

Inclusão escolar: O olhar e o papel dos alunos

School inclusion: The view and role of students

Inclusión escolar: la mirada y el papel de los alumnos

L'inclusion scolaire: le regard et le rôle des élèves

Marta Constantino ¹

Clarisse Nunes ²

¹ Agrupamento de Escolas Aqua Alba, Sintra, Portugal

² Escola Superior de Educação de Lisboa, CIED, Ci&DEI, Politécnico de Lisboa, Portugal

Resumo

A presente investigação pretende contribuir para se conhecer as perspetivas dos atores educativos sobre inclusão, dando voz aos alunos. Acrescentando-se, assim, a perspetiva da criança enquanto ser capaz de participar e pensar sobre inclusão, à dos profissionais de educação e pais já bastante estudadas. O estudo procurou perceber o que pensam as crianças do 3.º ano de escolaridade de uma escola do ensino básico sobre a inclusão de um colega com Paralisia Cerebral (PC) a tempo integral e o papel que assumem no seu processo de inclusão. Participaram 23 alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) com Desenvolvimento Típico (DT) e 1 aluno com PC. Os dados recolhidos, através da observação não participante, das entrevistas semiestruturadas e das narrativas visuais, foram analisados com recurso à análise de conteúdo. Os resultados sugerem, por parte dos alunos com DT,

uma visão muito concreta do que é inclusão. Para eles, TODOS têm o direito a aprender e a brincar juntos. Neste processo os pares desempenham um papel relevante ao facilitar e promover a participação do colega com PC nas diversas rotinas escolares. Relativamente ao aluno com PC, este sente-se acolhido e manifesta estar contente na escola, apreciando particularmente os momentos de brincadeira.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Paralisia Cerebral, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Dar Voz às Crianças, Papel dos alunos.

Abstract

This research aims to contribute to know the perspectives of educational actors on inclusion by giving a voice to students. This adds the perspective of the child being capable of participating and thinking about inclusion to that of education professionals and parents, who have already been studied extensively. This case study sought to understand what the children in the 3rd grade of a primary school think about including a colleague with Cerebral Palsy (CP) full-time and their role in the inclusion process. The study involved 23 pupils from the 3rd year of primary school with typical development and 1 pupil with CP. The data was collected using non-participant observation, semi-structured interviews and visual narratives. The results suggest that the students with typical development have a concrete vision of inclusion. For them, EVERYONE has the right to learn and play together. Peers play an important role in facilitating and promoting the participation of their peers with CP. The students with CP feel welcome and happy at school and particularly enjoy playing together.

Keywords: School Inclusion, Cerebral Palsy, Primary School Education, Giving Voice to Children, Role of students.

Resumen

Esta investigación pretende contribuir al conjunto de conocimientos sobre las perspectivas de los agentes educativos en materia de inclusión dando voz a los niños con desarrollo atípico y a sus compañeros. Se añade así la perspectiva del niño como ser capaz de participar y reflexionar sobre la inclusión a la de los profesionales de la educación y los padres, que ya han sido ampliamente estudiados. El estudio de caso realizado pretendía comprender lo que piensan los niños de 3º curso de una escuela primaria sobre la inclusión de un alumno con Parálisis Cerebral (PC) a tiempo completo y el papel que desempeñan en el proceso de inclusión. En el estudio participaron 23 alumnos de 3º de primaria con desarrollo típico y 1 alumno con PC. Los datos se recogieron mediante observación no participante, entrevistas semiestructuradas y narraciones visuales. Los resultados sugieren que los alumnos con desarrollo típico tienen una visión muy concreta de lo que es la inclusión. Para ellos, TODOS tienen derecho a aprender y jugar juntos. Los alumnos desempeñan un papel importante a la hora de facilitar y promover la participación de un compañero con PC. En cuanto al alumno con PC, se siente bienvenido y feliz en la escuela, y disfruta especialmente jugando juntos.

Palabras clave: Inclusión escolar, Parálisis Cerebral, 1º Ciclo de Educación Básica, Dar Voz a los Niños, Papel de los Alumnos.

Résumé

Cette recherche vise à contribuer à l'ensemble des connaissances sur les perspectives des acteurs éducatifs en matière d'inclusion en donnant la parole à des enfants au développement atypique et à leurs pairs. Elle ajoute la perspective de l'enfant en tant qu'être capable de participer et de réfléchir à l'inclusion à celle des professionnels de l'éducation et des parents, qui ont déjà fait l'objet d'études approfondies. L'étude de cas réalisée visait à comprendre ce que les élèves de la troisième année d'une école élémentaire pensent de l'inclusion d'un collègue atteint d'infirmité motrice cérébrale (IMC)

à temps plein et du rôle qu'ils jouent dans le processus d'inclusion. L'étude a porté sur 23 élèves de troisième année d'école primaire au développement typique et sur un élève atteint de paralysie cérébrale. Les données ont été collectées à l'aide d'observations non participantes, d'entretiens semi-structurés et de récits visuels. Les résultats suggèrent que les élèves au développement typique ont une vision très concrète de ce qu'est l'inclusion. Pour eux, TOUT LE MONDE a le droit d'apprendre et de jouer ensemble. Les pairs jouent un rôle important en facilitant et en encourageant la participation d'un collègue avec IMC. Quant à l'élève avec IMC, il se sent bienvenu et heureux à l'école, et il aime particulièrement jouer ensemble.

Mots-clés: Inclusion scolaire, Infirmité Motrice Cérébrale, 1^{er} Cycle d'éducation de Base, Donner la Parole aux Enfants, Rôle des élèves.

Introdução

Numa escola que se pretende inclusiva, importa que TODOS sejam ouvidos, valorizando as suas opiniões e os seus sentimentos. Ouvir as crianças, incluindo as que revelam Necessidades Específicas (NE) é uma mais-valia para as escolas, uma vez que permite repensar práticas e metodologias, tornando-as mais inclusivas (Messiou & Hope, 2015). Decorrente da revisão da literatura efetuada observou-se existirem poucos estudos que procuram ouvir o que pensam e sentem as crianças mais novas sobre inclusão, incluindo os alunos com deficiência. Por isso, neste estudo¹, considerou-se pertinente investigar as perceções de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) sobre a inclusão de um colega com Paralisia Cerebral (PC), identificar o papel que assumem no seu processo de inclusão e caracterizar como se sente o aluno com PC no dia a dia com os seus pares. O facto de o aluno com PC comunicar de forma não verbal exigiu o recurso à Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), conforme sugerido por Solomon-Rice e Soto (2014), de forma a dar-lhe a oportunidade de emitir uma opinião sobre a sua inclusão na

¹ Estudo realizado no âmbito do Curso de Mestrado de Educação Especial na especialidade de Problemas de Cognição e Multideficiência, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa

escola. Para tanto realizou-se um estudo de natureza qualitativa, enquadrado na modalidade de estudo de caso (Amado & Freire, 2014).

Papel dos pares no processo de inclusão

A literatura indica que os alunos com DT desempenham um papel relevante no processo de inclusão de colegas com NE. Por exemplo, Estévez (2020) destaca o contributo dos alunos com DT, na evolução de habilidades sociais, emocionais, físicas e cognitivas nos pares com NE. Este autor alerta para a importância da criação de recreios inclusivos, sendo estes espaços, onde os colegas desempenham um papel fundamental. É nas interações que se desenvolvem sentimentos de aceitação e rejeição, pelo que estas não podem ser substituídas por experiências proporcionadas pelos pais ou pelos professores. Nestas interações destacam-se ganhos para os alunos com NE em competências sociais, nomeadamente na comunicação, na participação oral e, consequentemente, no desenvolvimento cognitivo (Gomes, 2016). Por sua vez, os alunos com DT tornam-se mais tolerantes, demonstrando atitudes positivas (Woodgate et al., 2019).

A este respeito Woodgate et al. (2019) na sua revisão da literatura, constataram a existência de alguns estudos (e.g. Mortier, et al., 2011; Seymour & Bloom, 2009; Sumya et al., 2018) que identificaram por parte dos colegas com DT o gosto em ajudar os pares com NE, referindo como formas de apoio: o auxílio de natureza física; a orientação, facultando instruções e a prestação de cuidados básicos. Woodgate et al. (2019) referem que no estudo de Naraian (2011) destaca-se a ajuda por parte dos pares durante o almoço e o envolvimento em brincadeiras com os colegas com NE. Os autores Woodgate et al. apontam que foram ainda identificados papéis de amizade desempenhados pelas crianças com DT, onde estas relatam assumir funções de: apoio para com o colega com NE (e.g. Anderson et al., 2011; Kalymon et al., 2010; Naraian, 2011, Spratling et al., 2012); proteção (e.g. Anderson et al., 2011; Kalymon et al., 2010; MacMaught, 2011) e facilitadores da comunicação (e.g. Anderson et al., 2011; Kalymon et al., 2011). De sublinhar ainda que Woodgate et al. (2019) encontram referências à empatia por parte dos

colegas com DT para com os seus pares com NE, bem como sentimentos de proteção e de apoio. Estes autores reportam também a existência de evidências da aceitação da diversidade, por parte dos colegas com DT e do reconhecimento de habilidades e respeito em relação aos colegas com NE no estudo realizado por Seymour (2019). Entende-se serem estes aspetos fundamentais para que se estabeleçam relações de amizade entre pares.

Como estratégias usadas pelos pares para a promoção da inclusão, segundo Woodgate et al. (2019), vários estudos, realçam: tomar a iniciativa na conversação (Tsang, 2013); apoiar o colega a praticar desporto ou a participar em jogos, ler para ele, incentivá-lo nas tarefas e dar-lhe conselhos (Anderson et al., 2011; Naraian, 2011; Nowicki & Brown, 2013); incluir o colega nas atividades e deixá-lo assumir um papel de destaque (Anderson et al., 2011); ajustar a seleção de tarefas/atividades de modo a que todos participem (Dolva et al., 2010; Seymour et al., 2009); solicitar ajuda aos professores, de modo a facilitarem a comunicação (Anderson, et al., 2011); ajustar o ritmo para poderem acompanhar o colega que possui problemas ao nível da mobilidade (Asbjornslett et al., 2012); conversar sobre interesses mútuos (Asbjornslett et al., 2012) e 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 que uma atitude positiva por parte dos pares com DT motiva os colegas com NE para a aprendizagem e aumenta-lhes a autoestima, fazendo com que se sintam parte da escola.

Ainda que a presença de alunos com NE nas salas de aula regulares fomente o desenvolvimento de atitudes positivas, vários autores (e.g. Nowicki & Sandieson, 2002; Freer, 2021; Woodgate et al., 2019) salientam que os pares com DT manifestam maior dificuldade em aceitar crianças com deficiência intelectual ou física. Segundo Boer et al. (2012) e Gonçalves e Lemos, (2013) também se registam atitudes negativas por parte dos pares com DT, as quais se constituem como barreiras à inclusão. Boer et al. (2012) destacam a falta de aceitação, o bullying e a rejeição. Gonçalves e Lemos (2013) e Pinto et al. (2018) aludem ainda ao facto de as crianças com NE possuírem uma posição sociométrica mais baixa, comparativamente com os pares com DT, tendo

estas menos amizades recíprocas e estando entre as rejeitadas e negligenciadas.

O estudo realizado por Barreiras e Artur (2022) analisou a perspectiva de quatro alunos dos 2.º e 3.º CEB com Adequações Curriculares Significativas (ACS) sobre a sua participação e as aprendizagens escolares desenvolvidas, tendo concluído que os alunos: (i) possuíam um sentimento de frustração e desmotivação por não realizarem as mesmas tarefas que os pares; (ii) tinham consciência das dificuldades e da necessidade de ajuda; (iii) participavam mais em tarefas práticas e (iv) sentiam-se desvalorizados nos poucos momentos em que tinham oportunidade de realizar tarefas com os pares, pois não eram ouvidos. Quanto à interação com os pares, estes alunos com ACS: (i) reconhecem a existência de um distanciamento em relação aos colegas da turma de referência; (ii) sentem-se esquecidos por eles, interagindo com um número reduzido de colegas com DT e (iii) alguns referem um sentimento de medo e insegurança quando se encontram no espaço exterior da sala de aula. Os autores identificaram também, por parte de alguns alunos, resignação à situação, enquanto outros começaram a manifestar problemas de indisciplina e comportamentos de oposição.

Importância de se dar voz às crianças

Vários autores (e.g. Ainscow & Messiou, 2017; Mesquita, 2020) mencionam que a perspectiva das crianças com DT e com NE não deve ser negligenciada, na medida em que poderão contribuir para produzir alterações ao nível da política, da gestão e das práticas pedagógicas. Também Ryan (2009) refere que as escolas devem ter em conta a perspectiva de todos os alunos nas suas dinâmicas, de modo a tornarem-se mais inclusivas.

Em Portugal, o Conselho Nacional da Educação (CNE) na sua recomendação n.º2/2001 alerta para a importância de se dar voz às crianças e salienta o direito que lhes assiste de participar e exprimir as suas opiniões durante o processo educativo. O CNE destaca também a relevância de se “valorizar diferentes modalidades de expressão (escrita, falada, gráfica, simbólica,

cinestésica, digital, etc.) que permitam ou enriqueçam a participação de todos/as os/as alunos/as” (p.82). A este respeito Porter (1997) alude que “a perspectiva dos alunos representa uma forma muito interessante de observar a inclusão” (p.56). Marques (2014), baseando-se em Forest e Pearpoint (2011), reforça o papel essencial das crianças, referindo que “as suas cabeças são menos confusas com o “não pode” do que a maioria de nós e, muitas vezes, elas têm a audácia para dizer as verdades óbvias e simples que nós, por estarmos demasiado envolvidos, não conseguimos ver” (p.33).

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (Unicef, 1989) reconhece ainda a sua “... capacidade e o direito a participar em atividades de investigação” (p.12). Messiou e Hope (2015) destacam a necessidade de se reconhecer o valor da palavra de todas as crianças, abandonando as ideias de imaturidade e de incapacidade. Todavia, da revisão da literatura decorre que são pouco frequentes os estudos nacionais que procuram conhecer o papel e as perceções dos alunos com e sem NE relativamente à inclusão.

Face ao exposto anteriormente coloca-se a seguinte questão de investigação: O que pensam os alunos do 1.º CEB sobre a inclusão a tempo integral de um aluno com PC no ensino regular e que papel assumem nesse processo? Para responder a esta questão realizou-se um estudo que objetiva: (i) perceber que perceção têm os alunos do 1.º CEB 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.

Metodologia

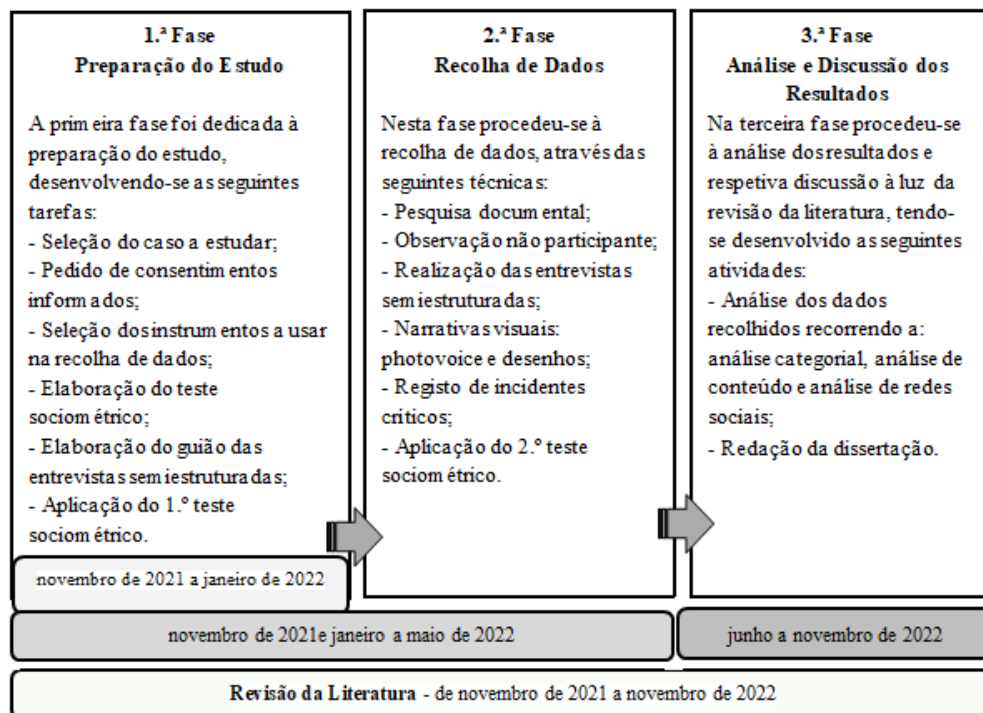
Desenho e fases do estudo

Para responder à questão de investigação colocada, realizou-se um estudo de natureza qualitativa, enquadrado na modalidade de estudo de caso (Amado & Freire, 2014). Ainda que os dados obtidos não possam ser generalizados,

possibilitam uma compreensão do fenómeno estudado no contexto escolar onde se insere.

O estudo desenvolveu-se em três fases, as quais se encontram descritas na figura 1.

Figura1: Desenho do estudo caso



Participantes

O estudo foi desenvolvido numa escola do 1.º CEB, pertencente à área metropolitana de Lisboa. Envolveu 24 alunos: (i) 20 alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade, onde se encontrava matriculado, a tempo integral (turma 1), 1 aluno de 8 anos com PC, e (ii) 4 alunos, 2 de cada uma das outras turmas de 3.º ano existentes na escola (turmas 2 e 3). Estes 4 alunos foram escolhidos de forma aleatória, tendo como critérios o facto de: (i) serem de uma turma diferente daquela 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 estava durante o período de recreio e de almoço e (iv) serem da mesma faixa etária (8 e 9 anos). Os 24 participantes tinham idades compreendidas entre os 8 (n=14) e os 9 anos (n=9), com uma média de idades de 8 anos. Treze alunos eram raparigas e 10 eram rapazes. Os 24 participantes constituem uma amostra por conveniência não probabilística (Carmo & Ferreira, 1998; Coutinho, 2011).

O aluno com PC, de origem guineense, tem 8 anos e apresenta uma “Perturbação do Desenvolvimento Intelectual moderada”, com dificuldades continuadas ao nível da aprendizagem, da comunicação verbal, da socialização, da atenção e da autonomia. De referir ainda o comprometimento motor ao nível da motricidade fina e grossa e sialorreia. Beneficia das medidas educativas previstas no DL 54/2018 de 6 de julho, nomeadamente: (i) medidas universais - diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e intervenção com foco académico e comportamental em pequeno grupo; (ii) seletivas - antecipação e reforço das aprendizagens e (iii) medidas adicionais - adaptações curriculares significativas, 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. Tem apoio em sala de aula, por parte da docente de educação especial, do terapeuta da fala e da terapeuta ocupacional. O seu horário escolar é igual ao dos pares e no final do dia, usufrui com estes de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC): (i) multidiversões; (ii) educação física e (iii) ciência divertida.

Recolha e análise de dados: procedimentos

O estudo envolveu o recurso a várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, de modo a registarem-se os comportamentos e as perceções dos participantes sobre a situação estudada e garantir a triangulação dos dados (Coutinho, 2011). A tabela que se segue descreve as técnicas de recolha e análise de dados usadas e os seus objetivos.

Tabela 1: Descrição das técnicas usadas e dos seus objetivos

Recolha de dados: técnicas	Objetivos	Análise de dados: técnicas
Observação não participante	• perceber que percepção têm os alunos do 1.º CEB sobre a inclusão do aluno com PC;	Análise de conteúdo com
Entrevista semiestruturada	• analisar o papel dos pares no processo de inclusão do aluno com PC;	recurso ao software
Narrativas visuais: desenho e photovoice	• compreender como se sente o aluno com PC, no dia a dia com os pares, no contexto escolar.	MAXQDA Analitycs Pro2022

Especificando as técnicas usadas, foram realizadas 12 observações dos alunos em contexto escolar, as quais incidiram em três contextos: (i) educativo – sala de aula e espaços onde decorreram as aulas de educação física e multidiversões (ii) social – refeitório e (iii) lúdico – recreio no espaço exterior. As observações não envolveram atividades letivas desenvolvidas pela professora titular de turma, por esta ser a primeira autora do estudo e procurar manter-se a isenção e a fiabilidade da investigação. Na componente letiva apenas se contemplou a observação de aulas de inglês, por ser lecionada por outra docente. Procurou-se, assim, garantir o rigor do estudo. Como diz Flick (2009), deste modo, a autora do estudo pode ter “acesso à questão em estudo sem viés e representá-la nos resultados de forma válida, confiável e objetiva” (p.88).

Quanto às entrevistas semiestruturadas foram realizadas 24 entrevistas individuais aos alunos participantes no estudo, tendo por base um guião, que serviu de roteiro orientador e conferiu rigor e fiabilidade aos dados recolhidos (Silvestre et al., 2014). Em virtude do aluno com PC não usar a fala para comunicar, a sua entrevista foi feita com recurso ao *Talking Mats* e Comunicação Aumentativa e Alternativa, conforme sugere Stafford (2017).

As narrativas visuais incluíram a recolha de desenhos realizados por 20 alunos da turma 1, incluindo o aluno com PC. Foi solicitado que cada um retratasse uma situação que considerasse ilustrar a inclusão do aluno com PC, tendo o próprio também desenhado uma situação em que se sentia incluído. Foram ainda recolhidas 36 fotografias, usando a técnica *photovoice*, alusivas a

situações em que os alunos com DT consideraram representar a inclusão do colega com PC. O aluno com PC fotografou espaços em que considerava sentir-se feliz na escola com os pares. As fotografias foram tiradas pelos alunos com recurso a um smartphone. A análise de conteúdo das fotografias incidiu sobre as legendas redigidas pelos alunos, de modo a obter 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 primeira autora do estudo.

Apresentação e discussão dos resultados

O estudo objetivou perceber que percepção têm os alunos do 1.º CEB sobre a inclusão do aluno com PC; analisar o papel dos pares no processo de inclusão do aluno com PC e compreender como se sente o aluno com PC, no dia a dia com os pares, no contexto escolar. Para alcançar estes objetivos, recorreu-se a diversas técnicas de recolha de dados, as quais nos permitiram apresentar os seguintes resultados.

Resultados das Observações

A análise dos dados resultantes das observações realizadas nos contextos educativo, social e lúdico permitiu caracterizar o: (i) comportamento dos pares e (ii) comportamento do aluno com PC durante as atividades.

Comportamento dos pares

O comportamento dos pares observado no contexto educativo evidenciou que: (i) demonstram ter consciência da necessidade de ajuda, por parte do colega com PC, para a realização de atividades idênticas às da turma; (ii) manifestam preocupação com a sua participação ativa nas atividades da turma; (iii) revelam cuidado em explicar e exemplificar as atividades; (iv) certificam-se que o colega com PC compreende as instruções; (v) em

atividades mais complexas mantêm a preocupação com esse colega certificando-se da existência de disponibilidade de ajuda, durante as atividades; (vi) promovem a participação do colega com PC nas atividades e procuram que este as desempenhe com sucesso, cientes das suas limitações físicas e (vii) revelam cuidado em auxiliar o colega no despir e vestir, nomeadamente durante as atividades de educação física.

No contexto social, no refeitório, observou-se que os pares que se encontram mais próximos do aluno com PC se mantêm atentos e procuram: (i) ensinar-lhe o movimento de sucção, exemplificando e auxiliando-o no movimento de mastigação e deglutição; (ii) prestar-lhe apoio ao nível da motricidade segurando os objetos e ajudando-o para que não os deixe cair; (iii) organizar-lhe o espaço; (iv) preparar-lhe a comida no prato, nomeadamente o corte da carne 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.

No contexto lúdico, no recreio, de modo a facilitar a participação, os pares têm o cuidado de lhe proporcionar condições para a consecução das mesmas brincadeiras. Durante as observações o aluno com PC esteve sempre envolvido em situações lúdicas e em situações de conversação. Pôde-se ainda constatar que apesar de andarem envolvidos nas brincadeiras, mantêm-se atentos para a questão da sialorreia, alertando o colega com PC para se limpar de modo a evitar que fique com a roupa molhada. Na figura 2 sintetizam-se as subcategorias mais frequentes dos comportamentos dos pares, as que mais se evidenciam para com o colega com PC.

Figura 2: Comportamentos dos pares durante as atividades - “Nuvem de subcategorias”

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

Comportamento do aluno com paralisia cerebral

Do comportamento do aluno com PC no contexto educativo ressalta a existência de uma percentagem importante de unidades de registo (66,4%) relacionadas com o nível de participação em atividades com os colegas. Tal como os seus pares, tem a oportunidade de ter uma participação ativa na consecução das atividades, referindo-se como exemplo a: (i) realização de experiências, fazendo a mesma experiência que os pares e (ii) participação na votação de atividades a realizar em grupo. Quando existe dificuldade na realização das atividades, aceita com agrado o auxílio dos colegas, procurando fazê-las. Durante as atividades, o aluno com PC: (i) presta atenção ao que se passa à sua volta; (ii) procura ouvir os colegas e (iii) quando lhe dirigem a palavra interage, respondendo com gestos.

No contexto social, no refeitório constata-se que: (i) partilha o mesmo espaço e a mesma mesa com os pares; (ii) alimenta-se sozinho - utiliza os talheres, realiza a mastigação, e bebe líquidos utilizando o copo; (iii) tem cuidados de higiene, nomeadamente a limpeza da boca durante a refeição com o pano que mantém sempre junto a si e (vi) arruma os seus materiais na mochila no final das atividades.

Nos momentos de recreio, apesar de não possuir linguagem verbal, foram várias as situações em que foi observado a conversar com os pares, traduzindo-se estes momentos em conversas espontâneas entre eles, estando, por vezes, relacionadas com diálogos sobre desenhos e jogos que faziam em pequenos cadernos que alguns levavam consigo.

Constatou-se que o aluno com PC partilha os espaços com os pares, não se verificando situações de isolamento em nenhum dos contextos. Cumpre as regras definidas tanto na sala de aula, como em atividades lúdico/desportivas. Na figura 3 sintetizam-se os comportamentos mais frequentes do aluno com PC durante as atividades.

Figura 3: Comportamentos do aluno com PC durante as atividades - “Nuvem de subcategorias”

Alimenta-se autonomamente
 Dirige o olhar para o/a colega
 Dirige o olhar para o/a professor/a
 Limpa a boca com o guardanapo durante a refeição
 Conversa com os colegas
 Limpa a boca usando um pano
 Faz a mesma atividade que os colegas

Perante os resultados apresentados verifica-se que os pares surgem como mediadores da aprendizagem do aluno com PC, o que, de acordo com Fino (2001) coincide com o referido por King (1997). Estes 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). Não foram observadas atitudes negativas por parte dos pares, de afastamento/rejeição, pelo facto de possuir uma deficiência física, conforme havia sido referido por Freer (2021). As evidências apresentadas permitem destacar as atitudes dos pares como facilitadores da inclusão do colega.

O papel dos pares reveste-se de especial 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-no 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 por nós realizadas, também foram apontadas por Woodgate et al. (2019) nos estudos de Naraian (2011). Verificou-se que os pares desempenham uma função protetora, o que está de acordo com os estudos de Anderson et al. (2011), Kalymon et al. (2010) e MacMaught (2011), conforme referido por Woodgate et al. (2019). De notar ainda que algumas das estratégias desenvolvidas pelos pares no nosso estudo, estão descritas na revisão da literatura, realizada por Woodgate et al. (2019) a diversos estudos nomeadamente: (i) ajudar o colega nas atividades desportivas ou em jogos de recreio, e incentivá-lo na realização das tarefas (Anderson et al., 2011; Naraian, 2011; Nowicki e 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 alunos de ambos os géneros, não se

confirmando o observado nos estudos realizados por Gomes (2016) e Mamas (2020).

Relativamente ao aluno com PC não se observam, por parte deste, sentimentos negativos de vergonha e solidão, apontados por MacMillan (2013) nos seus estudos como refere Carneiro (2018). 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) uma vez que: não realiza atividades completamente distintas dos pares, não se mostra desmotivado, nem são evidentes problemas de comportamento ou de indisciplina. A este respeito Freer (2021) assinala que a existência de problemas comportamentais ou emocionais condicionaram negativamente as atitudes dos pares. O facto do aluno com PC, em estudo, não revelar problemas de ordem comportamental poderá ser um fator favorável para que os pares tenham atitudes positivas para com ele, conforme referido por Egifford-Smith e ABrownell (2003).

Considera-se ainda que, nas observações realizadas estão presentes princípios das escolas inclusivas, enunciados por Dimitrellou e Male (2022), tais como: “(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).

Resultados das Entrevistas

A apresentação destes resultados inclui os dados referentes aos 24 participantes (20 da turma 1, dois alunos da turma 2 e dois alunos da turma 3).

Resultados referentes aos alunos da turma 1

Da análise de conteúdo dos dados das entrevistas dos rapazes da turma 1, sobressai o conhecimento que estes revelam ter sobre o colega com PC, traduzido na capacidade: de o descrever fisicamente e de enunciar aspetos relacionados com características referentes à sua personalidade destacando: a sua simpatia, a sua educação e o facto de ser obediente com os professores.

Os rapazes reconhecem a existência de dificuldades do colega com PC ao nível da compreensão da informação. Em relação às aprendizagens destacam a sua capacidade de aprender com eles em diferentes situações: em atividades de leitura partilhada, em momentos de escrita e ainda durante a realização de jogos. Referem sentir felicidade quando brincam juntos e quando o ajudam e reportam a existência de sentimentos de amizade para com o supracitado aluno.

Relativamente à inclusão do colega, verifica-se concordância com a frequência da mesma turma, apontando como vantagem o poder aprender com a cooperação deles. A permanência na turma é apontada como benéfica, voltando a destacar a aprendizagem e o poder brincar com eles. Concordam igualmente que este frequente a mesma escola, porque entendem que deve estar incluído nos mesmos espaços, voltando a ser destacada a aprendizagem que pode realizar.

Consideram que o colega está incluído nos momentos de brincadeira tendo, no entanto, consciência das suas dificuldades físicas. Mas, identificam-lhe também capacidades, ao afirmarem que “desde que ele preste atenção ele consegue” (Entrevista turma rapazes > B8: 12-12). Apontam ainda como facto importante e positivo a partilha da mesma sala de aula e de aprenderem em conjunto, referindo que estão juntos: (i) no recreio (ii) no campo; (iii) no refeitório e (iv) na sala de aula. Mencionam ainda que estão presentes na educação física; na expressão artística e nas outras aulas.

Apesar do aluno com PC não ter comunicação verbal os colegas entrevistados salientam momentos em que estes tomam a iniciativa da conversação. Verifica-se que os pares encaram o aluno com PC como sendo igual a eles observando-se uma aceitação da diversidade e um sentimento de felicidade que é referido para momentos de brincadeira e de ajuda. Embora mencionem que a sialorreia os incomoda, referida por 2 dos 9 rapazes da turma, não se registaram evidências de que provoque repulsa ou afastamento, uma vez que manifestaram que brincam e o apoiam.

Relativamente à inclusão em geral, os rapazes 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” (Entrevista

turma rapazes > B2: 9-9). Sobressai a ideia de que “todos os meninos, podem frequentar” (Entrevista turma rapazes > B1: 12-12) a mesma escola.

Na figura 4 apresenta-se a nuvem de subcategorias que sobressai das opiniões dos rapazes da turma de entrevistados.

Figura 4: Subcategorias resultantes da análise de conteúdo das Entrevistas aos rapazes da turma sobre a Inclusão do aluno com PC

Sala de aula
Frequência dos mesmos espaços
Concorda com a frequência da mesma escola
Características físicas
Indica benefícios da frequência da mesma turma
Conhece bem

Por sua vez, da análise dos dados das entrevistas às raparigas da turma 1, decorre que elas possuem um conhecimento do colega com PC. Verifica-se a aceitação da sua diversidade funcional, referindo-o como igual e acrescentando que gostam dele como ele é. Verifica-se respeito pelas escolhas do colega com PC. Tal como nas entrevistas feitas aos rapazes, duas raparigas referem a sialorreia como algo que as incomoda, sendo ainda mencionado como fator incomodativo a sua dificuldade de se expressar oralmente de forma perceptível.

Tal como se tinha comprovado com os rapazes, também as raparigas manifestam concordância com a frequência da mesma escola, justificando com o reconhecimento da capacidade que o aluno com PC tem para aprender e pelo facto de poder brincar com todos e ter mais amigos. Os espaços partilhados com os colegas são coincidentes com os mencionados pelos rapazes.

Quanto à opinião sobre inclusão, verifica-se a concordância com uma escola para todos. Percebe-se que para estas raparigas, a permanência em espaços segregados por alunos com NE é vista como 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 fazendo referência a conversas com familiares sobre o tema ou ao

facto de terem visto na televisão. Na figura 5 apresenta-se a nuvem de subcategorias onde se destacam as opiniões destas entrevistadas, evidenciando-se a consonância com a frequência dos mesmos espaços e o conhecimento sobre o colega com PC.

Figura 5: Subcategorias resultantes da análise de conteúdo das Entrevista às raparigas da turma acerca da Inclusão do aluno com PC

Características psicológicas
 Felicidade
 Frequência dos mesmos espaços
Concorda com a frequência da mesma escola
 Concorda com a frequência da mesma turma

Face aos resultados apresentados observa-se que os pares da turma 1, de ambos os géneros, declaram concordar com a frequência da mesma escola; dos mesmos espaços e da mesma turma. Dos espaços partilhados sobressaem o espaço de sala de aula e o recreio. Verifica-se da parte de todos um conhecimento do aluno com PC, quer ao nível físico, quer psicológico. Ambos os géneros referem a felicidade sentida pela presença do colega com PC. Nem nos rapazes, nem nas raparigas se evidenciam atitudes negativas direccionadas ao colega com PC. De igual modo não se registam diferenças importantes entre rapazes e raparigas, como havia sido observado nos seus estudos realizados por Ribeiro (2015) e Gomes (2016). Para todos é evidente o auxílio prestado ao colega, substituindo a professora em algumas situações, o que vai ao encontro do referido por King (1997). Neste sentido, tal como identificado no estudo de Avramidis (2013) referido por Woodgate et al. (2019), verifica-se a existência de um sentimento de empatia, de proteção e apoio por parte dos pares para com o colega com PC.

Relativamente às dificuldades na comunicação por parte do colega com PC, referido como incomodativo pelas raparigas, pelo facto de não entenderem o que ele diz, também não parece ser impeditivo de se relacionarem. Esta inferência decorre de, nas observações, terem sido registados vários momentos de conversação com os pares onde, algumas vezes, eram estes que

iniciavam as conversas, tal como já havia sido identificado nos estudos de Tsang (2013), referido por Woodgate et al., (2019). Verifica-se, portanto, uma tolerância com a diferença, tal como referido por Martins (2012).

Tanto nos rapazes como nas raparigas existem evidências de alguns conhecimentos prévios sobre NE, o que poderá condicionar de forma positiva as atitudes que têm para com o colega com PC. Gomes (2016) e Mamas et al. (2020) também constataram que a proximidade, o contato e o conhecimento sobre as NE contribuíram para o desenvolvimento de atitudes positivas com o aluno com NE.

Dos resultados das observações e das entrevistas sobressaem a aceitação da diversidade e a existência de um sentimento de igualdade. Concordamos com Dimitrellou e Male (2022) quando estes referem que a aceitação pelos pares é uma parte do processo de inclusão.

Resultados referentes aos alunos das turmas 2 e 3

Os resultados sugerem que o aluno com PC não passa despercebido aos colegas, dado manifestarem conhecimento sobre ele, emitem opinião sobre a sua inclusão, identificam atividades vivenciadas com ele e acrescentam outras que gostariam de partilhar. Também não manifestam desagrado em relação à sua presença.

Quanto à inclusão do colega consideram que esta: assegura o direito à aprendizagem; promove a aprendizagem e implica a necessidade de ter apoios específicos para que possa aprender. Referem que a frequência da mesma escola permite-lhe brincar com os pares, salientando a importância de ter amigos e de brincar. Verifica-se, assim, por parte dos colegas de outras turmas, aceitação da diversidade; reconhecimento da diferença do aluno com PC e compreensão dos seus comportamentos. Fazem ainda referência à satisfação por momentos partilhados com o colega com PC e manifestam preocupação e sentimentos de proteção, ao considerarem que poderá estar exposto a perigos.

Na figura 6 apresenta-se a nuvem de subcategorias onde se destacam das opiniões destes entrevistados.

Figura 6: Subcategorias resultantes da análise de conteúdo das entrevistas aos alunos das outras duas turmas do 3.º ano

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

Apesar destes 4 alunos não estarem permanentemente com o colega com PC, devido à situação pandémica, que obrigou à existência de espaços separados em momentos de recreio, 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, brincar e ter amigos, tal como já havia sido identificado pelos colegas da turma 1. Não são evidentes sentimentos de desagrado, ou incómodo pela presença do colega. Estes alunos manifestaram-se favoráveis à inclusão.

Resultados referentes ao aluno com Paralisia Cerebral

Os resultados da entrevista ao aluno com PC revelam que este parece apreciar estar na escola, pois respondeu afirmativamente quando questionado; gosta de trabalhar com todos os colegas, não excluindo nenhum, sendo capaz de selecionar os preferidos em função das atividades; não exclui nenhum dos pares em relação ao brincar; gosta mais de trabalhar com um colega do que trabalhar sozinho; não gosta de estar nem de brincar sozinho; manifesta agrado ao serem apresentadas situações que retratavam o auxílio dos colegas e satisfação em estar na sala de aula e em ir à horta. Em relação às atividades com os colegas refere que gosta de brincar com eles; de apresentar trabalhos com o grupo em outras salas de aula e de participar em atividade fora da escola com a turma. Os resultados coincidem com os das entrevistas aos colegas.

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.

Resultados das Narrativas Visuais

Os resultados da análise de conteúdo dos desenhos e das fotografias tiradas por 20 participantes da turma 1, retratam situações de inclusão do aluno com PC, do ponto de vista dos pares.

Desenhos dos alunos da turma 1

Os resultados demonstram que o pátio lateral da escola constitui o espaço preferido para os alunos interagirem, representando 60% das situações descritas. Os outros locais referidos são: a sala de aula (10%); o refeitório (10%); o campo de jogos (10%); o ginásio (5%) e a casa de um colega (5%).

Da análise de conteúdo das legendas dos desenhos decorre que as ações representadas pelos alunos são: brincar (60%); aprender (15%); comunicar (10%); comer (10%) e 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 (70%) as situações mais retratadas são o brincar (60%) e comunicar (10%). Os colegas consideram que o aluno com PC está incluído, pois desenharam-no a participar em atividades variadas de natureza lúdica: jogar à bola; jogar às escondidas; brincar ao jogo da corrente e à apanhada e brincar ao ar livre. A análise das legendas dos desenhos permite perceber que é reconhecida a capacidade do aluno com PC de interagir com todos. Quanto ao comunicar, os colegas referem que este tem capacidade para dizer algumas palavras e para conversar e consideram esses momentos como fazendo parte da sua inclusão na escola.

Na análise de conteúdo das legendas dos desenhos realizados pelos pares ressalta ainda a referência à partilha dos mesmos espaços e à realização de aprendizagens, na sala de aula, destacando: atividades realizadas pelo colega na disciplina de português; a participação deste no inglês; a disciplina de matemática onde ele realiza exercícios tal como eles; e o facto de estudar tal como eles, escrevendo “estudamos” (Narrativas Visuais / Desenhos 1-1). Esses alunos fazem também referência ao facto de o colega partilhar com todos o mesmo espaço de refeições (lanche e almoço). Um dos colegas também desenhava 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 apresentados ressalta como contexto preferencial de inclusão do colega, os espaços exteriores da escola, onde os alunos partilham momentos de brincadeira e convívio.

O aluno com PC retratou uma situação de comunicação com os colegas no pátio.

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

Photovoice: Fotografias dos alunos da turma 1

A análise de conteúdo das frases redigidas sobre as 33 fotografias permitiu agrupar a informação em quatro categorias: (i) natureza das atividades académicas (ii) socialização; (iii) opiniões manifestadas e (iv) natureza das brincadeiras registadas. Os alunos consideram como situações de inclusão do colega: o brincar (44%); a frequência dos mesmos espaços onde se inclui o espaço das refeições (17,6%) e a comunicação (15%). Relativamente ao brincar evidenciam a existência de brincadeiras comuns. Verifica-se por parte dos colegas aceitação do aluno com PC, reconhecimento de que ele tem amigos, não está isolado, e que interage com todos. Os alunos entendem que o colega está incluído dado frequentar os mesmos espaços, referindo-se aos espaços de aprendizagem onde realiza atividades e aos espaços partilhados em momentos de refeição. Apresentam-se na figura 7 algumas fotografias tiradas pelos alunos que ilustram o exposto anteriormente.

Figura7: Exemplos de fotografias tiradas pelos alunos

Nas fotografias registadas pelo aluno com PC, com recurso a um smartphone, foram retratados o espaço do recreio, representativo do brincar e a sala de aula, que corresponde ao aprender, como se pode observar na figura 8.

Figura 8: Fotografias registadas pelo aluno com PC

Na figura seguinte pode-se observar a nuvem de subcategorias resultantes da análise de conteúdo das fotografias, onde se destacam as situações de inclusão na perspetiva dos alunos.

Figura 9: Situações de inclusão na perspetiva dos alunos - Photovoice

Interage com todos
Refeições no mesmo espaço que os pares
Comunicação
Brincadeira não especificada
Frequência dos mesmos espaços

Decorrente da análise dos resultados das narrativas visuais observa-se que, nas situações desenhadas e fotografadas, os alunos com DT registaram como exemplos de inclusão do colega, situações referentes ao brincar e à frequência de espaços comuns. De sublinhar que a inclusão do aluno com PC não se restringe ao espaço de sala de aula, assumindo-se o recreio como um espaço de inclusão e partilha privilegiado, o que já se havia constatado nas observações e nas entrevistas aos alunos da turma 1. 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 revelado nas observações. Reconhece-se, tal como no estudo de Naraian (2011), citado por Woodgate et al., (2019), o envolvimento dos colegas com DT com o colega com PC em brincadeiras.

O aluno com PC faz referência ao espaço exterior, como sendo relevante para si, em duas situações distintas, nomeadamente no brincar (nas fotografias) e no conversar (na situação desenhada). Para além deste, mencionou igualmente o espaço de sala de aula. Nos dados recolhidos não se verificaram o esquecimento e isolamento do aluno com PC por parte dos pares nos espaços exteriores, como havia sido mencionado por Barreiras e Artur (2022).

Considerações finais

Perante os resultados obtidos verifica-se que os alunos do 3.º ano do 1.º CEB do estabelecimento de ensino onde foi realizado o estudo, consideram que todos 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 lugares da escola. Relativamente ao colega com PC, os pares reconhecem que ele possui capacidades para aprender e participar nas mesmas brincadeiras que eles, legitimando a necessidade de lhe prestarem auxílio e de adaptarem

as brincadeiras; admitem também a existência de algumas limitações que exigem essa necessidade de suporte, nomeadamente nas atividades que exijam coordenação motora (vestir, despir, calçar, auxiliar no transporte de objetos, entre outras) e consideram que o colega, apesar de necessitar de ser ajudado, tem o direito a aprender, a participar e a frequentar a mesma escola. Estes resultados corroboram as afirmações de Algozzine et al. (2022).

A inclusão do aluno com PC, de acordo com os pares com DT, traduz-se em aprender e brincar junto com os pares; partilhar o refeitório durante o almoço e a frequentar a mesma sala de aula e todos os outros espaços da escola, o que é visível nos dados recolhidos nas observações, nas entrevistas e nas narrativas visuais. Concluimos que, neste estudo, os colegas consideram que o aluno com PC deve fazer parte da turma a tempo inteiro, reconhecendo-lhe o direito a aprender em conjunto e a divertir-se com todos. 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, o que é apontado como fundamental por Estévez (2020).

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

Perante os resultados obtidos no estudo, concluimos que 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). Identifica-se um cuidado com a participação do aluno com PC, facilitando e promovendo condições para que ele participe com todos nas mesmas atividades. Tal como já havia sido reconhecido por Woodgate et al. (2019), também neste estudo foi possível observar que os pares dispensam diferentes tipos de ajudas, nomeadamente: em cuidados básicos (vestir, despir, calçar, transportar objetos, cortar alimentos durante a refeição, etc.), em atividades que exijam coordenação motora (ajustando materiais, adaptando brincadeiras, auxiliando em movimentos) e na realização de atividades

escolares explicando e exemplificando de modo a que compreenda e possa participar nas mesmas. Apesar de todo o cuidado que têm para com o colega é evidente o respeito pela sua opinião, pelas suas escolhas e decisões em diferentes situações e contextos. Constata-se que os pares desempenham um papel marcante no processo inclusivo, minimizando barreiras ao brincar, à participação e à aprendizagem do aluno com PC.

Em relação ao aluno com PC, os resultados obtidos sugerem que tem consciência das suas limitações e recorre aos pares quando necessita. É evidente nas observações e na sua entrevista que se sente bem na escola, demonstra agrado por brincar com os pares e por participar em atividades comuns, indicando, assim, que se sente incluído. As suas dificuldades não o impedem de participar, ainda que haja adaptação à sua condição física, mostra-se sempre recetivo ao apoio que lhe é disponibilizado. 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. De notar que o facto de o aluno com PC não possuir comunicação verbal não impediu a sua participação no estudo, para tal foi necessário fazer-se uso de outros modos de “incluir a sua voz”, como sugere Stafford (2017).

Conclui-se que foi bastante enriquecedor conhecer o ponto de vista dos alunos e o quão abrangente é a sua visão de inclusão.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M, & Messiou, K. (2017). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19 (1),1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Algozzine, B., Mcleskey, J., Spooner, F., &Waldron, N. L. (2022). *Handbook of effective inclusive elementary schools - Research and Practice*. Routledge.

- 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>
- 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/>
- 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>
- 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>
- Borges, M.L. (2020). Deficiência, desigualdade social e educação. In C. Luísa, & M.L. Borges, (Coord.), *Construindo a Educação Inclusiva: teoria e prática* (pp.9-24). Papa-Letras Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologias de Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carmona, C. N., & Díez, A. M. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con 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>
- CNE (2021). Recomendação sobre a voz das crianças e dos jovens na educação escolar. *Diário da República*, 2ª série - N.º 135.
- Coutinho, M. C. (2011). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*. Almedina.
- Decreto Lei 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série - N.º 129.
- 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>
- 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.
- 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. (2009). *Desenho da Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre. 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>

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 Behavioral Sciences*, 112, 949-955.
<http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1253>

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. (2020). 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, V.M.F. (2012). *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>

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>
- Nowicki, E.A., & Sandieson R. (2002). 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), 244-265. <https://doi.org/10.1080/1034912022000007270>
- 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>
- Ribeiro, A. J. C. (2015). *As atitudes dos alunos face à inclusão dos pares cm 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>
- 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>
- 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>
- Solomon-Rice, P. L., & Soto, G. (2014). Facilitating Vocabulary in Toddlers Using AAC: A Preliminary Study Comparing Focused Stimulation and

Augmented Input. *Communication Disorders Quarterly*, 35(4), 204-215. <https://doi.org/10.1177/1525740114522856>

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>

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

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>

Notas Biográficas

Marta Constantino

Professora licenciada em Ensino Básico – 1.º Ciclo, com Especialização em Educação Especial – Educadores, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico no ramo Problemas de Cognição. Mestre em Educação Especial na área de especialidade em Problemas de Cognição e Multideficiência. Exerce funções como docente do 1.º ciclo do Ensino Básico, em Escolas Públicas, desde 2000.

 <https://orcid.org/0009-0003-3189-8044>

Agrupamento de Escolas Aqua Alba, Sintra – Rua António Nunes Sequeira,
n.º1; 2735-058 Agualva, Portugal / martaisabelconstantino@gmail.com

Clarisse Nunes

Professora Adjunta na Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx) desde 2006. Doutora em educação, na área das TIC na Educação, desde 2013. Mestre em Ciências da Educação – em Educação Especial desde 2003. As atuais áreas de investigação estão relacionadas com a educação inclusiva, práticas desenvolvidas com crianças com multideficiência, tecnologias de apoio e brincadeira em crianças com necessidades específicas. Membro do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED) da ESELx e do Ci&DEI.

 <https://orcid.org/0000-0002-6313-3439>

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, Campus de Benfica do Instituto Politécnico de Lisboa, 1549-003 Lisboa, Portugal / clarisse@eselx.ipl.pt

Datas de receção e de aceitação (28-10-2024) (10-04-2025)