



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Imagens e Linguagens da Inclusão: Como são compreendidas pelas crianças.

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico

2025, Mariana Caldeira Ferreira dos Santos



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Mariana Caldeira Ferreira dos Santos

Imagens e Linguagens da Inclusão: Como são compreendidas pelas crianças.

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico
apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior
de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor(a) [nome]

Arguente: Prof. Doutor(a) [nome]

Orientador: Prof. Doutor(a) [nome]

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Joana Chélinho

Abril de 2025

Imagens e Linguagens da Inclusão: Como são compreendidas pelas crianças.

Resumo: O presente estudo teve como objetivo compreender as perceções das crianças sobre a inclusão escolar, identificar as barreiras que enfrentam e explorar as suas sugestões para a melhoria da prática inclusiva nas escolas. Para tal, foi implementada uma metodologia qualitativa, recorrendo a entrevistas semiestruturadas como principal instrumento de recolha de dados.

Participaram nesta investigação treze crianças, organizadas em quatro grupos distintos para a realização das entrevistas. As entrevistas foram conduzidas em grupos focais, privilegiando questões abertas que permitiram às crianças expressarem livremente as suas perceções sobre a inclusão escolar, as dificuldades que identificam no quotidiano educativo e as suas propostas para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo. Os dados recolhidos foram posteriormente submetidos a uma análise de conteúdo rigorosa, que possibilitou a identificação de categorias e padrões nas respostas das crianças, contribuindo para uma compreensão aprofundada das suas perspetivas sobre a inclusão escolar.

Esta análise revelou que as crianças reconhecem a importância fundamental da inclusão no contexto escolar, demonstrando uma compreensão significativa sobre este conceito. Contudo, identificam igualmente barreiras relevantes, tanto ao nível físico como emocional, que comprometem a implementação de uma verdadeira inclusão.

Face aos constrangimentos identificados, os participantes propuseram diversas estratégias para potenciar a inclusão. A análise aprofundada das entrevistas permitiu concluir que, na perspetiva das crianças, a inclusão transcende significativamente as meras adaptações físicas, envolvendo necessariamente a construção de um ambiente escolar emocionalmente seguro, acolhedor e promotor do bem-estar de todos os alunos.

Palavras-chave: Inclusão; Conceções; Crianças; 1º Ciclo do Ensino Básico.

Images and Languages of Inclusion: Children's Understanding.

Abstract: The present study aimed to understand children's perceptions of school inclusion, identify the barriers they face, and explore their suggestions for improving inclusive practices in schools. To achieve this, a qualitative methodology was implemented, using semi-structured interviews as the main data collection instrument. Thirteen children participated in this research, organized into four distinct groups for the interviews. The interviews were conducted in focus groups, favoring open-ended questions that allowed children to freely express their perceptions of school inclusion, the difficulties they identify in everyday educational life, and their proposals for creating a more inclusive school environment.

The data collected were subsequently subjected to a rigorous content analysis, which allowed for the identification of categories and patterns in the children's responses, contributing to a deeper understanding of their perspectives on school inclusion.

This analysis revealed that the children recognize the fundamental importance of inclusion in the school context, demonstrating a significant understanding of this concept. However, they also identify relevant barriers, both physical and emotional, that compromise the implementation of true inclusion.

Faced with the identified constraints, the participants proposed various strategies to enhance inclusion. The in-depth analysis of the interviews led to the conclusion that, from the children's perspective, inclusion significantly transcends mere physical adaptations, necessarily involving the creation of an emotionally safe and welcoming school environment that promotes the well-being of all students.

Keywords: Inclusion; Conception; Children; Primary School.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
Introdução	2
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. A Inclusão	1
1.1. A evolução do conceito de Educação Inclusiva	2
1.2. O conceito de Educação Inclusiva nos dias de hoje	6
1.3. Integração e inclusão – dois conceitos diferentes	8
1.4. Inclusão escolar	10
1.4.1. O papel do professor	13
1.4.2. O papel das famílias e encarregados de educação	15
1.4.3. O papel dos pares	16
PARTE II – PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	21
2. Enquadramento Metodológico	22
2.1. Procedimentos e instrumentos de recolha utilizados	27
3. Apresentação dos dados e discussão dos resultados	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
Considerações Finais	84
BIBLIOGRAFIA	88
APÊNDICES	96

Lista de abreviaturas

1. IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
2. NEE – Necessidades Educativas Especiais
3. UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
4. OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico)
5. PPM – Plano Plurianual de Melhoria

Lista de figuras

FIGURA 1 - EVOLUÇÃO DA INCLUSÃO	8
---------------------------------------	---

Lista de Tabelas

TABELA 1 - Grelha de Análise: Categorias e Subcategorias	34
TABELA 2- Recorte da categoria “Sentimento em relação a brincarem acompanhados”	36
TABELA 3- Recorte da categoria “Emoção expressa perante o vídeo”	37
TABELA 4- Recorte da categoria “Identificação do problema” e subcategoria “Aspetos físicos”	40
TABELA 5- Recorte da categoria “Identificação do problema” e subcategoria “Aspetos socio-emocionais”	41
TABELA 6- Recorte da categoria “Reconhecimento de pessoas conhecidas com o mesmo problema”	43
TABELA 7- Recorte da categoria “O que retiraram do vídeo”	45
TABELA 8- Recorte da categoria “Tópico do vídeo”	48
TABELA 9- Recorte da categoria “O que entendem por inclusão”	51
TABELA 10- Recorte da categoria “Dilema da pertença a escolas regulares ou específicas”	54
TABELA 11- Recorte da categoria “Primeira perceção de uma escola inclusiva/relação com um caso da turma”	56
TABELA 12- Recorte da categoria “Vivências ou experiências de inclusão” e subcategoria “Experiências pessoais”	58
TABELA 13- Recorte da categoria “Vivências ou experiências de exclusão” e subcategoria “Experiências pessoais”	59
TABELA 14- Recorte da categoria “Atitudes favoráveis à inclusão” e subcategoria “Atitudes favoráveis à socialização e ao convívio entre pares”	61
TABELA 15- Recorte da categoria “Atitudes favoráveis à inclusão” e subcategoria “Atitudes favoráveis à aprendizagem entre pares”	66
TABELA 16- Recorte da categoria “Atitudes favoráveis à inclusão” e subcategoria “Atitudes favoráveis à aprendizagem com os membros da comunidade escolar”	67
TABELA 17- Recorte da categoria “Entraves na inclusão”	68
TABELA 18- Recorte da categoria “Condições da escola favoráveis à inclusão” e subcategoria “Espaço”	69

TABELA 19- Recorte da categoria “Condições da escola favoráveis à inclusão” e subcategoria “Equipa Educativa”	72
TABELA 20- Recorte da categoria “Condições que podiam ser melhoradas/Sugestões” e subcategoria “Espaço”	72
TABELA 21- Recorte da categoria “Condições que podiam ser melhoradas/Sugestões” e subcategoria “Equipa Educativa”	75
TABELA 22- Recorte da categoria “Condições que podiam ser melhoradas/Sugestões” e subcategoria “Processo Educativo”	76
TABELA 23- <i>Recorte da categoria “Condições que podiam ser melhoradas/Sugestões” e subcategoria “Entre pares”</i>	<i>78</i>
TABELA 24- Recorte da categoria “Alargamento da perspetiva de inclusão”	80

INTRODUÇÃO

Introdução

Ao longo do meu percurso académico e pessoal, a compreensão do conceito de inclusão foi-se progressivamente consolidando. Inicialmente como um conceito teórico abordado no contexto educativo e, posteriormente, como uma experiência vivida e observada nas interações do dia a dia. A experiência adquirida durante a licenciatura e o mestrado permitiu-me desenvolver uma visão crítica e fundamentada sobre a educação inclusiva, entendendo-a como um processo dinâmico de valorização da diversidade e promoção da equidade, conforme preconizado por Rodrigues (2006).

As práticas de estágio desenvolvidas em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico permitiram-me observar de forma direta as dinâmicas de inclusão e de exclusão presentes nas rotinas escolares. Tal como defende Correia (2013), a concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva exige não apenas transformações estruturais, mas, sobretudo, a construção de relações de respeito mútuo, de reconhecimento e de pertença. Foi neste contexto formativo que emergiu a necessidade de:

- i) Compreender de que forma as crianças percebem a inclusão;
- ii) Identificar práticas inclusivas valorizadas pelas crianças;
- iii) Analisar as dificuldades e barreiras à inclusão na visão das crianças;
- iv) Recolher sugestões para melhorar a inclusão escolar.

Assim, este relatório final propõe analisar estas conceções da inclusão a partir da voz das crianças, partindo da premissa de que “a participação ativa dos alunos no discurso educativo é central para a construção de práticas realmente inclusivas” (Silva, 2010, p. 87). A investigação com crianças

é antes de tudo dar voz às crianças, criar contextos em que elas possam falar de si, de modo a que a investigadora possa devolver à comunidade científica os pontos de vista dessas mesmas crianças sobre o problema em estudo, através do espelho que é a interpretação da investigadora (Vasconcelos, 2016, p. 97).

Para dar resposta a esta proposta, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com várias crianças, organizadas em grupos focais.

Com o intuito de proporcionar uma leitura clara e estruturada do trabalho desenvolvido, o presente relatório encontra-se estruturado em duas partes principais: Enquadramento teórico e Projeto de intervenção pedagógica.

A primeira parte, dedicada ao enquadramento teórico, visa explicitar as noções básicas e essenciais para a compreensão da problemática em estudo, sendo estruturada em quatro tópicos fundamentais. O primeiro tópico aborda o conceito de Inclusão, discutindo a evolução histórica do conceito de Educação Inclusiva e a sua definição atual. Em seguida, é explorada a diferença entre Integração e Inclusão, dois conceitos com significados distintos. Este capítulo também foca o conceito de Inclusão escolar, com ênfase no papel do professor, das famílias e encarregados de educação e dos pares, destacando as interações que constituem o ambiente inclusivo e as suas implicações na prática educativa.

A segunda parte do relatório é dedicada ao projeto de intervenção pedagógica, começando pelo enquadramento metodológico, onde são descritos os procedimentos e estratégias de pesquisa adotados. Em seguida, o relatório aborda os instrumentos de recolha de dados utilizados, explicando como foram aplicados para alcançar os objetivos do estudo. Posteriormente, é apresentada a caracterização do contexto de pesquisa, oferecendo uma visão detalhada do cenário em que a intervenção pedagógica foi implementada. Finalmente, são ilustrados os dados recolhidos e discutidos os resultados, com uma análise crítica da intervenção e das perceções das crianças.

Para terminar o relatório, nas Considerações Finais, são apresentadas as conclusões retiradas deste estudo e realizadas reflexões sobre a importância dos resultados obtidos e suas implicações para o contexto educativo.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A Inclusão

Como afirma a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948),

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autónomo ou sujeito a alguma limitação de soberania. (Assembleia Geral da ONU, 1948, p.1).

Ainda na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), o artigo 26º declara que “Toda a pessoa tem direito à educação”. (Assembleia Geral da ONU, 1948, p.4). Com o propósito de exercer uma educação de qualidade que chegue a todos e permita “desenvolver cidadãos com competências complexas, que lhes permitam participar na sociedade de que fazem parte, e que revelem atitudes de tolerância e respeito para com todos os outros cidadãos”, o sistema escolar não pode permanecer imutável. Como iremos perceber, foi preciso percorrer um longo caminho até ser possível conseguir combinar as duas declarações referidas anteriormente e arranjar uma forma de tentar concretizá-las na sua plenitude.

Dessa forma, o direito à educação, entendido como um direito universal, impõe à escola e, em particular, ao docente, o desafio de criar ambientes de aprendizagem verdadeiramente inclusivos. A simples presença de todos os alunos na sala de aula não garante, por si só, uma educação equitativa e de qualidade. É na prática diária do docente que se concretiza, ou não, o princípio da inclusão — através das estratégias pedagógicas adotadas, da forma como se gere a diversidade, da atenção às necessidades individuais e do reconhecimento do potencial de cada aluno. Assim, torna-se essencial compreender como surgiu o conceito de inclusão e o que ele implica no contexto educativo, especialmente no que se refere ao papel do docente enquanto agente de mudança.

Para que seja possível garantir uma educação de qualidade para todos, sejam quais forem as suas características e necessidades, é de extrema importância entender como surgiu o conceito de inclusão e o que realmente significa. Ao analisar a história é possível compreender que o conceito de inclusão esteve sempre maioritariamente relacionado com a Educação Especial, com as, antigamente designadas, Necessidades Educativas Especiais e com a diferença.

1.1. A evolução do conceito de Educação Inclusiva

Previamente à década de 70, em Portugal, a educação especial apenas estava relacionada com os alunos com algum tipo de deficiência e estes não estavam integrados no sistema regular de ensino. A maioria das crianças e adolescentes com deficiências tinha como recurso educativo frequentarem a classe especial, a escola especial ou a IPSS. (Correia, 2003).

O conceito de Necessidades Educativas Especiais surgiu com a publicação do Relatório Warnok em 1978. Este relatório, que acabou por ser legislado em 1981, simboliza um grande avanço no que diz respeito à integração escolar. Neste documento é referido que as dificuldades de aprendizagem verificadas em algumas crianças “dependiam de vários factores e não significavam necessariamente uma deficiência”. Este aspeto veio questionar as categorizações criadas anteriormente, que eram principalmente do foro médico e psicológico. Tendo em conta estas evidências, começou a ser relevante “que os professores do ensino regular fossem consciencializados relativamente à integração escolar e que se tivesse em conta a importância da articulação entre os diversos actores que interferiam no processo educativo destas crianças.” (Silva, 2009, p. 140).

Independentemente de, neste documento, já se mencionar que as dificuldades de aprendizagem podem depender de diversos fatores, este novo termo, necessidades educativas especiais, ainda esteve durante algum tempo conotado somente às crianças portadoras de algum tipo de deficiência.

Na década de 80, devido aos

trabalhos desenvolvidos no âmbito do “Ano Internacional do Deficiente” (1981) reconheceu-se o direito à igualdade de oportunidades, o direito à integração e o direito à “normalização” das crianças e dos jovens deficientes, isto é, a sua plena participação numa sociedade para todos, o que correspondeu à intervenção centrada na escola. (Silva, 2009, p. 141).

Em Portugal é devido à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e, consequente criação de equipas de educação especial, que se começa a assistir a uma transformação no sistema educativo português e do conceito de educação integrada. Este documento tinha como objetivo “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (art.º 7.º, p. 6).

Nesta altura a Educação especial era vista como

um conjunto de meios postos ao serviço das crianças e jovens com Necessidades educativas especiais para que eles tenham acesso às aprendizagens. Outros profissionais, outros métodos (nem sempre), outras matérias para aprender (mais curtas, menos exigentes), outros espaços, dentro da escola, mas a maior parte das vezes fora da sala de aula à qual, por direito, pertencem. Uma Educação especial para alunos especiais. (Sanches & Teodoro, 2006, p. 69).

Mais tarde, dia 23 de agosto de 1991, entra em vigor o Decreto-Lei n.º 319/91 que, tendo em conta todos os avanços relacionados com a educação especial que se tinham processado na generalidade dos países, vem substituir a classificação “baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos” (p.1) que podiam ser de carácter permanente ou temporário. O decreto vem também privilegiar a máxima integração destes alunos no ensino regular e consequente crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos mesmos e pela procura de respostas educativas eficazes.

Outro aspeto relevante deste Decreto-Lei n.º 319/91 foi ainda a criação de um conjunto de medidas e “adaptações das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais” (art.º 2.º, p. 2), que só devem ser adotadas em último recurso quando forem consideradas indispensáveis para atingir os objetivos educacionais definidos. Até lá a educação destes alunos “deve processar-se no meio menos restritivo possível” (p. 1), ou seja, a criança com necessidades educativas especiais deve ser educada com a criança sem necessidades educativas especiais.

“O processo de integração no sistema regular de ensino teve assim, como objectivo, “normalizar” o indivíduo, a nível físico, funcional e social, pressupondo a proximidade física, a interacção, a assimilação e a aceitação.” (Silva, 2009, p. 141).

O Decreto-Lei n.º 319/91 foi crucial para a mudança da forma como se atendiam às necessidades das crianças com necessidades educativas especiais. Após tudo o que foi mencionado é possível inferir que, desde a década de 70/80, a maior preocupação das sucessivas reformas educativas era que os alunos com necessidades educativas especiais frequentassem as escolas regulares em alternativa às escolas especiais. Apesar de frequentarem e estarem integrados na escola, a sentirem-se incluídos ainda ia um longo caminho.

Somente após o Decreto-Lei n.º 319/91 e a entrada em vigor de todas as medidas nele propostas, é que a educação especial passa de um lugar a um serviço e existe a possibilidade de começarem a nascer as escolas inclusivas.

No entanto, esta ideia de criação de escolas inclusivas era ainda uma ideia distante, e ao longo dos anos, quer a nível nacional quer a nível internacional. O percurso até à inclusão passou pela criação de medidas e legislação, por agências e organizações, que consagrasse os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

Em 1994, Portugal assina a Declaração de Salamanca, levada a cabo pela UNESCO, que constitui o grande marco internacional para a Educação Inclusiva. Esta declaração é inspirada “pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade

de actuar com o objectivo de conseguir “escolas para todos” – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais.” (Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994, p. 3). A Declaração de Salamanca dá um forte contributo para a clarificação do conceito de necessidades educativas especiais uma vez que esclarece que este diz respeito “a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade.” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 67).

Portugal, ao assinar a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), comprometeu-se a seguir as orientações da educação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais descritas no documento, o que se revelou não ser uma tarefa linear.

Para tentar honrar este compromisso de que todos os alunos possam frequentar a escola regular, em Portugal, foi introduzido um normativo legal específico, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Este Decreto-Lei visa

planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos. (Decreto-Lei n.º 3/2008, p. 154).

Ao contrário do Decreto-Lei n.º 319/91, que se aplicava apenas a alunos com necessidades educativas especiais que frequentassem os estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário, o Decreto-Lei n.º 3/2008 engloba as crianças e jovens com necessidades educativas especiais a frequentar a educação pré-escolar e o ensino básico e secundário tanto do setor público como dos setores particular e cooperativo. Este novo Decreto-Lei apresenta medidas específicas para a integração de crianças e alunos com problemáticas mais complexas no ensino regular, como é o caso de alunos surdos, alunos cegos e com baixa visão, alunos com perturbações do espectro do autismo e alunos com

multideficiência e surdocegueira congénita, sendo uma das medidas a criação de apoios especializados para cada uma das problemáticas.

1.2. O conceito de Educação Inclusiva nos dias de hoje

Ultimamente, tem sido possível assistir a um processo de democratização do ensino que levou, recentemente, à criação do Decreto-Lei n.º 54/2018 que vem revogar o Decreto-Lei n.º 3/2008 que se encontrava até então em vigor. Este novo Decreto-Lei estabelece como prioridade “a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.” (Decreto-Lei n.º54/2018, p. 3).

Ao analisar o documento constatamos que é valorizada a individualidade de cada criança ou jovem, sendo que cada um é considerado um ser individual com as suas próprias potencialidades, fragilidades e necessidades. Uma escola inclusiva procura isto mesmo, reconhecer a diversidade dos seus alunos como uma mais-valia e adequar os processos de ensino às características individuais de cada aluno, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades. Neste âmbito, é necessário criar “um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.” (Decreto-Lei n.º54/2018, p.3).

Pretende-se garantir que todos os alunos atinjam o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória não necessariamente através da mesma abordagem, mas sim de uma abordagem multinível, através de percursos diferenciados e estratégias flexíveis, que permitem a cada criança e aluno progredir no currículo ao seu tempo e com vista ao seu sucesso educativo.

Enquanto o Decreto-Lei n.º 3/2008 se concentrava nas crianças e nos jovens com necessidades educativas especiais, no Decreto-Lei n.º54/2018 esse termo cai em desuso e passam a ser abrangidas todas as crianças e jovens. Para que possa ser desenvolvida uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno é realizado um processo de avaliação de apoio à aprendizagem, que ao contrário de antigamente que só

eram tidos em conta fatores de foro médico, agora são também considerados aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, bem como fatores ambientais. À semelhança do termo de necessidades educativas especiais também o termo de educação especial cai em desuso, sendo substituído pelo termo educação inclusiva, uma vez que se pretende que todos os alunos, sem exceção, tenham direito a uma equidade e igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, à frequência e à progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

Como cada criança e cada jovem tem a sua individualidade foram criadas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão com o objetivo de ser possível adequar o processo de ensino às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena.

Estas medidas são organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais. As medidas universais dizem respeito “às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens”. “As medidas seletivas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais”. Finalmente, “as medidas adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.” (Decreto-Lei n.º54/2018, p. 7 e 8).

Juntamente com este Decreto-Lei foi legislado o Decreto-Lei n.º 55/2018 que

estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (Decreto-Lei n.º55/2018, p. 2929).

Esta é a legislação que se encontra, atualmente, em vigor em Portugal e que nos mune das medidas necessárias para uma aproximação à existência de uma escola inclusiva. Contudo, não passa de teoria e sabemos que para que seja possível a sua

concretização plena é necessário estarem reunidos um conjunto de condições, como a disponibilidade de material necessário e a existência de recursos humanos e organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, que nem sempre conseguem ser garantidos.

1.3. Integração e inclusão – dois conceitos diferentes

Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, integração significa “Incorporação; ação de incorporar, de unir os elementos num só grupo. Acto ou efeito de integrar”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/integra%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 04-11-2022]. Na definição de inclusão conseguimos ler “ato ou efeito de abranger, compreender ou integrar; ato ou efeito de inserir ou acrescentar; Acto ou efeito de incluir.”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/inclus%C3%A3o> [consultado em 04-11-2022].

Ao analisar estas duas definições é possível perceber que se torna difícil conseguir distingui-las e compreender de facto o que significa cada um dos conceitos.

Em relação à ligação destes dois conceitos com o tema da Educação, esta representação esclarece a diferença entre uma educação integradora e uma educação inclusiva em termos práticos.

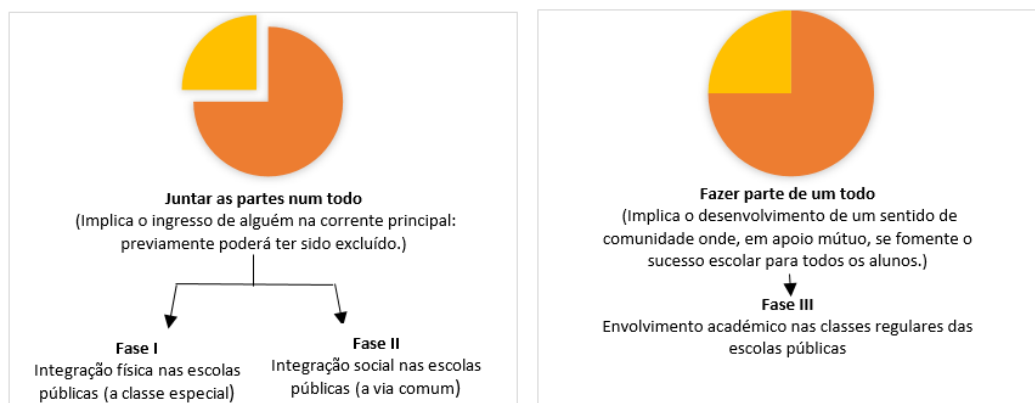


Figura 1- Evolução da inclusão (Correia, 2003, p.8)

Como podemos verificar na Figura 1, a primeira tentativa de criação de escolas integradoras, sendo que numa primeira fase, de carácter mais físico, surgiu com a criação, dentro da escola regular, de classes especiais onde eram integrados os alunos com necessidades educativas especiais ao encargo de um professor de educação especial. Ou seja, neste modelo, “os alunos com NEE e os professores de educação especial constituíam um sistema (de educação especial) dentro de um outro sistema (de ensino regular), sendo o isolamento em termos académicos total” (Correia, 2003, p. 8).

Mais tarde, devido a estes alunos frequentarem as escolas regulares, durante os períodos não-letivos, existe uma aproximação e consequente aumento de interações entre alunos com necessidades educativas especiais e os alunos que não as tinham, criando-se uma integração nos ambientes sociais das escolas regulares, Fase II da Figura 1. (Correia, 2003).

Esta integração social foi dando espaço a que o aluno com necessidades educativas especiais se juntasse aos seus colegas sem condições específicas noutras áreas e atividades, como por exemplo a educação física e as expressões. Os alunos com problemáticas mais ligeiras começaram a frequentar tanto a sala de apoio de educação especial como a classe regular e começou-se a perceber que estes também conseguiam alcançar sucesso escolar frequentando a classe regular. “Assistia-se, assim, ao início de mais uma fase (...), a integração académica, embora a educação especial continuasse a ser tida como um lugar”. (Correia, 2003, p. 9).

Até aqui, conseguimos perceber que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais integravam as escolas regulares mas, em grande parte do tempo, continuavam a ter uma educação “à parte” dos seus colegas. No entanto, a experiência adquirida com a integração escolar, toda a reflexão que a mesma gerou e mesmo todos os movimentos que foram criados, ajudaram a desencadear o movimento da inclusão que tinha e ainda tem como objetivo promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, sem exceção, numa escola inclusiva. (Saches & Teodoro, 2006).

Chegamos então ao que distingue uma educação integradora, explicada anteriormente, de uma educação inclusiva na qual

a aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade são, assim, valores que norteiam a inclusão social, entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade (Silva, 2009, p. 144).

A inclusão ultrapassa a integração, ou seja, as crianças ou jovens com necessidades especiais integram o sistema regular, mas passam de se ter de adaptar ao ambiente para que o ambiente se adapte a cada criança ou jovem, garantindo as condições para que todos consigam participar ativamente.

Observando novamente a Figura 1, menciono duas pequenas frases que explicam de forma resumida a distinção entre integração e inclusão. Integração diz respeito a “juntar as partes num todo” enquanto inclusão significa “fazer parte de um todo” (Correia, 2003, p.8). Ou seja, incluir não é apenas a presença física da criança ou do jovem na escola, mas sim o mesmo sentir que pertence à escola e ao grupo.

1.4. Inclusão escolar

“A inclusão é 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, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.” (Freire, 2008, p.5).

Segundo Freire (2008), a inclusão assenta em quatro eixos fundamentais, sendo estes: “ (1) é um direito fundamental, (2) obriga a repensar a diferença e a diversidade, (3) implica repensar a escola (e o sistema educativo), (4) pode constituir um veículo de transformação da sociedade.” (Freire, 2008, p. 8).

O desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, a mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos,

a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem. (Freire, 2008, p. 6).

De acordo com Ainscow (2000), de modo a existirem escolas mais inclusivas é necessário que as mesmas valorizem a diferença e a considerem como uma mais-valia e uma oportunidade de criarem práticas e novas situações de aprendizagem, que consigam adaptar o ensino às necessidades dos alunos e que não exista uma adaptação dos alunos às normas pré-estabelecidas, que sejam capazes de inovar e de mudar o que está a impedir a participação de todos.

Estudos revelam que o desenvolvimento de sistemas de educação inclusiva dependem da criação de legislação, por parte do governo, que se comprometa a apoiar a inclusão, da capacidade das escolas de incluir as questões da diversidade nas suas políticas, da existência de ambientes de apoio para os professores, alunos e pais e, principalmente, da inexistência de barreiras na participação de todos os alunos durante o processo de aprendizagem (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011).

Como referido anteriormente, em Portugal, foi em 2018 com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 que foi desenvolvida esta legislação, onde são apresentadas medidas que têm de ser colocadas em prática para que todos os alunos tenham direito a uma educação de qualidade, que tem em conta as suas necessidades, interesses e características.

OECD (1999) distingue as barreiras ao desenvolvimento de uma educação inclusiva em três níveis, sendo estas barreiras no âmbito das políticas, ao nível das escolas e ao nível das salas de aula. As barreiras no âmbito das políticas estão relacionadas com a ausência de uma política abrangente que promova a educação inclusiva, existência de uma intervenção na primeira infância limitada, falta de consciência dos direitos das pessoas com deficiência, existência de sistemas inadequados de formação de professores e ambientes físicos inacessíveis, dentro e fora do ambiente escolar. Entraves ao nível da escola resultam da ausência de planos de ação que abranjam a diferença, de uma parceria pobre entre a escola, os pais, serviços de apoio e a comunidade, de uma avaliação

inadequada do aluno sem ter em atenção a sua individualidade, acesso limitado às tecnologias de informação e comunicação, ausência de um currículo baseado na obtenção de resultados e falta de flexibilidade neste mesmo currículo. Finalmente, ao nível da sala de aula, as barreiras ao desenvolvimento da educação inclusiva devem-se à ineficácia do trabalho da equipa multidisciplinar que impede uma abordagem educacional holística, um rácio alto de número de alunos para número de professores, incluindo a ausência de um professor de apoio a tempo parcial ou mesmo a tempo inteiro, a falta de diferenciação curricular e de materiais didáticos adequados e a ausência de envolvimento dos pais e da comunidade.

A escola inclusiva não se dirige unicamente aos alunos que se encontram em situações de maior fragilidade ou com necessidades educativas especiais. É um modelo educativo pensado para todos, promovendo a participação, o bem-estar e o sucesso de todos os alunos, independentemente das suas características ou condições. Ou seja, a concretização de uma escola inclusiva que garanta a igualdade de oportunidades é também uma tarefa dos professores, dos encarregados de educação e famílias, dos pares e da comunidade (Sanches & Teodoro, 2006). Por esta razão, foram, também, publicadas diretrizes direcionadas à ação destes grupos para que seja possível dar resposta às necessidades de todos os alunos e garantir a sua total participação e inclusão na sociedade.

Para que uma política educativa garanta efetivamente a igualdade de oportunidades e promova o sucesso educativo de todos os alunos, torna-se fundamental a mobilização concertada dos recursos disponíveis nos sectores da educação, da saúde e da inclusão social. A resposta à diversidade de necessidades existentes no contexto escolar exige um esforço conjunto e articulado entre diferentes profissionais e instituições. Neste sentido, a construção de uma escola inclusiva assenta na cooperação estreita e complementar entre a escola e os recursos da comunidade, destacando-se, entre estes, os serviços de saúde, cuja colaboração pode contribuir significativamente para o bem-estar e desenvolvimento integral dos alunos.

1.4.1. O papel do professor

O professor é um dos principais agentes que contribui para o alcance de um contexto escolar inclusivo. O sucesso da inclusão está intrinsecamente ligado à forma como os docentes são preparados para lidar com a diversidade nas suas salas de aula e como compreendem o valor da inclusão para a formação de uma sociedade mais equitativa e justa. Através da análise do Perfil dos Professores Inclusivos (2012), torna-se claro que o papel do professor não se limita a garantir o acesso ao currículo, mas também envolve a promoção de uma cultura de aceitação, respeito e adaptação às necessidades de cada aluno (Florian, 2007; Ainscow et al., 2006).

O professor inclusivo é aquele que, além de dominar os conhecimentos técnicos da sua área disciplinar, demonstra competências emocionais e sociais que permitem responder adequadamente às necessidades de todos os alunos. Como afirma o *Manual de Apoio à Prática* da Direção-Geral da Educação (2018), este tipo de docente deve possuir uma formação específica contínua que vá além do currículo tradicional, com vista a adaptar as suas metodologias pedagógicas e criar um ambiente de aprendizagem que seja verdadeiramente inclusivo.

Para ser considerado inclusivo, o professor precisa, antes de mais, de desenvolver uma visão positiva sobre as capacidades de cada um dos seus alunos. Deve acreditar no potencial de cada aluno, independentemente das suas dificuldades, e procurar soluções criativas e eficazes para promover a sua aprendizagem (Sanches-Ferreira et al., 2010). A sensibilização e a formação contínua são fundamentais, pois, como indicam os estudos recentes, muitos docentes referem não ter a preparação necessária e apresentam dificuldades em adaptar o currículo e as metodologias de ensino às características específicas de alunos com Necessidades educativas especiais (Sanches-Ferreira et al., 2010). A formação docente deve, entre outros aspetos, promover uma reflexão crítica sobre as crenças e atitudes dos professores face à inclusão. Como referem Ainscow et al. (2006), as conceções que os docentes têm acerca das capacidades dos alunos com necessidades educativas especiais, bem como sobre a eficácia das práticas inclusivas, influenciam diretamente as suas escolhas pedagógicas. Professores com uma visão positiva da inclusão tendem a adotar práticas de ensino mais flexíveis e centradas no

aluno, promovendo a participação de todos. Por outro lado, docentes com uma perspetiva mais negativa ou resistente podem recorrer a soluções mais segregadoras, como a colocação de alunos em unidades de apoio especializado (Ainscow et al., 2006; Florian, 2007).

Ademais, o professor inclusivo deve ser capaz de trabalhar em estreita colaboração com outros profissionais da educação, como os psicólogos, terapeutas ocupacionais e professores de apoio. A cooperação interdisciplinar e a criação de uma rede de apoio multidisciplinar são essenciais para a criação e coordenação de estratégias pedagógicas ajustadas às especificidades de cada aluno, de forma a garantir que todos têm a oportunidade de aprender e se desenvolver ao seu ritmo e de acordo com as suas capacidades (Ainscow et al., 2006).

Essa colaboração é fundamental também para a gestão de salas de aula mais diversificadas, onde os professores devem ser capazes de criar ambientes de aprendizagem que acolham as diferenças e promovam o envolvimento de todos. A interação entre os alunos, tanto com e sem NEE (Necessidades Educativas Especiais), deve ser encorajada e apoiada, de modo a promover um ambiente de respeito mútuo, empatia e aprendizagem partilhada (Ainscow et al., 2006).

Por fim, o papel do professor na educação inclusiva envolve não apenas a adaptação dos métodos de ensino e o trabalho com outros profissionais, mas também a superação de desafios que podem surgir ao longo do processo. A resistência à mudança, o medo do desconhecido e a falta de recursos materiais e humanos são algumas das dificuldades apontadas pelos docentes em estudos recentes, como o relatório de Sanches-Ferreira et al. (2010). No entanto, como sublinham autores como Florian (2007), esses desafios devem ser encarados como oportunidades de crescimento profissional, que permitem aos docentes desenvolver novas habilidades e ampliar a sua visão sobre a educação. O professor deve ser um facilitador da aprendizagem, capaz de adaptar o currículo e as metodologias de ensino às necessidades dos alunos com NEE, enquanto fomenta um ambiente de aceitação e respeito pela diversidade.

A prática da educação inclusiva exige uma postura proativa por parte do professor, que deve ser capaz de adaptar-se às necessidades dos seus alunos, ajustar as suas expectativas e criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e positivo. Assim, é fundamental que a educação inclusiva seja entendida não apenas como uma responsabilidade dos professores, mas como um compromisso de toda a comunidade educativa, que deve estar empenhada em criar condições para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade (Florian, 2007).

1.4.2. O papel das famílias e encarregados de educação

A participação ativa das famílias e/ou encarregados de educação no percurso escolar dos seus filhos é um fator essencial para a promoção de uma educação inclusiva e para o sucesso educativo. Enquanto contexto relacional mais próximo da criança, a família assume um papel determinante na mediação dos desafios escolares e sociais, revelando-se um parceiro fundamental na definição de estratégias educativas conjuntas e na valorização da escola enquanto espaço de aprendizagem e desenvolvimento. A qualidade das interações entre a escola e a família, sobretudo em contextos socialmente vulneráveis, constitui um elemento-chave para a construção de relações de confiança mútua e para o fortalecimento da equidade e da justiça social (Mata & Pedro, 2021).

Segundo o *Manual de Apoio à Prática* da Direção-Geral da Educação (2018), a cooperação entre a escola e a família deve basear-se no respeito mútuo, na partilha de responsabilidades e na construção de soluções pedagógicas conjuntas, favorecendo a inclusão de todos os alunos. A participação das famílias no processo educativo é essencial para garantir o sucesso e o bem-estar dos alunos. Cabe à escola criar condições que favoreçam esse envolvimento, promovendo uma comunicação eficaz, atitudes inclusivas e a valorização do papel dos pais. Uma vez que os encarregados de educação são uma fonte de informação privilegiada, a colaboração entre os mesmos e docentes contribui não só para percursos escolares mais positivos, como também para uma compreensão mais profunda das necessidades e potencialidades de cada criança. “Um adequado envolvimento parental constitui um preditor do sucesso escolar dos seus educandos, em especial na melhoria das competências sociais e do comportamento.” (p.16).

Também o *Guia para Pais*, publicado pelo Instituto de Apoio à Criança, reforça a importância da escuta ativa das famílias, encorajando a sua participação nas decisões e promovendo uma cultura de diálogo e confiança (Instituto de Apoio à Criança, 2019).

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, reconhece e consagra formalmente esse papel, atribuindo às famílias direitos e deveres no processo educativo dos seus filhos ou educandos. Entre os direitos conferidos, destaca-se a possibilidade de participar nas reuniões da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, colaborar na elaboração e avaliação do Programa Educativo Individual (PEI), bem como o direito de aceder e consultar o processo individual do aluno e de receber informação clara e apropriada sobre o seu percurso educativo. Paralelamente, o decreto atribui às famílias deveres igualmente relevantes, nomeadamente o de se envolverem ativamente e colaborarem com os profissionais em todas as questões relacionadas com a educação dos seus filhos e o de responderem às solicitações da equipa multidisciplinar. Esta participação ativa e corresponsável permite criar um ambiente educativo mais coeso e centrado nas reais necessidades do aluno, promovendo, assim, uma inclusão mais eficaz e sustentável.

O *Manual de Apoio à Prática* da Direção-Geral da Educação (2018) salienta ainda a importância dos pais e/ou encarregados de educação participarem na vida escolar das crianças, quer seja a ouvi-las sobre o seu dia, a apoiá-las na realização das tarefas escolares e a acompanhar as aprendizagens. É igualmente importante manter contacto regular com a escola, participar nas reuniões com os docentes e colaborar na resposta a dificuldades identificadas. Para além disso, os encarregados de educação podem e devem envolver-se em atividades escolares, como festas, feiras, projetos culturais, desportivos ou de cidadania e até contribuir para a definição do projeto educativo, assumindo um papel ativo como parceiros da escola.

1.4.3. O papel dos pares

As interações entre pares, desde os primeiros anos de vida, desempenham um papel crucial no desenvolvimento socioemocional das crianças.

As relações entre pares proporcionam experiências únicas, impossíveis de serem totalmente substituídas por adultos, contribuindo para uma perceção mais alargada do mundo (Ladd, Herald & Andrews, 2006). A promoção de interações positivas entre pares, independentemente das diferenças físicas ou comportamentais, é essencial para o desenvolvimento de competências sociais e para a construção de ambientes escolares inclusivos (McNamara & Moreton, 1988).

Segundo Alves (2016), a presença de alunos com necessidades educativas especiais em contextos educativos regulares permite-lhes aceder a oportunidades de socialização e aprendizagem por observação, ao mesmo tempo que favorece a redução do estigma associado à diferença.

Paralelamente, os colegas sem NEE beneficiam igualmente deste convívio, desenvolvendo atitudes de tolerância, empatia e cooperação. Nestes contextos, as interações positivas entre pares contribuem para uma diminuição dos comportamentos de rejeição e para uma melhor adaptação psicológica (Alves, 2016).

Estar numa escola inclusiva não traz vantagens apenas para os alunos com necessidades especiais, mas para todos, ao promover valores de respeito, aceitação, solidariedade e convivência numa sociedade que é por natureza diversa.

As relações entre pares são fundamentais para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Por partilharem idades semelhantes, mas experiências diferentes, os pares oferecem aprendizagens únicas. Estas interações influenciam a socialização, o comportamento e o ajustamento psicológico. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em contextos partilhados com os colegas favorece a aceitação da diferença (Borges & Coelho, n.d.).

Bierman (2007) salienta que é entre os pares que a criança constrói competências sociais essenciais ao seu ajustamento psicológico. Estas interações, distintas das que ocorrem no seio familiar, proporcionam oportunidades únicas de aprendizagem interpessoal. Através da brincadeira, da partilha, da negociação e da cooperação, as crianças desenvolvem relações de amizade, aprendem a gerir conflitos e a compreender o outro.

Como Alves (2016) refere, a maneira como as crianças olham para os colegas que consideram diferentes pode ter um peso enorme na forma como esses colegas são acolhidos ou excluídos pelo grupo. As ideias que constroem sobre o outro acabam por influenciar a aceitação ou a rejeição, o que, no caso da exclusão, pode deixar marcas emocionais difíceis de ultrapassar.

Neste contexto, a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) exige um compromisso que ultrapassa a simples presença física na sala de aula. É necessário garantir condições para uma verdadeira participação, promovendo um ambiente em que todos se sintam valorizados e integrados. O envolvimento dos colegas sem NEE assume, neste processo, um papel essencial. Como refere González (2003), estes alunos podem ser agentes ativos na promoção da integração, colaborando com professores e famílias para acolher o novo colega e favorecer a sua adaptação à turma.

A aprendizagem cooperativa entre pares é uma metodologia que valoriza a diversidade dos alunos, promovendo a ajuda mútua e a cooperação como base do processo educativo. Esta abordagem fortalece competências sociais, emocionais e cognitivas através da interação positiva entre os colegas. A tutoria de pares, em particular, revela-se eficaz no desenvolvimento de habilidades interpessoais e de aprendizagem. (Borges & Coelho, n.d.).

Para que a integração seja bem-sucedida, Nielsen (1999) defende que é fundamental preparar o grupo antes da entrada de uma criança com NEE. Segundo o autor, transmitir aos colegas informações claras sobre as características, dificuldades e capacidades da nova criança ajuda a desfazer preconceitos e a reduzir o medo da diferença. Esta sensibilização permite que a turma desenvolva uma atitude mais compreensiva e aberta, favorecendo uma convivência mais harmoniosa. O autor sublinha ainda a importância de envolver os encarregados de educação, através de reuniões com o professor, para que compreendam os objetivos da inclusão e contribuam de forma positiva para o processo.

Nielsen (1999) destaca também que, apesar das suas especificidades, as crianças com NEE partilham as mesmas necessidades básicas dos restantes colegas. Por isso, é

crucial enfatizar as semelhanças e não apenas as diferenças, promovendo uma cultura de respeito, equidade e empatia dentro da sala de aula. A aceitação por parte dos colegas, assim como o apoio dos professores e das famílias, tem um impacto direto no desenvolvimento emocional e social destas crianças.

É fundamental que as crianças sejam familiarizadas com a diferença para que se possam tornar agentes da inclusão. No entanto, promover uma verdadeira inclusão implica ir além da preparação dos alunos para acolher o outro. É igualmente necessário escutá-los, compreender como vivem e percecionam a inclusão no seu quotidiano escolar.

Compreender a diferença e o que as crianças pensam sobre a diferença é um aspeto importante para o desenvolvimento de práticas e políticas inclusivas. Desde uma idade muito precoce, as crianças podem desenvolver preferências políticas, sociais e culturais que, em última análise, poderão levar à geração de valores e comportamentos de exclusão (Connolly, 2004, cit. Nutbrown, Clough, e Atherton, 2013, p. 10).

Embora o foco até aqui tenha recaído sobre a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais, é fundamental sublinhar, novamente, que a inclusão diz respeito a todas as crianças, abrangendo a diversidade nas suas mais variadas formas, sejam diferenças culturais, linguísticas, socioeconómicas ou de estilos de aprendizagem. Promover a inclusão é criar uma escola para todos, onde cada criança se sinta valorizada e tenha oportunidades reais de participação.

Nesse sentido, a inclusão só se concretiza plenamente quando se dá voz às crianças, reconhecendo que também elas são agentes ativos neste processo. Uma educação inclusiva implica uma atitude de abertura face às vozes menos ouvidas, promovendo a capacitação e o reconhecimento de todos os intervenientes no processo educativo. No entanto, as vozes que mais têm sido silenciadas no domínio da educação inclusiva são precisamente as das próprias crianças (Messiou, 2018).

Segundo Oliveira-Formosinho (2008), a criança deve ser vista como detentora de uma perspetiva própria, que tem de ser escutada e tida em conta, tanto para melhorar a experiência educativa das próprias crianças, como para aprofundar a compreensão dos

professores sobre as mesmas. podendo contribuir para que os adultos tomem decisões mais conscientes e adequadas ao contexto. Neste sentido, a valorização das perceções infantis, quer através da linguagem verbal, quer de diferentes formas de expressão, reforça o papel da criança como sujeito ativo na construção do seu percurso educativo e de vida. “Tal perspectiva metodológica, que valoriza a voz e as realizações infantis, assenta-se na concepção da criança como ser que vive e tece a história, tem competência e é sensível aos diferentes contextos educativos” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 7 e 8).

Messiou (2018) defende que escutar as crianças, no contexto da inclusão, constitui, em si mesmo, uma expressão concreta de uma prática inclusiva. Uma vez que são as próprias crianças que experienciam diretamente práticas de inclusão ou exclusão, ninguém melhor do que elas para identificar barreiras à aprendizagem e à participação. A sua perspetiva, enquanto protagonistas do quotidiano escolar, permite um olhar único sobre os desafios que enfrentam, bem como sobre as condições que facilitam a sua plena participação. Assim, envolver as vozes das crianças revela-se uma estratégia particularmente poderosa para conseguir eliminar as barreiras identificadas e, consequentemente, promover ambientes educativos mais justos, equitativos e verdadeiramente inclusivos.

PARTE II – PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

2. Enquadramento Metodológico

Na segunda parte deste trabalho, são apresentados os objetivos gerais do estudo, bem como o enquadramento metodológico. Esta secção inclui a caracterização dos participantes, a descrição dos instrumentos de recolha de dados utilizados e os procedimentos adotados para a concretização da investigação.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), “A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos.” (Silva et al, 2016, p. 10).

“Esta perspetiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima”. (Silva et al, 2016, p. 10).

Durante o nosso percurso no ensino superior, sempre tivemos contacto com o termo “educação inclusiva” e com as práticas pedagógicas diferenciadas que o educador deve adotar de modo a dar resposta ao princípio da Exigência de resposta a todas as crianças. No entanto, nunca foi abordada a perspetiva das crianças em relação a este tema.

A possibilidade de considerar as perceções das crianças sobre os seus contextos de vida, desenvolvimento e aprendizagem torna-as sujeitos fundamentais na investigação sobre a infância e, em particular, sobre a educação. A criança deve ser entendida como um ser competente, participante ativo e co construtor de conhecimento, identidade e cultura. A sua voz deve ser reconhecida e escutada, sendo envolvida num diálogo democrático que respeite a sua agência e lhe permita participar nas decisões que afetam a sua experiência educativa (Oliveira-Formosinho, 2008). Por este motivo, considere interessante explorar a sua visão e analisar as suas conceções sobre a inclusão.

Para além disto, uma vez que no meu contexto de estágio em Educação Pré-Escolar existia uma criança com uma doença neurodegenerativa e, desde o momento em

que comecei a estagiar, sempre observei que o resto do grupo era extremamente atencioso e tolerante com esta criança, considerei que seria uma oportunidade acrescida para estudar o como é que o grupo compreende a inclusão, o que é que significa para eles e como é que estes consideram que se pode incluir.

Com o intuito de responder a estas questões, definiram-se os seguintes objetivos de investigação:

- i) Compreender de que forma as crianças percebem a inclusão;
- ii) Identificar práticas inclusivas valorizadas pelas crianças;
- iii) Analisar as dificuldades e barreiras à inclusão na visão das crianças;
- iv) Recolher sugestões para melhorar a inclusão escolar.

De acordo com o Manual de Investigação Qualitativa em Educação (Amado, 2014), a investigação com crianças apresenta características próprias que exigem uma atenção cuidada por parte dos investigadores. Ao contrário de outras áreas das ciências sociais, investigar em educação implica lidar com um fenómeno intrinsecamente humano, relacional e multifacetado, marcado por valores, emoções e intencionalidades educativas. Quando os participantes são crianças, estas especificidades tornam-se ainda mais evidentes. É fundamental reconhecer a criança como um sujeito ativo, competente e detentor de uma perspetiva própria sobre o mundo que a rodeia. Assim, investigar com crianças não significa apenas recolher informações sobre elas, mas envolver as próprias crianças no processo, respeitando os seus direitos, valorizando as suas opiniões e criando condições para que se expressem de forma livre e segura. Este tipo de investigação exige uma postura ética rigorosa, metodologias adequadas à sua idade e desenvolvimento, e uma escuta atenta por parte do investigador. Só deste modo é possível aceder ao olhar singular da criança sobre a realidade e compreender, de forma mais profunda, os processos educativos em que está inserida.

Ainda Oliveira-Formosinho (2008), refere que

a investigação com crianças tem demonstrado que a competência comunicativa da criança aumenta quando lhe é dado controlo relativamente aos conteúdos e que as suas limitações ao nível da competência, enquanto respondente, reflectem, geralmente, as limitações do entrevistador. Para além disso, é possível

verificar que as perspetivas das crianças são muito sensíveis às características estruturais e dinâmicas dos contextos em que vivem, sendo as suas interpretações feitas com referência a aspectos muito específicos, e mesmo subtis, de tais contextos (p. 18).

Para a presente investigação, optou-se pela técnica da entrevista, reconhecida como um dos métodos privilegiados para a recolha de dados no âmbito das ciências sociais e, em particular, da investigação em educação. A entrevista permite aceder de forma profunda ao significado que os participantes atribuem às suas experiências, práticas e contextos. Tal como defendem Quivy e Campenhoudt (1998), a entrevista configura-se como uma conversa intencional, conduzida com propósitos bem definidos, sendo particularmente eficaz para compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências, às ações que desenvolvem e aos contextos em que se inserem. Do mesmo modo, permite explorar os seus valores, normas de referência e formas de interpretar as situações vividas. Para além disso, constitui um meio privilegiado de partilha de informação entre o entrevistado e o entrevistador, promovendo uma interação que favorece o acesso a dados significativos e contextualizados. A entrevista pressupõe uma relação interpessoal que envolve emoções, influências e dimensões subjetivas que devem ser cuidadosamente consideradas no planeamento da investigação (Amado, 2014). Neste contexto, a entrevista revelou-se um instrumento particularmente pertinente para aceder às perspetivas das crianças sobre a inclusão, respeitando o seu ritmo, linguagem e formas de expressão.

Deu-se preferência à utilização da entrevista semiestruturada, também designada por entrevista semidiretiva, que constitui um dos principais instrumentos da investigação de natureza qualitativa. Este tipo de entrevista assenta num guião previamente definido, no qual se organizam, de forma lógica, os tópicos centrais a abordar. Contudo, distingue-se por proporcionar ao entrevistado uma ampla liberdade de resposta, permitindo-lhe expressar-se de forma livre, com as suas próprias palavras, e enfatizar os aspetos que considere mais relevantes. Em termos operacionais, as entrevistas são habitualmente gravadas em áudio e transcritas integralmente, sendo os dados posteriormente analisados com recurso à técnica de análise de conteúdo (Amado, 2014).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2008), na entrevista com crianças, os investigadores cometem frequentemente dois erros. O primeiro é o de assumir que as crianças não conseguem pensar ou expressar ideias complexas, limitando as perguntas a temas simples. Contudo, é fundamental que o entrevistador confie na capacidade da criança para revelar quais são as questões realmente significativas. Uma entrevista eficaz deve proporcionar um espaço de escuta ativa, permitindo que a criança oriente, através das suas respostas, o rumo da conversa, sendo incentivada por questões que promovam a reflexão e a participação genuína. O segundo erro comum está relacionado com a ideia de que as crianças percecionam a entrevista como os adultos, quando muitas vezes acham que têm de dar a resposta "certa" para agradar.

Uma das possibilidades para erradicar este erro é a entrevista em pares ou pequenos grupos. Para além de esbater a tradicional relação de poder entre criança e adulto, este é um formato que a criança conhece e com o qual se sente, normalmente, confortável. Este formato confere, ainda, à criança maior espaço para que esta estabeleça o nível e os conteúdos da conversa. (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 21).

Por esta razão, nesta investigação, foi utilizada a técnica do Focus Group, ou grupo focal, para a recolha de dados. Como refere Amado (2014), esta técnica consiste em reunir um grupo de participantes representativos de uma população-alvo, promovendo uma discussão orientada sobre um tema previamente definido, sob a mediação de um moderador. O objetivo é gerar um conjunto de dados ricos e contextualizados através da interação entre os participantes, permitindo aceder a uma multiplicidade de perspetivas, emoções, crenças e experiências. Ao contrário de outras estratégias, como a entrevista individual ou o inquérito por questionário, o focus group valoriza o caráter coletivo e dialógico da produção de conhecimento, assumindo que a discussão em grupo pode reativar memórias, ampliar o leque de respostas e libertar os participantes de inibições (Amado, 2014).

Contudo, exige um cuidado rigoroso na preparação e condução das sessões, nomeadamente na seleção dos participantes, na criação de um ambiente confortável e seguro, e na construção de um guião com questões abertas e acessíveis. É também fundamental que o moderador tenha conhecimento da temática e sensibilidade para a

dinâmica do grupo, evitando a imposição de opiniões ou a dominação da conversa por alguns elementos.

Ainda sobre a criação de um ambiente confortável e seguro, é importante referir que vários autores têm vindo a concluir que é benéfico a entrevista decorrer em domínios da criança. A utilização deste procedimento poderá favorecer a recolha de dados, uma vez que as crianças tendem a fornecer descrições mais pormenorizadas e, por vezes, revelações que ultrapassam aquilo que é geralmente apreendido pelos adultos. A importância do contexto justifica-se pelo facto de a expressão da personalidade da criança, ao nível comportamental e atitudinal, ser frequentemente influenciada pelo ambiente em que se insere. Assim, o local onde as entrevistas são conduzidas poderá interferir significativamente na forma como a criança responde. (Oliveira-Formosinho, 2008). Adicionalmente, importa “equacionar o facto de o significado social que a criança atribui a determinados conceitos poder diferir, tendo em conta o contexto onde a criança se encontra.” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 20).

Tendo em conta estes aspetos e, considerando que o ambiente escolar é familiar para as crianças, as entrevistas foram realizadas nesse contexto, uma vez que este pode facilitar a recolha de dados. A ligação que as crianças estabelecem entre o processo de entrevista e o processo de avaliação escolar pode levar a uma maior atenção e concentração nas questões apresentadas, potencializando a qualidade das respostas. (Oliveira-Formosinho, 2008)

Contudo, poderá também conduzir a criança a tentar dar a resposta correta e mesmo procurar conferir a sua resposta junto dos pares e mesmo alterá-la em função daquilo que será melhor aceite no seio do grupo (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 20).

2.1. Procedimentos e instrumentos de recolha utilizados

Como foi mencionado anteriormente, a realização de entrevistas com crianças exige a consideração de diversos aspetos específicos. Os autores Shaw, Brady e Davey (2011) salientam os seguintes aspetos:

- 1) Clarificar os objetivos da investigação, numa linguagem que seja inteligível para as crianças, de forma a obter o seu consentimento informado;
- 2) Perceber o nível de compreensão das crianças e aquilo que poderão contribuir para a investigação;
- 3) Utilizar uma abordagem multi-método, a fim de que os dados recolhidos a partir das crianças muito jovens possam ser complementados e contextualizados com dados recolhidos por adultos (nomeadamente aqueles que conhecem bem a criança);
- 4) Utilizar uma variedade de métodos criativos;
- 5) Considerar que a capacidade de atenção das crianças jovens é curta e poderá haver necessidade de agendar várias sessões de recolha de dados, ao invés de uma única visita (Shaw, Brady&Davey, 2011, p. 11).

“Os envolvidos na investigação deverão ser devidamente informados da natureza da investigação e o que estará em causa na mesma “(Langston, Abbott, Lewis & Kellett, 2004, p. 152). No entanto, para além do consentimento das crianças, devido ao compromisso ético, foi necessário o consentimento dos/as encarregados/as de educação de cada uma das crianças, preservando os direitos da criança como sujeito ativo da investigação, sem a expor ou comprometer a sua integridade (Marchão & Henriques, 2018).

Marchão e Henriques salientam ainda,

a necessidade de conhecer a criança (no que ao seu desenvolvimento diz respeito), à aceitação da criança como pessoa competente, e à

competência interativa, de diálogo que é preciso desenvolver na relação com a criança entrevistada, quer ao nível da adequação da linguagem quer do conteúdo da entrevista. (Marchão & Henriques, 2018, p.139).

A intervenção realizada ao longo de um período de três meses com as crianças da amostra, contribuiu significativamente para o estabelecimento de relações de confiança, permitindo que estas se sentissem mais à vontade para participar nas conversas relacionadas com o estudo. Considero que o estabelecimento desses laços de confiança foi essencial para que, durante a entrevista, as crianças se sentissem seguras e à vontade. Isso possibilitou que se expressassem de maneira mais livre e profunda, indo além de respostas curtas ou fechadas, como «sim» ou «não», e permitindo que compartilhassem suas percepções de forma mais rica e genuína.

Com o objetivo de compreender a percepção das crianças sobre a inclusão, optou-se por iniciar a entrevista com a visualização da curta-metragem *Ian*. Esta estratégia tem como finalidade introduzir a temática de forma acessível e envolvente, criando um ponto de partida comum para a reflexão. Após a exploração do conteúdo do vídeo, pretende-se transpor as ideias discutidas para o contexto escolar real das crianças, incentivando-as a estabelecer ligações entre a narrativa apresentada e as suas próprias experiências no ambiente escolar. Esta abordagem procura promover uma maior proximidade com o tema e facilitar a expressão de percepções mais genuínas e contextualizadas.

Tendo em consideração os objetivos delineados, foi elaborado um guião de entrevista estruturado em vários blocos temáticos, com o intuito de abordar a temática da inclusão de forma gradual e contextualizada, tendo em conta as experiências e percepções das crianças.

1. Introdução e Enquadramento Pessoal: os objetivos deste primeiro ponto foram informar os participantes sobre o propósito da entrevista e o processo de gravação, explicando que a conversa seria gravada para posterior elaboração de um trabalho escolar, garantindo que as crianças estivessem cientes do que iria acontecer e se sentissem confortáveis para partilhar as suas experiências e opiniões de forma genuína e descontraída. O outro objetivo foi explorar as experiências pessoais dos participantes relacionadas com “o brincar”, criando um

espaço de empatia com o vídeo que vai ser apresentado e introduzindo a temática de forma acessível e envolvente.

2. Reações Emocionais e Interpretação do Vídeo: neste bloco procurou-se compreender as emoções suscitadas pelo vídeo e recolher as primeiras perceções das crianças relativamente à história do Ian (personagem principal do vídeo), proporcionando uma base para a reflexão subsequente sobre o tema da inclusão.
3. Compreensão da Diferença e Empatia (Vídeo): o objetivo deste segmento foi fomentar a reflexão das crianças sobre as necessidades de Ian e a perceção da diferença, incentivando-as a desenvolver atitudes de empatia e compreensão em relação à condição do personagem.
4. Obstáculos à Inclusão (Vídeo): esta unidade centrou-se na identificação dos obstáculos que Ian enfrentou ao tentar brincar, refletindo sobre a importância da persistência e do apoio dos outros na superação das barreiras que surgem no processo de inclusão.
5. Compreensão do Conceito de Inclusão: o objetivo foi explorar o conhecimento das crianças acerca do conceito de inclusão, promovendo uma compreensão mais profunda e permitindo que as crianças expressassem este conceito nas suas próprias palavras.
6. Inclusão na Escola: Experiências e Práticas: nesta fase, procurou-se estabelecer uma ligação entre a narrativa do vídeo e a realidade escolar das crianças, refletindo sobre as práticas inclusivas já existentes na escola e discutindo comportamentos e atitudes que ajudam a criar um ambiente de pertencimento.
7. Barreiras Físicas e Acessibilidade: este bloco abordou as condições físicas da escola, focando-se na acessibilidade e nas condições materiais necessárias para garantir a inclusão de todas as crianças, promovendo uma reflexão sobre possíveis melhorias no espaço escolar.
8. Inclusão para todos: neste segmento, alargou-se a discussão sobre a inclusão, abordando a diversidade de forma mais ampla, incluindo outras situações que exigem práticas inclusivas, como as diferenças culturais, socioeconómicas ou de aprendizagem.
9. Síntese e Conclusão: Atitudes Inclusivas: por fim, as últimas questões tiveram como objetivo consolidar as aprendizagens adquiridas ao longo da entrevista,

refletindo sobre as atitudes inclusivas que as crianças consideram essenciais para promover uma cultura de respeito e empatia no ambiente escolar.

Durante as entrevistas, recorreu-se a um suporte visual contendo imagens da curta-metragem com o objetivo de facilitar a comunicação, permitindo que as crianças pudessem recorrer à linguagem não-verbal, nomeadamente apontar para as imagens, sempre que sentissem dificuldade em expressar-se verbalmente.

Os participantes destas entrevistas, em *Focus Groups*, pertencem a uma turma de terceiro ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituída por dezanove crianças — nove rapazes e dez raparigas — com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos.

Segundo o Plano Plurianual de Melhoria (PPM, 2018), este contexto escolar encontra-se inserido num meio social desfavorecido, nomeadamente um bairro social. Assim, a comunidade extraescolar é composta por um conjunto humano numeroso e heterogéneo, que apresenta, do ponto de vista sociocultural, diversas características típicas das zonas periféricas urbanas. Verifica-se, por um lado, a existência de um setor da população dedicado à agricultura tradicional e, por outro, um grupo que exerce funções no setor dos serviços, deslocando-se diariamente para esse fim. A principal fonte de rendimento das famílias é o trabalho assalariado ou independente, maioritariamente nos setores secundário e terciário (PPM, 2018). De uma forma geral, esta comunidade enquadra-se nos estratos sociológicos “médio” e “médio baixo”. A vida em comunidade organiza-se em torno de freguesias ativas, associações culturais e recreativas, bem como clubes desportivos, contribuindo para uma realidade marcada por uma multiculturalidade rural/urbana. Contudo, persistem situações de exclusão e risco social, associadas a ruturas familiares, instabilidade laboral e modos de vida da etnia cigana. O nível de escolaridade dos pais e encarregados de educação é bastante diversificado, variando entre a educação básica e o ensino superior, sendo mais frequente o primeiro. Este fator poderá traduzir-se numa certa desvalorização da escola e, consequentemente, numa menor valorização por parte dos alunos.

Sete das dezanove crianças da turma encontram-se abrangidas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, o qual define medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais. O objetivo

destas medidas é adequar as respostas educativas às necessidades e potencialidades de cada aluno, garantindo equidade e igualdade de oportunidades no acesso e progresso ao longo da escolaridade obrigatória.

No presente contexto, existem quatro alunos com medidas universais, um com medidas seletivas e dois com medidas adicionais. As duas crianças com medidas adicionais beneficiam de adaptações curriculares significativas e ainda se encontram a desenvolver competências previstas nas Aprendizagens Essenciais do 1.º ano. Estas crianças não conseguem, por exemplo, representar números até 100 no sistema de numeração decimal nem identificar o valor posicional de um algarismo. Conseguem escrever o próprio nome e reconhecer algumas das letras que o compõem.

O aluno com medidas seletivas foi diagnosticado com paralisia cerebral. Apesar de apresentar uma capacidade cognitiva adequada à sua idade, tem limitações motoras severas que requerem a adaptação das atividades para que estas possam ser realizadas com recurso ao olhar, através do computador. Este processo, naturalmente, é moroso.

Os restantes quatro alunos, com medidas universais, beneficiam de um Plano de Acompanhamento Pedagógico. Três deles ainda não desenvolveram competências básicas esperadas para o ano de escolaridade frequentado, como, por exemplo, a leitura, a escrita e a realização de contagens numéricas progressivas e regressivas. Um destes alunos tem especial dificuldade na identificação das letras do alfabeto, contagens com e sem materiais manipuláveis, reconhecimento de números pares e ímpares, e memorização de factos básicos da adição e subtração.

A quarta criança com medidas universais é de nacionalidade ucraniana e encontra-se em Portugal há pouco tempo. Apresenta dificuldades na compreensão da língua portuguesa, o que interfere com a interpretação dos enunciados. Esta criança beneficia de apoio educativo ao abrigo do regime de Português Língua Não Materna (PLNM). Ao longo do ano letivo, a turma acolheu mais dois alunos ucranianos, recentemente chegados a Portugal em consequência da guerra, também eles com apoio em PLNM.

Em termos de desenvolvimento global, a turma caracteriza-se por ser um grupo ativo, curioso e participativo. Demonstra interesse por temas e atividades que despertam

a sua atenção, sobretudo quando estas são dinâmicas ou relacionadas com os seus interesses. Esta motivação é, contudo, condicionada por uma prática pedagógica maioritariamente transmissiva, onde a participação dos alunos é limitada.

Foi notória, ao longo do período de observação, a reduzida cooperação entre os alunos, o que leva o professor a evitar frequentemente o trabalho de grupo, devido aos conflitos constantes e à falta de entreajuda. Apesar disso, a turma revela empatia e afeto para com o colega com paralisia cerebral, integrando-o e apoiando-o nas atividades. Porém esta atitude não se verifica com os colegas que apresentam dificuldades de aprendizagem, demonstrando menor tolerância e paciência.

Entre as principais fragilidades da turma destacam-se: a reduzida autonomia, a escassa criatividade e a dificuldade em manter a atenção. Muitos alunos dependem constantemente da orientação do professor, o que limita o desenvolvimento da iniciativa e compromete o espírito crítico.

A entrevista foi realizada a todos os alunos da turma, em grupos de três ou quatro elementos. Ainda que Amado (2014) refira que a constituição dos *Focus Groups* deve, idealmente, ser realizada de forma aleatória, senti a necessidade de intervir ativamente na composição dos grupos. Esta decisão teve como principal objetivo garantir a eficácia da dinâmica de grupo, tendo em consideração as especificidades de cada criança, as relações interpessoais previamente estabelecidas, bem como o grau de proximidade entre os participantes. Assim, procurei integrar nos mesmos grupos crianças que se relacionam de forma positiva, potenciando ambientes mais confortáveis e colaborativos. Esta opção revelou-se particularmente relevante para permitir que os alunos mais reservados ou envergonhados se sentissem mais à vontade, ao serem colocados junto de colegas com quem têm maior afinidade, promovendo desta forma uma maior participação e espontaneidade durante as sessões.

Para a elaboração do presente relatório, foram consideradas apenas quatro das entrevistas realizadas: três delas com a participação de três crianças cada e uma com quatro crianças, contando o estudo com treze participantes no total. A seleção destes grupos teve em conta a qualidade e a riqueza das interações geradas durante as

entrevistas, bem como a clareza e relevância das respostas dadas pelas crianças face aos objetivos definidos para o estudo.

Esta investigação baseia-se nas conceções formadas pelos sujeitos em questão, sem a intenção de generalizar, uma vez que a amostra não é probabilística. Dessa forma, os resultados não têm como objetivo representar todas as crianças, mas sim refletir as perceções específicas deste grupo.

3. Apresentação dos dados e discussão dos resultados

Este capítulo tem como finalidade apresentar e analisar os dados recolhidos no âmbito desta investigação, através das entrevistas realizadas com as treze crianças. A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa recorrendo à técnica de análise de conteúdo, o que permitiu identificar significados, padrões e interpretações nas respostas dadas pelas crianças relativamente à inclusão no contexto escolar.

Para estruturar esta análise, foi construída uma grelha de análise composta por categorias, subcategorias e respetivos indicadores. Esta grelha permitiu organizar e sistematizar a informação recolhida, assegurando uma leitura mais clara e coerente das conceções expressas pelas crianças.

A apresentação dos resultados será feita com base nas categorias temáticas definidas, ilustrando cada uma com excertos representativos das falas das crianças. Estes excertos, devidamente identificados por grupo focal, procuram dar visibilidade à voz dos participantes e valorizar o seu olhar sobre a realidade escolar e a vivência da inclusão.

A grelha de análise que serviu de base à organização e interpretação dos dados é composta por quatro categorias principais, subdivididas em subcategorias. Esta estrutura permite sistematizar as diferentes dimensões da perceção das crianças relativamente à inclusão, desde a compreensão do conceito até à sua vivência prática no contexto escolar.

Segue-se, de forma sintética, a apresentação da tabela que organiza estas categorias analíticas:

Tabela 1 – Grelha de Análise: Categorias e Subcategorias

Categorias	Subcategorias
Sentimento em relação a brincarem acompanhados	
Emoção expressa perante o vídeo	
Identificação do problema	Aspetos físicos
	Aspetos socio-emocionais
Reconhecimento de pessoas conhecidas com o mesmo problema	

O que retiraram do vídeo		
Tópico do vídeo		
O que entendem por inclusão		
Dilema da pertença a escolas regulares ou específicas		
Primeira perceção de uma escola inclusiva/relação com um caso da turma		
Vivências ou experiências de inclusão	Experiências pessoais	
Vivências ou experiências de exclusão	Experiências pessoais	
Atitudes favoráveis à inclusão	Atitudes favoráveis à socialização e ao convívio	Entre pares
	Atitudes favoráveis à aprendizagem	Entre pares
		Com os membros da comunidade escolar
Entraves na inclusão		
Condições da escola favoráveis à inclusão	Espaço	
	Equipa Educativa	
Condições que podiam ser melhoradas/Sugestões	Espaço	
	Equipa Educativa	
	Processo educativo	
	Entre pares	
Alargamento da perspetiva de inclusão		

Esta tabela funcionou como suporte para a análise e discussão dos dados que se apresentam de seguida, permitindo uma leitura mais clara e fundamentada dos discursos das crianças, em articulação com os objetivos da investigação.

- 1ª Categoria

Tabela 2

Recorte da categoria “Sentimento em relação a brincarem acompanhados”

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
Sentimento em relação a brincarem acompanhados		FG3: -Y- Porque sozinho... -CR- Não tem graça -Y- É! -Eu- É mais divertido com os amigos? -Todos- Sim! FG4: -Vários- Com os amigos. -Eu- Porquê? -LR- Porque assim nós podemos brincar com eles, a jogar várias coisas e divertimo-nos com eles -JY- Eu acho que é muito mais divertido ter um amigo para brincar sempre porque há muitos mais jogos que poderias jogar com um amigo.

A primeira categoria diz respeito à emoção expressa perante o vídeo, ou seja, aquilo que as crianças durante e após visualizarem o vídeo da curta-metragem. Os dados mostram que as crianças dão preferência a atividades sociais em grupo em detrimento de brincadeiras solitárias. Quando questionadas sobre se preferem brincar sozinhas ou acompanhadas, todas responderam de forma unânime a favor da companhia de amigos. CR (FG3) expressou claramente: “*Não tem graça*” brincar sozinha, refletindo o entendimento de que a interação social torna as brincadeiras mais agradáveis.

As justificações para esta preferência focam-se na diversão e nas diversas possibilidades de interação. LR (FG4) afirmou: *"Porque assim nós podemos brincar com eles, a jogar várias coisas e divertimo-nos com eles"*, destacando que a presença de amigos torna as atividades mais variadas e interessantes. JY, também de FG4, complementou: *"Eu acho que é muito mais divertido ter um amigo para brincar sempre porque há muitos mais jogos que poderias jogar com um amigo."* Estas respostas indicam que as crianças veem o convívio social como um meio de enriquecer a experiência lúdica.

Como destaca Vygotsky (1978), a interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, pois é através dela que se constroem competências e significados. A companhia de amigos amplia as possibilidades de jogo e proporciona uma experiência mais rica, o que se alinha com as ideias de Diamond (2010) sobre os motivadores naturais para a inclusão, como o prazer de estar com os outros.

Além disso, o desejo de pertencimento e de participação nas atividades de grupo é um aspeto intrínseco ao desenvolvimento humano, conforme apontado por Booth e Ainscow (2011).

- 2ª Categoria

Tabela 3

Recorte da categoria "Emoção expressa perante o vídeo"

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
Emoção expressa perante o vídeo		FG2: -JV- Triste! -Eu- Porquê? -JV- Porque ele não podia brincar. -Eu- E mais? -L- Porque gozavam com ele. FG3: -CR- Triste! -Eu- Ficaste triste? Porquê? -CR- Porque o menino queria brincar com os amigos e os amigos estavam-se sempre a rir dele

		e ele sempre voltava para trás das grades para a cadeira de rodas. -Eu- O que é que tu sentiste ao ver este vídeo? -JM- Meio triste e feliz no final e... -Eu- No início sentiste-te triste e depois no final mais feliz? -JM- Sim, sim! -Eu- E tu Y? -Y- Triste e no fim feliz. FG4: -JY- Eu senti, eu senti.... Eu senti, nem sei o que senti, nem sei expressar. -LR- Eu achei o vídeo inspirador, mostrou muitas coisas que pode acontecer, também não sei como explicar. -LR- Eu fiquei surpresa. -B- Eu fiquei triste. -JY- Eu também fiquei um bocado triste porque ele não podia brincar, estava sempre a puxar o coiso. -JY- Sabes como é que foi? Eu estive assim – feliz, triste, feliz. -Eu- Porque é que estiveste feliz no final? -JY- Feliz no final porque ele finalmente podia brincar no parque e as pessoas lhe aceitaram.
--	--	--

Com base no recorte da segunda categoria, "Emoção expressa perante o vídeo", podemos observar como as crianças reagiram de forma emocional, evidenciando uma diversidade de sentimentos, mas com um padrão de tristeza inicial, seguido por uma sensação de alívio ou felicidade ao final, quando a situação do protagonista é resolvida.

Esta diversidade de sentimentos revela uma forte capacidade de empatia e sensibilidade às situações de exclusão social. A criança do FG2 que afirmou "triste porque ele não podia brincar" (JV) e "porque gozavam com ele" (L) indica claramente que a exclusão e as barreiras à participação geram uma resposta emocional negativa. Este sentimento é corroborado em FG3, onde CR expressa tristeza pela situação do menino que "queria brincar com os amigos e os amigos estavam-se sempre a rir dele" e se via forçado a voltar para "trás das grades para a cadeira de rodas".

No entanto, à medida que o vídeo avança, a percepção das crianças mudou, e existiu uma transição emocional passando estas a sentirem-se felizes. Em FG3, JM explica que, inicialmente, se sentiu triste, mas ficou "feliz no final". Este padrão também aparece em FG4, onde o sentimento de tristeza é seguido por um alívio e felicidade ao perceber que "ele finalmente podia brincar no parque e as pessoas lhe aceitaram" (JY).

Também foi possível identificar respostas que demonstram maior complexidade reflexiva: *"Eu achei o vídeo inspirador, mostrou muitas coisas que pode acontecer, também não sei como explicar."* (LR, FG4) e *"Eu senti, eu senti.... Eu senti, nem sei o que senti, nem sei expressar."* (JY, FG4). Estas expressões mais elaboradas sugerem, por um lado, a profundidade da reflexão gerada pelo conteúdo, indicando que o tema da inclusão pode efetivamente estimular processos de pensamento complexos mesmo em idades precoces ou, por outro, as limitações linguísticas e emocionais naturais da faixa etária.

As diferentes reações emocionais das crianças ao vídeo correspondem ao que Hoffman (2000) descreve como empatia situacional, isto é a capacidade de experienciar os sentimentos do outro em contextos específicos. Esta competência é apontada por Slee (2011) como um dos alicerces para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva desde a primeira infância. Ao vivenciarem emoções em resposta a situações de exclusão e posterior aceitação, as crianças não apenas interpretam as dinâmicas sociais envolvidas, como também constroem aprendizagens significativas sobre a importância da aceitação, do respeito pela diferença e da participação equitativa nas relações interpessoais, contribuindo para a forma como as crianças lidam com situações semelhantes no seu quotidiano.

- 3ª Categoria

Tabela 4

Recorte da categoria “Identificação do problema” e subcategoria “Aspetos físicos”

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
Identificação do problema	Aspetos físicos	FG1: -J- Sim, acho que aquilo é handssyndrome, quando uma mão mexe-se sozinha. Às vezes pode ser perigoso. FG2: -Eu- Mas o que é que se passava com ele? Ele tinha algum problema? -L- Não conseguia agarrar. -JV- Não, não conseguia andar. -L- Ele estava sentado. -JV- Ele se despedaçava FG3: O que é que começou a acontecer com o braço dele? -CR- A tremer. FG4: -JY- Sabes que eu pensava... Há uma coisa que se chama síndrome de mão alienígena e é uma coisa onde a mão começa a abanar e a mão começa a fazer qualquer coisa e tu não podes controlar a mão. -B- Eu acho que ele não tinha assim tanta força na perna e tinha de andar de cadeira de rodas.

A categoria “Identificação do problema” está dividida em duas subcategorias sendo que irei começar pelos “Aspetos físicos”. Na subcategoria “Aspetos físicos”, observa-se que as crianças revelaram diferentes interpretações e níveis de compreensão

sobre a condição da personagem do vídeo. As respostas variaram entre tentativas de nomear condições clínicas específicas e descrições mais simples das limitações observadas, refletindo o modo como as crianças constroem significados a partir das pistas visuais e do seu conhecimento prévio.

Algumas crianças demonstraram esforço em conceptualizar o problema com recurso a termos técnicos ou pseudotécnicos: “Sim, acho que aquilo é *handssyndrome*, quando uma mão mexe-se sozinha. Às vezes pode ser perigoso.” (J, FG1) ou “Sabes que eu pensava... Há uma coisa que se chama síndrome de mão alienígena e é uma coisa onde a mão começa a abanar e a mão começa a fazer qualquer coisa e tu não podes controlar a mão.” (JY, FG4). Ainda que imprecisas, estas tentativas revelam um contacto prévio com conceitos associados à deficiência, possivelmente através dos meios de comunicação, da escola ou da vivência pessoal.

Paralelamente, outras crianças recorreram a uma abordagem descritiva, concentrando-se nas limitações funcionais que conseguiam observar: “Não conseguia agarrar.” (L, FG2); “Não, não conseguia andar.” (JV, FG2); “A tremer.” (CR, FG3); “Eu acho que ele não tinha assim tanta força na perna e tinha de andar de cadeira de rodas.” (B, FG4). De acordo com Smith e Williams (2005), as crianças conceptualizam a diferença, numa fase inicial, sobretudo a partir de limitações físicas perceptíveis, sendo que a compreensão das suas dimensões emocionais, sociais e relacionais tende a emergir à medida que amadurecem.

Tabela 5

Recorte da categoria “Identificação do problema” e subcategoria “Aspetos socio-emocionais”

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
Identificação do problema	Aspetos socio-emocionais	FG1: - N- Eu acho que ele viu os meninos a gozar com ele e começou a tremer e ficou com medo. FG3: -Eu- Acham que ele tinha algum problema? -Y- Sim

		-CR- Sim -Eu- Qual? -CR- Podia não ter amigos. -Eu- Mas ele também quando se tentava levantar acabava sempre por cair. Que problema é que ele podia ter? Tinha algum problema? O que é que se passava com ele? -CR- Porque todos se estavam a rir dele porque ele sempre caía. -Eu- Porquê? -CR- Porque toda a gente ria por causa que ele não tinha ninguém para brincar e sempre caía. -Eu- Mas porque é que ele caía? -CR- Porque ele estava triste?
--	--	--

Ao analisar a subcategoria “*Aspetos socio-emocionais*”, observa-se que algumas crianças foram além das características físicas visíveis, focando-se nas dimensões sociais e emocionais da experiência da personagem.

Na subcategoria 'Aspetos socioemocionais', as respostas das crianças indicam uma compreensão inicial das questões emocionais associadas à exclusão social e dificuldades de interação.

Algumas crianças identificaram o medo e a tristeza como emoções associadas à situação da personagem no vídeo: "Eu acho que ele viu os meninos a gozar com ele e começou a tremer e ficou com medo." (N, FG1) e "Porque todos se estavam a rir dele porque ele sempre caía." (CR, FG3). Essas respostas sugerem que as crianças têm uma perceção do impacto emocional da exclusão social, ligando as manifestações físicas da personagem ao medo e à tristeza causados pela interação negativa com os outros.

Outras crianças fizeram conexões entre a incapacidade de se levantar e a ausência de amigos ou o isolamento, associam esta incapacidade ao seu estado emocional, evidenciando a interdependência entre as condições físicas e sociais: "Podia não ter

amigos." (CR, FG3) e "Porque ele estava triste." (CR, FG3). A primeira criança, curiosamente, identificou o problema não nas limitações físicas da personagem, mas na sua situação social de exclusão. Estas respostas destacam o entendimento das crianças sobre a complexidade das experiências inclusivas, e como é referido por Connors e Stalker (2007), a compreensão de que o problema não reside apenas nas dificuldades físicas, mas também nas barreiras sociais, é essencial para o desenvolvimento de atitudes inclusivas genuínas que deslocam o foco do indivíduo para o contexto social mais amplo.

Ao comparar as subcategorias relativas aos aspetos físicos e socio-emocionais na identificação do problema, observa-se um contraste significativo. Enquanto algumas crianças se focaram essencialmente nas características físicas visíveis, outras demonstraram uma compreensão mais abrangente, integrando dimensões sociais e emocionais da experiência de exclusão. A coexistência destas perspetivas dentro do mesmo grupo etário sugere que a compreensão da diferença e da inclusão não evolui de forma linear nem homogénea, sendo influenciada por múltiplos fatores, entre os quais se destacam as experiências pessoais, o contacto prévio com a diferença e o grau de exposição a discussões explícitas sobre o tema, como salientam Diamond et al. (2008). As crianças que evidenciaram uma perceção mais socio-emocional do problema ilustram, de forma clara, aquilo que Ainscow et al. (2006) identificam como essencial para a construção de culturas verdadeiramente inclusivas: o reconhecimento de que as barreiras à participação são, muitas vezes, de natureza social e atitudinal, mais do que física ou funcional.

- 4ª Categoria

Tabela 6

Recorte da categoria "Reconhecimento de pessoas conhecidas com o mesmo problema"

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
Reconhecimento de pessoas conhecidas com o mesmo problema		FG1: -J- O A acho que tem o mesmo. Ele não se consegue movimentar muito bem. -J- Mas aquele menino tinha mais controlo que o A.

		FG2: -L- O A. FG4: -LR- O A. -JY- E também conheço alguém. Eu conheço uma pessoa que é de outra escola, ela é uma menina e anda de cadeira de rodas e tem a mesma condição do que o A. Eu não me lembro do nome dela, me esqueci. -B- Tem sempre uma senhora que quando eu fico na varanda da minha casa, fico a ver uma senhora passar igual ao A e quando ela quer pão as pessoas da padaria têm de subir porque ela não consegue descer as escadas.
--	--	--

No que diz que respeito ao “*Reconhecimento de pessoas conhecidas com o mesmo problema*”, conseguimos perceber que as crianças foram capazes de estabelecer conexões entre a situação apresentada no vídeo e pessoas reais do seu contexto social, demonstrando uma capacidade de transferência e generalização de conceitos relacionados com a diferença. Ao identificar características da personagem do vídeo com pessoas que conhecem, elas ampliam a compreensão sobre a diversidade funcional e suas implicações sociais: "O A acho que tem o mesmo. Ele não se consegue movimentar muito bem." (J, FG1); "Mas aquele menino tinha mais controlo que o A." (J, FG1)

É interessante notar que as crianças imediatamente associaram a situação do vídeo com um colega da turma, o 'A', que tem paralisia cerebral. Este reconhecimento imediato implica que a presença desta criança no ambiente escolar se tornou um ponto de referência para entender a diversidade funcional, o que corrobora a ideia de aprendizagem social por exposição descrita por Pijl et al. (2008), ou seja, a convivência quotidiana com pessoas com necessidades especiais naturalmente promove uma maior consciência sobre a diversidade.

Algumas crianças fizeram conexões fora do contexto escolar, referindo pessoas com condições semelhantes que conhecem, como: "E também conheço alguém. Eu conheço uma pessoa que é de outra escola, ela é uma menina e anda de cadeira de rodas e tem a mesma condição do que o A. Eu não me lembro do nome dela, me esqueci." (JY, FG4) ou "Tem sempre uma senhora que quando eu fico na varanda da minha casa, fico a ver uma senhora passar igual ao A e quando ela quer pão as pessoas da padaria têm de subir porque ela não consegue descer as escadas." (B, FG4).

- 5ª Categoria

Tabela 7

Recorte da categoria "O que retiraram do vídeo"

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
O que retiraram do vídeo		FG1: -N- Ele foi puxado outra vez. -C- Mas todos os amigos foram lá ajudá-lo. -N- Porque eles viram o que é que ele estava a sentir e o que é que estava a acontecer. - N- A rede começou a desaparecer porque eles estavam todos juntos. - Eu- A grade começou a desaparecer porque eles estavam todos juntos? - N- Sim acho que sim, quando eles não estavam juntos e o menino não estava com eles, a rede estava lá mas quando eles estavam todos juntos começou a desaparecer. FG2: -L- Gozavam com ele. -Eu- Era porque gozavam com ele, não era? E o que é que acham que ele sentia? -Je- Triste! -L- Triste!

		-L- A grade sugou e eles foram ajudar e depois a grade abriu e ele conseguiu entrar e brincar. FG3: -JM- Quero só dizer uma coisa. Aquele que se estava a rir sempre dele, não era amigo dele só para saberes. Os outros é que eram. -Eu- Porque é que sempre que tentava brincar, como os outros meninos, sem a sua cadeira de rodas acabava por ser sugado para fora do parque? -CR- Porque se estavam a rir dele porque ele não se conseguia movimentar para brincar. FG4: -JY- Eu acho que é porque tipo ninguém lhe aceitava, ninguém lhe aceitava lá e também ele estava um bocado triste por isso se calhar o puxarem para trás tem a ver com os sentimentos dele. -JE- Porque ele sempre agarrava nas coisas -Eu- Mas porque é que ele ia ser sugado? O que é que acontecia antes? -LR- Envergonhavam-no. -Eu- O que é que os outros meninos faziam? -JE- Bullying -LR- Gozavam com ele. -LR- É porque quando ele sente uma emoção triste ele é sugado para trás. -Eu- Era isso que tu ias dizer JY?
--	--	---

		-JY- Eu acho que eu já sei porque ele está a ser sugado para trás. Tipo alguma coisa embaraçosa acontece a ele, ou tipo as pessoas riem dele... Quando as pessoas riem dele, ele vai para trás porque sente-se envergonhado. -JY- Moral, eu acho que o moral desta história é que nunca debes julgar ninguém antes de verem como eles são mesmo, porque o menino estava a brincar sem a cadeira de rodas dele no parque mas quando ele voltou de cadeira de rodas -LR- O menino que sobrava, que era o que gozava com ele sempre, foi lá também ajudar mas não foi a tempo e eles foram todos levados. -JY- Eu acho que começaram a desaparecer porque o menino já não tinha vergonha do que acontecia a ele. Porque toda a gente ficou amigo dele. -LR- Eu acho que é porque desculparam... o menino desculpou-se ao outro e tornaram-se amigos e a rede quebrou-se.
--	--	--

A análise desta categoria revela uma sensibilidade muito grande das crianças em interpretar elementos simbólicos e metafóricos relacionados com a exclusão e a inclusão social. As respostas variam em níveis de complexidade, indo desde descrições literais dos eventos até reflexões mais profundas sobre os significados emocionais e sociais subjacentes ao vídeo.

Como na análise da Tabela 5, várias crianças reconheceram de imediato a exclusão como causa do sofrimento da personagem, identificando comportamentos de

rejeição e gozo, que afetam tanto a parte física como a emocional: "Gozavam com ele." (L, FG2); "Porque se estavam a rir dele porque ele não se conseguia movimentar para brincar." (CR, FG3); "Bullying." (JE, FG4); "É porque quando ele sente uma emoção triste ele é sugado para trás." (LR, FG4) e "Quando as pessoas riam dele, ele vai para trás porque sente-se envergonhado." (JY, FG4).

Além da leitura literal, muitas crianças interpretaram os elementos visuais do vídeo como metáforas para o impacto emocional da exclusão social. A rede que separava a personagem foi percebida como símbolo desta exclusão, cujo desaparecimento estaria associado à aceitação e união: "A rede começou a desaparecer porque eles estavam todos juntos." (N, FG1) e "Eu acho que começaram a desaparecer porque o menino já não tinha vergonha do que acontecia a ele. Porque toda a gente ficou amigo dele." (JY, FG4). Estas interpretações revelam uma compreensão intuitiva da ideia de que a inclusão e a aceitação mútua podem pôr fim às barreiras invisíveis que excluem. Mais uma vez, a ideia de que a limitação reside mais nas barreiras impostas pelo meio do que na condição individual.

É importante referir que algumas crianças conseguiram extrair do vídeo lições morais claras, indicando um nível avançado de abstração: "Nunca debes julgar ninguém antes de verem como eles são mesmo." (JY, FG4) e "O menino desculpou-se ao outro e tornaram-se amigos e a rede quebrou-se." (LR, FG40).

Este tipo de reflexão indica não apenas a apreensão da mensagem central do vídeo, mas também a capacidade de reformular princípios éticos a partir de narrativas simbólicas, generalizar essa aprendizagem para além da situação fictícia apresentada e conseguir aplicá-la no mundo real, o que representa um objetivo fundamental da educação para a inclusão (Grünke, 2016).

- 6ª Categoria

Tabela 8

Recorte da categoria "Tópico do vídeo"

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
Tópico do vídeo		FG1:

		- C- Sim, doenças? - Eu- Doenças? - J- Ahh pois, um vídeo médico é claro. A explicar como curar doenças. - N- Eu acho que devemos ser sempre unidos e ficar sempre com os amigos - Eu- Achas que falava sobre sermos unidos e ficarmos sempre com os amigos. - N- Sim, não os deixarmos para trás. - J- Mesmo sendo deficiente ainda podemos fazer coisas que nós sempre quisemos fazer. FG2: -L- Sobre bullying -Eu- Bullying? -JV- Não -L- Às vezes -JV- Era só aqui nesta parte (apontando para a imagem em que os meninos se começam a rir) -Je- Já sei, já sei! O menino foi de cadeira de rodas e toda a gente foi com ele brincar. -Eu- E como é que isso se chama? Conheces alguma palavra que explique isso? -L- Alegria. FG4: -JY- Eu acho que o vídeo fala tipo de uma criança que gosta muito de brincar mas não pode porque está de cadeira de rodas mas depois afinal as outras crianças mostram que também pode-se brincar no parque com cadeira de rodas.
--	--	---

		-B- Fala que não só o menino pode brincar no parque, há pessoas que também têm problemas diferentes que esses e que também não podem brincar no parque. -Eu- Não podem? -LR- Podem! -B- Podem só que não conseguem. -LR- Eu acho que o vídeo é sobre todos os meninos, que pela aparência serem diferentes não é preciso ser amigos, podem ser amigos de qualquer coisa. -Eu- Não é por as pessoas serem diferentes ou terem algum problema que não somos amigos deles ou os vamos deixar de parte? -LR- Sim!
--	--	--

A nível do “Tópico do vídeo”, as respostas das crianças revelam diversos níveis de compreensão do tema central do vídeo. Algumas crianças associaram inicialmente o vídeo a temas médicos, refletindo uma leitura literal da condição física da personagem: "Ahh pois, um vídeo médico é claro. A explicar como curar doenças." (J, FG1). Contudo, outras interpretações evoluem para uma compreensão mais inclusiva da diferença, como expressa por: "Mesmo sendo deficiente ainda podemos fazer coisas que nós sempre quisemos fazer." (J, FG1). Uma criança refere a superação dos desafios apresentados: "Eu acho que o vídeo fala tipo de uma criança que gosta muito de brincar, mas não pode porque está de cadeira de rodas, mas depois afinal as outras crianças mostram que também pode-se brincar no parque com cadeira de rodas." (JY, FG4).

Também emergem com clareza valores inclusivos fundamentais, como a solidariedade e o cuidado com o outro: "Eu acho que devemos ser sempre unidos e ficar sempre com os amigos." (N, FG1) e "Sim, não os deixarmos para trás." (N, FG1). Estas ideias estão ligadas ao que Booth e Ainscow (2011) descrevem como valores inclusivos emergentes, entendimentos intuitivos e éticos que fundamentam a prática da inclusão.

Por fim, uma criança revelou uma visão de que a diferença não deve ser uma barreira à amizade ou ao pertencimento, como referem Florian e Black-Hawkins (2011), a diversidade é um dado normal da condição humana, e não um fator de segregação: "Eu acho que o vídeo é sobre todos os meninos, que pela aparência serem diferentes não é preciso ser amigos, podem ser amigos de qualquer coisa." (LR, FG4).

• 7ª Categoria

Tabela 9

Recorte da categoria "O que entendem por inclusão"

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
O que entendem por inclusão		FG1: - N- Inclusão só me vem à cabeça "explicação". - J- O dicionário sabe. - Eu- Não sabem o que é que quer dizer incluir? - N- Ahhh incluir as pessoas. - J- Deixar as pessoas entrar. - N- É por exemplo, tem umas pessoas de um lado e outra do outro e eles podem incluir a pessoa que está do outro lado para ir ter com eles. - Eu- E como é que podem fazer isso? - N- Ajudando-o. - Eu- E tu C o que é que achas? - C- Não sei. - J- É deixar os outros entrarem no grupo ou na escola. FG2: -Todos- Não! -Eu- Não sabem o que é que é ser inclusivo? Incluir? -JV- Incluir eu já escutei. -L- Incluir eu já escutei mas não sei. -Je- Nem eu

		-Eu- Já ouviram a palavra incluir mas não sabem o que é que significa? -JV- Sim, minha mãe falou -Eu- Incluir alguém significa o quê? -L- Não sei -JV- Eu acho que é ter mais um amigo -L- Ser incluído é... -Eu- Vocês incluíram-no nas vossas brincadeiras, não foi? Brincaram com ele -L- Então incluir é acrescentar uma pessoa? -JV- Não, brincar às coisas que a gente faz. -Je- As coisas que nós fizemos primeiro com ele, no intervalo da manhã, nós jogámos à apanhada. Esse jogo ele também pode jogar. FG3: -Eu- Por exemplo quando nós incluimos alguém, o que é que isso significa? -CR- Ajudar FG4: -JY- Amizade! -LR- Eu não sei se está certo, nem sei o que é que significa -Eu- Qual é? -LR- Eu não sei como é que se diz... independência? -Eu- Não é bem, a palavra que eu estava à procura é inclusão! Já ouviram falar? -Vários- Não! -Eu- Nunca ouviram a palavra inclusão? -LR- Não!
--	--	---

		-Eu- Mas sabem o que é que significa incluir? -JY- Sim, incluir é incluir uma pessoa num grupo. -LR- Não, é separar uma pessoa das outras. -Eu- É o quê? -LR- É tipo separar... tem um grupo e incluir é tirar uma pessoa -Eu- Isso é excluir! -LR- Ahh! -Eu- Incluir é o contrário. -LR- Ahh é colocar uma pessoa! -JY- É o que eu disse!
--	--	---

As respostas das crianças à questão sobre o que entendem por inclusão revelam um espectro de compreensões que varia entre o desconhecimento inicial e construções intuitivas e emergentes do conceito. Este processo de descoberta e elaboração espontânea mostra como a noção de inclusão pode ser gradualmente interiorizada, mediante mediação pedagógica e experiências sociais significativas.

Nos diferentes grupos focais, é evidente uma lacuna inicial ao nível do vocabulário: “Inclusão só me vem à cabeça ‘explicação’.” (N, FG1); “Incluir eu já escutei mas não sei.” (L, FG2); “Nunca ouviram a palavra inclusão?” “Não!” (Vários, FG4).

Este desconhecimento terminológico confirma a noção de *lacuna lexical* proposta por Nutbrown e Clough (2009), que indica que as crianças compreendem intuitivamente práticas inclusivas antes de dominarem o vocabulário técnico. A presença de valores inclusivos nas respostas, mesmo sem terminologia formal, sugere que as crianças conseguem expressar uma compreensão intuitiva da inclusão.

Contudo, apesar da ausência de familiaridade com o termo, várias crianças demonstraram compreensões práticas do que significa incluir, especialmente quando orientadas por exemplos concretos ou interrogações contextualizadas: “Ahhh incluir as pessoas.” (N, FG1); “É deixar os outros entrarem no grupo ou na escola.” (J, FG1); “Incluir

é acrescentar uma pessoa?” (L, FG2); “Eu acho que é ter mais um amigo.” (JV, FG2); “Incluir é incluir uma pessoa num grupo.” (JY, FG4).

Emergem também associações entre inclusão e participação ativa ou apoio ao outro: “É por exemplo, tem umas pessoas de um lado e outra do outro e eles podem incluir a pessoa que está do outro lado para ir ter com eles.” (N, FG1); “Ajudar.” (CR, FG3); “As coisas que nós fizemos primeiro com ele, no intervalo da manhã, nós jogámos à apanhada. Esse jogo ele também pode jogar.” (Je, FG2).

A partir das falas das crianças, é possível identificar diferentes dimensões do conceito de inclusão:

- Dimensão física:
 - “Deixar as pessoas entrar.” (J, FG1)
 - “É deixar os outros entrarem no grupo ou na escola.” (J, FG1)
- Dimensão relacional:
 - “Eu acho que é ter mais um amigo.” (JV, FG2)
 - “Amizade!” (JY, FG4)
- Dimensão participativa:
 - “Brincar às coisas que a gente faz.” (JV, FG2)
 - “Esse jogo ele também pode jogar.” (Je, FG2)
- Dimensão de suporte:
 - “Ajudando-o.” (N, FG1)
 - “Ajudar.” (CR, FG3)

Estas múltiplas dimensões estão alinhadas com o conceito de *inclusão multifacetada* defendido por Farrell (2004), que contempla não apenas a presença física, mas também a aceitação social, o suporte adequado e a participação ativa em contextos significativos.

- 8ª Categoria

Tabela 10

Recorte da categoria “Dilema da pertença a escolas regulares ou específicas”

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
------------	---------------	---------------------

Dilema da pertença a escolas regulares ou específicas		FG1: -J- Eu acho que ele foi sugado para fora por causa que a mãe pensava que como os meninos se riam dele e ele não conseguia fazer coisas boas naquela escola, era melhor ela pô-lo numa escola só para meninos com essa condição. -Eu- Achas que era melhor ele estar numa escola só para meninos com essa condição? -C- Eu não achava! -N- Eu não achava porque ia acontecer o mesmo. - J- Não ia acontecer o mesmo porque toda a gente ia perceber como é que ele se sentia. - Eu- O que é que tu achas C? - C- Ele podia ficar sozinho. -Eu- Eles conseguiram perceber o que é que ele estava a sentir e foram ajudá-lo a não ser sugado outra vez? -J- É por isso que existem as escolas para meninos deficientes. -Eu- Quais escolas? -J- Tipo existem escolas... - C- A nossa - J- para meninos tipo, imagina um menino com paralisia cerebral, existe uma escola para meninos com paralisia cerebral. Assim eles sabem o que é que o outro menino sente. -Eu- Mas o A também tem paralisia cerebral e está aqui na nossa escola. - J- Isso é porque não existe ninguém... isso é porque toda a gente percebe o que ele sente.
---	--	---

		-N- Então não precisa de estar numa escola especial... - J- Pois ... porque nós também conseguimos perceber o que é que ele sente.
--	--	---

As falas das crianças revelam um dilema significativo entre a frequência de escolas regulares e escolas específicas para alunos com Necessidades Educativas Especiais, refletindo tensões entre inclusão e segregação. Algumas crianças justificam a separação com base na ideia de que, em contextos específicos, os alunos seriam melhor compreendidos emocionalmente por pares com experiências semelhantes: “É por isso que existem as escolas para meninos deficientes.” (J, FG1); Não ia acontecer o mesmo porque toda a gente ia perceber como é que ele se sentia.” (J, FG1) e “Assim eles sabem o que é que o outro menino sente” (J, FG1). Contudo, quando confrontados com a realidade da sua própria escola, reconhecem que também é possível existir compreensão e empatia em escolas regulares: “Isso é porque toda a gente percebe o que ele sente” (J, FG1) e “Pois ... porque nós também conseguimos perceber o que é que ele sente...” (J, FG1). Esta compreensão emergente representa uma mudança de perspetiva transformadora (Armstrong & Barton, 2008), sugerindo que a pertença escolar é percebida como dependente da capacidade de compreensão e aceitação mútua, mais do que da configuração institucional.

Ainda, a observação “Ele podia ficar sozinho” (C, FG1) alerta para o risco de isolamento também em ambientes educativos diferenciados, desafiando a visão simplista de que escolas específicas garantem inclusão afetiva.

- 9ª Categoria

Tabela 11

Recorte da categoria “Primeira percepção de uma escola inclusiva/relação com um caso da turma”

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
Primeira percepção de uma escola		FG1:

inclusiva/relação com um caso da turma		- N- Há sim, ele é incluído em todas as brincadeiras. -J- Pois, o A. -N- (Para a C) Lembras-te quando nós estávamos a brincar ao polícia e ladrão? O A também estava a jogar. Até as professoras estavam a ver. -Eu- Então acham que há inclusão? -J- Sim, porque temos o A. -Eu- E o que é que fazes para o A se sentir incluído? -J- Eu sou amigo dele. -C- Eu deixo ele entrar no meu grupo. - J- É deixar os outros entrarem no grupo ou na escola. -C- Se eles tiverem lá dentro é porque eles pertencem. -Eu- Se eles tiverem dentro da escola pertencem logo? Não é preciso outras coisas? - N- É preciso o amor, a amizade, a felicidade... o interesse, porque nós não podemos ser amigos das pessoas se não nos interessarmos nelas.
---	--	--

Ao analisar o recorte, é particularmente significativo que as crianças reconhecem a pertença e participação ativa em atividades lúdicas como um indicador-chave de inclusão: “Há sim, ele é incluído em todas as brincadeiras.” (N, FG1); “Eu deixo ele entrar no meu grupo.” (C, FG1) e “É deixar os outros entrarem no grupo ou na escola.” (J, FG1).

A evocação da brincadeira ao “polícia e ladrão” como exemplo da presença do colega no grupo de pares representa aquilo que Florian e Black-Hawkins (2011) identificam como “participação autêntica”, ou seja, a inclusão que vai além da simples presença física e se traduz numa implicação efetiva nas interações sociais da turma: “Lembras-te quando nós estávamos a brincar ao polícia e ladrão? O A também estava a jogar.” (N, FG1).

Durante a discussão, uma criança inicialmente sugeriu que a mera presença física numa escola seria suficiente para garantir a inclusão: “Se eles tiverem lá dentro é porque eles pertencem.” (C, FG1). No entanto, quando confrontada com esta afirmação, a própria criança reformulou o seu entendimento, reconhecendo que a inclusão não se esgota na integração física, mas exige relações significativas e intencionais: “É preciso o amor, a amizade, a felicidade... o interesse, porque nós não podemos ser amigos das pessoas se não nos interessarmos nelas.” (N, FG1).

- 10ª Categoria

Tabela 12

Recorte da categoria “Vivências ou experiências de inclusão” e subcategoria “Experiências pessoais”

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
Vivências ou experiências de inclusão	Experiências pessoais	FG2: -JV- Ajudarmos eles. -Je- Sim. Às vezes até quando eu estava a fazer trabalhos que o professor diz para eu fazer, eu ou a B ou alguém de nós todos vamos lá ajudá-lo. -JV- Quer dizer quem ajuda sou eu porque a B fica só brincando com ele. FG4: -B- Também temos a Ju, ela tem um problema no cérebro, ela não sabe aquilo que faz por isso é que às vezes ela aleija as pessoas. Tem um cérebro diferente de nós. Ela foge de tudo, gosta da chuva. -Eu- Ela às vezes bate-nos mas não é por mal, não é? -JE- Já me bateu de propósito, já me arranhou. -B- Mas não é por mal! -JY- Uma vez eu estava a brincar com as minhas amigas, com a L, a LR e a CR, a Ju pegou no cabelo da L puxou até ao chão e ela caiu e depois eu fui lá

		defender a L, fui lá chamar a D. N. O meu pescoço agora está todo vermelho por causa dela e ela tentou morder o braço como uma Drácula. -Eu- Ela não tem noção do que está a fazer nem de que está a magoar, temos de compreender que ela não faz de propósito. -B- Nós compreendemos e até podemos falar com ela mas ela não entende-nos.
--	--	---

Nesta categoria, as crianças descrevem experiências concretas de apoio a colegas com necessidades específicas. Esta ajuda entre pares é vista como fundamental para a inclusão, pois permite que as crianças desempenhem papéis ativos na mediação da aprendizagem e no apoio emocional: “Ajudarmos eles.” (JV, FG2) e “Às vezes até quando eu estava a fazer trabalhos que o professor diz para eu fazer, eu ou a B ou alguém de nós todos vamos lá ajudá-lo.” (Je, FG2).

As crianças discutem também a inclusão de uma outra colega e evidenciam o esforço em compreender as razões subjacentes aos seus comportamentos, reconhecendo que existem fatores que influenciam as suas ações. No entanto, é notável que as crianças também reconheçam as limitações na sua capacidade de compreender totalmente esses comportamentos, especialmente quando estes assumem uma dimensão agressiva. Relatos de comportamentos como mordidas ou puxões de cabelo levantam questões relevantes sobre a viabilidade da inclusão plena, particularmente em contextos onde comportamentos desafiantes estão presentes. Esta dinâmica é essencial para a construção de um ambiente inclusivo, no qual as crianças possam ser devidamente compreendidas, enquanto se garantem as condições necessárias para a segurança e o bem-estar de todos os alunos.

- 11ª Categoria

Tabela 13

Recorte da categoria “Vivências ou experiências de exclusão” e subcategoria “Experiências pessoais”

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
Vivências ou experiências de exclusão	Experiências pessoais	FG4: -Eu- Vocês acham que aqui na vossa escola há essa inclusão? São incluídas todas as crianças? -JY- Sim! -LR- Às vezes acontece isso. -Eu- O que é que acontece? -LR- Às vezes as pessoas são... pronto são excluídas. -Eu- São excluídas? -LR- Sim! -Eu- Porque é que achas que às vezes as pessoas são excluídas? -LR- Eu não sei porquê. -JY- Eu sei! -Eu- Diz JY! -JY- Nós às vezes fazemos grupos na nossa escola e quando as pessoas encontram um traidor no grupo deles eles expulsam-no. -B- Isso é excluir? -LR- Sim, estávamos a falar disso. -JY- Mas é verdade, eu estava no grupo da MY, ela uma vez chamou-me traidor porque eu estava a falar à Je e ela não era do nosso grupo, eu só estava a falar à Je para ela encher uma coisa. Eu tinha umas bolhas e na casa de banho das meninas, que eu não posso entrar porque sou menino, está lá uma coisa para encher as bolhas e está lá na casa de banho das meninas por isso elas vão lá e metem o sabão de encher as bolhas.

As crianças discutiram experiências de exclusão, revelando uma compreensão complexa de como certos comportamentos podem levar à marginalização de colegas

dentro do ambiente escolar. A questão da inclusão é abordada de forma direta: "Vocês acham que aqui na vossa escola há essa inclusão? São incluídas todas as crianças?" (Eu, FG4). A resposta de uma das participantes, "Sim!" (JY, FG4), contrasta com a observação de outra, "Às vezes acontece isso." (LR, FG4), indicando que a exclusão pode ocorrer em determinadas situações. Esta criança refere ainda que a exclusão acontece, mas que não sabe porquê: "Eu não sei porquê." (LR, FG4).

Uma criança fornece um exemplo de exclusão social: "Nós às vezes fazemos grupos na nossa escola e quando as pessoas encontram um traidor no grupo deles eles expulsam-no." (JY, FG4). Esta situação ilustra como as dinâmicas de grupo, onde as crianças desenvolvem e regulam as suas próprias regras e assumem a lealdade como critério fundamental, podem resultar em práticas de exclusão, onde alguém é afastado por não cumprir os critérios estabelecidos Corsaro (2005). LR questiona se tal comportamento é, de facto, uma forma de exclusão: "Isso é excluir?" (LR, FG4).

A reflexão de LR demonstra uma tentativa de entender o que constitui exclusão, enquanto JY detalha uma situação em que foi rotulado de "traidor" simplesmente por interagir com uma pessoa de fora do seu grupo. Estas dinâmicas de hierarquias sociais evidenciam a complexidade dos processos de inclusão e exclusão no contexto escolar, nos quais múltiplos fatores, como identidade social, lealdade grupal, perceções individuais, normas de género e pressões sociais, influenciam profundamente as relações interpessoais e a construção do sentimento de pertença. A experiência relatada pelos participantes ilustra um tipo de exclusão social recorrente em contextos educativos, onde a pertença a um grupo pode ser instável e facilmente comprometida por mal-entendidos, julgamentos morais ou violações do código de conduta estabelecido pelos pares.

- 12ª Categoria

Tabela 14

Recorte da categoria "Atitudes favoráveis à inclusão" e subcategoria "Atitudes favoráveis à socialização e ao convívio entre pares"

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
Atitudes favoráveis à inclusão	Atitudes favoráveis à socialização e	FG1: -J- Ser amigo deles e...

	ao convívio entre pares	-C- Deixá-los participar nas brincadeiras. -C- Sermos amigos, fazermos sentirem-se felizes, uni-los porque imagina, entra uma pessoa nova na escola que não sabe nada e nós temos de ir ter com ela para lhe podermos explicar as coisas porque se não ela vai ficar sozinha sem saber nada. -N- Deixar eles seguros. -Eu- Fazer com que eles se sintam seguros? -J- Ser bons para eles. -C- Falar com eles. -N- Fazer elogios. -Eu- C há bocado estavas a dizer que devíamos fazer com que eles se sintam seguros. Como é que podemos fazer isso? -N- Podemos mostrar que nós somos de confiança. -C- Eu sei! A deixar eles brincarem connosco. -N- Podemos jogar o jogo da cenoura. -J- Sermos sempre amigos deles. -C- Não fazer como a minha irmã que não quer que eu fique com as amigas dela. -J- Ajudá-los a subir escadas. -C- Incluir eles nas brincadeiras. -N- Fazê-los sentirem-se seguros incluir eles e ficarmos sempre com eles. -N- Ser amigos deles.
--	---------------------------------------	--

		-N- Ajudá-los quando eles precisam. FG2: -Je- Brincar à apanhada. -JV- Jogar à bola. -Je- Brincar connosco, conhecer a escola, nós. -JV- Ajudarmos eles. -L- Tratar todos como iguais, tratar todos igual. -L- Ajudar os que têm mais dificuldade -JV- Brincar com eles -Je- Brincar com eles, sim e para eles não ficarem sozinhos tristes ajudar quando eles precisam tipo de comer alguma coisa, quando a D. N, a D. S. ou assim não estão, nós ajudamos! -Je- Pode ser! Ajudar quando eles precisam de ir à casa de banho e ajudar quando eles precisam de ir lá para baixo e assim, é isso? -JV- E também ajudar eles a conhecer a escola FG3: -Y- Ajudar! -CR- Brincar -Y- Falar. -CR- Tentar ser amigo. FG4: -JE- Ajudar, fazer amigos e fazer amizade. -B- Devemos ajudar as pessoas! -B- Não tratar mal e não culpar por uma coisa que eles não fizeram. -JY- Confortá-los o máximo que pu...
--	--	---

		-LR- Que pudermos. -JY- Que pudermos sim. Obrigada LR. Tratar bem sempre... e também ser o melhor amigo deles. -LR- Tratar eles como fossem uma família e também ajudá-los no que eles precisarem. -JE- Ser bom para as pessoas. -LR- Podemos ajudar, nós também podemos fazer outra coisa que é se eles tiverem magoados nós podemos fazer alguma coisa para os ajudar. Eu já disse ajudar há bocado mas pronto. -LR- Devemos respeitá-los e eles também a nós! -JY- Confortá-los e tomar conta deles com muito cuidado. -B- Prestar atenção neles e eles também prestar nossa. -JY- Parar o bullying! -JE- Parar de bater nas pessoas quando as pessoas batem. -B- Parar de dizer palavrões -LR- Parar de gozar com as pessoas e também de usá-las! -LR- Não fazemos nada com eles porque são nossos amigos. -JE- Ser amigos de toda a gente!
--	--	---

Esta categoria diz respeito às “Atitudes favoráveis à inclusão”, relacionadas com a socialização e o convívio entre pares, centrando-se nas formas como as crianças expressam disponibilidade para interagir, acolher e apoiar os colegas, evidenciando uma compreensão ativa e empática da inclusão.

As declarações recolhidas nos diferentes grupos focais refletem uma visão da inclusão como processo interpessoal, onde o estabelecimento de relações de amizade, a partilha de brincadeiras, o cuidado mútuo e o respeito são considerados elementos essenciais para garantir o bem-estar e a participação de todos no contexto escolar.

A amizade surge de forma consistente como elemento fundamental para a inclusão, funcionando como um fator protetor contra a exclusão social (Bukowski et al., 2009). Expressões como "Ser amigo deles e..." (J, FG1), "Seremos sempre amigos deles." (J, FG1), "Ser amigos deles." (N, FG1), "Tentar ser amigo." (CR, FG3) e "Fazer amigos e fazer amizade." (JE, FG4), não só revelam uma valorização intrínseca do laço afetivo, como também um entendimento da amizade como meio para garantir pertença e segurança emocional.

Paralelamente, a participação em brincadeiras é amplamente referida como instrumento de integração e sociabilidade: "Deixá-los participar nas brincadeiras." (C, FG1); "A deixar eles brincarem connosco." (C, FG1); "Incluir eles nas brincadeiras." (C, FG1); "Brincar à apanhada." (Je, FG2); "Jogar à bola." (JV, FG2); "Brincar" (CR, FG3). A brincadeira é apresentada não apenas como divertimento, mas como mecanismo de inclusão ativo, através do qual se constroem relações, se partilham regras e se acolhe o outro.

A dimensão do apoio prático, "Ajudá-los quando eles precisam." (N, FG1), "Ajudarmos eles." (JV, FG2), "Ajudar os que têm mais dificuldade" (L, FG2), "Ajudar quando eles precisam de ir à casa de banho" (Je, FG2), "Podemos fazer alguma coisa para os ajudar" (LR, FG4), reflete uma clara orientação para o cuidado e responsabilidade partilhada, articulando-se com a "ética do cuidado" de Noddings (2013), em que a atenção às necessidades do outro é central para a convivência ética e inclusiva.

Outra preocupação destacada é com a segurança emocional, visível em falas como "Deixar eles seguros." (N, FG1), "Podemos mostrar que nós somos de confiança." (N, FG1), "Fazê-los sentirem-se seguros" (N, FG1), "Confortá-los o máximo que pu..." (JY, FG4) e "Confortá-los e tomar conta deles com muito cuidado." (JY, FG4).

A inclusão é entendida como um processo ativo que exige iniciativa, como acolher colegas novos e garantir que todos se sintam parte do grupo: "Uni-los porque imagina,

entra uma pessoa nova na escola que não sabe nada e nós temos de ir ter com ela..." (C, FG1); "E também ajudar eles a conhecer a escola" (JV, FG2); "Brincar connosco, conhecer a escola, nós." (Je, FG2).

As crianças expressam ainda uma clara rejeição de comportamentos excludentes, como o bullying ou o uso de linguagem ofensiva, mostrando consciência moral e social: "Parar o bullying!" (JY, FG4); "Parar de bater nas pessoas" (JE, FG4); "Parar de dizer palavrões" (B, FG4); "Parar de gozar com as pessoas e também de usá-las!" (LR, FG4); "Não tratar mal e não culpar por uma coisa que eles não fizeram." (B, FG4).

Por fim, emerge uma visão de comunidade alargada onde os colegas são percebidos como "família", refletindo o desejo de construir um ambiente escolar afetuoso e seguro para todos.

Tabela 15

Recorte da categoria "Atitudes favoráveis à inclusão" e subcategoria "Atitudes favoráveis à aprendizagem entre pares"

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
Atitudes favoráveis à inclusão	Atitudes favoráveis à aprendizagem entre pares	FG1: -C- Ajudar-lhes! -Eu- Ajudá-los? A fazer o quê? -C- Nas coisas que eles não sabem. -J- Bem, com os ucranianos podemos ajudá-los a falar português. -C- Ajudá-los a perceber português. FG3: -CR- Ajudar a fazer trabalhos -Eu- Ajudar em quê por exemplo? Quais são as várias situações em que podemos ajudar? (Silêncio) Vocês às vezes também precisam de ajuda no quê? -CR- Fazer os trabalhos de casa

		-Y- Desenha, escrever -CR- Ler
--	--	-----------------------------------

Já no que diz respeito às “Atitudes favoráveis à aprendizagem entre pares”, os participantes demonstram uma forte valorização do apoio mútuo no contexto escolar, identificando a aprendizagem entre pares como uma prática inclusiva relevante. Esta subcategoria destaca diferentes formas de colaboração entre alunos que reforçam a coesão do grupo.

As crianças evidenciam consciência de áreas concretas em que o apoio entre colegas pode ser especialmente útil: "Nas coisas que eles não sabem." (C, FG1); "Fazer os trabalhos de casa" (CR, FG3); "Desenha, escrever" (Y, FG3) e "Ler" (CR, FG3). Reconhecem ainda a importância desta entreajuda quando estão envolvidas barreiras linguísticas, nomeadamente no apoio aos alunos ucranianos que enfrentam dificuldades de comunicação.

Tabela 16

Recorte da categoria “Atitudes favoráveis à inclusão” e subcategoria “Atitudes favoráveis à aprendizagem com os membros da comunidade escolar”

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
Atitudes favoráveis à inclusão	Atitudes favoráveis à aprendizagem com os membros da comunidade escolar	FG4: -JY- Mais uma atitude é portar sempre bem ao pé dos professores. -Eu- Isso é uma atitude que ajuda a incluir toda a gente? -JY- Incluir toda a gente é... -Eu- É incluir também os professores, é isso? -JY- É verdade! -B- Prestar atenção no trabalho.

As crianças demonstraram uma perceção de inclusão que transcendeu os pares, reconhecendo os professores e outros adultos da escola como parte integrante da

comunidade educativa, através de falas como: "Mais uma atitude é portar sempre bem ao pé dos professores." (JY, FG4) e "Prestar atenção no trabalho." (B, FG4).

Esta valorização da relação com os professores revela uma consciência de que o comportamento respeitoso e a atenção contribuem não só para o próprio sucesso académico, mas também para um ambiente mais inclusivo e harmonioso. Esta visão alinha-se com o que Epstein (2001) designa como "abordagem de parceria escola-comunidade", em que a inclusão é promovida quando todos os membros da comunidade educativa, alunos, professores e famílias se envolvem de forma colaborativa no processo de ensino-aprendizagem.

Ao reconhecerem os professores como agentes ativos na promoção da inclusão, os participantes evidenciam um entendimento ampliado do conceito, que inclui o respeito mútuo e o compromisso coletivo com o bem-estar de todos.

- 13ª Categoria

Tabela 17

Recorte da categoria "Entraves na inclusão"

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
Entraves na inclusão		FG1: -Eu- O que é que é mais difícil fazer? -C- Ajudar a brincar. -Eu- Ajudar a brincar? Como? -N- Por exemplo, se for uma pessoa de outra língua e nós queremos brincar com ele, a coisa mais difícil é explicarmos as coisas. FG4: -Eu- Vocês já fazem essas coisas? O que é que acham que ainda podem fazer mais? -B- Às vezes. -Eu- Às vezes? Porquê? -LR- Também às vezes. -B- De vez em quando fico chateada, zangada e...

		-Eu- E é difícil fazer o correto? -B- Sim! -LR- Mas também não podemos expressar nas outras pessoas o que nós sentimos.
--	--	---

No que diz respeito aos entraves na inclusão, uma criança identificou a língua como uma das principais barreiras à inclusão nas brincadeiras: "Por exemplo, se for uma pessoa de outra língua e nós queremos brincar com ele, a coisa mais difícil é explicarmos as coisas." (N, FG1).

Outras crianças reconhecem que fatores emocionais também podem constituir entraves à prática de comportamentos inclusivos: "De vez em quando fico chateada, zangada e..." (B, FG4) e "Mas também não podemos expressar nas outras pessoas o que nós sentimos." (LR, FG4). Estas expressões ilustram o que Eisenberg et al. (2000) descrevem como "dificuldades de autorregulação emocional", onde a frustração ou emoções negativas interferem na capacidade de agir de forma empática e inclusiva, particularmente em contextos sociais complexos.

- 14ª Categoria

Tabela 18

Recorte da categoria "Condições da escola favoráveis à inclusão" e subcategoria "Espaço"

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
Condições da escola favoráveis à inclusão	Espaço	FG1: -J- Têm de ser giras. -N- Giras? Não é preciso serem giras, têm de ser amorosas e carinhosas. FG2: -JV- Computador, brinquedos e um Tablet para ele brincar porque ele não pode correr, não pode... -Je- Pode correr sim. -JV- Não.

		-Je- Sim. -JV- Com a cadeira mas não pode correr assim como nós pode. -Je- Mas pode com a cadeira. -Eu- Com a cadeira ele consegue brincar com vocês. -Je- Elevador! -JV- Um prato e um garfo fáceis para ele comer. -Je- Ahnn? -JV- Sim! -Je- É igual ao nosso, o prato e os garfos e assim. É igual ao nosso, olha! -JV- Sim, mas ele tem que ficar no canto, não pode ficar junto com nós na cadeira. -Eu- Porquê? -Je- Até podia. -JV- Mas ele fica de cadeira de rodas. -Je- Qual é o problema? Ele até podia ficar ao pé de nós se quisesse. FG4: -LR- Dão-lhe tecnologia para ele conseguir mexer-se mas como ele não consegue mexer o corpo, só consegue mexer a cabeça, tem um computador para ele mexer a cabeça e consegue fazer as coisas. -Eu- Então ele não consegue escrever como... -LR- Nós! -B- Com o lápis!
--	--	--

		-LR- Como ele anda de cadeira de rodas não consegue subir as escadas, a escola tem um elevador e ele pode ir por ele para subir e descer. -B- A casa de banho tem a cadeira e ele tem uma casa de banho... -LR- Própria para ele!
--	--	---

Quando confrontados com a questão relacionada com as condições que as escolas precisam de ter para serem inclusivas, várias crianças mencionaram as adaptações dos espaços físicos e a disponibilidade de recursos para alunos com necessidades educativas especiais.

A presença de equipamentos como elevadores, tecnologias assistidas e a adaptação de utensílios alimentares são citadas como formas de permitir a participação plena dos alunos: "Dão-lhe tecnologia para ele conseguir mexer-se mas como ele não consegue mexer o corpo, só consegue mexer a cabeça, tem um computador para ele mexer a cabeça e consegue fazer as coisas." (LR, FG4) e "Como ele anda de cadeira de rodas não consegue subir as escadas, a escola tem um elevador e ele pode ir por ele para subir e descer." (LR, FG4). Segundo Sailor (2014), um dos princípios da educação inclusiva é justamente a criação de um ambiente que acomode as necessidades individuais, permitindo que a diversidade seja reconhecida e atendida por meio de recursos físicos e tecnológicos adequados.

Outro aspeto importante é a reflexão sobre como nem sempre as adaptações contribuem para o senso de pertencimento e participação. Embora o aluno com mobilidade reduzida tenha acesso a uma cadeira de rodas que facilita a sua movimentação, ele acaba por ser colocado num espaço mais afastado, o que pode afetar a sua sensação de inclusão plena. "Ele tem que ficar no canto, não pode ficar junto com nós na cadeira." (JV, FG2). Uma criança questiona a necessidade dessa separação, sugerindo que o aluno poderia estar ao pé dos outros: "Qual é o problema? Ele até podia ficar ao pé de nós se quisesse." (Je, FG2). Este comentário reflete uma visão mais inclusiva, onde Je percebe que, apesar das dificuldades físicas do aluno, ele poderia estar integrado ao grupo se a escola assim o permitisse.

Tabela 19

Recorte da categoria “Condições da escola favoráveis à inclusão” e subcategoria “Equipa Educativa”

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
Condições da escola favoráveis à inclusão	Equipa Educativa	FG3: -Y- É preciso um menino ou menina. -Eu- É preciso um menino para quê? -CR- Ou uma funcionária ou um adulto. -Eu- O A precisa de estar sempre acompanhado para o poderem ajudar? -JM- Às vezes o A consegue sozinho.

Neste excerto, as crianças referem a necessidade de apoio especializado, por parte da equipa educativa para garantir a inclusão: "É preciso um menino ou menina." (Y, FG3) e "Ou uma funcionária ou um adulto." (CR, FG3). Isso reflete uma compreensão da importância de contar com uma rede de apoio que vá além dos próprios colegas de turma ou mesmo do docente.

No entanto, uma criança refere que "Às vezes o A consegue sozinho." (JM, FG3), que revela uma perceção de que, em alguns momentos, este aluno consegue ser independente e que esta independência deve ser respeitada e reconhecida.

- 15ª Categoria

Tabela 20

Recorte da categoria “Condições que podiam ser melhoradas/Sugestões” e subcategoria “Espaço”

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
Condições que podiam ser melhoradas/Sugestões	Espaço	FG1: -N- Podia ter uma rampa ao lado da escada. -Eu- Onde?

		-J- As escadas são assim (demonstrando com gestos), se houvesse uma rampa depois o A podia ir a andar a velocidade máxima. -Eu- Não há uma rampa ao lado das escadas para subir para o segundo andar mas existe um elevador e ele consegue usá-lo sozinho. -N- Mas e se um dia o elevador se avariar? Ele vai ficar preso cá em cima e não vai conseguir almoçar. -C- Não, não. O elevador já se avariou e depois chamaram o inem, o inem apareceu, meteu uma coisa e ele ia descendo. -Eu- E no exterior da escola? Açam que há algum aspeto que devia ser melhorado para ele conseguir brincar melhor e conseguir aceder a todos os espaços? -C- A relva. -J- Ou um escorrega para um menino com cadeira de rodas em vez de haver escadas, uma rampa. -N- Depois ele podia se virar. -J- Não, a rampa tinha esta largura e tinha assim um ângulo e ele podia descer sem problema. -J- Ele não pode ir ao escorrega. FG2: -Je- Sim, não pode é entrar no parque. -Eu- Não pode entrar onde? -Je- Dentro do parque, não dá! -Eu- Porquê? -Je- A cadeira é maior, o parque é fininho e no escorrega se ele descer com a cadeira ele vai cair.
--	--	---

		-JV- É mas também porque tem que subir escadas. -Je- Deixa ver... o parque podia ser mais... -JV- Maior e com uma rampa. FG4: -JY- Eu acho que devemos meter mais coisas para o conforto deles. -Eu- Mais coisas para o conforto deles? Olha muito interessante! Como o quê? -JY- Tipo as coisas que eles gostam. -JY- Devemos pôr mais coisas que as pessoas se sentem em casa e mais corações infantis e também eu acho que, tipo eu acho que... não sei mais, e também eu acho que vai ser o melhor para as crianças é decorações infantis tipo bonecos de papelão de lado a dizer "Olá". -LR- O que podemos acrescentar mais na escola é segurança! Porque às vezes, lá no parque, as coisas quebram-se e há miúdos que se podem magoar lá e nós podemos colocar lá mais coisas mais seguras para eles não se magoarem.
--	--	---

Após as crianças terem identificado as condições da escola favoráveis à inclusão, foi-lhes pedido que refletissem sobre o que ainda pode ser melhorado. À semelhança do ponto anterior, as crianças demonstraram uma boa consciência das limitações estruturais do espaço e ainda conseguiram evidenciar uma capacidade criativa para propor soluções, de forma a tornar a escola mais inclusiva. Esta sensibilidade é particularmente evidente nas sugestões relativas à mobilidade do A que está numa cadeira de rodas.

A proposta de instalação de uma rampa junto às escadas, "Podia ter uma rampa ao lado da escada." (N, FG1), reflete uma perceção crítica sobre a dependência do elevador e uma preocupação concreta com a autonomia: "Mas e se um dia o elevador se

avariar? Ele vai ficar preso cá em cima e não vai conseguir almoçar.” (N, FG1). Além disso, a proposta de criar escorregas acessíveis com rampas e a preocupação com a acessibilidade ao parque exterior ilustra a procura por igualdade de oportunidades no recreio: “Um escorrega para um menino com cadeira de rodas em vez de haver escadas.” (J, FG1); “A cadeira é maior, o parque é fininho e no escorrega se ele descer com a cadeira ele vai cair.” (Je, FG2) e “É, mas também porque tem que subir escadas.” (JV, FG2).

Num plano mais simbólico e afetivo, uma criança sugere que “devemos meter mais coisas para o conforto deles.” (JY, FG4), surgindo, desta forma, propostas para tornar o espaço escolar mais acolhedor e emocionalmente seguro: “Mais corações infantis”, “decorações infantis tipo bonecos de papelão de lado a dizer “Olá””. (JY, FG4). Embora, aparentemente simples ou lúdicas, estas sugestões revelam uma consciência intuitiva da importância do ambiente emocional como fator de pertença, conforto e bem-estar. Esta dimensão afetiva, frequentemente negligenciada nas discussões sobre acessibilidade e inclusão, está em consonância com o conceito de “ethic of care” proposto por Noddings (2005). Segundo esta perspetiva, os ambientes educativos devem promover relações humanas calorosas e um clima emocional positivo, elementos essenciais para o envolvimento dos alunos e para a construção de um genuíno sentido de comunidade.

Por fim, neste recorte, a questão da segurança também emerge como uma preocupação central: “As coisas quebram-se e há miúdos que se podem magoar.” (LR, FG4). A preocupação com a segurança no ambiente escolar é fundamental para garantir uma inclusão efetiva. Como salientam Galinha e Vaz (2019), a escola deve ser um espaço alegre e seguro, onde o bem-estar dos alunos é promovido através de um trabalho positivo conjunto. Esta abordagem destaca que a inclusão não se limita à acessibilidade física, mas também envolve a criação de um ambiente que assegure a integridade física e emocional de todos os estudantes, permitindo uma participação plena e livre de riscos ou exclusões não intencionais.

Tabela 21

Recorte da categoria “Condições que podiam ser melhoradas/Sugestões” e subcategoria “Equipa Educativa”

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
-------------------	----------------------	----------------------------

Condições que podiam ser melhoradas/Sugestões	Equipa Educativa	FG2: -L- Podia ter mais funcionárias. -Eu- Podia ter mais funcionárias, porquê? -L- Para cuidar da Ju e do A.
--	-------------------------	---

Em relação às melhorias que poderiam ocorrer relativamente à equipa educativa, L (FG2) sugere que "podia ter mais funcionárias" para apoiar alunos como a Ju e o A, destacando a necessidade de mais apoio individualizado para garantir a inclusão. Essa proposta reflete a ideia de que a equipa educativa deve ser suficiente para atender às diversas necessidades dos alunos, garantindo um ambiente de aprendizagem acessível e participativo. De acordo com Mantoan (2003), a formação de uma equipa educativa preparada é fundamental para a inclusão eficaz de todos os alunos.

Tabela 22

Recorte da categoria "Condições que podiam ser melhoradas/Sugestões" e subcategoria "Processo Educativo"

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
Condições que podiam ser melhoradas/Sugestões	Processo Educativo	FG1: -J- Bem, com os ucranianos podemos ajudá-los a falar português. -C- Ajudá-los a perceber português. -N- Mas isso eles precisam de apoio. -J- Ok mas o apoio é para ajudar após estarem incluídos. -N- Acabei de ter uma ideia! -J- Qual é a ideia? -N- Podemos dividir a sala e de um lado fica um professor a dar português normal e do outro lado fica um professor a dar português também mas de apoio aos ucranianos. Assim eles aprendem português enquanto nós aprendemos português.

		-J- Tenho uma ideia! Que tal ser um lado da sala com pessoas que falam português com um professor português e do outro lado com um professor ucraniano. FG2: Je- Eu acho que o A devia de ficar à frente de toda a gente. -Eu- Achas que o A devia estar, na sala, à frente de toda a gente? -JV- Sim, para enxergar o quadro e para ele ver as coisas. -Je- Sim para não estar assim ao fundo, que ele está muito ao fundo. Não, oh professora os que vêm melhor, que não precisam de óculos, põem à frente, os que vêm pior põem atrás. Tipo eu, a E, tipo o A.
--	--	--

Em relação ao processo educativo, surgem propostas voltadas para promover a aprendizagem inclusiva. No FG1, N dá a ideia de “dividir a sala e de um lado fica um professor a dar português normal e do outro lado fica um professor a dar português também mas de apoio aos ucranianos. Assim eles aprendem português enquanto nós aprendemos português”, o que reflete preocupação com a formulação de uma estratégia de ensino diferenciada, promovendo uma abordagem que favorece a inclusão ao mesmo tempo que atende às necessidades linguísticas de cada grupo. Essa sugestão está alinhada com as ideias de Mantoan (2003), que defende a importância de adequações no currículo para garantir a inclusão de todos os alunos, especialmente em contextos de diversidade linguística.

No FG2, os alunos demonstram uma percepção sobre como o ambiente físico pode ser ajustado para favorecer a participação dos colegas: "Eu acho que o A devia de ficar à frente de toda a gente." (Je, FG2). A sugestão de ajustar a posição do aluno para facilitar a visualização do quadro exemplifica como o espaço físico deve ser adaptado para

assegurar a acessibilidade e a participação plena de todos os alunos. Esta proposta ilustra a importância de ajustar o ambiente educacional, garantindo que todos, independentemente das suas necessidades, tenham uma experiência de aprendizagem adequada.

Tabela 23

Recorte da categoria “Condições que podiam ser melhoradas/Sugestões” e subcategoria “Entre pares”

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
Condições que podiam ser melhoradas/Sugestões	Entre pares	FG4: -JY- Muitas pessoas desta escola eu acho que é preciso melhorar a atitude. Por exemplo o JF, ele muitas vezes está tipo a zangar-se com toda a gente, a dizer que eles o estão a chatear. -LR- Mas o JF deve melhorar a atitude dele porque nós estamos a fazer muitas coisas para nós melhorarmos e fazemos ainda mais mas ele sempre preocupa-se por si, não preocupa-se sempre com os outros. É pelos outros e por si, que ele deve-se preocupar também! -B- O JF só se preocupa com ele, né? Mas também quando nós fazemos nada ele começa a chora, ele tem de melhorar a atitude dele, nós estamos a melhorar a nossa. -JE- Eu tenho de melhorar uma coisa sobre eu e JS porque eu sempre bato nele às vezes porque uma vez de propósito, estava deitado naquele tapete, quando eu acabo de almoçar vou brincar no intervalo. -LR- É aquele que nós limpamos os pés.

		-JE- Sim! Fiquei lá deitado o tempo todo, ele veio a correr de propósito e eu quase ia vomitar porque ele acabou de me dar um soco na barriga muito forte. -LR- Uma coisa que também é interessante, quem bate perde a razão, porque acontece muitas vezes com meninos cá da escola... porque se eles batem eles perdem a razão porque eles não devem bater. -JE- A culpa não é minha, a culpa é do meu pai porque ele disse sempre que se me baterem eu tenho logo de bater. -LR- Dar o troco, sim mas isso não se faz! -B- Vais a alguma funcionária e ela trata disso! -JY- Eu acho que nós devemos parar de fazer todo o mal que acabámos de contar e nunca mais vamos dizer isso.
--	--	--

Nesta sequência de falas, as crianças abordam questões de comportamento e atitudes dentro do contexto escolar, com um foco particular nas relações entre os pares. Os aspetos referidos revelam uma preocupação com a criação de um ambiente inclusivo, no qual cada aluno deve assumir a responsabilidade pelo bem-estar coletivo.

Por exemplo, as falas "O JF deve melhorar a atitude dele porque nós estamos a fazer muitas coisas para nós melhorarmos e fazemos ainda mais, mas ele sempre preocupa-se por si, não preocupa-se sempre com os outros." (LR, FG4) e "O JF só se preocupa com ele, né?" (B, FG4), sugerem que, na sua visão, para que a inclusão seja real, é necessário que todos se preocupem uns com os outros, promovendo uma interação baseada na colaboração e empatia, e não apenas nas próprias necessidades.

Além disso, JE reflete sobre um comportamento passado, reconhecendo que agiu de forma agressiva, mas justificando-o com o que aprendeu em casa: "A culpa não é minha, a culpa é do meu pai porque ele disse sempre que se me baterem eu tenho logo

de bater." (JE, FG4). Esta fala relembra-nos de que os comportamentos dos alunos muitas vezes são influenciados pelos contextos familiares como sustenta Salmivalli (2010). Isso sugere que, para promover uma inclusão efetiva e melhorar as interações escolares, é necessário considerar também o ambiente social e familiar dos estudantes. LR (FG4), por sua vez, reforça um princípio importante sobre o comportamento agressivo: "quem bate perde a razão", destacando a necessidade de resolver conflitos de maneira pacífica e construtiva.

Finalmente, a disposição para modificar comportamentos, como expressa JY, é um sinal de que, para alcançar um ambiente mais inclusivo, é necessário um esforço coletivo e consciente de todos os alunos: "Eu acho que nós devemos parar de fazer todo o mal que acabámos de contar e nunca mais vamos dizer isso." (JY, FG4). Segundo Rogoff (2003), a participação guiada e a colaboração entre pares são essenciais para promover a inclusão, sendo a mudança de atitudes um componente crucial desse processo. Portanto, um ambiente inclusivo requer tanto a adaptação de recursos quanto o compromisso de todos em cultivar relações de respeito e empatia.

- 16ª Categoria

Tabela 24

Recorte da categoria "Alargamento da perspetiva de inclusão"

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
Alargamento da perspetiva de inclusão		FG1: -C- Eu também preciso de ser incluída. -N- Toda a gente! Toda a gente precisa. -N- Não, toda a gente precisa. -Eu- Toda a gente precisa! Porquê? -N- Porque nem sempre estamos seguros, há sempre um momento ou outro que vamo-nos sentir sozinhos. FG2:

		-Eu- Acham que só as crianças em cadeiras de rodas é que precisam de apoio e de se sentir incluídas? -L- Não! -JV- Não! -Je- Até nós precisamos! FG3: -Y- O A. -Eu- O A está numa cadeira de rodas mas são só os meninos de cadeiras de rodas que precisam de se sentir bem na escola? -CR- Não! -Eu- Então? -CR- Todos! FG4: -LR- Aquelas que têm os braços partidos, que não conseguem andar... -Eu- E são só essas? -LR- Não! Há mais! -Eu- Vocês também não precisam de se sentir incluídos e de se sentirem bem na escola? -LR- Sim! -Eu- Então quem é que precisa? -LR- Nós! E todos!
--	--	---

Para terminar a análise das entrevistas, temos o último recorte que diz respeito a um alargamento da perspectiva de inclusão dos alunos para além das necessidades físicas ou óbvias.

Quando N afirma "Toda a gente precisa" (FG1), está a reconhecer que a inclusão não é um privilégio de poucos, mas uma necessidade universal. A ideia de que "nem sempre estamos seguros, há sempre um momento ou outro que vamo-nos sentir

sozinhos" (N, FG1) sugere que a inclusão vai além das limitações físicas, englobando aspetos emocionais e sociais e sublinha a importância de um ambiente escolar acolhedor para todos.

Quase todas as crianças destacaram que todos precisam de se sentir incluídos. Essa reflexão foi mencionada de diferentes formas ao longo das entrevistas, com frases como "Até nós precisamos!" (Je, FG2) e "Nós também precisamos de nos sentir incluídos" (LR, FG4), evidenciando um entendimento coletivo da importância da inclusão para todos os membros da comunidade escolar. Este entendimento está alinhado com as reflexões de Ferreira (2017), que considera a inclusão como um processo amplo que vai além das questões físicas, envolvendo também a criação de um ambiente de pertença para todos os alunos, onde são atendidas as suas necessidades emocionais e sociais. A inclusão, portanto, não se limita à remoção de barreiras materiais, mas à construção de uma comunidade escolar acolhedora e emocionalmente acessível.

Esta perspetiva alinha-se com os princípios de inclusão defendidos por Ainscow et al. (2006), que argumentam que a verdadeira inclusão é um processo coletivo que envolve todos os alunos, oferecendo-lhes as mesmas oportunidades de participar plenamente na vida escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

O tema escolhido para esta investigação foi a inclusão escolar na perspetiva das crianças. Esta escolha surgiu do reconhecimento da crescente importância de criar ambientes escolares inclusivos e da necessidade de ouvir as crianças como participantes ativos nesse processo. Embora o tema da inclusão seja amplamente discutido no âmbito teórico, é essencial compreender como ele é vivenciado no quotidiano escolar especialmente pelas próprias crianças. Ao optar por ouvir diretamente as crianças, procurou-se explorar perceções, sentimentos e propostas que, muitas vezes, são deixadas de lado no discurso institucional.

Deste modo, a relevância deste estudo está em contribuir para práticas educativas mais sensíveis e ajustadas às necessidades reais dos alunos, considerando que a construção de escolas inclusivas requer a escuta de todos os envolvidos no processo educativo.

Assim, de forma a dar voz às crianças e, como já foi referido anteriormente, delinearam-se os seguintes objetivos: i) Compreender de que forma as crianças percebem a inclusão; ii) Identificar práticas inclusivas valorizadas pelas crianças; iii) Analisar as dificuldades e barreiras à inclusão na visão das crianças; v) Recolher sugestões para melhorar a inclusão escolar. A análise dos dados, obtidos através das entrevistas em grupos focais, permitiu atingir esses objetivos, confirmando que as crianças são capazes de refletir criticamente sobre os aspetos que promovem ou dificultam a inclusão no ambiente escolar.

Em relação aos principais resultados da investigação, foi possível observar que as crianças reconhecem, de forma clara e reflexiva, a importância das práticas de apoio mútuo entre pares. A aprendizagem colaborativa foi valorizada como um instrumento crucial para promover a inclusão, sendo a entreajuda identificada como uma estratégia particularmente eficaz no apoio a colegas com dificuldades específicas, como os alunos com barreiras linguísticas, nomeadamente os estudantes ucranianos. Esta visão de colaboração reflete o entendimento das crianças sobre o papel da comunidade escolar na promoção de um ambiente inclusivo, no qual a cooperação entre os alunos e os docentes

é vista como essencial para garantir a participação de todos. As crianças destacaram ainda a relevância da relação com os educadores e outros adultos, compreendendo que o respeito mútuo e a colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo são fundamentais para criar um ambiente verdadeiramente inclusivo.

No entanto, as percepções das crianças também evidenciaram a existência de barreiras significativas à inclusão, divididas em duas grandes categorias: barreiras físicas e estruturais, como a falta de acessibilidade nas instalações escolares (neste caso: ausência de rampas, segregação de alunos com mobilidade reduzida) e desafios emocionais, principalmente relacionados com dificuldades de autorregulação emocional que prejudicam as interações sociais. As crianças apontaram que os conflitos e frustrações, muitas vezes resultantes dessas dificuldades emocionais, comprometem a capacidade de agir de forma inclusiva, criando obstáculos à convivência harmoniosa e ao desenvolvimento de atitudes solidárias entre os alunos.

Com base nas observações realizadas, as crianças sugeriram diversas medidas para melhorar a inclusão nas escolas, incluindo propostas concretas e criativas, como a instalação de rampas para melhorar a acessibilidade e a adaptação dos espaços de recreio para alunos com necessidades específicas. Aumentar o número de profissionais especializados e reforçar a diferenciação pedagógica também foram sugeridas como formas de responder às necessidades individuais de cada aluno, promovendo uma abordagem mais inclusiva e personalizada.

A análise crítica dos resultados revelou que, na sua maioria, as percepções das crianças estão alinhadas com as teorias contemporâneas sobre inclusão escolar. A percepção de que a inclusão não se limita apenas às barreiras físicas, mas deve abranger igualmente os aspetos emocionais e sociais, existindo uma visão holística da inclusão. As crianças demonstraram uma compreensão madura da inclusão ao refletirem sobre a necessidade de todos se sentirem incluídos, independentemente de possuírem ou não necessidades educativas especiais. Essa postura reflete um entendimento profundo sobre a importância de um ambiente escolar acolhedor.

Um dos aspetos mais surpreendentes do estudo foi a capacidade das crianças para identificar de forma crítica as barreiras invisíveis à inclusão, como a falta de atenção

ao bem-estar emocional na construção do ambiente escolar. As propostas para tornar a escola emocionalmente mais segura e acolhedora, por meio de pequenas alterações no ambiente físico (como uma decoração mais lúdica e envolvente), indicam uma sensibilidade para com o bem-estar dos colegas que, muitas vezes, é subestimada nas discussões sobre inclusão escolar.

Apesar das valiosas contribuições obtidas, este estudo apresenta algumas limitações que devem ser tidas em conta. A amostra analisada foi limitada a um número específico de alunos, o que impede a generalização dos resultados para toda a população escolar. A diversidade de experiências e contextos das crianças em diferentes escolas e regiões poderá resultar em conclusões distintas. Assim, futuros estudos com amostras maiores e mais diversificadas poderão contribuir para validar e ampliar as conclusões deste trabalho, proporcionando uma compreensão mais abrangente da inclusão escolar sob a perspectiva das crianças.

Este estudo sugere diversas áreas prioritárias de intervenção. Na prática educativa, é crucial que as escolas promovam uma escuta ativa das crianças, reconhecendo-as como agentes de mudança na construção de ambientes inclusivos. O investimento na formação contínua dos educadores é igualmente fundamental para garantir que todos os profissionais possuam as competências necessárias para responder à diversidade de necessidades dos alunos. A diferenciação pedagógica, sugerida pelas próprias crianças deve ser uma prática comum nas escolas, de modo a atender às necessidades individuais de cada aluno, tanto no plano académico como emocional. Em termos de investigação futura, seria interessante aprofundar estudos sobre a evolução das perceções das crianças relativamente à inclusão ao longo dos anos escolares, bem como investigar mais detalhadamente a influência do contexto familiar e social nas atitudes inclusivas. Também seria relevante estudar a relação entre o ambiente físico escolar e as atitudes inclusivas, a fim de identificar estratégias que promovam uma maior acessibilidade e participação de todos os alunos.

Em suma, este estudo sublinha a necessidade de uma abordagem inclusiva que vá além das mudanças físicas, valorizando também a dimensão emocional e social das crianças. As sugestões e preocupações expressas pelas crianças entrevistadas contribuem significativamente para a construção de uma escola mais justa e acolhedora, onde todos

os alunos, independentemente das suas diferenças, possam participar plenamente na vida escolar. A inclusão é um processo contínuo que exige um compromisso coletivo de todos os intervenientes no processo educativo, desde os alunos até aos profissionais da educação e às famílias, promovendo uma cultura de respeito, empatia e solidariedade e reafirmando a ideia de que uma educação verdadeiramente inclusiva é um direito fundamental que deve ser garantido a todas as crianças.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação de Alunos com Necessidades Especiais. (2012). *Perfil dos professores inclusivos*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Agrupamento de Escolas (2018). Plano Plurianual de Melhoria.

Ainscow, M. (2000). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27, 76–80.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.

Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2006). *From Special Education to Effective Schools for All. Inclusive Education: A Global Agenda*. Routledge.

Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2006). *From exclusion to inclusion: Ways of responding to diversity in schools*. In *International Journal of Inclusive Education*, 10(4), 323-336.

Alves, S. (2016). *O contributo dos pares na integração e inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais -Estudo com aluno com problemática de Transtorno do Desenvolvimento Intelectual com predominância do Transtorno da Comunicação Social*.

Armstrong, F., & Barton, L. (2008). Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education. Springer.

Assembleia Geral da ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://www.un.org/pt/universal-declaration-human-rights/>

Bierman, K. L. (2007). A developmental view of peer rejection: Mechanisms of stability and change. In K. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 61–77). Guilford Press.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (3ª ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Borges, I., & Coelho, A. (n.d.). *O papel dos pares na inclusão de alunos com NEE: programa PARES*.
- Connors, C., & Stalker, K. (2007). Children's experiences of disability: Pointers to a social model of childhood disability. *Disability & Society*, 22(1), 19-33.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2013). *Educação Inclusiva: Contextos, políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2ª ed.). Pine Forge Press.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro - Aprova o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República, 1.ª série - N.º 4, pp. 100-107.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto - Aprova o regime jurídico da educação especial*. Diário da República, 1.ª série - N.º 197, pp. 3859-3862.
- Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1ª série- N.º 129.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129.
- Despacho n.º 6605-A/2021 de 6 de julho de 2021. Ministério da Educação. Diário da República, 2ª série, nº 129.
- Diamond, K. E., Hong, S. Y., & Tu, H. (2008). Context influences preschool children's decisions to include a peer with a physical disability in play. *Exceptionality*, 16(3), 141-155.
- Diamond, K. E. (2010). Young Children's Decisions to Include Peers with Physical Disabilities in Play. *Journal of Early Intervention*, 32(3), 163-177.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/integra%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 04-11-2022].

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/inclus%C3%A3o> [consultado em 04-11-2022].

Direção-Geral da Educação. (2020). *Manual de apoio à prática: Educação inclusiva – Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Educacao_Infancia/Documentos/participacao_e_envolvimento_das_familias.pdf

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2000). *Prosocial development*. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 3. Being and becoming a parent* (2nd ed., pp. 701-737). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.

European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators*. Odense, Denmark.

Farrell, P. (2004). School psychologists: Making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25(1), 5-19.

Ferreira, M. A. (2017). *Educação inclusiva: Desafios e perspectivas para a construção de uma escola para todos*. Porto: Edições Asa.

Florian, L. (2007). *The Role of Teachers in Inclusive Education: A Model of the Teacher's Work*. In M. Hick, J. R. K. Blair, & D. W. Thomas (Eds.), *Inclusive Education: Theories and Practices*. Routledge. 59(3), 265–276.

- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, 5–20.
- Galinha, C., & Vaz, P. (2019). *Programa de promoção de bem-estar em idade escolar para uma educação inclusiva*. In: Teixeira, C. et al. II Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas: livro de atas. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2021.
- González, A. (2003). *Inclusão escolar: Princípios e práticas*. Edições Loyola.
- Grünke, M. (2016). The effects of reading skills on the formation of behavior problems: A longitudinal study. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 44-55.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambridge University Press.
- Instituto de Apoio à Criança. (2019). *Educação inclusiva: Guia para pais*. <https://www.iacrianca.pt>
- Kyriaki. (2018). Using primary school children's voices to promote inclusive education. *Voces de la Educación*, número especial, 11-27.
- Ladd, G. W., Herald, S. L., & Andrews, R. K. (2006). *Young children's peer relations and social competence*. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology* (2nd ed., pp. 268–316). Wiley.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, 1.ª série, n.º 236, pp. 3872-3876. <https://dre.pt/application/conteudo/125573>
- Mantoan, M. T. E. (2003). *A inclusão escolar: O que é? Por quê? Como?* Editora Moderna.
- Marchão, A., & Henriques, H. (2018). *Investigação com crianças: reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista*. *Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca*.

- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação E Envolvimento Das Famílias – Construção De Parcerias Em Contextos De Educação De Infância* (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) , Ed.)
- McNamara, D., & Moreton, G. (1988). *Understanding special educational needs: A teacher's guide to effective school-based research*. Routledge.
- Ministério da Educação (2009). *Manual de apoio à prática educativa na educação inclusiva*. Direção-Geral da Educação.
- Nielsen, L. (1999). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: Princípios e práticas*. Porto Editora.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2ª ed.). University of California Press.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Nutbrown, C., & Clough, P. (2009). *Citizenship and inclusion in the early years: understanding and responding to children's perspectives on 'belonging'*. International Journal of Early Years Education, 17(3), 191-206.
- OECD, 1999. *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris: OECD.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto Editora.
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.

- Salmivalli, C. (2010). *Bullying and the peer group*. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 91-114). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Sanches-Ferreira, M., Ferreira, J., & Lima, M. L. (2010). *Educação inclusiva: Percepções de professores sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. *Revista de Educação Especial*, 11(2), 37–52.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sailor, W. (2014). *Creating the Inclusive School: A Comprehensive Approach*. Cambridge University Press.
- Shaw, C., Brady, L.-M., & Davey, C. (2011). *Guidelines for research with children and young people*. London: National Children's Bureau Research Centre.
- Shaw, P. A., Messiou, K., & Voutsina, C. (2021). Illuminating young children's perceived notions of inclusion in pedagogical activities. *International Journal of Inclusive Education*, 25(4), 499-516.
- Silva, M. O. E. (2009). *Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas*. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Silva, A. S. (2010). *Educação, diversidade e inclusão: discursos e práticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. Routledge.
- Smith, L. A., & Williams, J. M. (2005). Developmental differences in understanding the causes, controllability and chronicity of disabilities. *Child: Care, Health and Development*, 31(4), 479-488.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco.

Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

Vieira-Rodrigues, M. M., & Sanches-Ferreira, M. M. (2017). A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular em Portugal: a opinião de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino público e privado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(1), 37-52.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Warnock, M. (1978). *Special educational needs: Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (Cmnd 7212). Her Majesty's Stationery Office.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Guião das entrevistas

(Levar pequenos grupos de 4 crianças para uma sala calma)

(Ao longo da entrevista ter uma folha com várias imagens da curta-metragem no meio e ir escrevendo algumas palavras/ideias chaves que as crianças refiram) imagem no momento inicial em que o Ian estava sentado à mesa a beber, (Colocar a parte do vídeo em que o Ian é sugado do parque pela primeira vez), (Colocar a parte do vídeo em que o Ian pára a cadeira e volta para trás)

Explicar o que vamos fazer e que vou gravar a nossa conversa para depois fazer um trabalho da minha escola.

Perguntas orientadoras:

- O vídeo que vamos ver é a história real de um menino que ia ao parque brincar. Vocês também costumam ir ao parque? E vão brincar sozinhos ou com os vossos amigos? Qual das opções é que preferem? Porquê?

Vamos lá começar então.

(Ver o vídeo)

- O que é eu este vídeo vos fez sentir? O que é que sentiram ao ver o vídeo?

- O que é que vocês acham que está a acontecer aqui? O que se passa com o Ian?

- Como já vos disse esta curta-metragem é a história real de um menino. O que se passava com o IAN? O que acham que ele tem? Ele tem algum problema? Como é que acham que ele vive?

(É uma condição que algumas pessoas têm e que faz com que não consigam ter controlo sob os seus movimentos. Têm movimentos involuntários, às vezes, e muitas vezes não conseguem mesmo movimentar-se. Vocês conhecem alguém assim?)

- Porque é que sempre que tentava brincar, como os outros meninos, sem a sua cadeira de rodas acabava por ser sugado para fora do parque?

- Depois de ter sido novamente sugado, o IAN volta para a sua cadeira de rodas e a mãe começa a empurrá-lo para irem para casa até que acontece uma coisa. Lembram-se o que é que aconteceu?

- O IAN não desistiu e com a sua força de vontade aproximou-se da grade que o separava do parque para voltar a tentar ir brincar. E depois o que é que aconteceu? Ele conseguiu ir brincar com os outros meninos?

- Depois de todos os meninos o terem ajudado, as grades que rodeavam o parque começaram a desaparecer? Porque é que desapareceram?

- Este vídeo fala de quê? Conhecem alguma palavra que o explique? (Esperar pela resposta e depois perguntar) Conhecem a palavra inclusão? Ou ser inclusivo? O que quer dizer? Como explicam?

- Aqui na vossa escola têm algum caso parecido? Açam que na vossa escola há inclusão?

- O que acham que faz os meninos na escola sentirem-se incluídos? O que os ajuda a sentir que pertencem aqui/ que fazem parte da escola?

- Quais é que vocês acham que são as atitudes que devemos ter para ajudar e incluir? O que é que é mais difícil fazer?

- Vocês já fazem essas coisas? O que é que acham que ainda podem fazer mais?

- E o espaço físico da escola? Quais é que são as condições que as escolas precisam de ter para receber estas crianças? A vossa escola tem todas essas condições ou acham que existe algum aspeto que devia ser melhorado?

- Então só crianças em cadeiras de rodas precisam de apoio e de se sentir incluídos? Aqui na escola há outras situações que vocês acham que podem ajudar? Como podem fazê-lo?

- O que é que consideram que é preciso fazer de maneira diferente na sala para todas as crianças poderem aprender e sentir-se bem na escola?

- Quais são os aspetos que acham que deveriam ser melhorados na nossa escola?

- Não são só os meninos de cadeiras de rodas ou pessoas com outras deficiências e transtornos de aprendizagem que precisam de ser incluídos e de sentirem que pertencem.

São todos os meninos! Todos os meninos têm direito a ser respeitados, acolhidos, incluídos independentemente das condições físicas, das características culturais do país de onde são, da sua etnia, da sua religião e das coisas em que acredita. E todos nós temos o dever de respeitar esta diversidade e individualidade de cada criança.

- Só para concluir, quais é que acham que são as atitudes que todos devemos ter diariamente para conseguirmos incluir toda a gente?

Terminar a entrevista e agradecer a participação e ajuda.

APÊNDICE B – 1º. Entrevista

-EU- O vídeo que nós vamos ver é a história real de um menino que costumava ir brincar para o parque. Vocês também costumam ir ao parque?

- Várias vozes- Sim

-J- Às vezes, às vezes eu vou para o parque.

-EU- E normalmente quando vão, vão brincar sozinhos ou vão com os vossos amigos?

-C- Eu vou com a minha irmã, só que eu brinco sozinha.

-Eu- O que é que preferem?

-Ne- Não, ela não brinca com a irmã dela

-Ne- Mas é porque ela não gosta dela.

-Eu- Mas também pode ser com os irmãos. Preferem brincar sozinhos ou com os amigos e os irmãos.

-C- Eu prefiro brincar com a CR, que eu uma vez fui ao parque e encontrei a CR no parque e brinquei com ela e a L (irmã gémea) só queria brincar com ela.

-Ne- Eu prefiro brincar com os irmãos.

-EU- Vou meter o vídeo para vocês verem, tenham atenção!

-EU- Agora gostava que vocês, um de cada vez, me dissessem o que é que sentiram ao ver este vídeo.

- C- Posso ser primeiro?

-EU- Podes

- JS- Só por ser deficiente...

-EU- Deixa só a C falar primeiro que ela pediu

- C- Triste

-EU- Ficaste triste?

-JS- Só por ser deficiente não sinto que não podem ter sucesso. Eu tenho uma deficiência que é o meu dedo é assim e eu ainda estou a ter notas boas e estou a chegar ao sucesso.

-EU- Então o que é que sentiste?

-JS- Os meus ossos nasceram muito perto, é da minha família.

-EU- E tu Ne?

- Ne- Triste.

-EU- Ficaste triste também como a C? Porque é que ficaram tristes?

(Começaram a dispersar)

-EU- No início do vídeo, lembram-se quando o IAN estava a beber a bebida? Começou a acontecer alguma coisa. O que é que acham que se passava? Será que ele tinha algum problema?

-JS- Sim, acho que aquilo é handssyndrome, quando uma mão mexe-se sozinha. Às vezes pode ser perigoso.

-EU- E tu Ne o que é que achas que ele tinha?

- Ne- Eu acho que ele viu os meninos a gozar com ele e começou a tremer e ficou com medo.

-EU- Mas ele começou a tremer antes dos meninos começarem a gozar com ele. O que o IAN tem é uma condição que as pessoas não têm muito controlo dos seus movimentos, têm movimentos involuntários e às vezes não se conseguem movimentar muito bem.

-JS- O A acho que tem o mesmo. Ele não se consegue movimentar muito bem.

-EU- O A também tem esta condição, chama-se paralisia cerebral.

-JS- Mas aquele menino tinha mais controlo que o A.

-EU- Porque é que acham que sempre que ele tentava brincar como os outros meninos acabava por ser sugado para fora do parque?

-C- Porque eles se riam dele.

-Ne- Eu acho que é porque ele não podia fazer as coisas e se ele tivesse sem estar na cadeira dele, ele podia... não se conseguia mexer e quando no final do vídeo ele tentou ficar lá sozinho e caiu muitas vezes.

-EU- Sem a cadeira de rodas ele não conseguia movimentar-se, era isso?

-EU- E tu JS o que é que achas?

-JS- Eu acho que ele foi sugado para fora por causa que a mãe pensava que como os meninos se riam dele e ele não conseguia fazer coisas boas naquela escola, era melhor ela pô-lo numa escola só para meninos com essa condição.

-EU- Achas que era melhor ele estar numa escola só para meninos com essa condição?

- Eu não achava

- Eu não achava porque ia acontecer o mesmo.

- JS- Não ia acontecer o mesmo porque toda a gente ia perceber como é que ele se sentia.

- EU- O que é que tu achas C?

- C- Ele podia ficar sozinho.

- EU- Ele podia ficar sozinho?

- Ne- É mas se ele ficar sozinho como é que ele vai sobreviver?

- C- Mas eu estou a dizer sozinho sem amigos.

(Alguém entra na sala e começam a dispersar outra vez)

-EU- Meninos na segunda vez que ele foi sugado do parque. Olhem aqui nesta imagem, lembrem-se o que é que aconteceu?

- C- Sim, ele tentou voltar para lá.

-Ne- Ele tentou voltar para lá a agarra-se ao chão com toda a força que conseguia.

-EU- Quando estava fora do parque na cadeira de rodas e a mãe o começou a empurrar para irem para casa. O que é que aconteceu?

-C- Ele não quis ir para casa quis ficar com os amigos.

-EU- O que é que ele fez?

- Tentou empurrar-se até ao parque outra vez.

-EU- Parou a cadeira de rodas, deu a volta e voltou a entrar no parque. Não desistiu e com a força de vontade, voltou a aproximar-se da grade que o separava do parque para voltar a tentar ir brincar. E depois o que é que aconteceu? Ele conseguiu ir brincar com os outros meninos?

-Ne- Não

-J- SIM

-EU- Conseguiu?

- Várias vozes- Não

-J- Eu acho que ele conseguiu

-EU- Então?

-Ne- Ele foi puxado outra vez.

- C- Mas todos os amigos foram lá ajudá-lo.

-NE- Porque eles viram o que é que ele estava a sentir e o que é que estava a acontecer.

-EU- Eles conseguiram perceber o que é que ele estava a sentir e foram ajudá-lo a não ser sugado outra vez?

-JS- É por isso que existem as escolas para meninos deficientes.

-EU- Quais escolas?

-J- Tipo existem escolas... - C- A nossa JS- para meninos tipo, imagina um menino com paralisia cerebral, existe uma escola para meninos com paralisia cerebral. Assim eles sabem o que é que o outro menino sente.

-EU- Mas o A também tem paralisia cerebral e está aqui na nossa escola.

- J- Isso é porque não existe ninguém... isso é porque toda a gente percebe o que ele sente.

- Então não precisa de estar numa escola especial... –J- Pois ... porque nós também conseguimos perceber o que é que ele sente.

- EU- Depois de todos os meninos o terem ajudado, o que é que começou a acontecer no parque?

- Ne- A rede começou a desaparecer porque eles estavam todos juntos.

- EU- A grade começou a desaparecer porque eles estavam todos juntos?

- Ne- Sim acho que sim, quando eles não estavam juntos e o menino não estava com eles, a rede estava lá mas quando eles estavam todos juntos começou a desaparecer.

- EU- É verdade, quando eles se uniram todos a grade começou a desaparecer. O que é que tu achas C? Porque é que começou a desaparecer?

- C- Porque já estavam todos juntos.

- JS- Por causa que já saíram da escola e talvez a grade já não era precisa para eles não escaparem.

- Eu- No vídeo aquilo era só um parque, não sei bem se era uma escola.

- JS- Então o que é que é isto? (Apontando para o edifício que se encontra atrás do parque.) Isto é o parque de uma escola, faz sentido. Também existe um parque grande numa escola ao pé do Portugal dos Pequeninos.

- Eu- Faz sentido. Agora que já falámos sobre todo o vídeo, digam-me lá sobre o que é que fala este vídeo. Conhecem alguma palavra que o explique?

- C- Sim, doenças?

- Eu- Doenças?

- JS- Ahh pois, um vídeo médico é claro. A explicar como curar doenças.

- Eu- Não não, sem ser doenças. Sobre o que é que acham que é que fala o vídeo?

- Ne- Eu acho que devemos ser sempre unidos e ficar sempre com os amigos

- Eu- Achas que falava sobre sermos unidos e ficarmos sempre com os amigos.

- Ne- Sim, não os deixarmos para trás.
- JS- Mesmo sendo deficiente ainda podemos fazer coisas que nós sempre quisemos fazer.
- Eu- Isso é verdade mas e tu, C, o que achas?
- C- Não sei.
- Eu- Conhecem a palavra inclusão? Ser inclusivo?
- Ne- Inclusão só me vem à cabeça “explicação”.
- JS- O dicionário sabe.
- Eu- Não sabem o que é que quer dizer incluir?
- Ne- Ahhh incluir as pessoas.
- JS- Deixar as pessoas entrar.
- Ne- É por exemplo, tem umas pessoas de um lado e outra do outro e eles podem incluir a pessoa que está do outro lado para ir ter com eles.
- Eu- E como é que podem fazer isso?
- Ne- Ajudando-o.
- Eu- E tu C o que é que achas?
- C- Não sei.
- JS- É deixar os outros entrarem no grupo ou na escola.
- Eu- Aqui na vossa escola têm algum caso parecido com o Ian?
- C- Sim, tem. É o A.
- Eu- Temos o A. E acham que aqui na escola há inclusão?
- (Em coro) - Não. (Passado pouco) – Ne- Há, há, há.
- Eu- Então porquê?
- Ne- Há sim, ele é incluído em todas as brincadeiras.

-JS- Pois, o A.

-Ne- (Para a C) Lembras-te quando nós estávamos a brincar ao polícia e ladrão? O A também estava a jogar. Até as professoras estavam a ver.

-Eu- Então acham que há inclusão?

-JS- Sim, porque temos o A.

-Eu- E o que é que fazes para o A se sentir incluído?

-JS- Eu sou amigo dele.

-C- Eu deixo ele entrar no meu grupo.

-Eu- O que é que acham que faz com que os meninos se sintam incluídos na escola? O que é que os ajuda a sentir que pertencem ou que fazem parte da escola?

-C- Se eles tiverem lá dentro é porque eles pertencem.

-Eu- Se eles tiverem dentro da escola pertencem logo? Não é preciso outras coisas?

- Ne- É preciso o amor, a amizade, a felicidade... o interesse, porque nós não podemos ser amigos das pessoas se não nos interessarmos nelas.

-Eu- J! O que é que achas que faz com que os meninos se sintam incluídos?

-JS- Ser amigo deles e...

-C- Deixá-los participar nas brincadeiras.

- Eu- Então quais é que são as atitudes que temos de ter para ajudar a incluir?

-C- Sermos amigos, fazermos sentirem-se felizes, uni-los porque imagina, entra uma pessoa nova na escola que não sabe nada e nós temos de ir ter com ela para lhe podermos explicar as coisas porque se não ela vai ficar sozinha sem saber nada.

-Eu- O que é que é mais difícil fazer para ajudar a incluir?

-C- Ajudar a brincar.

-Eu- Ajudar a brincar? Como?

-Ne- Por exemplo, se for uma pessoa de outra língua e nós queremos brincar com ele, a coisa mais difícil é explicarmos as coisas.

- Eu- É difícil mas vocês acabam por conseguir, sempre brincaram com eles, acabaram sempre por se entender e explicar as coisas de outra maneira.

(Começaram a dispersar)

-Eu- Vocês falaram de várias coisas como ser amigo, brincar com eles. Vocês já fazem essas coisas?

-N- Sim.

-Eu- O que é que acham que ainda podiam fazer mais?

- Deixar eles seguros.

- Eu- Fazer com que eles se sintam seguros?

-JS- Ser bons para eles.

-C- Falar com eles.

-Ne- Fazer elogios.

-Eu- C há bocado estavas a dizer que devíamos fazer com que eles se sintam seguros. Como é que podemos fazer isso?

-Ne- Podemos mostrar que nós somos de confiança.

-Eu- E o espaço físico da escola? Quais é que são as condições que as escolas precisam de ter para receber todas as crianças?

-J- Têm de ser giras.

-N- Giras? Não é preciso serem giras, têm de ser amorosas e carinhosas.

-Eu- Por exemplo, para o A. Existem condições que esta escola tem que fazem com que o A consiga andar cá na escola.

-C- O elevador, a ponte.

-N- Podia ter uma rampa ao lado da escada.

-Eu- Onde?

-JS- As escadas são assim (demonstrando com gestos), se houvesse uma rampa depois o A podia ir a andar a velocidade máxima.

-Eu- Não há uma rampa ao lado das escadas para subir para o segundo andar mas existe um elevador e ele consegue usá-lo sozinho.

-N- Mas e se um dia o elevador se avariar? Ele vai ficar preso cá em cima e não vai conseguir almoçar.

-C- Não, não. O elevador já se avariou e depois chamaram o inem, o inem apareceu, meteu uma coisa e ele ia descendo.

-Eu- E no exterior da escola? Acham que há algum aspeto que devia ser melhorado para ele conseguir brincar melhor e conseguir aceder a todos os espaços?

-C- A relva.

-JS- Ou um escorrega para um menino com cadeira de rodas em vez de haver escadas, uma rampa.

-N- Depois ele podia se virar.

-JS- Não, a rampa tinha esta largura e tinha assim um ângulo e ele podia descer sem problema.

-N- Já viste o tamanho do escorrega comparado com o tamanho da cadeira de rodas? Ele entra naquilo e cai para o lado. (Começam a divergir)

-Eu- Acham que o A consegue ir a todos os espaços que vocês também conseguem, cá na escola?

- (Em coro) - Não.

-Eu- Então? Onde é que ele não consegue ir?

-JS- Ele não pode ir ao escorrega.

-C- Ele não poder ir para as escadas.

-Eu- Não mas esta escola tem muitas rampas para ele conseguir aceder aos sítios, não tem?

-JS- Não.

-C- Para mim só tem uma.

-JS- Pois só tem uma, aquela ali! (Apontando para o sítio).

-Eu- Mas serve para aceder a todo o espaço exterior.

-Eu- Só as crianças em cadeiras de rodas é que precisam de apoio e de se sentirem incluídas?

- (Em coro) – Não!

-Eu- Então?

-C- Eu também preciso de ser incluída.

-N- Toda a gente! Toda a gente precisa.

-Eu- Aqui na escola existem outras situações que vocês acham que podem ajudar?

-N- Sim, claro!

-C- Quando se magoam

-N- Tipo a Jú.

-C- A Jú.

-Eu- A Jú também tem uma condição mas são só esses meninos que precisam de apoio e de se sentir incluídos?

-N- Não, toda a gente precisa.

-Eu- Toda a gente precisa! Porquê?

-N- Porque nem sempre estamos seguros, há sempre um momento ou outro que vamos sentir sozinhos.

-Eu- Como é que nós podemos fazer com que todos os meninos se sintam incluídos?

-C- Eu sei! A deixar eles brincarem connosco.

-N- Podemos jogar o jogo da cenoura.

-Eu- São as mesmas coisas? Ser amigos deles, deixá-los brincar connosco... Mais? JS, o que é que achas que podemos fazer?

-JS- Sermos sempre amigos deles.

-C- Não fazer como a minha irmã que não quer que eu fique com as amigas dela.

-Eu- Não excluir.

-JS- Ajudá-los a subir escadas.

-N- Eu às vezes acho que estou apertada, prefiro ficar sozinha. Porquê? Porque elas são gémeas e às vezes a L quer brincar comigo e a C quer brincar comigo e as duas nunca arranjam uma brincadeira para brincarmos todas. E depois a L quando a C quer vir brincar connosco, a L não deixa. Tipo eu estou a brincar com a L, a C também quer brincar connosco e a L não deixa. Depois também quer brincar com a CR, a L vai lá, chama a CR e a CR vem brincar connosco. E a C fica sozinha.

-Eu- Então se calhar esse era um aspeto que vocês deviam melhorar e conseguirem arranjar maneira de brincar todos juntos para todos se sentirem incluídos, não acham?

-N- Sim, mas existe um jogo que nós podemos jogar todas juntas que é o jogo da cenoura.

-C- As pessoas estão deitadas e nós temos de nos agarrar e dar as mãos, depois há o agricultor que salva as cenouras. Podemos fazer hoje o jogo.

-Eu- Depois vocês mostram-me. O que é que consideram que é preciso fazer de maneira diferente na sala para todas as crianças poderem aprender e sentirem-se bem na escola?

-C- Ajudar-lhes!

-Eu- Ajudá-los? A fazer o quê?

-C- Nas coisas que eles não sabem.

-Eu- Nas coisas que eles não sabem e mais?

-C- Coisa que ninguém faz por eles, só o professor.

-N- Não sei estou sem ideias.

-Eu- JS!

-JS- Sim.

-Eu- O que é que achas que é preciso fazer de maneira diferente na sala de aula para que todos os meninos possam aprender e sentir-se bem na escola?

-JS- Bem, com os ucranianos podemos ajudá-los a falar português.

-C- Ajudá-los a perceber português.

-N- Mas isso eles precisam de apoio.

-JS- Ok mas o apoio é para ajudar após estarem incluídos.

-N- Acabei de ter uma ideia!

-JS- Qual é a ideia?

-N- Podemos dividir a sala e de um lado fica um professor a dar português normal e do outro lado fica um professor a dar português também mas de apoio aos ucranianos. Assim eles aprendem português enquanto nós aprendemos português.

-JS- Tenho uma ideia! Que tal ser um lado da sala com pessoas que falam português com um professor português e do outro lado com um professor ucraniano.

-N- Sim mas como é que vamos sair da sala? Só se pularmos pela janela.

-Eu- Depois pensam nisso. Vocês acham que os meninos novos ucranianos, que não sabem falar português deviam ter um professor que os ajudasse a perceber melhor o que se passa dentro da sala?

-Todos- Sim.

-Eu- Mais alguma ideia?

-Todos- Não.

-Eu- Então não são só os meninos de cadeiras de rodas, ou pessoas com outras deficiências e transtornos de aprendizagem que precisam de ser incluídos, de sentir que pertencem. São todos os meninos, não é? Todos os meninos têm o direito de ser respeitados, incluídos, acolhidos independentemente das condições físicas, das características do país de onde são, da sua etnia, da sua religião e das coisas em que acreditam. E todos nós temos o dever de respeitar esta diversidade e individualidade de cada criança. Olhem para concluirmos agora, para acabar, para resumir digam lá quais é que são as atitudes que todos devemos ter diariamente para conseguirmos incluir toda a gente. Vocês já disseram algumas.

-C- Eu sei.

-Eu- Diz C.

-C- Incluir eles nas brincadeiras.

-N- Fazê-los sentirem-se seguros incluir eles e ficarmos sempre com eles.

-Eu- Ficarmos sempre com eles?

-C- Não!

-N- Não, sempre não

-Eu- Então?

-N- Ser amigos deles.

-Eu- Brincar com eles, fazê-los sentirem-se seguros, ser amigos deles...

-N- Ajudá-los quando eles precisam.

-Eu- C queres adicionar alguma coisa?

-C- Não.

-Eu- E tu JS? Queres adicionar alguma coisa a estes aspetos?

-JS- Não.

-Eu- Então pronto acabamos aqui a nossa entrevista. Obrigada por terem participado.

APÊNDICE C – 2º. Entrevista

-Eu- Antes de vermos o vídeo eu tenho só uma pergunta para vos fazer que é... O vídeo que nós vamos ver é a história real de um menino que costumava ir brincar para o parque. Vocês também costumam ir ao parque?

-JV- Hmmhmm

-Je- Sim

-Eu- E costumam ir sozinhos ou com os vossos irmãos, a vossa família ou os vossos amigos?

-L- Pais

-Je- Pais sim

-JV- Eu, irmãos

-Eu- Vão brincar sozinhos ou com alguém?

-JV- Eu é com alguém

-Je- Eu, às vezes quando a minha irmã vai ou alguma vizinha minha eu brinco com elas no parque.

-Eu- E do que é que gostam mais? De brincar sozinhos ou com alguém?

-Je- Com pessoas

-JV- Com pessoas

-Eu- Com pessoas?

-L- Sozinha.

-Eu- Porque é que gostas mais de brincar sozinha?

-L- Porque depois...

-Eu- O quê?

-L- Não sei

-Eu- E vocês porque é que gostam mais de brincar com alguém?

-Je- Porque assim nós não brincamos sozinhos, (precisamos de alguém para brincar connosco?)

-Eu- Agora vamos ver o vídeo. Estejam com atenção.

Eu- A primeira pergunta que eu gostava de vos fazer é como é que se sentiram a ver este vídeo?

Je, como é que te sentiste?

-Je- Eu não sei, podes passar para eles.

-Eu- Quem é que quer dizer como é que se sentiu a ver este vídeo?

-JV- Eu

-Eu- Como é que te sentiste?

-JV- Triste

-Eu- Porquê?

-JV- Porque ele não podia brincar.

-Eu- E mais?

-L- Porque gozavam com ele.

-Eu- Gozavam com ele então ele não conseguia brincar?

-L- Conseguia.

-Eu- Como é que te sentiste a ver o vídeo?

-L- Triste

-Eu- Triste?

-L- Hmhm

-Eu- No início do vídeo o Ian estava a tentar beber...

-L- O Ian?

-Eu- É o nome do menino.

-Eu- Ele estava a tentar beber...

-L- Um sumo

-Eu- Pode ser um sumo, e o que é que aconteceu? Lembram-se?

-L- Deixou cair.

-Eu- Porquê? O que é que se passava?

-JV- Foi puxado pela grande.

-Eu- Mas o que é que se passava com ele? Ele tinha algum problema?

-L- Não conseguia agarrar

-JV- Não, não conseguia andar

-L- Ele estava sentado.

-JV- Ele se despedaçava

-Je- E cada vez que ele ia para ao pé...

-L- Eles gozavam com ele

-Je- Não! Eles gozavam, sim e a grade puxava ele.

EU- O que o IAN tem é uma condição que as pessoas têm que faz com que não consigam ter controlo dos seus movimentos, têm movimentos involuntários e às vezes não se conseguem movimentar muito bem. Vocês conhecem alguém assim?

-L- O A.

-Eu- O A. O que este menino tem chama-se paralisia cerebral que é o que o A também tem. Porque é que sempre que ele tentava ir brincar com os outros meninos sem a cadeira de rodas acabava por ser sugado? Vocês já disseram mais ou menos.

-L- Gozavam com ele.

-Eu- Era porque gozavam com ele, não era? E o que é que acham que ele sentia?

-Je- Triste

-L- Triste

-Eu- Ficava triste?

-Je- Mas como é que ele despedaçava quando puxavam?

-Eu- É um filme, não é?

-Eu- Depois de ele ter sido sugado pela segunda vez, nós vemos que ele estava lá fora sentado na cadeira de rodas, a mãe começa a levá-lo...

-L- Esta é a mãe? Pensava que era a professora.

-Eu- Se calhar é a professora mas quando o está a empurrar o que é que acontece? Lembram-se?

-L- Hmhm, ele trava a cadeira e começa a andar sozinho.

-Eu- Ele trava a cadeira e depois?

-Je- Começa a andar sozinho

-Eu- Para onde? Em direção a onde?

-Todos- À grade.

-Je- Ele foi, foi, foi e veio PUMM e depois...

-JV- Entrou dentro do parque.

-L- Entrou dentro do parque, quando ele ia ser sugado outra vez os meninos agarraram.

-Eu- Ele entrou dentro do parque porque ele não desistiu...

-L- E ee depois a grade abriu-se e ele conseguiu brincar de cadeira de rodas.

-Je- Não mas antes disso os outros também saíram ao mesmo tempo.

-Eu- Ele não desistiu e com a força de vontade aproximou-se da grade, não foi?

-L- Sim!

-Eu- E depois...

-L- Entrou.

-Eu- Entrou e conseguiu ir brincar com os meninos?

-Todos- Não!

-Eu- O que é que aconteceu?

-L- A grade sugou e eles foram ajudar e depois a grade abriu e ele conseguiu entrar e brincar.

-Eu- Foi sugado para fora do parque mas quando estava quase a sair.

-JV- Uma menina segurou a mão dele.

-Je- E depois outro menino foi segurar a mão e depois foi outro atrás do menino a puxar, e depois foi outro atrás desse menino, e depois foi outro

-Eu- Foram todos ajudá-lo, todos juntos. Uniram-se e foram ajudá-lo. E depois?

-JV- A grade se abriu.

-Je- Eles todos saíram juntos.

-Eu- Eles foram todos sugados para fora do parque. E depois?

-L- A grade abriu-se e ele foi brincar de cadeira de rodas.

-Eu- As grades que estavam a rodear o parque começaram a desaparecer e eles foram brincar todos juntos.

-JV- Só esse menino é que eu não gostei muito que ele maltratava eles.

-Eu- Ele gozava com o Ian e tu não gostaste muito disso.

-JV- (acena com a cabeça que não)

-Je- Mas depois ajudou-o.

-Eu- Depois ajudou no final, é verdade. Agora que já analisámos o vídeo todo acham que este vídeo fala sobre o quê?

-L- Sobre bullying

-Eu- Bullying?

-JV- Não

-L- Às vezes

-JV- Era só aqui nesta parte (apontando para a imagem em que os meninos se começam a rir)

-Eu- Conhecem alguma palavra que explique o vídeo? Tudo o que aconteceu no final...

-Je- Já sei, já sei! O menino foi de cadeira de rodas e toda a gente foi com ele brincar.

-Eu- E como é que isso se chama? Conhecetes alguma palavra que explique isso?

-L- Alegria.

-Eu- Vocês conhecem a palavra inclusão?

-Todos- Não!

-Eu- Não sabem o que é que é ser inclusivo? Incluir?

-JV- Incluir eu já escutei.

-L- Incluir eu já escutei mas não sei.

-Je- Nem eu

-Eu- Já ouviram a palavra incluir mas não sabem o que é que significa?

-JV- Sim, minha mãe falou

-Eu- Incluir alguém significa o quê?

-L- Não sei

-JV- Eu acho que é ter mais um amigo

-Eu- Por exemplo, quando vocês estão a brincar com os vossos amigos ou estão aqui na escola e chega um menino novo à turma...

-Je- Como foi o A que nós estávamos na sala a fazer algumas coisas e depois o professor apresentou eles a nós e ele foi lá para trás

-JV- Não, primeiro o professor falou que ia vir um menino novo e que estava de cadeira de rodas

-Je- Toda a gente se assustou quando ele entrou na sala

-Eu- Vocês têm o caso do A que é um exemplo parecido. O A chegou à escola e o que é que vocês fizeram?

-Je- Primeiro assustamo-nos, depois...

-JV- Começámos a brincar com ele.

-Eu- Ok, começaram a brincar com ele.

-Je- Todo o dia nós não brincámos com mais ninguém, só brincámos com ele.

-Eu- E acham que isso ajudou a que ele se sentisse incluído na escola?

-Je- O que é que é isso?

-JV- Não

-L- Ser incluído é...

-Eu- Vocês incluíram-no nas vossas brincadeiras, não foi? Brincaram com ele

-L- Então incluir é acrescentar uma pessoa?

-JV- Não, brincar às coisas que a gente faz.

-Je- As coisas que nós fizemos primeiro com ele, no intervalo da manhã, nós jogámos à apanhada. Esse jogo ele também pode jogar.

-JV- Não pode é acelerar muito que ele quase atropelou eu e a L.

-Eu- Então vocês incluíram o A, brincaram com ele, incluíram-no, não o deixaram sozinho. Que mais coisas é que podemos fazer para incluir?

-Je- Brincar à apanhada.

-JV- Jogar à bola.

-Eu- O que é que os ajuda a sentir que pertencem à escola? Que fazem parte da escola?

-Je- Brincar connosco, conhecer a escola, nós.

-JV- Ajudarmos eles.

-Je- Sim. Às vezes até quando eu estava a fazer trabalhos que o professor diz para eu fazer, eu ou a B ou alguém de nós todos vamos lá ajudá-lo.

-JV- Quer dizer quem ajuda sou eu porque a B fica só brincando com ele. Agora eu chego lá perto dele e ele fica só falando de GTA.

-Eu- Mas é muito bom irem ajudar, se ele tem alguma dificuldade num trabalho.

-JV- A CP conheceu ele primeiro e fazia tudo com ele, não era?

-Je- Até já deu um beijo na boca.

-L- Mentira.

-JV- Mentira, foi só na bochecha. E aí ela já não joga mais com ele, não brinca mais com ele nem fala mais com ele a não ser quando o professor diz para ela ajudar ele.

-Eu- Então as atitudes que vocês acham que devemos ter para podermos ajudar todas as crianças e ajudar a incluir são o brincar com eles, apresentar-lhes a escola... (fui interrompida)

-Je- Quando a B chegou, toda a gente queria ela e agora já não.

-JV- É porque ela fica batendo em todo o mundo.

-Eu- Por exemplo quando a B chegou cá à escola o que é que vocês fizeram para ajudar a (interrompida)

-Je- Não, ela chegou... Não, nós chegámos à escola de manhã, eu cheguei à escola e a CR já estava assim “Ahh já veio a aluna nova e é muito grande, é muito grande, parece que é do 5º ano!”

-Eu- Mas o que é que vocês fizeram para ajudar?

-Je- Depois nós entrámos, ela ficou lá e eu disse assim “Olá B, tira a máscara para eu poder ver a tua cara” e ela tirou e depois nós, no intervalo, fomos apresentar a escola, ficámos lá com ela e depois até tipo vimos um fado na biblioteca, cantámos fado na biblioteca e...

-JV- Foi com as professoras.

-Je- Sim e foi isso.

-JV- Não, primeiro foi assim, ela chegou na escola e todo o mundo viu ela menos eu que eu tinha chegado primeiro e não vi ela.

-L- Não, eu é que cheguei primeiro que eu vim às sete da manhã.

-Eu- Mas o que eu quero saber é o que é que vocês fizeram para ajudar a incluir.

-JV- Eu não fiz nada porque ela veio...

-Je- Eu fiz, sabes porquê? Por causa que o M queria bater em mim e nela.

-JV- Sim, verdade!

-Je- No primeiro dia o M já queria bater nela e em mim e depois eu disse para nós irmos a correr dizer ao professor.

-Eu- Então pelo que vocês disseram algumas coisas que podemos fazer é brincar, apresentar a escola, ajudar e mais? O que é que acham que podem fazer mais? Se viesse agora um menino novo o que é que acham que podiam fazer mais?

-JV- Os ucranianos

-Je- Ui os ucranianos. No primeiro dia que vieram...

-JV- A gente não estava entendendo nada e estava tentando brincar com eles.

-Je- Não, não. A mãe do Andri estava sentada numa cadeira e depois a May chegou e o Y disse-me a mim que ela era russa e eu disse assim “O quê?”

-Eu- E o espaço físico da sala e da escola? Quais é que são as condições que as escolas precisam de ter para receber as crianças, como por exemplo o A que está numa cadeira de rodas?

-JV- Computador, brinquedos e um tablet para ele brincar porque ele não pode correr, não pode...

-Je- Pode correr sim

-JV- Não

-Je- Sim

-JV- Com a cadeira mas não pode correr assim como nós pode

-Je- Mas pode com a cadeira.

-Eu- Com a cadeira ele consegue brincar com vocês

-Je- Sim, não pode é entrar no parque.

-Eu- Não pode entrar onde?

-Je- Dentro do parque, não dá!

-Eu- Porquê?

-Je- A cadeira é maior, o parque é fininho e no escorrega se ele descer com a cadeira ele vai cair.

-JV- É mas também porque tem que subir escadas.

-Eu- Então o que é que a escola já tem para o A poder andar aqui na escola se...

-Je- Já sei!

-Eu- Diz

-Je- Correr, jogar à apanhada, jogar às escondidas, depois ir para lá para o campo

-Eu- Estás a falar do quê?

-Je- Do que ele pode fazer aqui na escola

-Eu- Mas eu estou a perguntar, por exemplo aqui na escola, para ele conseguir vir para o piso da sala, o que é que a escola tem que faz com que ele consiga?

-Je- Elevador

-Eu- Elevador e mais? O que é que a escola tem de ter mais para ele poder...

-JV- Um prato e um garfo fáceis para ele comer.

-Je- Ahnn?

-JV- Sim!

-Je- É igual ao nosso, o prato e os garfos e assim. É igual ao nosso, olha!

-JV- Sim, mas ele tem que ficar no canto, não pode ficar junto com nós na cadeira.

-Eu- Porquê?

-Je- Até podia.

-JV- Mas ele fica de cadeira de rodas

-Je- Qual é o problema? Ele até podia ficar ao pé de nós se quisesse.

-JV- É mas a DP ia estar atrás de nós o tempo todo?

-Je- Não, nós ajudávamos a dar comida a ele. Dahh?

-Eu- Então a escola já tem todas as condições que vocês acham que é preciso para ter os meninos?

-L- Não!

-Eu- Então? O que é que poderia ser melhorado?

-Je- Deixa ver... o parque podia ser mais...

-JV- Maior e com uma rampa

-L- Podia ter mais funcionárias.

-Eu- Podia ter mais funcionárias, porquê?

-L- Para cuidar da Jú e do A.

-Je- Porque acho que só tem a DN e a DS.

-JV- E a DP.

-Je- Não!!

-Eu- Ma vocês também ajudam, não é?

-L- Às vezes, quando nós podemos.

-Je- A Jú não porque ela puxa-nos o cabelo e bate.

-L- Ohh professora sabes que um dia destes eu estava a beber um sumo à frente das escadas, eu não fiz nada e ela puxou-me o cabelo e eu fui com o cabelo até ao chão.

(Qualquer coisa que não consigo perceber)

-Eu- Acham que só as crianças em cadeiras de rodas é que precisam de apoio e de se sentir incluídas?

-L- Não!

-JV- Não!

-Je- Até nós precisamos!

-Eu- Até nós! Então todas as crianças precisam de se sentir incluídas não é?

-Je- Mhmm

-Eu- Então como é que nós podemos ajudar? Como é que podemos fazer com que todos os meninos se sintam incluídos?

-L- Ajudando-os.

-Eu- Como? Vocês disseram que com os meninos novos que chegam à escola pela primeira vez, devemos brincar com eles, apresentar-lhes a escola, ajudá-los... E o que é que nós podemos fazer para que todos se sintam incluídos?

-Je- Ahh já sei! Brincar com eles

-L- Fazer o mesmo que fazemos aos outros.

-Eu- Fazer o mesmo que fazemos aos outros?

-Je- Sim, brincar, ajudar a comer

-JV- Ajudar levando para baixo

-Je- A dar água

-Eu- Não estou a falar só do A, estou a falar de todos os meninos.

-JV- Ahh, ajudar a beber água...

-Je- Sim, era isso que eu estava a dizer

-JV- Ajudar se precisarem de ajuda para ir para o banheiro

-L- Mas não é só do A...

-Eu- Não é só do A!

-L- Ajudar no trabalho... ajudar quando eles têm mais dificuldades

-Je- No trabalho, em brincar tipo...

-Eu- Então na nossa sala o que é que também podemos fazer para eles se sentirem bem?
Ajudar quando têm dificuldades ou no trabalho...

-JV- As línguas (foi interrompido)

-Je- Eu acho que o A devia de ficar à frente de toda a gente.

-Eu- Achas que o A devia estar, na sala, à frente de toda a gente?

-JV- Sim, para enxergar o quadro e para ele ver as coisas.

-Je- Sim para não estar assim ao fundo, que ele está muito ao fundo. Não, oh professora os que vêm melhor, que não precisam de óculos, põem à frente, os que vêm pior põem atrás. Tipo eu, a E, tipo o A.

-L- A B.

-Je- A B não! A B vê bem.

-JV- Professora?

-Eu- Sim, diz JV!

-JV- A Je está lá atrás porque ela não comprou óculos que os 100 euros que o negócio lá deu (foi interrompido)

-L- Ela comprou um óculos estiloso que nem dá para ver.

-Je- Aquilo não é meu.

-Eu- Então acham que essas coisas deviam melhorar na sala para todos os meninos se sentirem incluídos?

-Je- Sim!

-Eu- E mais?

-Je- Quando o A está a beber água... às vezes quando o A pede água a nós, nós pedimos ao professor se podemos ir pedir à D. N para lhe dar água.

-Eu- E é só o A que às vezes tem algumas dificuldades e vocês precisam de ajudar?

-Todos- Não!

-JV- Os Ucrrianos.

-Je- A Jú, os Ucrrianos, até nós, até os professores!

(Começaram a dispersar)

-Eu- E olhem não são só os meninos de cadeiras de rodas, ou pessoas com outras deficiências ou transtornos de aprendizagem que precisam de ser incluídos, de sentir que pertencem. São todos os meninos, não é? Todos os meninos têm o direito de ser respeitados, incluídos, acolhidos independentemente das condições físicas, das características culturais do país de onde são, da sua etnia, da sua religião e das coisas em que acreditam. E todos nós temos o dever de respeitar esta diversidade e individualidade de cada criança. Agora para concluirmos agora, para conseguirmos acabar, quais é que são as atitudes que todos devemos ter diariamente, ou seja, todos os dias para conseguirmos incluir toda a gente.

-L- Tratar todos como iguais, tratar todos igual.

-Eu- E quais é que são as coisas que podemos fazer?

-L- Ajudar os que têm mais dificuldade

-JV- Brincar com eles

-Je- Brincar com eles, sim e para eles não ficarem sozinhos tristes ajudar quando eles precisam tipo de comer alguma coisa, quando a DN, a DS ou assim não estão, nós ajudamos!

-Eu- Queres dizer mais alguma coisa JV? Mais alguma coisa que podemos fazer?

-JV- (Pensativo)

-Eu- Mais nenhuma? Achas que já está tudo?

-JV- Não mas...

-Eu- Não te lembras agora? Je queres adicionar mais alguma coisa?

-Je- Pode ser! Ajudar quando eles precisam de ir à casa de banho e ajudar quando eles precisam de ir lá para baixo e assim, é isso?

-JV- E também ajudar eles a conhecer a escola

-Eu- Muito bem, ok. Obrigada por terem participado!

APÊNDICE D – 3º. Entrevista

-Eu- O vídeo que vamos ver é a história real de um menino que costumava ir brincar para o parque. Vocês também costumam ir ao parque brincar?

- Várias vozes- Sim

-Eu- E vão brincar sozinhos ou vão com a família ou com os amigos?

-Y- Com família e amigos

-CR- Também

-Eu- E o que é que preferem? Preferem brincar sozinhos ou com amigos?

-CR- Com amigos

-Y- Com amigos

-Eu- E tu JM? Preferes brincar sozinho ou com amigos?

-JM- Com os amigos

-Eu- Porque é que preferem brincar com os amigos?

-Y- Porque sozinho...

-CR- Não tem graça

-Y- É!

-Eu- É mais divertido com os amigos?

-Todos- Sim!

-Eu- Então vamos lá ver o vídeo.

(Depois do vídeo)

-Eu- Agora que já vimos o vídeo, a primeira coisa que eu queria saber é como é que vocês se sentiram a ver este vídeo? CR o que é que sentiste? O que é que este vídeo te fez sentir?

-CR- Triste!

-Eu- Ficaste triste? Porquê?

-CR- Porque o menino queria brincar com os amigos e os amigos estavam-se sempre a rir dele e ele sempre voltava para trás das grades para a cadeira de rodas.

-Eu- E tu JM como é que te sentiste?

-JM- Quero só dizer uma coisa. Aquele que se estava a rir sempre dele, não era amigo dele só para saberes. Os outros é que eram.

-Eu- Os que se estavam a rir não eram amigos dele?

-JM- Talvez não.

-Eu- Porque se estavam a rir?

-JM- Sim!

-Eu- O que é que tu sentiste ao ver este vídeo?

-JM- Meio triste e feliz no final e...

-Eu- No início sentiste-te triste e depois no final mais feliz?

-JM- Sim, sim!

-Eu- E tu Y? Como é que te sentiste? (Algun tempo de silêncio) Triste? Feliz? Chateado?

-Y- Triste e no fim feliz.

-Eu- Também como o JM. No início, lembram-se quando o Ian estava a tentar beber uma bebida? Depois o que é que aconteceu? (Silêncio) O que é que começou a acontecer com o braço dele?

-CR- A tremer.

-Eu- Começou a tremer! Acham que ele tinha algum problema?

-Y- Sim.

-CR- Sim.

-Eu- Qual?

-CR- Podia ter não amigos.

-Eu- Mas ele também quando se tentava levantar acabava sempre por cair. Que problema é que ele podia ter? Tinha algum problema? O que é que se passava com ele?

-CR- Porque todos se estavam a rir dele porque ele sempre caía.

-Eu- Porquê?

-CR- Porque toda a gente ria por causa que ele não tinha ninguém para brincar e sempre caía.

-Eu- Mas porque é que ele caía?

-CR- Porque ele estava triste?

-Eu- Acham que era porque ele estava triste ou podia ter outro problema?

-CR- Não! Só tinha o problema quando estava na cadeira de rodas.

-Eu- Só tinha um problema quando estava na cadeira de rodas? Quando estava a beber a bebida, o braço começou a tremer, não se conseguia meter em pé muito bem nem andar. O que ele tem é uma condição que algumas pessoas têm que faz com que não consigam ter controlo dos seus movimentos, têm movimentos involuntários e às vezes não se conseguem mesmo movimentar-se. Vocês conhecem alguém assim?

-CR- Eu nunca

-Eu- Que não consegue movimentar-se muito bem, que anda numa cadeira de rodas?

-Y- O A?

-Eu- O A! O que o A tem é o que este menino também tinha, chama-se paralisia cerebral. Por isso é que ele não conseguia agarrar muito bem nem levantar-se. Porque é que sempre que ele tentava ir brincar com os outros meninos acabava por ser sugado para fora do parque? Porque é que acham que isso acontecia?

-CR- Porque se estavam a rir dele porque ele não se conseguia movimentar para brincar.

-Eu- E os meninos que estavam no parque começavam-se a rir e ele era sugado. Era isso Y?

-Y- Sim.

-JM- (Não consigo perceber)

- Eu- Também achas que era porque eles se começavam a rir?

-JM- (acena que sim com a cabeça)

-Eu- E da segunda vez que ele foi sugado para fora, ele estava a ir embora na sua cadeira de rodas até que, de repente, o que é que acontece? Lembram-se?

-CR- Ele travou.

-Eu- E depois?

-CR- Ele voltou para trás

-Eu- Voltou para trás em direção...

-CR- À escola.

-Eu- Porque é que achas que ele voltou para trás? (silêncio) Ele não desistiu com a força de vontade toda que tinha aproximou-se das grades que o separavam do parque e ele conseguiu ir brincar com os outros meninos?

-Y- Sim!

-CR- Não

-Eu- Conseguiu?

-Y- Sim, no fim!

-Eu- O que é que aconteceu? Quando ele voltou a entrar no parque o que é que aconteceu?

-CR- Ele voltou para a frente das grades.

-Eu- Voltou a ser sugado?

-CR- Mas ele estava a ser despedaçado.

-Eu- Ele voltou a ser sugado mas estava a lutar muito contra sair do parque.

-CR- Ele ia para trás das grades mas os outros puxaram.

-Eu- Mesmo quase quando ele estava a sair do parque foi lá alguém dar-lhe a mão, não foi? Foi lá uma menina dar-lhe a mão e depois?

-CR- Veio os outros

-Y- Veio outro e todos foram para trás da grade

-JM- E o último era aquele que se estava a rir dele.

-Eu- No final também o ajudou. Y estavas a dizer que foram todos ajudá-lo mas acabaram por ficar todos onde?

-Y- Atrás das grades.

-Eu- E depois quando eles já estavam todos fora do parque o que é que começou a acontecer às grades?

-Y- Elas estavam...

-CR- A desaparecer

-Y- Sim!

-Eu- Porque é que começaram a desaparecer? (Silêncio) Porque é que achas que as árvores começaram a desaparecer JM?

-JM- Porque... não sei!

-Eu- Eles já estavam todos juntos e já não havia nada a separá-los não é? Então as grades começaram a desaparecer. Agora que já vimos o vídeo e já falámos sobre o vídeo todo, sobre o que é que o vídeo fala? Acham que o vídeo é sobre o quê? Conhecem assim alguma palavra que o explique? (Silêncio) O vídeo fala sobre o quê? (Silêncio) CR? (Silêncio) Conhecem a palavra inclusão? Conheces a palavra inclusão JM? (Acena que não) E incluir? Sabem o que é que é incluir? É o quê CR?

-CR- (Silêncio)

-Eu- Por exemplo quando nós incluímos alguém, o que é que isso significa?

-CR- Ajudar

-Eu- Sim, pode ser e mais? (Silêncio) O que é que podemos fazer para ajudar a incluir as pessoas? Para que elas se sintam incluídas. (Silêncio) Vocês têm algum caso parecido com o Ian aqui na escola? Já falaram!

-Y- Sim!

-Eu- Quem?

-Y- O A.

-Eu- Vocês acham que aqui na escola há inclusão? Que as pessoas se sintem incluídas? (Silêncio) O que é que nós podemos fazer para que as crianças se sintam bem na escola? Sentirem-se bem na escola?

-Y- Ajudar!

-CR- Brincar

-Y- Falar

-Eu- JM mais ideias?

-JM- Não sei

-Eu- Por exemplo, quando a Car e o An chegaram, eles não conheciam ninguém. O que é que vocês fizeram para os incluir?

-Y- Amigos?

-Eu- Tornaram-se amigos deles?

-Y- Ajudar, falar

-CR- Tentar ser amigo

-Eu- Como é que fizeram essas coisas? (silêncio) Não se lembram? (Silêncio) Mas já disseram algumas ideias importantes! O ajudar, o brincar, o tentarmos ser amigos deles! Não são só as pessoas de cadeiras de rodas que precisam de se sentir incluídos, quem é que precisa?

-Y- O A.

-Eu- O A está numa cadeira de rodas mas são só os meninos de cadeiras de rodas que precisam de se sentir bem na escola?

-CR- Não!

-Eu- Então?

-CR- Todos!

-Y- Todos

-Eu- Todos! Todos na escola precisamos de nos sentir bem! E como é que nós podemos fazer para que toda a gente se sinta bem na escola e se sinta incluída

-Y- Ficar amigos de todos

-Eu- JM tens mais alguma ideia? (Silêncio) CR? (Silêncio) E dentro da sala de aula o que é que podem fazer para todas as crianças poderem aprender...

-CR- Ajudar a fazer trabalhos

-Eu- Ajudar a fazer trabalhos quando têm dificuldades. Vocês costumam ajudar?

-CR- Sim

-Y- Sim

-Eu- Todos os meninos?

-CR- Todos não

-Eu- Então?

-CR- Só consigo ajudar um de cada vez

-Eu- Sim, um de cada vez mas quando podes ajudas todos ou não?

-CR- Sim

-Eu- E na escola no espaço físico, por exemplo, quais é que são as condições que acham que as escolas precisam de ter para receber estas crianças como o A? (Silêncio) O que é que a escola precisa de ter para o A se sentir bem aqui e poder fazer tudo o que...

-CR- Ter amigos

-Eu- Ter amigos sim mas no espaço da escola? Por exemplo para o A se poder movimentar de um lado para o outro. (Silêncio) O que é que precisamos? O A movimenta-se como?

-CR- Cadeira de rodas

-Eu- Cadeira de rodas! Então e o que é que a escola precisa de ter para o A poder andar na sua cadeira de rodas? (Silêncio) Como é que ele consegue vir para o piso de cima?

-CR- Elevador

-Eu- Então precisa de ter um elevador porque a cadeira não sobe as escadas, não é?

-Y- É preciso um menino ou menina

-Eu- É preciso um menino para quê?

-CR- Ou uma funcionária ou um adulto

-Eu- O A precisa de estar sempre acompanhado para o poderem ajudar?

-JM- Às vezes o A consegue sozinho

-Eu- É verdade! O A às vezes também consegue sozinho. E porque é que ele consegue sozinho?

-CR- Porque ele tem a cadeira de rodas...

-Eu- E porque a escola permite não é? A escola está equipada para ele poder... ele consegue carregar no botão do elevador, consegue entrar no elevador, carregar no botão para descer e sair do elevador sozinho. E mais? Se nós estivemos no campo lá atrás a jogar futebol e o A quiser ir lá ter, ele consegue?

-JM- Hmm não

-CR- Pela rampa!

-Eu- Pela rampa consegue porque a escola...

-JM- Nas escadas não

-Eu- Não, nas escadas não mas existe uma rampa para ele poder ir.

-CR- Aquela que está do lado...

-Eu- Existe algum espaço para onde ele não consiga ir?

-JM- Estou a pensar

-CR- Na casa de banho sozinho

-Eu- Na casa de banho sim, ele precisa de ajuda para sair da cadeira mas quando vocês estão a brincar, no intervalo, lá fora se ele quiser consegue ir com vocês para todo o lado?

-Y- Não!

-Eu- Onde é que ele não consegue?

-CR- No parque

-Y- Sim

-Eu- No parque ele não consegue porque não está equipado para cadeira de rodas. Acham que isso devia ser melhorado? Que também houvesse uma zona onde ele pudesse brincar?

-Y- Sim

-CR- Sim

-Eu- Então vamos lá ver o que é que nós já dissemos que podemos fazer de maneira diferente e que podemos fazer para ajudar a incluir. Já dissemos que temos que...

-Y- Brincar

-CR- Ajudar

-Y- Falar

-Eu- JM?

-JM- Não sei

-Eu- O que é que tu precisas para te sentires incluído? Para te sentires bem na escola?
Para sentires que pertences à escola?

-JM- Não sei

-CR- Ajuda

-Eu- Então nós percebemos que não são só os meninos de cadeiras de rodas, ou pessoas com outras deficiências ou transtornos de aprendizagem que precisam de ser incluídos e de sentir que pertencem. São todos os meninos, todos os meninos têm o direito de ser respeitados, incluídos, acolhidos independentemente das condições físicas, das características culturais do país de onde são, da sua etnia, da sua religião ou mesmo das coisas em que acreditam. E todos nós temos o dever de respeitar esta diversidade e individualidade de cada criança. Pronto para concluir vamos só ver o que é que achamos que todos devemos fazer todos os dias para conseguirmos incluir toda a gente. Quais é que são as atitudes outra vez?

-Eu- JM?

-JM- Esqueci-me

-CR- Ajudar

-Eu- Ajudar em quê por exemplo? Quais são as várias situações em que podemos ajudar?
(Silêncio) Vocês às vezes também precisam de ajuda no quê?

-CR- Fazer os trabalhos de casa

-Y- Desenha, escrever

-CR- Ler

-Eu- No intervalo quando estão a brincar

-CR- Quando caímos

-Eu- Sim e mais? O que é que podem fazer mais? Brincar... mais alguma coisa? (Silêncio)
Queres dizer mais alguma coisa CR? Tu Y?

-Y- Não!

-Eu- E tu JM?

-JM- Não

-Eu- Então damos por terminada a nossa entrevista. Obrigada!

APÊNDICE E – 4º. Entrevista

-Eu- O vídeo que nós vamos ver é sobre um menino que gostava de ir brincar para o parque. Vocês também costumam ir ao parque brincar?

- Várias vozes- Sim

-JY- Eu uma vez fui e (não consegui perceber)

-Eu- O quê?

-JY- Uma vez fui a esse parque. Há um parque aí, ao pé da pastelaria, que eu vou lá todos os dias depois da escola e o meu irmão uma vez ficou chateado com a minha mãe porque ele queria ir para casa e eu queria ficar no parque mais um bocado.

-Eu- E quando vocês vão ao parque costumam brincar sozinhos ou com os amigos?

-Vários- Amigos

-JY- Eu brinco com o meu irmão

-Eu- Qual é que preferem? Brincar sozinhos ou com os amigos ou irmãos?

-Vários- Com os amigos.

-Eu- Porquê?

-LR- Porque assim nós podemos brincar com eles, a jogar várias coisas e divertimo-nos com eles

-JY- Eu acho que é muito mais divertido ter um amigo para brincar sempre porque há muitos mais jogos que poderias jogar com um amigo.

-Eu- É verdade! Querem dizer mais alguma coisa? (Acenam que não com a cabeça) Então vá vamos ver o vídeo!

-Eu- A primeira coisa que eu vos quero perguntar é como é que se sentiram ao ver este vídeo?

-JY- Eu senti, eu senti.... Eu senti, nem sei o que senti, nem sei expressar.

-LR- Eu achei o vídeo inspirador, mostrou muitas coisas que pode acontecer, também não sei como explicar

-JY- Moral, eu acho que o moral desta história é que nunca debes julgar ninguém antes de verem como eles são mesmo, porque o menino estava a brincar sem a cadeira de rodas dele no parque mas quando ele voltou de cadeira de rodas

-Eu- Eles não sabiam?

-JY- Sim e pensavam que ele tinha dificuldade em andar.

-Eu- Diz B.

-B- Ele não tinha força nas pernas.

-Eu- O que é que este vídeo vos fez sentir? Ficaram como? Contentes? Tristes?

-LR- Eu fiquei surpresa

-B- Eu fiquei triste

-JY- Eu também fiquei um bocado triste porque ele não podia brincar, estava sempre a puxar o coiso.

-Eu- E tu JE?

-JE- Triste

-Eu- Sentiste-te triste o vídeo todo?

-JY- No começo do vídeo...

-LR- Era tudo giro

-JY- No começo do vídeo até parecia, até lembrava-me um bocado o meu irmão mas sem a parte da cadeira de rodas. O meu irmão também... o meu irmão tem dificuldade em segurar coisas e às vezes ele entorna bue as coisas, às vezes ele está no sofá a beber leite de chocolate e entorna tudo.

-Eu- O que é que sentiste JE? Primeiro ficaste triste e depois sentiste mais alguma coisa?

-JY- Sabes como é que foi? Eu estive assim – feliz, triste, feliz.

-Eu- Porque é que tiveste feliz no final?

-JY- Feliz no final porque ele finalmente podia brincar no parque e as pessoas lhe aceitaram.

-Eu- É verdade! No início nós vimos que ele tinha alguma dificuldade em segurar não coisas, não era? O que é que acham que se passava? Ele tinha algum problema?

-JY- Sabes que eu pensava... Há uma coisa que se chama síndrome de mão alienígena e é uma coisa onde a mão começa a abanar e a mão começa a fazer qualquer coisa e tu não podes controlar a mão.

-Eu- Alguém tem mais alguma ideia do que é que ele poderia ter?

-B- Eu acho que ele não tinha assim tanta força na perna e tinha de andar de cadeira de rodas.

-Eu- O que o IAN tem é uma condição que algumas pessoas têm que não conseguem ter controlo dos seus movimentos, têm movimentos involuntários e às vezes não se conseguem mesmo movimentar e nestes casos têm de andar de cadeira de rodas. Vocês conhecem alguém assim?

-LR- O A.

-Eu- O A tem o mesmo problema que este menino que se chama paralisia cerebral.

-JY- E também conheço alguém. Eu conheço uma pessoa que é de outra escola, ela é uma menina e anda de cadeira de rodas e tem a mesma condição do que o A. Eu não me lembro do nome dela, me esqueci.

-Eu- Não faz mal!

-B- Tem sempre uma senhora que quando eu fico na varanda da minha casa, fico a ver uma senhora passar igual ao A e quando ela quer pão as pessoas da padaria têm de subir porque ela não consegue descer as escadas.

-Eu- Sempre que o menino tentava ir brincar para dentro do parque acabava por ser puxado para fora do parque

-JY- Sabes porquê?

-Eu- Porquê? Explica-me lá

-JY- Eu acho que é porque tipo ninguém lhe aceitava, ninguém lhe aceitava lá e também ele estava um bocado triste por isso se calhar o puxarem para trás tem a ver com os sentimentos dele.

-Eu- Talvez, o que é que tu achas JE? Quando ele estava a brincar no parque e depois era puxado para fora, porque é que isso acontecia?

-JE- Porque ele sempre agarrava nas coisas

-Eu- Ele estava a tentar brincar e depois o que é que acontecia?

-LR- Ele ia ser assim puxado.

-Eu- Mas porque é que ele ia ser sugado? O que é que acontecia antes?

-LR- Envergonhavam-no.

-Eu- O que é que os outros meninos faziam?

-JE- Bullying

-LR- Gozavam com ele

-Eu- Riam, gozavam... E depois acontecia o quê JE?

-JE- Depois quando ele caiu os outros riram dele.

-JY- Eu acho que eu já sei

-Eu- Diz lá

-LR- É porque quando ele sente uma emoção triste ele é sugado para trás.

-Eu- Era isso que tu ias dizer JY?

-JY- Eu acho que eu já sei porque ele está a ser sugado para trás. Tipo alguma coisa embaraçosa acontece a ele, ou tipo as pessoas riem dele... Quando as pessoas riam dele, ele vai para trás porque sente-se envergonhado.

-Eu- Ele depois foi brincar outra vez no parque, riram-se dele, ele acabou por ser sugado outra vez e foi para a cadeira de rodas e começam a empurrá-lo para ele se ir embora, ele começa a ir embora até que acontece uma coisa! O que é que aconteceu B?

-B- Ele insistia para ir para o parque.

-Eu- Ele estava-se a ir embora e o que é que ele faz?

-LR- Ele trava a cadeira e a mãe fica espantada, ele vira a cadeira e vai direto ao parque.

-Eu- Vai em direção ao parque e entra lá para dentro não é?

-LR- E depois ele cai na erva de novo.

-B- E depois começam a sugar o corpo dele e depois os outros vão puxá-lo para que ele não vá.

-Eu- Ele começou a ser sugado, quando estava mesmo quase a sair do parque, o que é que aconteceu? JE? (Silêncio) Quando ele estava mesmo quase a sair do parque foi lá uma menino que

-JE- Que o ajudou para ele não ir para lá.

-Eu- E depois da menina ter ido lá o que é que aconteceu?

-LR- Os outros foram lá e ajudaram!

-Eu- Eles juntaram-se todos, uniram-se todos para o tentar puxar. E depois?

-LR- O menino que sobrava, que era o que gozava com ele sempre, foi lá também ajudar mas não foi a tempo e eles foram todos levados.

-Eu- Achas que o último não foi a tempo? Eles foram todos lá e acabaram por ser todos sugados, não foi? Depois de eles terem sido todos sugados e estarem todos lá fora juntos o que é que aconteceu JY?

-JY- As barras que eles eram sempre sugados desapareceram.

-Eu- As grades que rodeavam o parque começaram a desaparecer. Porque é que acham que começaram a desaparecer?

-JY- Eu acho que começaram a desaparecer porque o menino já não tinha vergonha do que acontecia a ele. Porque toda a gente ficou amigo dele.

-LR- Eu acho que é porque desculparam... o menino desculpou-se ao outro e tornaram-se amigos e a rede quebrou-se.

-Eu- Isso é muito importante o que vocês estão a dizer! Eles tornaram-se todos amigos e as grades que separavam o parque do resto...

-LR- Despareceram

-Eu- Queres dizer alguma coisa B? (Acena que não) E tu JE?

-JE- Então porque o menino que foi sugado não foi para o hospital para melhorar?

-Eu- Ele não estava doente só naquela altura, ele tinha um problema como o A.

-LR- O A não foi direito para o hospital para ver se ele estava bem, primeiro foi ao médico com os pais e eles descobriram o que é que ele tinha e que precisava de cadeira de rodas, compraram ou emprestaram para o A e pronto. E ele já está agora com uma cadeira de rodas.

-Eu- Percebeste? Ele não estava doente só naquela altura, é como o A, o A também não consegue andar sem a sua cadeira de rodas.

-LR- Pois! Ele caía.

-Eu- Diz JY!

-JY- Quando a primeira vez que ele foi sugado eu estava “Oh meu deus as crianças a verem um miúdo a ser matado, porque é que não estão chocados?” E depois disso eu estava “Ahh ele é feito de lego!”

-LR- Não ele é tipo feito de um tipo de material que eles usaram para fazer o filme. Mas faz parte do filme ele se ter atravessado pela grade, isso faz mais sentido do que ir pela porta!

-Eu- Agora que já falámos sobre o vídeo todo, do que é que acham que este vídeo fala?

-JY- Eu acho que o vídeo fala tipo de uma criança que gosta muito de brincar mas não pode porque está de cadeira de rodas mas depois afinal as outras crianças mostram que também pode-se brincar no parque com cadeira de rodas.

-Eu- O que é que tu achas B? Fala sobre o quê?

-B- Fala que não só o menino pode brincar no parque, há pessoas que também têm problemas diferentes que esses e que também não podem brincar ni parque.

-Eu- Não podem?

-LR- Podem!

-B- Podem só que não conseguem.

-LR- Eu acho que o vídeo é sobre todos os meninos, que pela aparência serem diferentes não é preciso ser amigos, podem ser amigos de qualquer coisa.

-Eu- Não é por as pessoas serem diferentes ou terem algum problema que não somos amigos deles ou os vamos deixar de parte?

-LR- Sim!

-Eu- JE conheces alguma palavra que fale sobre isto?

-JE- (Acena que não)

-Eu- E vocês conhecem alguma palavra?

-JY- Sim

-Eu- Diz

-JY- Amizade

-Eu- Também é verdade

-LR- Eu não sei se está certo, nem sei o que é que significa

-Eu- Qual é?

-LR- Eu não sei como é que se diz... independência?

-Eu- Não é bem, a palavra que eu estava à procura é inclusão! Já ouviram falar?

-Vários- Não

-Eu- Nunca ouviram a palavra inclusão?

-LR- Não

-Eu- Mas sabem o que é que significa incluir?

-JY- Sim, incluir é incluir uma pessoa num grupo

-LR- Não, é separar uma pessoa das outras

-Eu- É o quê?

-LR- É tipo separar... tem um grupo e incluir é tirar uma pessoa

-Eu- Isso é excluir

-LR- Ahh

-Eu- Incluir é o contrário

-LR- Ahh é colocar uma pessoa

-JY- É o que eu disse

-Eu- É tudo o que vocês estiveram a dizer... O que é que vocês estavam a dizer que eles fizeram?

-LR- Ajudaram o menino.

-B- Ficaram todos amigos.

-Eu- Vocês acham que aqui na vossa escola há essa inclusão? São incluídas todas as crianças?

-JY- Sim!

-LR- Às vezes acontece isso

-Eu- O que é que acontece?

-LR- Às vezes as pessoas são... pronto são excluídas.

-Eu- São excluídas?

-LR- Sim!

-Eu- Porque é que achas que às vezes as pessoas são excluídas?

-LR- Eu não sei porquê

-JY- Eu sei!

-Eu- Diz JY

-JY- Nós às vezes fazemos grupos na nossa escola e quando as pessoas encontram um traidor no grupo deles eles expulsam-no.

-B- Isso é excluir?

-LR- Sim, estávamos a falar disso

-JY- Mas é verdade, eu estava no grupo da MY, ela uma vez chamou-me traidor porque eu estava a falar à Je e ela não era do nosso grupo, eu só estava a falar à Je para ela encher uma coisa. Eu tinha umas bolhas e na casa de banho das meninas, que eu não posso entrar porque sou menino, está lá uma coisa para encher as bolhas e está lá na casa de banho das meninas por isso elas vão lá e metem o sabão de encher as bolhas.

-Eu- Vocês acham que essa atitude de só por tu estares num grupo e foste falar com...

-LR- Uma colega

-Eu- Te excluírem. Acham que isso foi correto?

-Vários- Não

-LR- Não é correto

-Eu- Então JE diz-me lá quais são as atitudes que temos de ter para que todos os meninos se sintam incluídos e sentirem que fazem parte da escola? (Silêncio) O que é que nós devemos fazer?

-JE- Ajudar, fazer amigos e fazer amizade

-Eu- B o que é que achas que devemos fazer?

-JY- Eu tenho umas ideias.

-B- Devemos ajudar as pessoas

-Eu- Sim, como o JE disse, ajudar.

-B- Não tratar mal e não culpar por uma coisa que eles não fizeram.

-LR- Posso dizer?

-Eu- Podes, deixa só o JY falar, que ele já tinha pedido e a seguir já falas LR.

-JY- Confortá-los o máximo que pu...

-LR- Que pudermos

-JY- Que pudermos sim. Obrigada LR. Tratar bem sempre... e também ser o melhor amigo deles.

-LR- Tratar eles como fossem uma família e também ajudá-los no que eles precisarem.

-JE- Ser bom para as pessoas.

-Eu- E também ser bom para as pessoas, claro!

-JY- E hmmm... já me esqueci.

-Eu- Não faz mal, eu vou passar à frente e depois se te lembrares dizes. Vocês fazem essas coisas todas que já disseram?

-JE- Hmhm.

-B- Às vezes.

-Eu- Às vezes? Porquê?

-LR- Também às vezes.

-B- De vez em quando fico chateada, zangada e...

-Eu- E é difícil fazer o correto?

-B- Sim!

-LR- Mas também não podemos expressar nas outras pessoas o que nós sentimos.

-Eu- Não podemos...?

-LR- Expressar o que nós temos...

-Eu- Se tivermos chateados não é por isso que podemos tratar as outras pessoas mal?

-LR- Sim!

-Eu- É verdade LR!

-JE- Professora?

-JY- Eu trato o meu irmão todos os dias assim, sabes o que acontece no intervalo da tarde?

-Eu- O que é que acontece?

-JY- Quando eu estou a despedir-me dele quando ele vai embora, eu agarro-o e dou-lhe tantos beijinhos. Eu adoro-o!

-LR- Isso é dar carinho

-JY- Verdade

-Eu- Diz JE!

-JE- Sempre sempre quando eu estava aqui a fazer grupos, tipo eu, o JY, a B e o JV. A B já sempre fica a olhar para mim com uma cara feia.

-LR- B como é que ficas a olhar para o JE?

-B- É normal.

-LR- É uma cara normal tipo

-JE- Não, ela fica a olhar assim (exemplifica)

-Eu- Então o que é que nós podemos fazer para conseguirmos incluir toda a gente? Vocês às vezes disseram que só fazem às vezes mas então...

-LR- Podemos ajudar, nós também podemos fazer outra coisa que é se eles tiverem magoados nós podemos fazer alguma coisa para os ajudar. Eu já disse ajudar à bocado mas pronto.

-Eu- E o que vocês estavam a dizer à bocado de fazer grupos e excluir os outros, são essas as atitudes que devemos ter?

-Vários- Não!

-Eu- Então é isso que temos de melhorar, não é?

-JY- Eu posso falar um bocadinho?

-Eu- Podes, podes, diz!

-JY- Sabes a MY parou de fazer grupos e a L fez uns grupos. Há o grupo de teatro, o grupo de dança, o de música...

-LR- Ahh ainda me lembro.

-JY- A B está no de dança, eu estou no de teatro, ela está no de teatro, o JE não sei

-LR- Era o de karaté.

-JY- E também há o ballet.

-LR- Mas encerraram algumas coisas, encerraram a dança por que já havia o ballet, a música e também encerraram o teatro. Agora só há ballet e...

-JE- Karaté!

-LR- E karaté.

-Eu- E vocês estão nesses grupos porque gostam dessas coisas? É por causa dos vossos interesses?

-LR- Sim

-B- Também a MY desistiu porque o nosso grupo estava a ser muito mal-educado com ela.

-LR- Eu não vou dizer quem é que estava a ser mal educado mas B tu também estavas a ser mal educada, desculpa lá mas eu estava-te a ver e estavam lá cinco meninas a portar-se mal (começa a dizer nomes)

-Eu- Mas o que nós estamos a falar é do que é que podemos fazer para melhorar isso, não é?

-LR- Acho que podemos melhorar para muitas coisas?

-Eu- Como o quê?

-LR- Pode ser o JY!

-Eu- Diz JY

-JY- Eu só vou falar uma coisa que é muito rápido. Nós fizemos uns escudos para o teatro, as meninas deram à B do primeiro ano, ela rompeu tudo e pôs para o lixo o nosso.

-LR- Não podia ter essa atitude porque nós estávamos a trabalhar há muito tempo com aquilo, há dois dias que a L, a Je, toda a gente estava lá a trabalhar.

-Eu- Pois e vocês não gostavam.

-JY- A Je fez outro escudo que era tão bonito e depois botou para o lixo porque ela disse que estava feio. Ela disse que a MY disse que estava feio de brincadeira.

-LR- Às vezes de algumas formas nós não podemos julgar as coisas dos outros porque são deles, não nossas!

-B- E depois a Je foi lá...

-Eu- Isso não faz com que os meninos se sintam bem pois não?

-Vários- Não!

-B- Depois a Je foi lá bateu na B. Sempre que a Je, por exemplo, eu e ela, nós somos melhores amigas, sempre que eu faço uma coisa ela começa a reclamar mas sempre que ela faz a mesma coisa eu não reclamo e quando ela reclama ela diz que não vai ser mais minha amiga. Passado uns dias ela começa... por exemplo, ontem ela não era minha amiga, ontem de manhã ela começou "Ai B toma aquilo, toma aquilo, toma!" porque ela só me empresta as coisas para eu ser amiga dela.

-Eu- Pois, isso não é bom, tu não te sentiste bem com isso, pois não?

-B- Não!

-JY- E ontem...

-LR- Posso?

-Eu- Podes

-LR- Hmmm esqueci-me!

-Eu- Mas olhem...

-LR- Vai ao JY.

-Eu- É o quê JY?

-JY- Ontem o Bruno pegou-me o casaco todo molhado, estava encharcado por causa da chuva, ele esfregou-o na minha cara e deitou para a minha roupa e disse “Toma” e fugiu. Depois eu agarrei e atirei a ele.

-B- E ele me bate.

(Vários dedos no ar) –Eu- Vão falar sobre o quê? São mais histórias?

-B- Não! Já acabaram.

-LR- Não

-JY- Eu acho que nós devemos parar de fazer todo o mal que acabámos de contar e nunca mais vamos dizer isso.

-Eu- É isso que estamos a conversar. Quais é que são as coisas que podemos melhorar e quais é são as atitudes que temos de ter para que toda a gente se sinta bem. De certeza que nas situações que vocês acabaram de contar, houve meninos, vocês ou os outros, que não se sentiram bem nessa altura, que ficaram tristes com essas atitudes e não é isso que nós queremos com a inclusão, pois não?

-JY- Muitas pessoas desta escola eu acho que é preciso melhorar a atitude. Por exemplo o JF, ele muitas vezes está tipo a zangar-se com toda a gente, a dizer que eles o estão a chatear.

-LR- Mas o JF deve melhorar a atitude dele porque nós estamos a fazer muitas coisas para nós melhorarmos e fazemos ainda mais mas ele sempre preocupa-se por si, não preocupa-se sempre com os outros. É pelos outros e por si, que ele deve-se preocupar também!

-B- O JF só se preocupa com ele, né? Mas também quando nós fazemos nada ele começa a chora, ele tem de melhorar a atitude dele, nós estamos a melhorar a nossa.

-Eu- Vocês também têm de melhorar a atitude com ele, não é?

-LR- Sim!

-Eu- Porque eu sei que vocês às vezes provocam um bocadinho e também não o ajudam. Sabem que ele há coisas que precisa de paciência e de ajuda porque...

-LR- E de calma!

-Eu- Sim, de calma sim. É verdade precisa de calma para conseguir fazer as coisas e para não se chatear e não se enervar e vocês às vezes também não ajudam.

-LR- Eu às vezes eu sei quem é que anda a provocá-lo. Na maioria na fila dele porque às vezes eu vejo só o JY a dizer “JF queres usar o meu lápis?” porque ele perdeu o seu lápis e eu vejo sempre se alguém quer ajudá-lo e eu vi o JY a ajudá-lo e ele continuou a chorar, ignorou, o JY veio à mesa dele deu-lhe o lápis e ele empurrou o lápis.

-B- E ele, quando nós falamos alguma coisa de bem ou assim ele começa a chorar. Quando nós tivemos alguns bichinhos da seda e um meu foi parar à caixa de lápis ele começou a chorar “Ahh quem tem esse bicho aqui?”

-LR- Ohh B, na caixa de lenços dele? Não, esse foi nosso...

-Eu- Nós às vezes...

-LR- Foi o meu, o da NY e o da L.

-Eu- Meninos ouçam só! Nós às vezes não conseguimos controlar tudo o que as outras pessoas fazem mas conseguimos controlar o que nós fazemos

-LR- (Ao mesmo tempo) Nós fazemos!

-Eu- E as atitudes todas que nós temos e as atitudes que vocês à bocado disseram são importantes para incluirmos toda a gente.

-JY- É verdade!

-Eu- Agora tenho outra pergunta sobre outra coisa. Por exemplo, para as pessoas se sentirem incluídas e se sentirem bem às vezes não são só as atitudes das pessoas que importam. Por exemplo aqui na escola, o A, para ele se sentir incluído e se sentir bem e se conseguir movimentar pela escola toda, o que é que a escola tem de diferente para que ele consiga fazer isso tudo na sua cadeira de rodas?

-LR- Dão-lhe tecnologia para ele conseguir mexer-se mas como ele não consegue mexer o corpo, só consegue mexer a cabeça, tem um computador para ele mexer a cabeça e consegue fazer as coisas.

-Eu- Então ele não consegue escrever como...

-LR- Nós!

-B- Com o lápis!

-Eu- Então tem o seu computador com a deteção da visão que faz com que ele consiga fazer as mesmas coisas que nós só que de uma maneira diferente. Muito bem! E mais coisas que há cá na escola JE?

-LR- Eu sei uma?

-Eu- Lembras-te de alguma coisa JE? (Silêncio) Então JY diz!

-JY- Tipo o A... o A... a D. N. uma vez disse isso a mim que o A demora quase meia hora a escrever uma letra, não palavra.

-Eu- É mais rápido, ele demora mais tempo do que nós como é normal por isso é que ele também... Nos testes o que é que acontece ao A?

-B- Ele pede ajuda.

-Eu- E ele faz ao mesmo tempo que vocês?

-Vários- Não!

-Eu- Tem mais tempo, não é? Porque ele precisa desse tempo.

-LR- Eu tenho outra razão.

-Eu- Diz!

-LR- Como ele anda de cadeira de rodas não consegue subir as escadas, a escola tem um elevador e ele pode ir por ele para subir e descer.

-Eu- É verdade e tem mais coisas, a escola, também para ele poder, lá fora...

-B- A casa de banho tem a cadeira e ele tem uma casa de banho...

-LR- Própria para ele!

-B- Só para ele e a Ju! Só que às vezes a Ju usa a nossa.

-JY- Eu também tenho uma coisa. Ele também tem... há uma coisa em que ele dá para movimentar para cima e para baixo a cadeira de rodas dele.

-LR- Ahh pois é, muito engraçado.

-JY- E a última coisa do JF que eu não disse porque eu não tive oportunidade de falar nesse tempo. Uma vez eu fui lá dizer ao JF que o JS chamou-lhe de chinês e era verdade e depois foi lá queixar-se ao professor “Professor, o JY está-me a chatear!”.

-LR- Como o JY estava a avisar o JF que estavam a chamar nomes, ele não se importou e disse que foi ele que lhe estava a chamar.

-Eu- Sim, ele não deve ter percebido bem. Diz JE! O que é que ias dizer há bocado sobre o A?

-JE- O A... mas ele é mais rápido do que eu. Ele é um menino que não consegue andar mas ele consegue escrever uma letra, uma palavra mais rápido do que nós porque ele tem o computador.

-LR- Ele não consegue clicar, ele faz com a cabeça!

-Eu- É verdade! Nunca viste?

-LR- Tem um motor assim, que faz ele mexer-se com o rato.

-Eu- Com os olhos, ele olha para as letras, aquilo deteta para onde ele está a olhar, tem de ficar um tempinho a olhar para aquela letra para o computador selecionar a letra e é assim que ele escreve.

-B- Também temos a Ju, ela tem um problema no cérebro, ela não sabe aquilo que faz por isso é que às vezes ela aleija as pessoas. Tem um cérebro diferente de nós. Ela foge de tudo, gosta da chuva.

-Eu- Ela às vezes bate-nos mas não é por mal, não é?

-JE- Já me bateu de propósito, já me arranhou.

-B- Mas não é por mal!

-JY- Uma vez eu estava a brincar com as minhas amigas, com a L, a LR e a CR, a Ju pegou no cabelo da L puxou até ao chão e ela caiu e depois eu fui lá defender a L, fui lá chamar a D. N. O meu pescoço agora está todo vermelho por causa dela e ela tentou morder o braço como uma Drácula.

-Eu- Ela não tem noção do que está a fazer nem de que está a magoar, temos de compreender que ela não faz de propósito.

-B- Nós compreendemos e até podemos falar com ela mas ela não entende-nos.

-Eu- Acham que devíamos melhor alguma coisa aqui na nossa escola para as pessoas se sentirem mais incluídas?

-JY- Muitas!

-Eu- O quê?

-JY- Eu acho que devemos meter mais coisas para o conforto deles.

-Eu- Mais coisas para o conforto deles? Olha muito interessante! Como o quê?

-JY- Tipo as coisas que eles gostam.

-LR- E também o que precisam. Porque há pessoas que precisam de coisas mas não têm!

-Eu- Como o quê?

-B- Como as pessoas da rua!

-LR- Não! É para melhorar na escola.

-JY- Para melhorar a escola, eu acho que eu já sei!

-Eu- Diz JE!

-JE- Eu tenho de melhorar uma coisa sobre eu e JS porque eu sempre bato nele às vezes porque uma vez de propósito, estava deitado naquele tapete, quando eu acabo de almoçar vou brincar no intervalo.

-LR- É aquele que nós limpamos os pés.

-JE- Sim! Fiquei lá deitado o tempo todo, ele veio a correr de propósito e eu quase ia vomitar porque ele acabou de me dar um soco na barriga muito forte.

-B- Sim, só que o problema não é só isso.

-Eu- O problema... o importante também é tu saberes que tens de melhorar isso. É muito bom, JE, saberes que tens de melhorar isso.

-LR- Uma coisa que também é interessante, quem bate perde a razão, porque acontece muitas vezes com meninos cá da escola... porque se eles batem eles perdem a razão porque eles não devem bater.

-JE- A culpa não é minha, a culpa é do meu pai porque ele disse sempre que se me baterem eu tenho logo de bater.

-LR- Dar o troco, sim mas isso não se faz!

-Eu- Mas como tu me disseste agora, tu sabes que não deves fazer isso não é?

-B- Vais a alguma funcionária e ela trata disso!

-Eu- Ou então também podem conversar vocês.

-LR- Sim!

-Eu- Explicas que não gostaste, que isso te fez sentir triste e que não gostaste que a pessoa te tenha batido e têm uma conversa para resolverem as coisas. Se não conseguirem...

-LR- Vamos chamar um adulto...

-B- Sim!

-LR- Mas se nós resolvermos só nós mesmo, nós podemos acabar por nos magoar.

-JY- Ou pior...

-B- O problema não é só isso, quando nós acabamos de almoçar, não podemos ir deitar direto.

-JE- Para descansar o corpo...

-LR- Podemos.

-Eu- Mas não é essa parte que agora é importante! O que é que vais dizer JY?

-JY- Eu quero dizer tipo, melhorar a escola...

-Eu- Sim?

-JY- Devemos pôr mais coisas que as pessoas se sentem em casa e mais corações infantis e também eu acho que, tipo eu acho que... não sei mais, e também eu acho que vai ser o melhor para as crianças é decorações infantis tipo bonecos de papelão de lado a dizer "Olá".

-LR- Oh professora?

-Eu- Diz LR!

-LR- O que podemos acrescentar mais na escola é segurança! Porque às vezes, lá no parque, as coisas quebram-se e há miúdos que se podem magoar lá e nós podemos colocar lá mais coisas mais seguras para eles não se magoarem.

-JE- Só mais duas perguntas.

-Eu- Diz JE sim!

-JE- Nós temos de ter segurança, sabes porquê? Porque um menino já partiu o braço e teve de ir para o hospital.

-JE- E eu às vezes sou muito mais para o JM, porque sempre na sala de aula, eu sempre falo para ele na sala de aula “JM eu só brinco contigo se o JS brincar também às escondidas!” depois das escondidas brincamos ao Minecraft que o JM sempre mais gosta e depois eu, o JS e o JM começamos a brincar todos juntos.

-Eu- Isso é muito bom! E como nós já estivemos a falar não são só as crianças de cadeira de rodas que precisam de apoio e de se sentir incluídas, não é?

-LR- Aquelas que têm os braços partidos, que não conseguem andar...

-Eu- E são só essas?

-LR- Não! Há mais!

-Eu- Vocês também não precisam de se sentir incluídos e de se sentirem bem na escola?

-LR- Sim!

-Eu- Então quem é que precisa?

-LR- Nós! E todos!

-Eu- Todos! Todos nós precisamos de nos sentir incluídos.

-Eu- Não são só os meninos de cadeiras de rodas, ou pessoas com outras deficiências ou transtornos de aprendizagem que precisam de ser incluídos, de sentir que pertencem. Todos os meninos precisam! Todos os meninos têm o direito de ser respeitados, incluídos, acolhidos independentemente das condições físicas, das características culturais do país de onde são, da sua etnia, da sua religião ou mesmo das coisas em que acreditam. E todos nós temos o dever de respeitar esta diversidade e individualidade de cada criança.

-JY- Professora?

-Eu- Diz JY!

-JY- Tipo... ui, esqueci-me!

-Eu- Esqueceste-te, não faz mal! Vou falar com o JE e depois se te lembrares dizes. Diz JE!

-JE- Sobre o JV. Uma vez no parque, de manhã, nós fomos brincar ao comboio e a escorregarmos várias vezes, várias vezes, várias vezes, depois quando o JV chegou estava atrás do JY acho que fez alguma coisa, acho que empurrou, depois o JY foi a escorregar fez assim e acho que magoou o braço, teve de pôr gelo.

-JY- Ahh sim foi quando eu parti o braço mas eu já lembrei-me!

-Eu- Vais contar o quê?

-JY- Eu tenho uma coisa muito má que o JF faz, ele esconde os amigos dele. Por exemplo, ele gosta muito do JS como amigo e diz às pessoas que nunca irá gostar dele e odeia-o.

-Eu- Vocês estão a dizer coisas que não gostaram e não devemos fazer mas eu agora, para concluir quero que me digam quais é que são as atitudes que todos devemos ter diariamente, ou seja, todos os dias para conseguirmos incluir toda a gente.

-Eu- Diz JE!

-JE- Devemos ajudar as pessoas quando se magoam, quando tipo o meu irmão precisa de ajuda para apanhar uma coisa lá em casa, eu sempre vou... o meu irmão chama e eu sempre vou e ajudo.

-Eu- Devemos ajudá-los no que precisarem...

-LR- Devemos respeitá-los e eles também a nós!

-Eu- Respeitá-los e eles também a nós sim, verdade.

-JY- Confortá-los e tomar conta deles com muito cuidado.

-B- Prestar atenção neles e eles também prestar nossa.

-JY- Parar o bullying!

-JE- Parar de bater nas pessoas quando as pessoas batem.

-B- Parar de dizer palavrões

-Eu- Brincar com toda a gente, vocês já tinham dito.

-LR- Parar de gozar com as pessoas e também de usá-las!

-Eu- Disseste uma coisa muito importante, respeitar as pessoas e se nós respeitarmos as pessoas significa que não gozamos com eles.

-LR- Não fazemos nada com eles porque são nossos amigos.

-JE- Ser amigos de toda a gente! Professora vou dizer só mais uma coisa má sobre a atitude do JM para fechar porque o JM é mentiroso, ele tem de melhorar isso, sabes porquê? Porque uma vez estava a escrever o que o professor mandou, depois o JM foi na minha mesa pedir o laranja, eu não quis emprestar porque ele já me arranhou muito forte e foi pedir o laranja eu disse que não, derrubou as minhas coisas quase todas, fui dizer ao professor “Professor, o JM derrubou as minhas coisas até ao chão!” e depois ele foi dizer “Não, não. Mentiroso!”.

-B- Quando nós chamamos mentiroso ele diz...

-Eu- Mas então lembram-se de mais alguma atitude?

-JE- Segurança!

-LR- Não, já disse!

-JY- Mais uma atitude...

-Eu- Sim

-JY- Mais uma atitude...

-Eu- Que devemos ter para incluir toda a gente!

-JY- Mais uma atitude é portar sempre bem ao pé dos professores.

-Eu- Isso é uma atitude que ajuda a incluir toda a gente?

-JY- Incluir toda a gente é...

-Eu- É incluir também os professores, é isso?

-JY- É verdade!

-LR- Também as pessoas mais idosas, podemos ajudá-las!

-B- É verdade!

-B- Prestar atenção no trabalho.

-LR- No trabalho não podemos ir tudo tudomas...

-JY- Eu tenho a última. Ajudar as pessoas o máximo!

-LR- O máximo possível para elas confortarem-se.

-Eu- Para elas se sentirem bem, sentirem que pertencem...

-LR- Aqui!

-JE- Professora! E prestar atenção ao que o professor manda porque houve uma vez que o professor mandou para fazer uma prova de Português e depois eu acabei a ter insuficiente.

-Eu- Isso não é uma atitude que devemos ter para ajudar a incluir, é diferente! Mais alguma coisa importante que ainda não tenhamos dito?

-JY- Eu só quero falar uma coisa, isto não é importante mas eu tive excelente em inglês.

-Eu- Então vou parar de gravar. Já disseram tudo o que queriam?

-Vários- Sim!

-Eu- Obrigada pela vossa participação!

APÊNDICE F – CONSENTIMENTO ASSINADO

**Consentimento informado**

Caro/a Encarregado/a de Educação,

Somos estudantes do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra. Estamos a estagiar na sala do 3º ano, do Centro Escolar do Loreto, e vimos por este meio solicitar a sua autorização para poder proceder ao registo fotográfico e de voz de atividades desenvolvidas pelo/a seu/sua educando/a no Grupo/Turma que integra, no período de estágio que irá decorrer até ao final maio de 2022. As fotografias e as gravações têm como única finalidade a elaboração de trabalhos académicos. Comprometemo-nos a não revelar em momento algum o rosto das crianças, mantendo a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos.

As estagiárias,

Inês de Fátima Moreira Pestana

Mariana Caldeira Ferreira dos Santos

Mariana Dos Santos Silva

Autorização do registo fotográfico e de áudio

Nome da criança	Sim (x)	Não (x)	Assinatura do/a Encarregado/a de Educação

