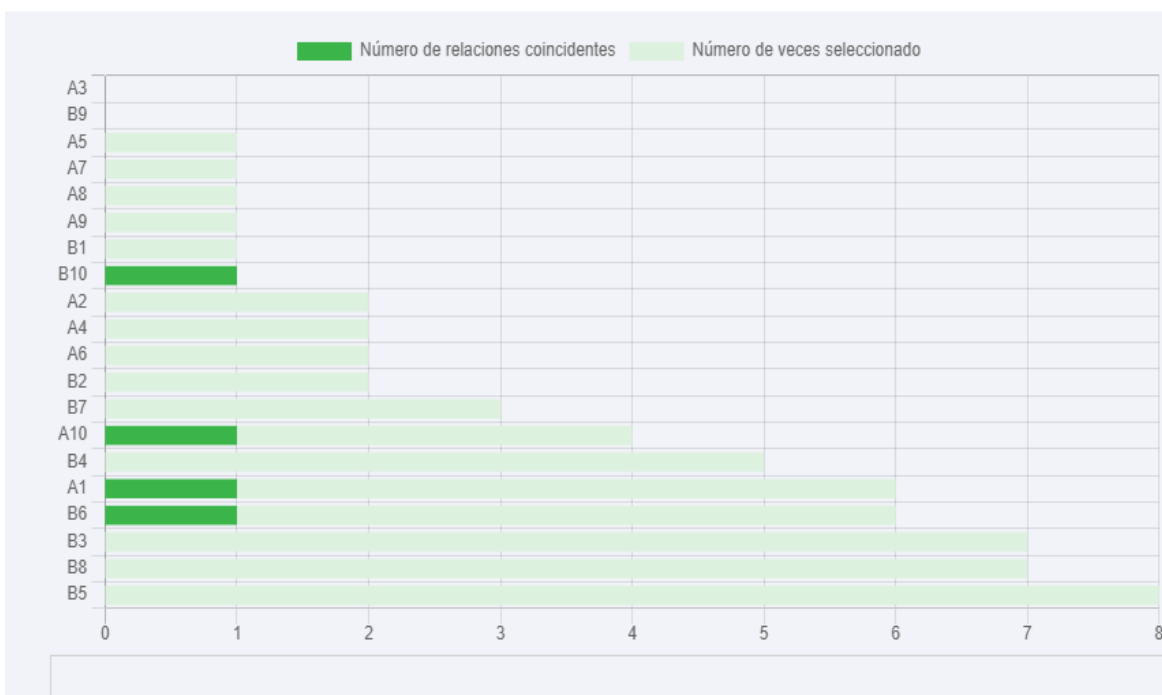
Teste 1

| " | | " |

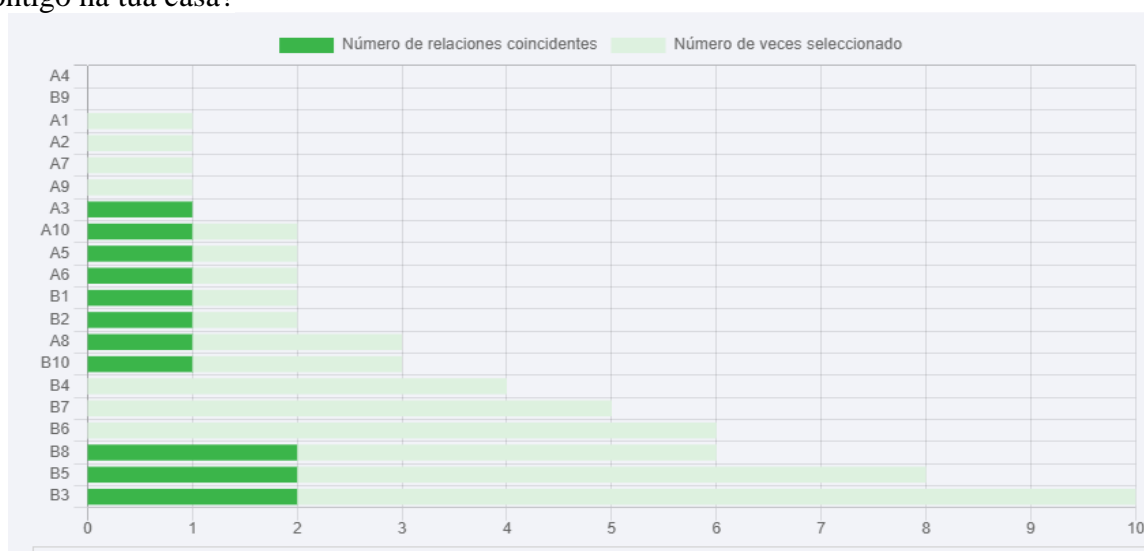
Questão 4 - Quem são os colegas com quem não gostas de brincar?



Questão 5 - Quem são os colegas com quem não gostas de trabalhar na sala de aula?



Questão 6 - Quem são os colegas que não convidavas para ir passar um dia a brincar contigo na tua casa?



Totais acumulados - Rejeições mútuas

Questões Dimensões	Alunos										Total género feminino	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	Total género masculino
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10		B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	
Questão 4 Dimensão Lúdica	2	0	1	0	2	0	0	2	0	0	7	0	1	1	0	0	2	0	3	0	0	7
Questão 5 Dimensão Educativa	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2
Questão 6 Dimensão Afetiva/Relacional	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	5	1	1	2	0	2	0	0	2	0	1	9
Total	3	0	2	0	3	1	0	3	0	2	14	1	2	3	0	2	3	0	5	0	2	18

Anexo AL

Quadros de Aceitações
Coincidentes por questão
e totais acumulados

Teste 2

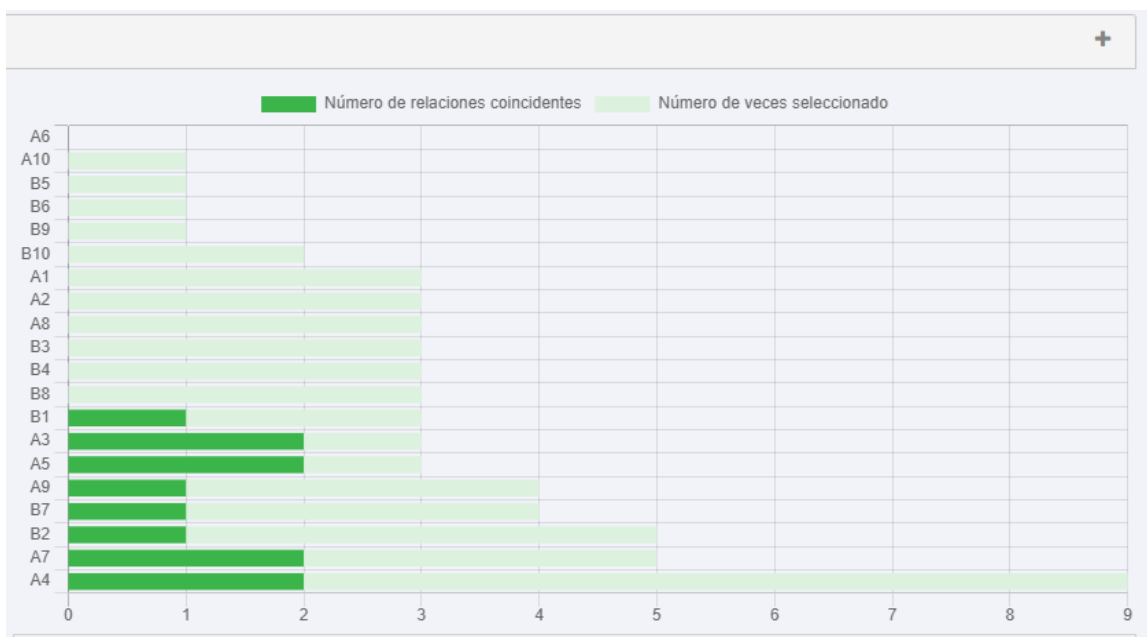
|' '' | | ''

Relações coincidentes aceitações - 2º Momento de Aplicação do Teste Sociométrico

Questão n.º 1- Quem são os colegas com quem gostas mais de brincar no intervalo



Questão 2 - Com quem gostas mais de trabalhar nas atividades de sala de aula?



Questão 3 - Quem convidavas para ir passar um dia a brincar contigo na tua casa?



Totais acumulados - Aceitações mútuas

Questões Dimensões	Alunos										Total género feminino	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	Total género masculino
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10		B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	
Questão 1 Dimensão Lúdica	2	3	2	2	0	2	1	2	0	2	16	3	3	0	0	1	3	2	1	1	0	14
Questão 2 Dimensão Educativa	0	0	2	2	2	0	2	0	1	0	9	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	3
Questão 3 Dimensão Afetiva/Relaciona l	2	1	1	1	1	2	0	1	1	1	11	2	3	0	0	1	2	0	0	1	0	9
Total	4	4	5	5	3	4	3	3	2	3	36	6	7	0	0	2	5	3	1	2	0	26

Anexo AM

Quadros de Rejeições
Coincidentes por questão
e totais acumulados

Teste 2

| ' ' | ' ' |

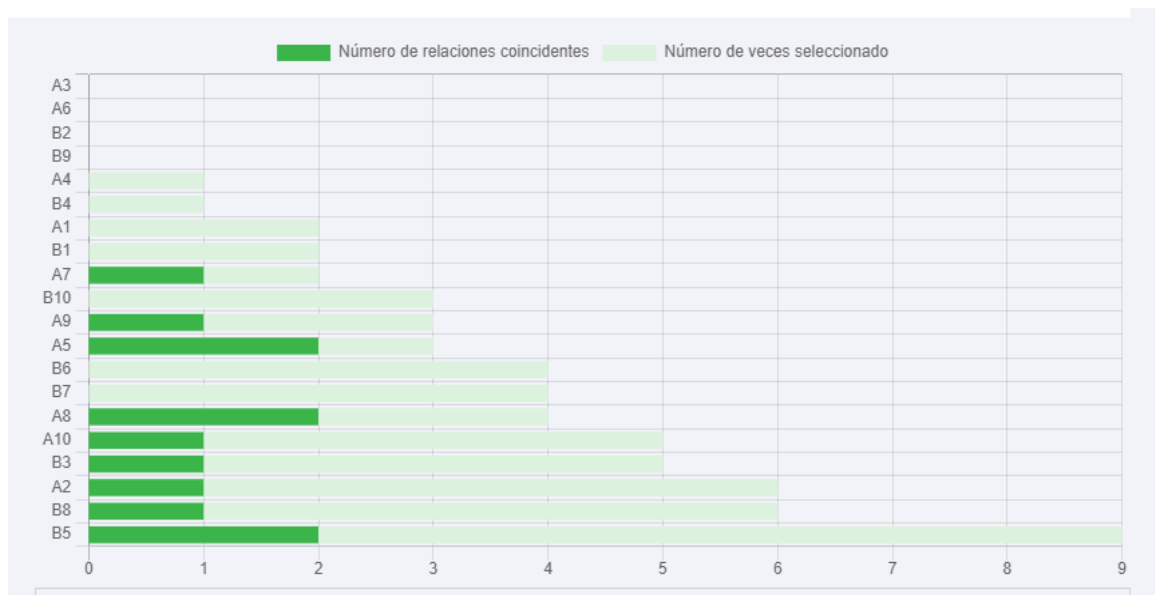
Questão 4 - Quem são os colegas com quem não gostas de brincar?



Questão 5 - Quem são os colegas com quem não gostas de trabalhar na sala de aula?



Questão 6 - Quem são os colegas que não convidavas para ir passar um dia a brincar contigo na tua casa?



Totais Acumulados - Rejeições Mútuas

Alunos											Total género feminino											Total género masculino
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10		B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	
Questão 4 Dimensão Lúdica	0	1	1	0	1	0	1	2	0	2	8	0	0	1	1	3	0	0	3	0	2	10
Questão 5 Dimensão Educativa	0	1	0	1	0	0	1	2	0	2	7	0	0	0	1	2	1	1	2	0	0	7
Questão 6 Dimensão Afetiva/Relacional	0	1	0	0	2	0	1	2	1	1	8	0	0	1	0	2	0	0	1	0	0	4
Total	0	3	1	1	3	0	3	6	1	5	23	0	0	2	2	7	1	1	6	0	2	21