



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO

*A voz das crianças: Conceções, atitudes
e sentimentos face à diversidade*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde

Ana Francisca Jegundo Rodrigues

Porto, Julho de 2022



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO

*A voz das crianças: Conceções, atitudes
e sentimentos face à diversidade*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde

Ana Francisca Jegundo Rodrigues

Trabalho efectuado sob orientação de
Professora Doutora Marisa Carvalho

Porto, Julho de 2022

Resumo

O presente estudo, intitulado de “*A voz das crianças: concepções, atitudes e sentimentos face à diversidade*” tem como principal objetivo contribuir para clarificar e enriquecer o conhecimento das percepções e atitudes das crianças face à educação inclusiva. Para satisfazer este objetivo, este trabalho de investigação baseou-se numa abordagem qualitativa, onde as vozes das crianças foram ouvidas de forma a serem consideradas as suas opiniões, sentimentos e percepções, no sentido de caminhar em direção à inclusão. Assim, a metodologia adotada foi a entrevista semi-estruturada, também testes sociométricos para analisar as preferências e rejeições dos alunos nas turmas e ainda observações em sala-de-aula de forma a complementar a informação recolhida nos restantes instrumentos. Neste estudo participaram quatro turmas com diferentes idades, de um Agrupamento de Escolas no Norte do País, contraindo uma amostra de 63 participantes (n=63). Após a análise e interpretação dos resultados, concluímos que as crianças percecionam a diversidade como dificuldades associadas à aprendizagem e/ou comportamento, sendo que de um modo geral essas não interferem nas suas interações escolares, revelando índices de coesão grupal maioritariamente positivos. No entanto, o caminho ainda é longo e espera-se que sejam desenvolvidos mais estudos a cerca desta temática, nomeadamente ouvindo outras perspetivas e concepções de outros possíveis agentes colaborativos.

Palavras- Chave: Voz das crianças; Educação Inclusiva; Diversidade; Inclusão

Abstract

The main goal of this study, entitled "Children's voice: conceptions, attitudes and feelings towards diversity" is to contribute to clarify and enrich the knowledge of children's perceptions and attitudes towards inclusive education. To meet this objective, this research work was based on a qualitative approach, where children's voices were heard in order to consider their opinions, feelings and perceptions, in order to move towards inclusion. The methodology used was a semi-structured interview, sociometric tests to analyze the preferences and rejections of students in the classes, and classroom observations to complement the information collected in the other instruments. After the analysis and interpretation of the results, we concluded that the children perceived diversity as difficulties associated with learning and/or behavior, and that in general, these do not interfere with their school interactions, revealing mostly positive indexes of group cohesion. However, there is still a long way to go and it is expected that further studies on this issue will be developed, namely listening to other perspectives and conceptions of other possible collaborative agents.

Keywords: Children's voice; Inclusive Education; Diversity; Inclusion

Índice

<i>INTRODUÇÃO</i>	10
<i>1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO</i>	11
1.1. Breve resenha histórica: da exclusão à inclusão	11
1.2. Diversidade, aceitação social e participação	16
1.3. A voz das crianças	18
<i>2. ESTUDO EMPÍRICO</i>	20
2.1 Problema e objetivos de investigação	20
2.2 Metodologia	21
2.2.1 Fundamentação do método	21
2.2.2 Participantes	21
2.2.3 Instrumentos	22
2.2.3.1. Entrevista	22
2.2.3.2. Teste sociométrico	22
2.2.4 Procedimentos	23
2.2.4.1. Recolha de dados	23
2.2.4.2. Análise de dados	24
<i>3. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS</i>	25
3.1 Conceções e atitudes das crianças em relação à diversidade nas escolas portuguesas	25
3.2 Conceções e atitudes das crianças em relação à inclusão	27
3.3 Conceções das crianças relativamente às práticas inclusivas	30
3.4 Atitudes de aceitação e rejeição social face à diversidade	31
3.4.1. Atitudes de aceitação e rejeição social face à diversidade no grupo de educação pré-escolar	31
3.4.2. Atitudes de aceitação e rejeição social face à diversidade na turma de 4.º ano	37
3.4.3 Atitudes de aceitação e rejeição social face à diversidade na turma de 5.º ano	43
3.4.5. Atitudes de aceitação e rejeição social face à diversidade na turma de 9.º ano	48
<i>4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS</i>	53

<i>CONCLUSÃO.....</i>	<i>56</i>
<i>REFERÊNCIAS.....</i>	<i>57</i>
<i>ANEXOS.....</i>	<i>62</i>

LISTA DE ABREVIATURAS

NEE- Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF- Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

ANEXOS

Anexo I – Guião de Entrevista

Anexo II – Teste Sociométrico

Anexo III – Consentimento Informado

AGRADECIMENTOS

No decorrer desta jornada, tive o privilégio de ter junto a mim pessoas incríveis que me motivaram, orientaram e ajudaram, de forma direta ou indireta, a concluir esta etapa tão importante para mim.

Os meus sinceros agradecimentos à professora Doutora Marisa Carvalho, pela ajuda e pela oportunidade de trabalhar comigo este tema. Obrigada por toda a orientação e conhecimentos transmitidos. Estou imensamente grata por toda a paciência, disponibilidade, encorajamento, apoio e auxílio durante o desenvolvimento deste trabalho e ano letivo.

À minha família, especialmente aos meus pais e irmão, por toda a força, carinho e compreensão. Por serem o meu grande apoio, acreditem em mim, e me encorajarem sempre.

A todos os participantes que participaram neste estudo e assim o tornaram possível. Obrigada por toda a disponibilidade, colaboração e demais simpatia.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente, contribuíram para este trabalho e não estão referenciadas.

INTRODUÇÃO

Atualmente, em Portugal, o Ministério de Educação elege como prioridade a promoção de uma escola de qualidade para todos, em que o sucesso escolar se constrói com a inclusão plena de todos os alunos, através da adoção de medidas que lhes garantam o acesso ao currículo e a aprendizagens significativas e efetivas (ME, 2018, Nota à Comunicação Social, 24 de maio). Neste quadro, o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho consagra um conjunto de princípios e normas que pretendem garantir a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Esta opção política e legislativa comporta desafios significativos para o trabalho dos professores e das escolas. Também do ponto de vista da investigação, justifica a organização e sistematização de um conjunto de conhecimentos relevantes que ajudem os atores educativos a conceberem, organizarem, monitorizarem e avaliarem modelos e práticas de inclusão em educação.

Apesar dos avanços e progressos em prol da inclusão das crianças e jovens nas escolas, verifica-se que persistem dificuldades com a inclusão plena de todos (e.g., Alves et al., 2020; Carvalho et al., 2019). No sentido da concretização de políticas de educação inclusiva, é necessário implementar mudanças nos contextos, potenciando as conceções, as atitudes e as práticas em relação à inclusão por parte de todos os intervenientes. O sucesso da escola inclusiva depende sobretudo da intervenção e do esforço conjugado de todos os envolvidos no processo de educação e ensino (Gomes, 2013). A participação e compromisso de todos com a escola e com os alunos é condição essencial à inclusão. No mesmo sentido, também a participação das crianças é um indicador de qualidade da educação a considerar quando se fala em políticas e práticas inclusivas (Pereira et al., 2018). A literatura tem demonstrado que as perspetivas dos alunos e o desenvolvimento de práticas inclusivas bem sucedidas estão inter-relacionados (Messiou, 2019). Assim, torna-se imperativo ouvir as crianças e torná-las agentes ativos na construção da sua própria vida (Ainscow et al., 2020).

As abordagens participativas, que garantem os direitos da criança, que reconhecem a sua competência, que escutam a sua voz para transformar a ação pedagógica numa atividade partilhada, têm maior impacto na sua aprendizagem e vida futura (Eurydice, 2009; OCDE, 2012). Por este motivo, garantir a participação das crianças nas atividades, nos processos de decisão e nas múltiplas oportunidades é fundamental. Ouvir as crianças é, por isso, uma dimensão da participação.

Assim, o objetivo deste estudo é ouvir as crianças relativamente à diversidade e inclusão na escola. A importância do diálogo é aqui enfatizada. Crianças diferentes podem ter concepções contraditórias, todas elas igualmente válidas que devem ser escutadas e consideradas nas decisões políticas, sociais e pedagógicas (Shaw et al., 2021). Ouvir as crianças no contexto da investigação é, também, fundamental. Nas últimas décadas, tem-se verificado um interesse crescente em ouvir as crianças, nomeadamente, em investigação. Acentuou-se a necessidade de fazer investigação *com* e *para* as crianças, mais do que sobre as crianças (Urbina-Garcia, 2019). Apesar disso, a investigação com a voz das crianças, sobretudo em Portugal, é ainda limitada (Urbina-Garcia, 2019). Com este trabalho, procuramos contribuir para a investigação em educação inclusiva *com* e *para* as crianças. Globalmente, pretende-se conhecer as concepções, atitudes e sentimentos das crianças acerca da diversidade e da inclusão nas escolas.

O estudo aqui apresentado, *A voz das crianças: Concepções, atitudes e sentimentos face à diversidade*, integra-se num projeto mais amplo, *IN project*, no contexto do qual se pretende conhecer o modo como a educação inclusiva é conceptualizada e concretizada nas escolas portuguesas. Por conseguinte, ouvir as crianças e os jovens acerca da diversidade e inclusão nas escolas portuguesas bem como explorar as suas atitudes de aceitação neste contexto são elementos importantes na compreensão alargada da educação inclusiva em Portugal.

Este projeto de dissertação está organizado em duas partes principais. Na primeira parte, apresentamos o enquadramento teórico, este refere-se aos princípios e aos fundamentos legais do tema, bem como a apresentação de questões relacionadas com a educação inclusiva, uma breve resenha histórica, questões relacionadas com a diversidade, aceitação social e participação e ainda como a voz das crianças é importante na investigação. Na segunda parte, procede-se à descrição do estudo empírico realizado. Nesta parte descreve-se todo o processo da investigação realizada apresentando: o objeto e os objetivos do estudo; a opção metodológica e os instrumentos utilizados; a amostra selecionada; os procedimentos de recolha e de tratamento dos dados; a análise, interpretação e discussão dos resultados, ou seja das informação mais evidentes e relevantes. Na conclusão, destacam-se as principais conclusões estudo, implicações, limitações e breves considerações finais.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Breve resenha histórica: da exclusão à inclusão

A revisão de literatura relativa ao aparecimento da escola inclusiva mostra que este movimento é resultado de um processo evolutivo. Por um lado, verificou-se, durante muito tempo, uma associação quase exclusiva da educação inclusiva à educação especial com enfoque nas pessoas com deficiência. Por outro lado, contudo, o modo como as pessoas com deficiência têm sido vistas, não se manteve inalterável, isto é, à medida que a humanidade foi evoluindo, a forma como eram percebidos, também (Rosa, 2010).

Os valores socioculturais presentes até ao século XVI levavam à exclusão da pessoa com deficiência da sociedade. No entanto, a partir do século XVII, foi dada uma maior atenção às necessidades humanas e por isso surgiram algumas iniciativas individuais no sentido de dar resposta a pessoas com deficiência sensorial, como foi o caso da criação de escolas para alunos surdos e cegos em França, seguindo-se a mesma iniciativa em Portugal (Madureira & Leite, 2003). Deu-se assim o nascimento da Educação Especial enquanto preocupação social (Bautista, 1997).

No início do século XIX era já notória a preocupação em colocar as crianças e jovens com deficiência em escolas especiais, no sentido de lhes ser dada a devida assistência, ainda que não fosse numa perspetiva educacional (Warnock, 1978). No entanto, Madureira e Leite (2003) consideraram que algumas das instituições existentes já apresentavam finalidades educativas, nomeadamente as que acolhiam crianças e jovens com deficiências sensoriais.

No século XX, a partir das décadas de 30/40, nasceram novos rumos na Educação Especial, no entanto até aos anos 60, a resposta a crianças com as então designadas necessidades educativas especiais era feita nos centros especiais ou em classes especiais anexas à escola regular, não havendo no entanto relação entre ambas as instituições (Bautista, 1997). Era feita uma avaliação médica e psicológica às crianças, que eram encaminhadas para instituições consoante os resultados e tipo de deficiência. Mais tarde, na década de 60, numa perspetiva de intervenção educativa, os modelos clínicos começaram a ser desvalorizados no que se refere ao atendimento da criança com deficiência, surgindo a preocupação de encontrar soluções pedagógicas mais adequadas para as crianças, reconhecendo assim as suas capacidades independentes à deficiência (Sanches & Teodoro, 2006).

Foi na segunda metade do século XX, que surgiu o movimento de integração de crianças e jovens com deficiência, com o intuito de mudar o paradigma de exclusão social. Foi no seguimento desta linha de pensamento que, em 1975, surge a Public Law nos Estados Unidos da América, que introduziu a noção de “ambiente o menos restritivo possível”, onde pedem a integração total de todas as crianças e jovens com deficiência, passando estes a beneficiar de um ensino gratuito (Cardoso, 2011).

Mais tarde, em 1978, ganhou força no Reino Unido o Relatório Warnock, onde apareceu, pela primeira vez, o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Neste documento, o conceito de Necessidades Educativas Especiais não exclui o conceito de Deficiência, pressupõe antes uma mudança na maneira como se aborda a problemática da criança (Bairrão, 1998). Desta forma, o seu conceito deixa de surgir associado a uma dificuldade particular da criança ou deficiência mas sim em relação a tudo sobre ela, capacidades e incapacidades, todos os factos importantes no seu progresso educativo, ou seja, a uma necessidade educativa especial (Warnock, 1978).

Posteriormente, o conceito foi abraçado em 1994, na Conferência Mundial de Salamanca, onde estiveram presentes mais de noventa governos e vinte e cinco organizações internacionais, na qual foi defendida a opção de uma escola inclusiva, em que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, proclamando ainda que:

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. (Declaração de Salamanca, 1994, p.6)

Neste sentido, a referida declaração redefiniu o conceito de NEE como abrangente a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais em determinado momento da sua escolaridade. Durante vários anos, o conceito de necessidades educativas especiais encontrou-se vinculado às diferentes necessidades de atendimento e intervenção educativa, não só em termos escolares, mas em relação a todos que, de alguma forma participam na educação da criança (Correia, 2008).

Surge assim, o conceito de inclusão, em que se pretende que a escola se adapte às crianças, criando as condições necessárias à especificidade de cada uma. Como referido anteriormente, a promoção da inclusão tem vindo a ser abordada desde o século XX, após a assinatura da Declaração dos Direitos Humanos (1948) e, principalmente na Declaração de Salamanca (1994), esta última que se demonstrou um marco importante no rumo da educação inclusiva. Em 1994, esta Declaração inspirou-se no “princípio de inclusão” e no “reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir escolas para todos - instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e

respondam às necessidades individuais” (UNESCO, 1994, p.3). Para além disto, proclama ainda que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias” (UNESCO, 1994, p.8).

A inclusão é vista como um princípio orientador geral para fortalecer a igualdade de acesso a oportunidades de aprendizagem de qualidade para todos os alunos (Ainscow et al, 2020). Também Correia (2008) defende que este princípio aponta para uma escola que apresenta a preocupação de observar a criança no seu todo, respeitando o desenvolvimento académico, pessoal e socio-emocional, permitindo-lhe usufruir de uma educação ajustada, visando o aumento das suas potencialidades. A UNESCO (2009) refere ainda que a inclusão pode ser vista como um processo de transformação, isto é, um processo que elimine atitudes negativas e de exclusão face à educação e à diversidade, bem como em relação à raça, condição económica, classe social, orientação sexual, etnia, religião, género e deficiência.

Tal como referiu Moore (2017), a transição da integração para a inclusão pode ser vista como uma evolução no tempo. Com o objetivo de distinguir integração de inclusão é feita referência a um modelo que se divide em várias fases de desenvolvimento da educação, sendo elas: exclusão, separação, integração e inclusão (Amor et al., 2019). Assim, a primeira fase diz respeito à exclusão, esta ocorre quando aos alunos é negado o acesso à educação. Pode acontecer quando os alunos não estão autorizados a inscrever-se/ frequentar escolas, quando lhes são impostas condições para a sua frequência, ou ainda quando são excluídos por mau comportamento. Em relação à separação, ocorre quando os alunos são educados em ambientes separados (aulas ou escolas), acontece quando os alunos com alguma deficiência frequentam uma escola exclusivamente para alunos com deficiência, mas também quando as escolas aceitam apenas mulheres ou homens. Mais recentemente, a integração e a inclusão têm sido frequentemente comparadas e por vezes confundidas, enquanto apresentam diferenças significativas. A integração é conseguida colocando estudantes com diversas necessidades no ensino geral com algumas adaptações e recursos, mas com a condição de que podem enquadrar-se em estruturas, atitudes e num ambiente inalterado pré-existent (UNESCO, 2017). A integração pode consistir em colocar um aluno com dificuldades físicas ou de aprendizagem numa turma regular, sem qualquer apoio individualizado. A inclusão, por sua vez, é um processo que ajuda a ultrapassar barreiras que limitem a presença, a participação e realização de todos os alunos. Trata-se de mudar o sistema para se adaptar ao aluno, e não mudar o aluno para se adaptar ao sistema (UNICEF, 2014). Com efeito, a educação inclusiva pode ser definida como um processo dinâmico que está em constante evolução de acordo com a cultura e contextos locais, uma vez que procura permitir às comunidades, sistemas e estruturas combater

a discriminação, celebrar a diversidade, promover a participação de todos e superar barreiras à aprendizagem (UNESCO, 2017, 2020; UNICEF, 2014).

Verifica-se que, ao longo dos anos, há uma progressão muito relevante no sentido da construção de escolas e sociedades mais inclusivas. Isto é visível nos documentos políticos de organizações internacionais, como a UNESCO ou a OCDE, mas também nos documentos legislativos de âmbito nacional. A educação inclusiva continua a ser um dos objetivos essenciais das agendas políticas e reformas educacionais a nível nacional e internacional (OCDE, 2015; UNESCO, 2017). Os sistemas educativos com melhor desempenho entre os países da OCDE são aqueles que combinam qualidade e equidade (OCDE, 2015; UNESCO, 2017). Equidade na área da educação significa que circunstâncias pessoais ou sociais como género, a origem étnica ou o meio familiar não representam nenhum obstáculo para a realização do potencial educacional (equidade) e que todos os indivíduos atingem pelo menos um nível mínimo básico de formação (inclusão) (OCDE, 2012). Assim, a educação inclusiva visa proporcionar a todos os alunos, equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo, independentemente das modalidades e percursos de educação e formação, e ainda das suas diferenças (Pereira et al., 2018). Em Portugal, a legislação define a inclusão como um direito que todas as crianças têm, de aceder e participar nos mesmos contextos educativos (Decreto-Lei 54/2018, Art. 3c).

O princípio fundamental da escola inclusiva tem então como base a ideia de que todos os alunos possam ter a possibilidade de, sempre que possível, aprenderem juntos num mesmo ambiente, independentemente das dificuldades e diferenças que cada criança possa apresentar (UNESCO, 1994). Embora em alguns países, a educação inclusiva ainda seja vista como uma abordagem para atender crianças com deficiência em ambientes de educação, o conceito está a ser desenvolvido como um princípio que apoia e acolhe a diversidade entre todos os alunos (Ainscow et al, 2020). A educação inclusiva amplia o foco e âmbito de ação. Por um lado, articula-se com o conceito de diversidade, ampliando a sua ação para além de questões relacionadas com a deficiência, mas considerando múltiplas dimensões da diversidade (e.g. género, identidade de género e orientação sexual, situação socioeconómica, raça e etnia) (Cerna et al., 2021). Por outro lado, a ação da escola é revisitada para que possa adaptar-se às crianças e jovens que a ela pertencem (UNICEF, 2014).

Em particular, as escolas inclusivas precisam valorizar igualmente alunos e professores; aumentar a participação e reduzir a exclusão de diferentes culturas; reestruturar culturas, políticas, e práticas para que possam responder à diversidade dos alunos; reduzir os obstáculos à aprendizagem e participação para todos os alunos; ver as diferenças dos alunos como um

recurso para apoiar a aprendizagem e não um problema que precisa de ser resolvido; reconhecer o direito dos alunos a ter uma educação na comunidade em que vivem; melhorar as escolas para professores e alunos; promover relações entre a escola e comunidade; e reconhecer que a inclusão na educação é parte integrante da inclusão na sociedade (Booth & Ainscow, 2002). Isto implica que se considerem as características dos contextos, os seus recursos e os processos implicados (Azorín & Ainscow, 2020), de forma a compreender os desafios que precisam de ser superados para promover a inclusão.

1.2. Diversidade, aceitação social e participação

Falar de educação inclusiva é falar de diversidade. A diversidade é vista como uma noção ambígua e complexa, com inúmeras definições (Messiou et al., 2022). É possível identificar duas abordagens diferentes em relação à diversidade, uma que define a diversidade elegendo grupos específicos de características como raça, género, etnia, idade, religião e deficiência, e outra que considera as características pessoais, demográficas e organizacionais (Herring & Henderson, 2011). Trata-se, pois, de um conceito multidimensional, que inclui a diversidade induzida pela migração, grupos étnicos, minorias nacionais e povos indígenas, género, identidade de género e orientação sexual, deficiência e sobredotação (Cerna et al., 2021). Ainda MacPherson (2017) define a diversidade como uma gama de características que diferenciam comunidades, indivíduos, práticas sociais e preferências pessoais.

Messiou et al. 2022, num estudo acerca das conceções sobre diversidade em 5 países europeus conforme apresentadas em documentos legislativos, identificam 5 formas distintas de conceptualizar a diversidade: (1) diversidade em relação a grupos específicos de alunos; (2) diversidade em relação a todos os alunos; (3) diversidade relacionada a outras questões que não os alunos; (4) diversidade como um problema; (5) diversidade como um valor. Este trabalho é particularmente relevante pois ao analisar o modo como politicamente a diversidade é definida, permite refletir sobre conceções de diversidade e modos de influenciar as práticas das escolas. Herring e Henderson (2011) defendem a necessidade de conectar a diversidade com outras noções, referindo a voz dos alunos, esta que se encontra relacionada com questões de equidade e oportunidade. Assim como a diversidade, a noção de voz das crianças e dos alunos abrange uma vasta gama de significados, desde a expressão de opiniões, verbais ou não verbais, até à participação ativa e tomada de decisões.

Questões de poder, de voz e de representação têm sido essenciais quando se discute a participação das crianças na vida social e política (Farrugia, 2015). Soares (2006) refere que a

participação das crianças se constitui como um processo no sentido de construção de uma sociedade inclusiva para os cidadãos mais novos. Ao compreendermos a participação social como um direito, a busca por metodologias que assegurem a participação das crianças na vida coletiva, torna-se uma proposta ética e política que considera as crianças como agentes sociais competentes. Portanto, a participação das crianças no cotidiano e na investigação pode ser considerada um importante passo na direção da construção gradual de uma atmosfera de participação social por parte das mesmas (Becker, 2016).

Assim, para responder à diversidade, as vozes de todas as crianças e alunos devem ser ouvidas e postas em prática, isto é, ouvir a opinião de todos deve ser visto como uma valorização da diversidade, enquanto ao mesmo tempo está a ser demonstrado um compromisso com o princípio de inclusão (Messiou et al., 2022). Valorizar as vozes das crianças, sobretudo daquelas que estão em maior risco e menos propensas a ter as suas opiniões levadas em consideração, aumenta a justiça social nas escolas (Mitra & Serriere, 2012). Portanto, as vozes destas podem e devem ser consideradas como o melhor meio para alcançar o empoderamento, a transformação e a igualdade em todas as instituições de educação.

A escola e os professores têm um papel relevante na aceitação e na valorização da diversidade, devendo contribuir para a aceitação social de todas as crianças nos contextos educativos. As atitudes de todos os intervenientes (pais, alunos, professores, diretores e outros profissionais) envolvidos na educação inclusiva são consideradas essenciais para uma inclusão bem sucedida (Nowicki & Sandieson, 2002) bem como influenciam o clima social e a cooperação entre todos. Embora a participação social de todos os alunos seja um aspeto importante da educação inclusiva, muitas pesquisas demonstram que os alunos com deficiência ou em maior risco de desvantagem apresentam menor participação social do que os seus colegas sem nenhum tipo de deficiência ou em situação de desvantagem (Avramidis et al., 2017).

Alguns estudos referem que, por exemplo, crianças com deficiência tendem a ter menos amigos, são menos aceites e interagem com menos frequência com os seus pares, relatando sentimentos de solidão (Bossaert et al., 2011). Além disso, o tipo de deficiência em questão desempenha um papel importante na participação social, sendo que os alunos que apresentam dificuldades comportamentais tendem a apresentar uma menor participação social em comparação com outros alunos com dificuldades de outro âmbito (Koster et al., 2010).

Segundo Odom et al., (2006), a aceitação social das crianças dá-se mais facilmente quando estas têm características em comum com os seus colegas, quando geralmente têm competências sociais mais eficazes, conseguem expressar-se e comunicar as suas ideias, participam nas brincadeiras, respeitam as regras e os colegas e estão interessadas em interagir

com os colegas. Por sua vez, as crianças que tendem a ser mais rejeitadas ou excluídas são aquelas que apresentam comportamentos que perturbam o bom funcionamento das aulas e o bom ambiente da sala, que entram em conflitos e que se comportam de forma agressiva. Algumas crianças podem enfrentar algumas dificuldades a nível de integração social no grupo de pares e no desenvolvimento de relações de amizade. Problemas como dificuldades no processamento de informação e na regulação emocional geram níveis de interação com o grupo de pares muito baixos (Guralnick, 2006).

Por conseguinte, contribuir para a participação positiva e efetiva das crianças nas diversas atividades e contextos potencia a aceitação e inclusão de todas. A teoria do contacto intergrupar (Allport, 1954) defende que o contacto intergrupar tende a reduzir o preconceito intergrupar. Alguns estudos concluíram que os alunos que interagem e contactam de forma regular com alunos com deficiência ou com outras características, desenvolvem uma atitude positiva em relação aos mesmos (Vignes et al., 2009). Escolas inclusivas permitem desenvolver alunos mais conscientes e sensíveis, bem como potenciam a sua compreensão e respeito pelas diferenças entre os seus pares (Stainback & Stainback, 1999).

1.3. A voz das crianças

A participação ativa das crianças é determinante e essencial para que a mesma se encontre envolvida nas atividades que realiza, nas experiências que vivencia, nos conhecimentos que adquire. Só assim, a criança pode assumir um papel ativo no próprio processo de crescimento e desenvolvimento, e o facto de se sentir bem no espaço educativo que frequenta, apresenta-se como um forte indicador de que a criança se sente incluída (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Assim, escutá-las é importante para conhecer, identificar e responder melhor às suas necessidades, interesses, competências e direitos, promovendo assim uma educação de qualidade (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Deve-se valorizar a conceção da criança “como ser que vive e tece a história, tem competência e é sensível aos diferentes contextos educativos, que necessita de cuidados especiais dos adultos, mas está em franco processo de conquista da sua autonomia” (Pinazza & Kishimoto, 2008, p.10). Ao reconhecer as crianças como atores sociais e competentes, de direito próprio, faz sentido questioná-las sobre as suas próprias contribuições e participação na dinâmica educativa (Scott, 2005).

Considerar a voz das crianças é reconhecer que estas devem ser sujeitos participativos com os seus próprios direitos, demonstrando o modo como compreendem o seu quotidiano, a

sua rotina diária bem como o grau de autonomia, de iniciativa, de liberdade de expressão e de escolha que lhe é dado. No passado, as vozes das crianças não eram tidas em consideração porque se supunha que não tinham condições de dar informações precisas, ou de fazer juízos de valor sobre assuntos que lhes dizem respeito (Qvortrup, 1994). Contudo, nos últimos anos, esta visão tem vindo a ser modificada e a ideia de ouvir as crianças é agora apoiada. O artigo 12 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (UNCRC, 1989), por exemplo, refere a noção de envolvimento, destacando as vozes das crianças, isto é, que todas estas têm o direito de expressar os seus pontos de vista e de serem ouvidas. Também em Portugal, mais recentemente, o Conselho Nacional de Educação (2021) assinalou a importância de ouvir a voz das crianças e dos jovens. Entende-se por voz das crianças, a possibilidade e o direito das crianças e dos jovens terem a oportunidade de exprimir as suas ideias e opiniões ao longo de todo o processo educativo, fazendo com que a sua participação seja respeitada (CNE, 2021). Neste, e noutros documentos produzidos por organizações internacionais, é possível verificar a afirmação do direito da criança e do jovem à sua voz.

Assim, torna-se imperativo ouvir as crianças, mostrar que estas são capazes e competentes na tarefa de descrever e interpretar diversas situações e acontecimentos que ocorram nos contextos escolares (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008). Para Davie e Galloway (1996), ouvir as crianças é visto tanto como ética imperativa, bem como uma questão de utilidade prática e eficaz, que mais recentemente tem sido explorada como uma estratégia para melhorar as escolas.

Também em investigação, é relevante ouvir as crianças. Nas últimas décadas, tem aumentado o interesse em investigar com e para as crianças, mais do que sobre as crianças, envolvendo as crianças como participantes ativos no processo de investigação (Urbina-Garcia, 2019). Especificamente quanto a questões relacionadas com a educação inclusiva, alguns trabalhos abordam conceções e vivências das crianças em termos de inclusão nas escolas, nas salas de aulas e no grupo de pares bem como práticas de promoção desta inclusão, fazendo uso de instrumentos variados e adaptados de recolha de dados (e.g. entrevistas e outras atividades) (Cunningham, 2020; Dare et al., 2017; Messiou, 2018).

Um estudo desenvolvido por Smith e Williams (2001) procurou compreender a perspetiva dos alunos de turmas do ensino regular face às potencialidades de quatro alunos com diferentes tipologias de deficiência, tendo entrevistado 77 crianças de diferentes grupos etários, sendo que apenas um desses grupos mantinha contacto com um colega com deficiência incluído na turma. Os autores concluíram que todas as crianças tiveram uma perceção positiva das potencialidades dos seus pares com deficiência, fazendo uma associação adequada entre o tipo

de deficiência e as suas potencialidades. Neste estudo, encontraram diferenças na compreensão das crianças acerca das competências dos pares com deficiência, variando esta percepção de acordo com a idade. As diferenças mais evidentes estavam entre os grupos mais velhos, sendo que as crianças em idade pré escolar tiveram mais dúvidas em demonstrar a relação entre a problemática de deficiência e as suas consequências nas capacidades do aluno com deficiência. Concluíram que as crianças mais novas desenvolvem ideias mais positivas sobre as capacidades das crianças com deficiência.

Por sua vez, Barreto (2009) desenvolveu um estudo nacional com o objetivo de conhecer a percepção dos alunos diferentes, pelos seus pares sem deficiência, nas escolas. A amostra constituída por 31 alunos, de duas turmas de 1.º ciclo, revelou a partir de testes sociométricos que as relações de amizade entre os pares com e sem NEE não estavam muito desenvolvidas, uma vez que as crianças com deficiência nunca foram escolhidas pelos seus pares. Também um estudo realizado por Hajisoterou et al., (2018) teve como objetivo compreender as conceções que crianças migrantes e nativas e dos seus pais tinham relativamente a estratégias de melhoria escolar em escolas culturalmente diversas. Por meio de observações e entrevistas realizadas a 40 crianças (20 nativas e 20 migrantes), conclui-se que, tendo em vista a melhoria das escolas, deveria ser dada a oportunidade de as crianças discutirem com diretores, professores e demais colegas sobre as suas necessidades e sentimentos. A reunião com grupos culturalmente mistos, diretores, professores e colegas podiam constituir-se fóruns de diálogo e participação e, simultaneamente, facilitar a resolução de problemas.

Apesar destes contributos, a literatura neste domínio tende a ser escassa e justifica desenvolvimentos futuros. O presente trabalho pretende contribuir para o aprofundamento da temática ao compreender as conceções e as atitudes das crianças em relação à diversidade, inclusão e práticas inclusivas.

2. ESTUDO EMPÍRICO

2.1 Problema e objetivos de investigação

A sociedade ainda enfrenta dificuldades em entender o que é diferente, com o que se afasta dos padrões tidos como normais, sendo que por vezes, as pessoas identificadas como diferentes são colocadas à margem do processo social (Cardoso, 2011).

Apesar de, atualmente já se terem registado avanços significativos na área da educação inclusiva, em Portugal e noutros países, nomeadamente do ponto de vista legislativo, verificam-

se dificuldades e desafios significativos na implementação efetiva de modelos e práticas mais inclusivas nas escolas (e.g. Alves et al., 2020; Carvalho et al., 2019). Interessa explorar o modo como as políticas educativas de inclusão se concretizam no terreno, ouvindo os diferentes intervenientes. Conhecer as perspetivas das crianças e dos jovens acerca da diversidade e da inclusão constitui um elemento-chave nesta compreensão (Messiou, 2018; Urbina-Garcia, 2019).

Neste estudo, pretende-se conhecer as concepções, sentimentos e atitudes das crianças em relação à diversidade. São objetivos específicos deste trabalho:

Explorar concepções e atitudes das crianças e dos jovens em relação à diversidade;

Explorar concepções e atitudes das crianças e dos jovens em relação à inclusão;

Explorar atitudes de aceitação e rejeição social das crianças e dos jovens;

Explorar concepções das crianças acerca de práticas inclusivas.

2.2 Metodologia

2.2.1 Fundamentação do método

Tendo em conta os objetivos de investigação, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa. A investigação qualitativa apresenta “...um ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (Ludke & André, 1986, p.41). Parte dos significados individuais e sociais acerca de um dado objeto, procurando pôr em evidência a diversidade de perspetivas (Flick, 2002). A pesquisa qualitativa enfatiza, sobretudo, a qualidade e profundidade dos dados e descobertas a partir de fenómenos e coloca o foco na interpretação, valorizando o processo e o seu significado (Tuzzo & Braga, 2016).

Neste estudo, procuramos conhecer as concepções das crianças e dos jovens acerca da diversidade e da inclusão, ouvindo-as. Privilegiamos a voz das crianças e dos jovens para compreensão de atitudes e sentimentos. Deste modo, privilegiando uma metodologia qualitativa, procuramos compreender uma realidade não quantificável, isto é, o universo dos significados, motivos, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2009) das crianças.

2.2.2 Participantes

Neste estudo participaram 63 crianças e alunos de 4 turmas de diferentes níveis de educação e ensino (Educação Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico) de um Agrupamento de Escolas do norte do país. A escola e as respetivas turmas foram selecionadas da rede de contactos das investigadoras deste trabalho pela facilidade de acesso. Ainda assim, procurou-se que o agrupamento de escolas e as turmas se caracterizassem pela heterogeneidade/diversidade, tendo sido solicitado aos serviços de psicologia, a seleção das turmas partindo do conhecimento das mesmas.

2.2.3 Instrumentos

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a entrevista e o teste sociométrico.

2.2.3.1. Entrevista

Segundo Haguette (1997), a entrevista corresponde a um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (p. 86). Através deste método, o entrevistador visa obter informações subjetivas, a partir de uma exposição de crenças, atitudes e valores por parte do entrevistado que por outros meios, como a observação, seria difícil. O recurso à entrevista, e sendo esta constituída por questões abertas, proporciona uma maior obtenção de informação rica e detalhada por parte das crianças que nos irá permitir uma melhor compreensão sobre o modo como estas se percebem no contexto escolar (Ferreira, 2018).

Neste estudo, usamos uma entrevista semi-estruturada. Foi elaborado um guião de entrevista (Anexo I), dividido em cinco blocos temáticos: (1) Perceções sobre a inclusão de todos os alunos, (2) Relações dos alunos na turma, (3) Relação dos alunos na escola, (4) Aspectos facilitadores de inclusão, (5) Expectativas para o futuro dos alunos.

2.2.3.2. Teste sociométrico

Outro instrumento utilizado foi o Teste Sociométrico (Anexo II). O teste sociométrico foi originalmente desenvolvido por Northway e Weld (1976) e permite-nos perceber as relações sociais existentes dentro de um determinado grupo. A construção do estatuto sociométrico dos pares tem sido amplamente estudada durante a infância e adolescência, especialmente utilizando o método da nomeação de pares (Poulin & Dishion, 2008), tal como usado aqui. Estas técnicas têm sido usadas, por exemplo, para examinar os resultados sociais

da inclusão, como é exemplo trabalhos que procuram explorar o estatuto social de alunos com deficiência, que ocupam várias posições sociais nos seus contextos (Avramidis et al., 2017).

Assim, este teste proposto por Northway e Weld (1976), foi adaptado à realidade do estudo, e consistiu na escolha ou rejeição, por parte de alunos, de três pares em três situações diferentes. O teste sociométrico que elaborámos consistiu em seis perguntas que compreendiam escolhas por ordem decrescente de classificação (preferência e rejeição) que os alunos faziam em relação aos seus colegas da turma. As seis perguntas que constituíram o teste, três de eleição positiva, e três de eleição negativa foram: (1) Nomear três colegas que escolhiam para fazer um trabalho de grupo; (2) Nomear três colegas que escolhiam para brincar no intervalo; (3) Nomear três colegas que convidavam para a sua festa de anos; As restantes três perguntas foram feitas de forma a eleger negativamente os alunos. Assim, as questões centraram-se em nomear quem não escolhiam para fazer um trabalho de grupo, para não brincar no intervalo, e que não convidavam para a sua festa de anos.

2.2.4 Procedimentos

2.2.4.1. Recolha de dados

Os dados foram recolhidos em três escolas de um agrupamento de escolas no Norte de Portugal. Para tal, numa fase prévia à recolha de dados, foi solicitada a colaboração à direção do agrupamento de escolas através do envio de email. Neste contacto, foram explícitos os objetivos do estudo, os procedimentos de recolha e as condições necessárias à concretização do processo de recolha. Após a aceitação da respetiva direção, foi solicitada a identificação das 4 turmas para efeitos de recolha de dados. Aos encarregados de educação dos alunos foram enviados um documento informativo e um consentimento informado (Anexo III), assegurando a confidencialidade e informando que a participação no estudo era voluntária, solicitando assim a autorização dos mesmos na participação do educando. Aos docentes envolvidos foi disponibilizada a mesma informação. Os diferentes momentos de recolha foram agendados com a direção do agrupamento de escolas, e professores, de modo a não interferir nos momentos de aprendizagem dos alunos. A recolha de dados foi levada a cabo pela mestrandia com a supervisão da respetiva orientadora.

A recolha de dados implicou vários momentos com a aplicação de diferentes instrumentos de recolha, a saber: (1) Realização de teste sociométrico feito de forma coletiva em sala de aula; (2) Entrevistas a alunos;

Os testes sociométricos foram preparados previamente de forma a serem aplicados sem qualquer tipo de constrangimento. Importa referir que as crianças foram previamente avisadas que a realização destes era feita de forma sigilosa, de forma a motivá-las e não influenciar as suas respostas. A aplicação dos testes decorreu durante o período de aulas, em momentos disponibilizados pelos professores, diferindo entre turmas.

Por sua vez, as entrevistas aos alunos foram realizadas na escola, num espaço atribuído para o efeito, onde a reserva e a proteção de dados garantisse a confidencialidade, bem como as condições necessárias aos alunos. As entrevistas foram gravadas e transcritas com o consentimento prévio dos educandos, encarregados de educação e dirigentes do agrupamento.

2.2.4.2. Análise de dados

Os dados recolhidos através das entrevistas foram sujeitos a um tratamento qualitativo baseado no modelo de análise temática. A análise teve como finalidade identificar, analisar e relatar os temas resultantes dos dados da entrevista. Primeiramente, as entrevistas foram transcritas e lidas com o intuito de favorecer a familiarização com os dados e a identificação de ideias gerais salientadas pelos alunos de forma a marcar as ideias principais. Em segundo lugar, foram identificados os temas principais. Seguidamente, os temas foram revistos, e foi gerado um mapa com os mesmos. Por fim, procedeu-se à análise dos dados categorizados. A análise foi realizada por meio do software NVIVO 12, visto tal facilitar a organização dos dados e pesquisa de informação nos mesmos, bem como a averiguação de relações entre diferentes categorias.

Em relação aos testes sociométricos, os participantes enumeraram os colegas que preferiam ou que rejeitavam para a realização de três tarefas distintas (trabalho escolar, intervalo e festa de anos). Para cada uma, atribuímos a pontuação de 3 pontos para a primeira escolha, de 2 pontos para a segunda escolha e de 1 ponto para a terceira escolha. Atribuímos, também, o sinal + ou – para identificar as preferências e as rejeições, respetivamente. A partir daqui, processamos as repostas para identificar os índices de estatuto social (*Social status index-Iss*), estatuto preferencial (*Preferencial status index-Isp*) e coesão grupal (*Group cohesion index*). Foram criadas matrizes sociométricas e sociogramas a partir dos dados. Na matriz sociométrica registaram-se as preferências e as rejeições. A partir dela, foram calculados os indicadores estatísticos e construídos os sociogramas.

Os dados provenientes dos diferentes instrumentos de recolha foram triangulados de modo a permitirem uma leitura integrada acerca das concepções das crianças sobre a diversidade e inclusão na escola (Tuzzo & Braga, 2016).

3. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Os resultados apresentados decorrem da análise trianguladas dos dois instrumentos de recolha de dados usados, estando organizados de acordo com as questões de investigação: (1) Concepções e atitudes das crianças e dos jovens em relação à diversidade; (2) Concepções e atitudes das crianças e dos jovens em relação à inclusão; (3) Atitudes de aceitação e rejeição social das crianças e dos jovens; (4) concepções das crianças acerca de práticas inclusivas.

As entrevistas às crianças e aos jovens centraram-se em dois aspetos principais: (1) questões relacionadas com concepções acerca da diversidade e inclusão, atitudes e sentimentos associados à diversidade e inclusão; (2) exploração de atitudes de aceitação e rejeição social a partir das respostas dadas no teste sociométrico. Os testes sociométricos permitiram-nos explorar as atitudes de aceitação e rejeição social das crianças e dos jovens (em conjunto com as entrevistas).

3.1 Concepções e atitudes das crianças em relação à diversidade nas escolas portuguesas

Na análise das concepções, atitudes e sentimentos face à diversidade e à inclusão foram identificadas 3 categorias principais: Diversidade, Inclusão e Exclusão. Nesta secção apresentam-se os dados relativos à categoria Diversidade.

Em relação à categoria Diversidade, nesta foram incluídas respostas que remetem para as diferenças entre as pessoas identificadas de forma espontânea (isto é, dada espontaneamente pela criança ou jovem) ou provocada (isto é, quando dirigida pela questão colocada). Respostas às questões “Na tua turma há alunos diferentes? São diferentes porquê?” foram inseridas nesta categoria. Nesta categoria, as unidades de análise relacionadas com sentimentos acerca da diversidade foram classificadas em Sentimentos Positivos (Positivos quando revelam valorização; Moderadamente Positivos quando revelam aceitação) e Sentimentos Negativos (Negativos quando revelam rejeição; Moderadamente Negativos quando revelam afastamento).

As crianças e jovens entrevistados nos diferentes níveis de educação e ensino identificam a diversidade maioritariamente a partir da diferença, em particular, decorrente de

dificuldades de aprendizagem ou de comportamento. Neste sentido, a diferença aparenta ter uma conotação negativa.

As crianças da educação pré-escolar entrevistadas referem-se à diferença, sobretudo, a partir de dificuldades específicas apresentadas pelos seus colegas a nível de comportamento:

A J. porta-se muito maaaaaaal, ela já foi para o amarelo. 10[GM]

Ele baba a camisola das pessoas, também bate e também ele quando estava a brincar comigo e outro amigo meu (G.) ele queria era bater a mim e também no meu amigo. 5[DR]

Uma das crianças destaca a língua como fator diferenciador quando afirma: *É porque um menino fala inglês, e a menina não vi o que ela falava.* 5[DR]

As crianças de 4.º ano entrevistadas referem também assinalam as diferenças associadas a dificuldades relativas à aprendizagem como por exemplo, *No geral não, temos o GL, GC e D, têm um bocadinho mais dificuldades para perceber as coisas e aprender.* 3[AM]

Também referem dificuldades relacionadas com o comportamento em diversos contextos (sala de aula; espaços lúdicos) ou relacionamento interpessoal:

Alguns são demasiado faladores mas gosto imenso, às vezes alguns pensam que são os melhores do mundo, e é isso que não gosto, de resto, gosto muito da minha turma. 9[I]
Eu diria diferentes, costumam estar a brincar em vez de ouvir a matéria da professora. 10[I1]

No seu caráter, o G. todos os dias está a bater em algumas crianças, o R. diz que é meu amigo e nas costas não é. 10[I1]

Sim, o I. a jogar um jogo, se ele perder fica muito irritado e não deixa ninguém chegar perto dele, nem falar com ele, fica isolado, acontece a maior parte das vezes. 3[AM]

Os alunos de 5.º referem-se à diferença, sobretudo a partir de dificuldades específicas apresentadas pelos seus colegas, quer relativamente à aprendizagem, quer ao comportamento. Nesta perspetiva, a conceção da diferença tende a ser percebida como negativa ao associar-se a dificuldades no processo de aprendizagem ou relacionais. No que concerne aos problemas de comportamento, os alunos apresentam uma conceção mais negativa, revelando afirmações de exclusão.

Quando trabalho em grupo, eles às vezes convidam me para trabalhar com eles, mas às vezes eu prefiro estar com outros colegas. 3[D2]

Por fim, em relação ao 9º ano, os alunos referem-se à diferença, sobretudo, a partir de dificuldades específicas apresentadas pelos seus colegas, seja por apresentarem algum diagnóstico ou comportamento (e.g ser hiperativo) ou por beneficiarem de apoios específicos (e.g ensino especial).

Talvez a J., que ela é de outro país, mas por acaso uma questão de aula de matemática e ela tirou boa nota. 3[MR]

Também a pertença a outro país é considerada como justificação às dificuldades relacionadas com a aprendizagem, sendo que nesta perspetiva, a diferença tende a ser percebida como negativa.

A J. é de outra língua, e temos de falar muito devagarinho para ela perceber. 4[TS]

Ainda em relação a esta categoria, é possível referir que apenas um aluno se referiu à diferença como uma característica de todos os alunos da turma, tendo assim, por sua vez, associada uma conceção positiva de diversidade.

Nós somos todos brincalhões, mas acho que estamos todos ao nível uns dos outros. 4[TS]

3.2 Conceções e atitudes das crianças em relação à inclusão

Em relação à categoria *Inclusão*, esta contém categorizadas respostas que remetem para o acesso, participação e aprendizagem dos alunos em diferentes contextos, nomeadamente, aqueles que foram identificados a propósito das questões de diversidade. Nesta categoria inserem-se as respostas a questões como “ Tu costumavas brincar com esses alunos? Gostas de estar com eles? Os professores ajudam?”. Por sua vez, a categoria *Exclusão* categoriza respostas que remetem para a rejeição ou não participação dos alunos em diferentes contextos, em particular aqueles que foram identificados a propósito das questões relacionadas com a diversidade.

No grupo do pré-escolar, os alunos referem comportamentos e atitudes de interação e colaboração entre pares mais no contexto de recreio/refeitório, apresentando concepções negativas (exclusão) em relação às mesmas.

Sim, e a professora não deixa bater nela. 10[GM]

Não, eu gosto de me sentar todos os dias à beira da F, da S, da N e da V. 10[GM]

Não, sabes porquê? Porque ele babou também a camisola e bateu em mim. 5[DR]

Em relação ao 4º ano, os alunos referem comportamentos e atitudes de inclusão e exclusão entre pares nos diferentes espaços (e.g., no recreio, no refeitório, e nas aulas), quer em atividades lúdicas (e.g., brincar) quer noutras atividades (e.g., ajudar ou realizar trabalhos). São exemplos disso:

Quando é para escolher eu às vezes escolho os mais inteligentes, mas também outras vezes ele gosta de estar comigo, pede-me, e eu fico com ele. 9[I]

Os que têm mais dificuldades na aprendizagem também são agressivos, estão bem num minuto e no outro já estão a bater. 4[A1]

Não, eu acho que há muitas vezes que ele se sente triste mesmo nos intervalos que está parado sem fazer nada porque metade da turma não gosta de estar com ele. 9[I]

Alguns, mas muitos não gostam de estar com ele. 9[I]

Por outro lado, alguns alunos referem comportamentos e atitudes de inclusão em relação aos colegas que consideram diferentes:

Sim, ele pergunta-me coisas e eu respondo e sempre que ele está sozinho e eu estou a brincar com outros, eu paro de brincar e vou brincar com ele. 9[I]

O G.C. sim, ele é um bocado frágil, então quando ele se magoa costumo ajuda-lo. 3[AM]

Em relação ao 5.º ano, os alunos referem atitudes de interação e colaboração entre pares nos diferentes espaços (e.g., no recreio, no refeitório e na aula), quer em atividades típicas (e.g., brincar) quer noutras atividades (e.g. ajudar ou realizar trabalhos).

As atitudes e comportamentos descritos relativamente a alunos identificados a propósito da diversidade/diferença são semelhantes.

Sim, brincamos todos. (...) Eu brinco com os meninos e com as meninas. 3[D2]

Uma vez em matemática fiquei com uma aluna que tem dificuldade e eu ajudei-a. 3[D2]

Sim, de vez em quando brincamos todos. 3[D2]

Costumamos almoçar todos, as vezes podemos estar todos chateados mas passa. 6[LB]

Destacam-se atitudes de maior rejeição e exclusão de alunos que apresentam dificuldades associadas ao comportamento com impacto na interação entre pares.

O G bate nas pessoas sem fazerem nada, insulta-os... 3[D2]

Quando trabalho em grupo, eles às vezes convidam me para trabalhar com eles, mas às vezes eu prefiro estar com outros colegas. 3[D2]

Alguns não têm um comportamento muito agradável... o D, o G, o T às vezes... 4[IC]
No que diz respeito ao 9º ano, os alunos referem comportamentos e atitudes de interação e colaboração entre pares nos diferentes espaços (e.g, no recreio, no refeitório, e nas aulas), quer em atividades lúdicas (e.g, brincar) quer noutras atividades (e.g, ajudar ou realizar trabalhos).

Acho que sim, nós todos damo-nos bem... 1[LB]

Sim, nós tentamos aproximar sempre as pessoas. 1[LB]

Destaca-se apenas uma situação em relação a um dos alunos em que as atitudes são de maior rejeição e exclusão geral por parte da turma, o que parece estar relacionado com dificuldades relacionais / interação.

Ela, por exemplo, inventava coisas que as pessoas da nossa turma achavam má, então as raparigas começaram a mete-la de parte, mas agora que estamos a crescer estamos a tentar que ela regresse, é I. 4[TS]

Tentamos integrá-la a ela. Mas desde que se começou a juntar à prima nunca quer estar ao pé da turma. 4[TS]

Não, não fala para nós. Nós dizemos para ela vir para ao pé de nós e não quer vir. 4[TS]

Nós continuamos a dar-nos bem com ela, se for para fazer um trabalho claro que não é a nossa opção preferida mas damo-nos bem com ela. 2[TC]

Na escola.. nunca a vejo com pessoas, está sempre lá ao fundo sentada sozinha.

3[MR]

3.3 Concepções das crianças relativamente às práticas inclusivas

De uma forma geral, as quatro turmas referiram atitudes e comportamentos dos professores relacionados com o apoio a alunos específicos e incentivo à turma para a inclusão: Em relação ao grupo do Pré-escolar, as respostas apresentam-se fechadas quando as questões são diretamente sobre os professores (“e os professores ajudam os meninos com dificuldades?”), respondendo a maior parte com “Sim”.

Sim, quando o Tiago aleijou o olho a professora ajudou-o. 5[DR]

Na turma do 4º ano, tal como no 5º ano, os alunos referem as atitudes dos professores positivas em relação à aprendizagem, reconhecendo que ajudam os alunos com mais dificuldades.

Ajudam mais os que têm dificuldades, eles é que não aproveitam, mandam mais trabalhos de casa para os ajudar. 4[A1]

Sim, eles ajudam, explicam melhor as coisas para ficarem mais claras. 3[AM]

No que diz respeito à turma do 5º ano, as opiniões em relação às atitudes dos professores revelam-se unânimes e positivas em relação à aprendizagem.

Explicam as coisas mais devagar, para eles perceberem melhor. 3[D2]

Às vezes ajudam os meninos que têm dificuldade, facilitam as respostas, fazem questões diferentes para perceberem melhor. 4[IC]

Na turma do 9º ano, em contraste com as restantes, podemos observar que os alunos referiram maioritariamente atitudes específicas dos professores em relação à inclusão, e não tanto dificuldades associadas à aprendizagem.

Os professores estão sempre a dizer que temos de ser uma turma unida. 2[TC]

Sim, muitos professores até lhe perguntam porque está assim e preocupam-se. 1[LB]

O professor de física um dia apercebeu-se, veio falar comigo para a juntarmos mais.
3[MR]

3.4 Atitudes de aceitação e rejeição social face à diversidade

Para analisar a aceitação e a rejeição social intra-turma realizou-se um teste sociométrico, onde se exploraram as preferências e rejeições entre os pares em três situações específicas (realização de trabalhos escolares, brincadeiras no recreio e festa de anos). A partir daqui foram elaboradas matrizes sociométricas, onde se listaram os participantes e respetivas preferências e rejeições (Tabela 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17.). Com base nos dados das matrizes sociométricas calcularam-se os índices de estatuto social e de estatuto preferencial (Tabela 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16) e elaboraram-se os sociogramas de escolhas e rejeições recíprocas (Figura 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9).

Para uma melhor compreensão das atitudes de aceitação e rejeição social face à diversidade na perspetiva das crianças, consideramos ainda a explicação dada pelas crianças acerca das escolhas durante a entrevista assim como analisamos escolhas e rejeições a partir dos dados das entrevistas.

3.4.1. Atitudes de aceitação e rejeição social face à diversidade no grupo de educação pré-escolar

As matrizes sociométricas (Tabelas 1, 3, 5), os índices de estatuto e preferência social (Tabelas 2, 4, 6) e os sociogramas das escolhas e rejeições recíprocas (Figura 1, 2) permitem analisar atitudes de aceitação e rejeição intragrupo.

A partir do índice do estatuto social, identificamos as crianças mais escolhidas para os trabalhos escolares, 19[L] e 5[DR], para brincar no intervalo, 6[DC1], 1[AM], 10[GM], e para a festa de anos, 9[F], 10[GM]. A partir do índice do estatuto preferencial, identificamos as crianças rejeitadas para os trabalhos escolares, 11[JP], 4[DC], 13[RP], para brincar no intervalo, 11[JP], 19[L], e para a festa de anos, 2[BL], 11[JP]. Destas crianças, apenas a 11[JP] foi referida nas entrevistas em resposta à questão “Na tua sala, existem crianças diferentes?” com referência ao seu comportamento, *A J. porta-se muito maaaaaaal, ela já foi para o amarelo.*

A partir das escolhas recíprocas e das rejeições recíprocas, representadas nos respetivos sociogramas (Figura 1, 2, 3), identificamos as crianças que mais se escolhem mutuamente, 1[AM]-18[S] e 1[AM]-3[DM], e as crianças que mais se rejeitam mutuamente, 9[F]-18[S].

Além disso, verificamos que há um maior número de rejeições recíprocas ($n=15$) do que escolhas recíprocas ($n=12$), o que pode ser indicador de fragilidades na cooperação interpessoal. Ainda assim, é de notar que o maior número de rejeições recíprocas acontece a propósito da realização de trabalho escolar.

Finalmente, o índice de coesão grupal é negativo (-0.00 ; $-0,01$; $-0,05$), o que pode ser indicador de fragilidades no nível de união/coesão neste grupo.

Tabela 1. Matriz sociométrica relativa ao trabalho escolar no grupo de educação pré-escolar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19*	20*	21*	22*	23*	24*
1			+1	-3	-1													+3-2	+2					
2				+3 -3				+1		-1	-2									+2				
3	+1									+2			-1					+3						
4									+2	+3		-1	-2			-3						+1		
5											-1		-3			+1	+2						-2	+3
6	-1				+2					-2						+3	+1		-3					
7	-1		-2						+1					-3					+3			+2		
8		-1		-3					2											+2	+1		+3	
9				-3	+1						-1							-2	+3			+2		
10		+3	-3		+1						-1							-2	+2					
11	+3					-1				-2			-3	+1						+2				
12										-1			-3	+2	-2		+3	+1						
13				-1	+2 -2				+1 -3															+3
14											+2 -1	+1							+3					
15										+2	-2	-1					-3		+3				+1	
16				-2		-1									+2			-3				+3		+1
17				+3 -3					+1	+2	-1											-2		
18	+3 -1		-2		+2		+1		-3															

*Crianças pertencentes ao grupo mas ausentes no dia da recolha.

Tabela 2. Índices de estatuto social e de preferência relativa ao trabalho escolar no grupo de educação pré-escolar

	1[AM]	2[BL]	3[DM]	4[DC]	5[DR]	6[DC1]	7[EV]	8[EM]	9[F]	10[GM]	11[JP]	12[M]	13[RP]	14[RB]	15[SF]	16[SP]	17[TA]	18[S]	19[L]	20[ME]	21[MS]	22[M1]	23[L1]	24[M2]
Iss	3/17	1/17	1/17	2/17	5/17	0/17	1/17	1/17	4/17	4/17	1/17	1/17	0/17	2/17	1/17	2/17	3/17	3/17	6/17	3/17	1/17	4/17	2/17	3/17
	0.17	0.06	0.06	0.12	0.29	0	0.06	0.06	0.24	0.24	0.06	0.06	0	0.12	0.06	0.12	0.17	0.17	0.35	0.17	0.06	0.24	0.12	0.17
Isp	0/17	0/17	-2/17	-5/17	3/17	-2/17	1/17	1/17	1/17	0/17	-6/17	-1/17	-5/17	1/17	0/17	1/17	2/17	-1/17	5/17	3/17	1/17	3/17	1/17	3/17
	0	0	-0.12	-0.29	0.17	-0.12	0.06	0.06	0.06	0	-0.35	-0.06	-0.29	0.06	0	0.06	0.12	-0.06	0.29	0.17	0.06	0.17	0.06	0.17

Tabela 3. Matriz sociométrica relativa ao intervalo no grupo de educação pré-escolar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1				+2	-2	+1-3		-1	+3															
2				+2	+1					+2	-1									-3	+3			
3	+2									+1			+3-1											
4																								
5				-3		+3																		
6				+2																				
7																								
8																								
9																								
10																								
11																								
12																								
13																								
14																								
15																								
16																								
17																								
18																								

*Crianças pertencentes ao grupo mas ausentes no dia da recolha.

Tabela 4. Índices de estatuto social e de preferência relativa ao intervalo no grupo de educação pré-escolar

	1[AM]	2[BL]	3[DM]	4[DC]	5[DR]	6[DC1]	7[EV]	8[EM]	9[F]	10[GM]	11[JP]	12[M]	13[RP]	14[RB]	15[SF]	16[SP]	17[TA]	18[S]	19[L]	20[ME]	21[MS]	22[M1]	23[L1]	24[M2]
Iss	5/17	2/17	2/17	4/17	4/17	7/17	2/17	0/17	4/17	5/17	0/17	1/17	4/17	2/17	1/17	1/17	1/17	0/17	0/17	4/17	3/17	2/17	3/17	2/17
Isp	0.29	0.11	0.11	0.23	0.23	0.41	0.11	0	0.23	0.29	0	0.05	0.23	0.11	0.05	0.05	0.05	0	0	0	0.17	0.11	0.17	0.11
	1/17	0/17	-2/17	2/17	2/17	3/17	2/17	-2/17	2/17	4/17	-8/17	0/17	1/17	1/17	-1/17	1/17	0/17	-3/17	-4/17	-1/17	2/17	2/17	2/17	2/17
	0.05	0	-0.12	0.12	0.12	0.18	0.12	-0.12	0.12	0.24	-0.47	0	0.06	0.06	-0.06	0.06	0	-0.18	-0.24	-0.06	0.12	0.12	0.12	0.12

Tabela 5. Matriz sociométrica relativa à festa de anos no grupo de educação pré-escolar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19*	20*	21*	22*	23*	24*
1			+1	-2		-1			-3									+2	+3					
2			+3		-2					+1							-3	+3		+2-1				
3	+1									+2			-1					+2	+3					
4	-3										+1	-1		-2			+2-2	+3	+3					-1
5		-3							+1		-1													
6	-3						+2		+1				-1					+3	+3					
7	-1	-2						+3			-3			+3									+1	
8		-3							+3				-2						-1		+2		+1	
9		-3						+3					+1	+2				-2						
10			-3						+1		-1							-2	+2				+3	
11	+3					-1			+2-3					+1					-2					
12				+1		+3	-2	-3			-1						+2							
13		-2			+2				+3	+1	-1								-3					
14											+1	+2	-2						+3-1					
15	-3								+2	+1	-2	-1										+3		
16			-2		+3	-1				+2														+1
17		-2	+3	+1-3		-2							-1					-3						
18	+2		+3	-3	-2		+1		-1															

*Crianças pertencentes ao grupo mas ausentes no dia da recolha.

Tabela 6. Índices de estatuto social e de preferência relativa à festa de anos no grupo de educação pré-escolar

	1[AM]	2[BL]	3[DM]	4[DC]	5[DR]	6[DC1]	7[EV]	8[EM]	9[F]	10[GM]	11[JP]	12[M]	13[RP]	14[RB]	15[SF]	16[SP]	17[TA]	18[S]	19[L]	20[ME]	21[MS]	22[M1]	23[L1]	24[M2]
Iss	3/17	1/17	1/17	2/17	5/17	0/17	1/17	1/17	4/17	4/17	1/17	1/17	0/17	2/17	1/17	2/17	3/17	3/17	6/17	3/17	1/17	4/17	2/17	3/17
	0.17	0.06	0.06	0.12	0.29	0	0.06	0.06	0.24	0.24	0.06	0.06	0	0.12	0.06	0.12	0.17	0.17	0.35	0.17	0.06	0.24	0.12	0.17
Isp	0/17	0/17	-2/17	-5/17	3/17	-2/17	1/17	1/17	1/17	0/17	-6/17	-1/17	-5/17	1/17	0/17	1/17	2/17	-1/17	5/17	3/17	1/17	3/17	1/17	3/17
	0	0	-0.12	-0.29	0.17	-0.12	0.06	0.06	0.06	0	-0.35	-0.06	-0.29	0.06	0	0.06	0.12	-0.06	0.29	0.17	0.06	0.17	0.06	0.17

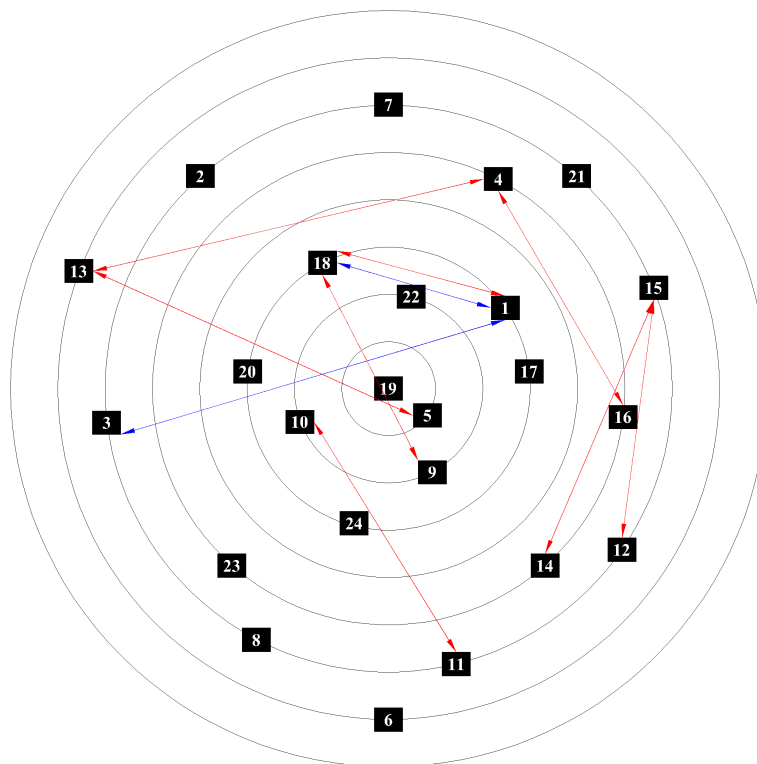


Figura 1. Sociograma – escolhas e rejeições recíprocas em relação ao trabalho acadêmico no grupo de educação pré-escolar.

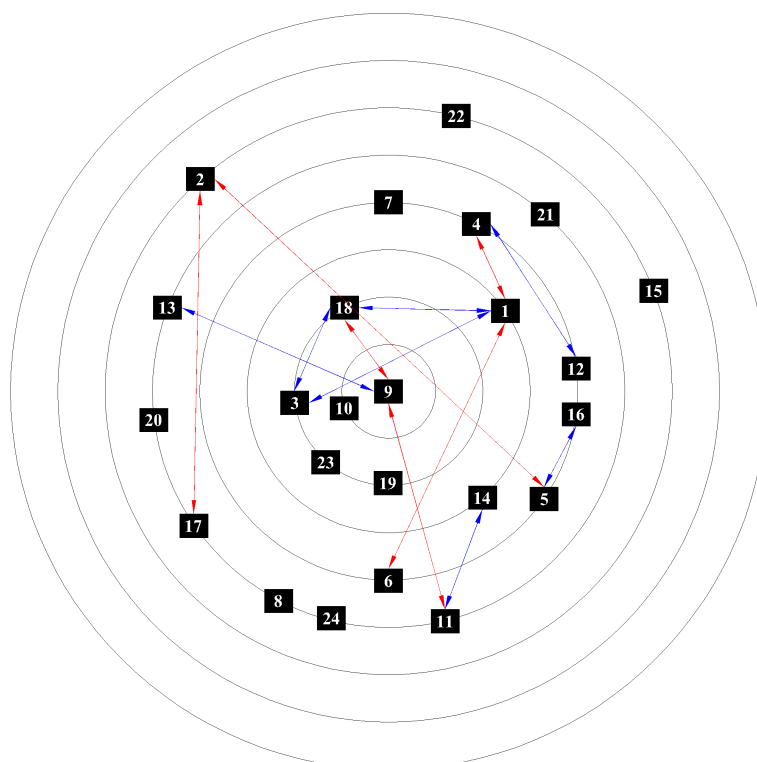


Figura 2. Sociograma – escolhas e rejeições recíprocas em relação ao intervalo no grupo de educação pré-escolar.

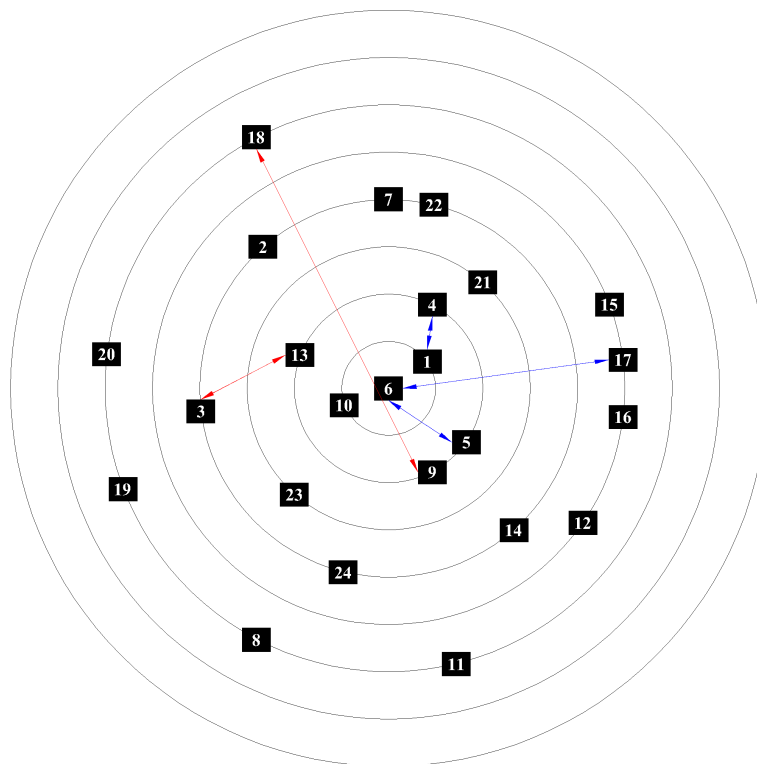


Figura 3. Sociograma – escolhas e rejeições recíprocas em relação à festa de anos no grupo de educação pré-escolar.

3.4.2. Atitudes de aceitação e rejeição social face à diversidade na turma de 4.º ano

As matrizes sociométricas (Tabelas 7, 9, 11), os índices de estatuto e preferência social (Tabelas 8, 10, 12) e os sociogramas das escolhas e rejeições recíprocas (Figura 4, 5, 6) permitem analisar atitudes de aceitação e rejeição intragrupo.

A partir do índice do estatuto social, identificamos as crianças mais escolhidas para os trabalhos escolares, 2[AS], 4[A1], 12[L1], 15[P], para brincar no intervalo, 4[A1], 1[A], e para a festa de anos, 12[L1], 2[AS], 11[L]. A partir do índice do estatuto preferencial, identificamos as crianças rejeitadas para os trabalhos escolares, 7[GC], 10[I1], 6[GL], para brincar no intervalo, 5[D], 7 [GC], 10 [I1] e para a festa de anos, 5[D], 6[GL], 7[GC], 12[L1].

A partir das escolhas recíprocas e das rejeições recíprocas, representadas nos respetivos sociogramas (Figura 4, 5,6), identificamos as crianças que mais se escolhem mutuamente, 14[M]-11[L], 4[A1]- 2[AS], 10 [I1]-3[AM], 3[AM]-7[GC], 10[I1]-7 [GC], 11[L]-13 [L2], 16 [P1]-4[A1], e as crianças que mais se rejeitam mutuamente, 7 [GC]-17[R], 7[GC]-15[P], 10[I1]-4[A1]. Podemos verificar que existe um maior número de preferências recíprocas do que rejeições recíprocas.

Finalmente, o índice de coesão grupal é positivo (0.08; 0,03; 0,10), o que pode ser indicador de boa união/coesão neste grupo.

Tabela 7. Matriz sociométrica relativa ao trabalho escolar no 4.º ano de escolaridade

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19*
1		+2		+1		-3	-2			-1		+3							
2	+3			+1	-2		-1					+2			-3				
3	-3				+3		+2			+1				-2	-1				
4	+3	+1				-2	-1			-3						+2			
5			-3			+1	-1			-2						+3		+2	
6		+2								+1-1					+3-3		-2		
7			+3		+2			-2		+1					-3		-1		
8							-1			-3	-2				+1		+2	+3	
9					-1	-3	-2	+2			+3				+1				
10			+2	-2			+3	-3								+1-1			
11						-2	-3			-1			+1	+2					+3
12		+1		+3	-2	-3	-1									+2			
13		+3				-1	-2				+1	+3		+2		-3			
14					-1	-3				-2	+1		+2						
15							-3	+1	+3	-1	-2						+2		
16		+3	-3	+1	-2		-1					+2							
17				+3	-2		-1	+2		-3					+1				
18					-2		-1	+3				+1			+2				

*Crianças pertencentes ao grupo mas ausentes no dia da recolha.

Tabela 8. Índices de estatuto social e de preferência relativos ao trabalho escolar no 4.º ano de escolaridade

	1[A]	2[AS]	3[AM]	4[A1]	5[D]	6[GL]	7[GC]	8[G1]	9[I]	10[I1]	11[L]	12[L1]	13[L2]	14[M]	15[P]	16[P1]	17[R]	18[R1]	19[D]
Iss	2/19 0.11	6/19 0.32	2/19 0.11	5/19 0.26	2/19 0.11	1/19 0.05	2/19 0.11	4/19 0.21	1/19 0.05	3/19 0.16	3/19 0.16	5/19 0.26	2/19 0.11	2/19 0.11	5/19 0.26	4/19 0.21	2/19 0.11	2/19 0.11	1/19 0.05
Isp	1/19 0.05	6/19 0.32	0/19 0	4/19 0.21	-5/19 -0.26	-6/19 -0.32	-11/19 -0.58	-2/19 -0.11	1/19 0.05	-5/19 -0.26	1/19 0.06	5/19 0.26	2/19 0.11	1/19 0.11	2/19 0.11	2/19 0.11	0/19 0	2/19 0.11	1/19 0.05

Tabela 9. Matriz sociométrica relativa ao intervalo no 4.º ano de escolaridade

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19*
1				+2	-2		-1	+3	+1	-3									
2	+2		-1	+1			-3			-2						+3			
3					+3	-1	+2		-3	+1							-2		
4	+3	+1				-2	-1			-3						+2			
5	+1	+3	-3	+2			-1			-2									
6				-3	-2		+2	+3		+1-1									
7			+3		+2			-2		+1					-3		-1		
8			-3	+3	-2				+2	-1					+1				
9			-1		-2	-3					+2		+1				+3		
10			+1	-2	+3		+2					-1			-3				
11	-3		+3		-1	-2							+1	+2					
12	+3				-2		-1			-3							+1		+2
13		+1			-2	-1	-3				+2	+3							
14					-1	-2				-3	+1	+3	+2						
15					-2		-1	+1	+2	-3							+3		
16			-2	+2	-3		-1				+3	+1							
17	+2		-1	+3			-3		+1	-2									
18			-3		-1	+2	-2					+1					+3		

*Crianças pertencentes ao grupo mas ausentes no dia da recolha.

Tabela 10. Índices de estatuto social e de preferência relativos ao intervalo no 4.º ano de escolaridade

	1[A]	2[AS]	3[AM]	4[A1]	5[D]	6[GL]	7[GC]	8[G1]	9[I]	10[I1]	11[L]	12[L1]	13[L2]	14[M]	15[P]	16[P1]	17[R]	18[R1]	19[D]
Iss	5/19	3/19	3/19	6/19	3/19	1/19	3/19	3/19	4/19	3/19	4/19	4/19	3/19	1/19	1/19	2/19	4/19	0/19	1/19
	0.26	0.16	0.16	0.32	0.16	0.05	0.16	0.16	0.21	0.16	0.21	0.21	0.16	0.05	0.05	0.11	0.21	0	0.05
Isp	4/19	3/19	-4/19	4/19	-8/19	-5/19	-7/19	2/19	3/19	-6/19	4/19	3/19	3/19	1/19	-2/19	2/19	2/19	0/19	1/19
	0.21	0.16	-0.21	0.21	-0.42	-0.26	-0.37	0.11	0.16	-0.32	0.21	0.16	0.16	0.05	-0.11	0.11	0.11	0	0.05

Tabela 11. Matriz sociométrica relativa à festa de anos no 4.º ano de escolaridade

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19+
1		+2		+1		-1	-2			-3		+3							
2	+2			+1	-1	-2	-3					+3							
3							+3	-2		+1	+2	-3					-1		
4		+1				-2	-1			-3		+2				+3			
5		+2		+3		-3			+1						-2		-1		
6	-2						+2		+3-3	+1							-1		
7			+3					-2	+1	+2					-3		-1		
8					-2	-1	-3								+1		+2	+3	
9			-1		-2	-3		+1			+3				+2				
10			+1	-3			+2		-2		+3						-1		
11		+3			-2		-3		-1				+1	+2					
12		+3		+2	-2	-3	-1												
13							-3	-2	-1		+2	+1		+3					
14					-1	-2				-3	+1	+3	+2						
15					-2		-1	+1	+2	-3		+3							
16		+3	-2	+1	-3		-1					+2							
17					-1		-3	+3		-2	+2			+1					
18			-3		-2		-1	+1				+3			+2				

*Crianças pertencentes ao grupo mas ausentes no dia da recolha.

Tabela 12. Índices de estatuto social e de preferência relativos à festa de anos no 4.º ano de escolaridade

	1[A]	2[AS]	3[AM]	4[A1]	5[D]	6[GL]	7[GC]	8[G1]	9[I]	10[I1]	11[L]	12[L1]	13[L2]	14[M]	15[P]	16[P1]	17[R]	18[R1]	19[D]
Iss	1/19 0.05	6/19 0.32	2/19 0.22	5/19 0.26	0/19 0	0/19 0	3/19 0.16	4/19 0.21	4/19 0.21	3/19 0.16	6/19 0.32	8/19 0.42	2/19 0.11	3/19 0.16	3/19 0.16	1/19 0.05	1/19 0.05	1/19 0.05	0/19 0
Isp	0/19 0	6/19 0.32	-1/19 -0.05	4/19 0.21	-10/19 -0.53	-8/19 -0.42	-8/19 -0.42	1/19 0.05	1/19 0.05	-2/19 -0.11	6/19 0.32	-7/19 -0.37	2/19 0.11	3/19 0.16	1/19 0.05	1/19 0.05	-4/19 -0.21	1/19 0.05	0/19 0

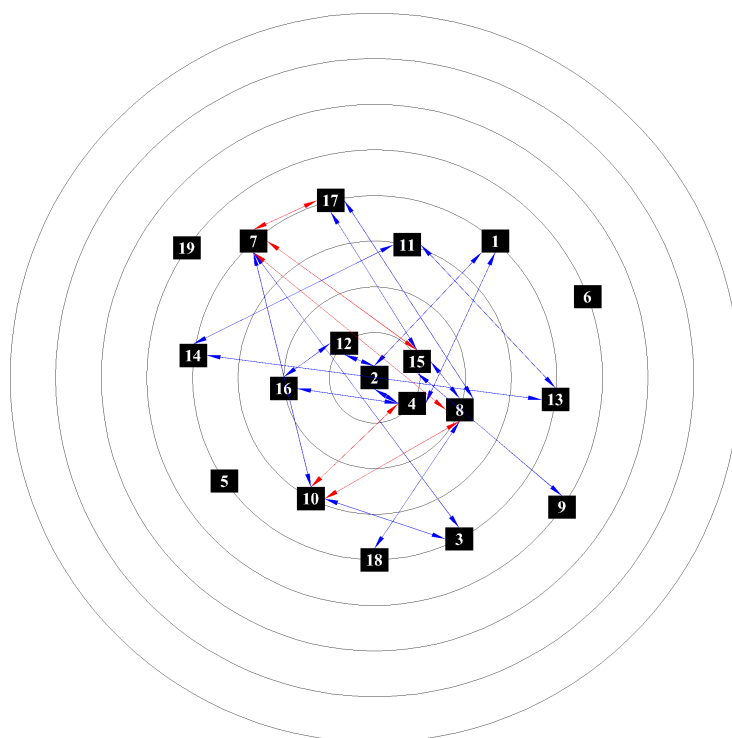


Figura 4. Sociograma – escolhas e rejeições recíprocas em relação ao trabalho acadêmico no 4.º ano.

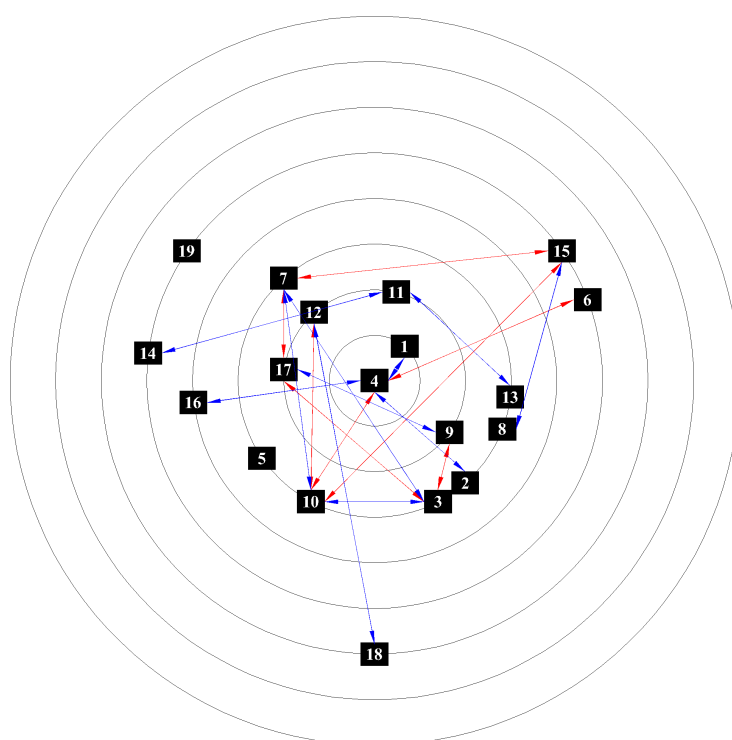


Figura 5. Sociograma – escolhas e rejeições recíprocas em relação ao intervalo no 4.º ano

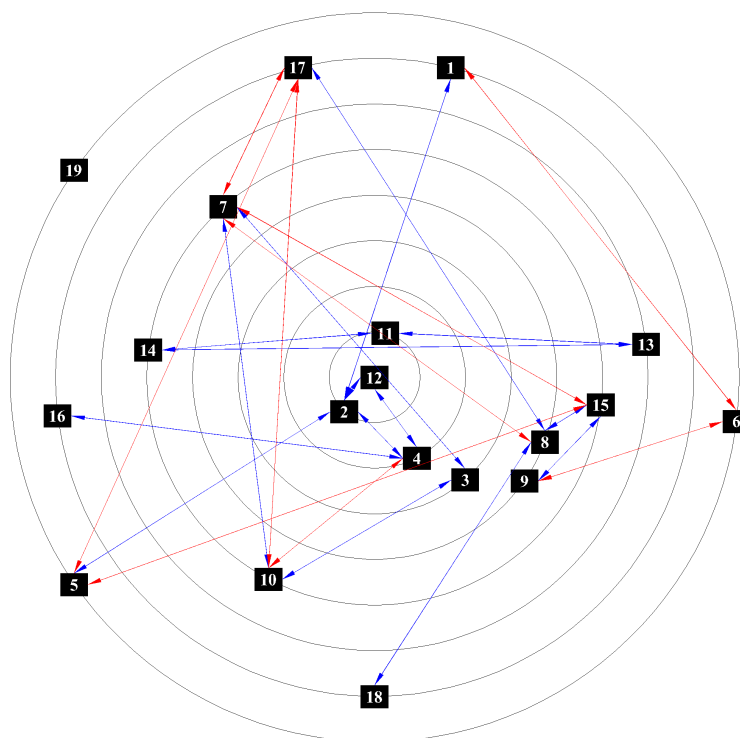


Figura 6. Sociograma – escolhas e rejeições recíprocas em relação à festa de anos no 4.º ano.

3.4.3 Atitudes de aceitação e rejeição social face à diversidade na turma de 5.º ano

As matrizes sociométricas (Tabelas 13, 15, 17), os índices de estatuto e preferência social (Tabelas 14, 16, 18) e os sociogramas das escolhas e rejeições recíprocas (Figura 7, 8, 9) permitem analisar atitudes de aceitação e rejeição intragrupo.

A partir do índice do estatuto social, identificamos as crianças mais escolhidas para os trabalhos escolares, 6[LB], 4[IC], para brincar no intervalo, 16[LB], 3[D2], 4[IC], 11[S], 13[GG] e para a festa de anos, 6[LB], 4[IC], 3[D2], 11[IS]. A partir do índice do estatuto preferencial, identificamos as crianças rejeitadas para os trabalhos escolares, 15 [M1], 17 [GP], para brincar no intervalo, 15[M1], 17 [GP], e para a festa de anos, 15 [M1], 17 [GP].

A partir das escolhas recíprocas e das rejeições recíprocas, representadas nos respetivos sociogramas (Figura 7, 8, 9), identificamos as crianças que mais se escolhem mutuamente, 3[D2]-6[LB], 11[S]-6[LB], 9[R]-5[L], e as crianças que mais se rejeitam mutuamente, 12[TV]-1[D]. Além disto, verificamos que existem mais preferências recíprocas ($n=3$) que rejeições recíprocas ($n=1$).

Finalmente, o índice de coesão grupal é positivo (0,08; 0,09; 0,05), o que pode ser indicador de boa união/coesão neste grupo.

Tabela 13. Matriz sociométrica relativa ao trabalho escolar no 5.º ano de escolaridade

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13*	14*	15*	16*	17*	18*	19*	20*	21*
1		+3					-2			+2		-1	+1		-3						
2	+3		-3							+1			+2		-1		-2				
3				+1		+2			+3						-2		-1	-3			
4			+3		+1		-2	+2							-3	-1					
5				+2		+3			+1						-2		-1	-3			
6			+2	+3							+1				-3	-2	-1				
7	-1					+3				-2						+2	-3	+1			
8						+2					+3			-3		-1		-2		+1	
9				+2	+1	+3									-2		-1		-3		
10	+1		+3										+2		-1	-3				-2	
11		-3			+3	+1			+2						-2		-1				
12	-2						+3			+2					-1		-3	+1			

*Crianças pertencentes ao grupo mas ausentes no dia da recolha.

Tabela 14. Índices de estatuto social e de preferência relativos ao trabalho escolar no 5.º ano de escolaridade

	1[D]	2[D1]	3[D2]	4[IC]	5[L]	6[LB]	7[MB]	8[M]	9[R]	10[R1]	11[S]	12[TV]	13[GG]	14[TT]	15[M1]	16[D3]	17[GP]	18[TF]	19[M2]	20[R1]	21[I]
Iss	2/11	1/11	3/11	4/11	3/11	6/11	1/11	1/11	3/11	3/11	2/11	0/11	3/11	0/11	0/11	1/11	0/11	2/11	0/11	1/11	0/11
	0.18	0.09	0.27	0.36	0.27	0.55	0.09	0.09	0.27	0.27	0.18	0	0.27	0	0	0.09	0	0.18	0	0.09	0
Isp	0/11	0/11	2/11	4/11	3/11	6/11	-1/11	1/11	3/11	-2/11	2/11	-1/11	3/11	-1/11	-10/11	-3/11	-8/11	-1/11	-1/11	0/11	0/11
	0	0	0.18	0.36	0.27	0.55	-0.09	0.09	0.27	-0.18	0.18	-0.09	0.27	-0.09	-0.91	-0.27	-0.73	-0.09	-0.09	0	0

Tabela 15. Matriz sociométrica relativa ao intervalo no 5.º ano de escolaridade

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13*	14*	15*	16*	17*	18*	19*	20*	21*
1							-1			+2		-2	+1	-3		+3					
2	+1									+2					-1	+3	-2	-3			
3					+3	+2							+1			-3	-1		-2		
4					+2				+1		+2				-2	-1	+3			-3	
5			+3	+2			-3		+1						-2		-1				
6			+2					+3			+1				-3	-2	-1				
7	-2									-3				+2		+3	-1	+1			
8											+3			-3		-1		-2		+1	+2
9				+2	+1										-2		-1		-3		+3
10	+1	+2											+3		-1			-2			-3
11			+3	+2		+1									-2		-1	-3			
12	-2	-1					-2			-3					-1	+3					

*Crianças pertencentes ao grupo mas ausentes no dia da recolha.

Tabela 16. Índices de estatuto social e de preferência relativos ao intervalo no 5.º ano de escolaridade

	1[D]	2[D1]	3[D2]	4[IC]	5[L]	6[LB]	7[MB]	8[M]	9[R]	10[R1]	11[S]	12[TV]	13[GG]	14[TT]	15[M1]	16[D3]	17[GP]	18[TF]	19[M2]	20[R1]	21[I]
I _{ss}	2/11	2/11	3/11	3/11	2/11	2/11	1/11	1/11	2/11	2/11	3/11	0/11	3/11	1/11	0/11	4/11	1/11	1/11	0/11	1/11	2/11
	0.18	0.18	0.27	0.27	0.18	0.18	0.09	0.09	0.18	0.18	0.27	0	0.27	0.09	0	0.36	0.09	0.09	0	0.09	0.18
I _{sp}	0/11	2/11	3/11	3/11	2/11	2/11	-1/11	1/11	2/11	0/11	3/11	-1/11	3/11	-1/11	-8/11	0/11	-6/11	-3/11	-2/11	0/11	1/11
	0	0.18	0.27	0.27	0.18	0.18	-0.09	-0.09	0.18	0	0.27	-0.09	0.27	-0.09	-0.73	0	-0.55	-0.27	-0.18	0	0.09

Tabela 17. Matriz sociométrica relativa à festa de anos no 5.º ano de escolaridade

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13*	14*	15*	16*	17*	18*	19*	20*	21*
1			+3				-2			+2		-3	+1		-1						
2	+3		-1							+2			+2		-2		-3				
3				+3		+1					+2				-3		-1		-2		
4	+2		+3			+1						-1				-3	-2				
5				+2		+3	-3		+1						-2		-1				
6			+2	+3							+1				-3	-2	-1				
7	-2									-3		+2		+1			-1	+3			
8	-3					+2				-1	+1							-2		+3	
9				+2	+1	+3									-3		-1		-3		
10							+1-2				+2				-1			-3			+3
11	-3		+2	+3		+1							-2				-1				
12	-2	+3											-3	+2	-1			+1			

*Crianças pertencentes ao grupo mas ausentes no dia da recolha.

Tabela 18. Índices de estatuto social e de preferência relativos à festa de anos no 5.º ano de escolaridade

	1[D]	2[D1]	3[D2]	4[IC]	5[L]	6[LB]	7[MB]	8[M]	9[R]	10[R1]	11[S]	12[TV]	13[GG]	14[TT]	15[M1]	16[D3]	17[GP]	18[TF]	19[M2]	20[R1]	21[I]
I _{ss}	2/11	1/11	4/11	5/11	1/11	6/11	2/11	1/11	1/11	2/11	4/11	1/11	2/11	2/11	0/11	0/11	0/11	2/11	0/11	1/11	1/11
	0.18	0.09	0.36	0.45	0.09	0.55	0.18	0.09	0.09	0.18	0.36	0.09	0.18	0.18	0	0	0	0.18	0	0.09	0.09
I _{sp}	-2/11	1/11	3/11	5/11	1/11	6/11	2/11	0/11	1/11	0/11	4/11	-1/11	0/11	2/11	-8/11	-2/11	-8/11	0/11	-2/11	1/11	1/11
	-0.18	0.09	0.27	0.45	0.09	0.55	0.18	0	0.09	0	0.36	-0.09	0	0.18	-0.73	-0.18	-0.73	0	-0.18	0.09	0.09

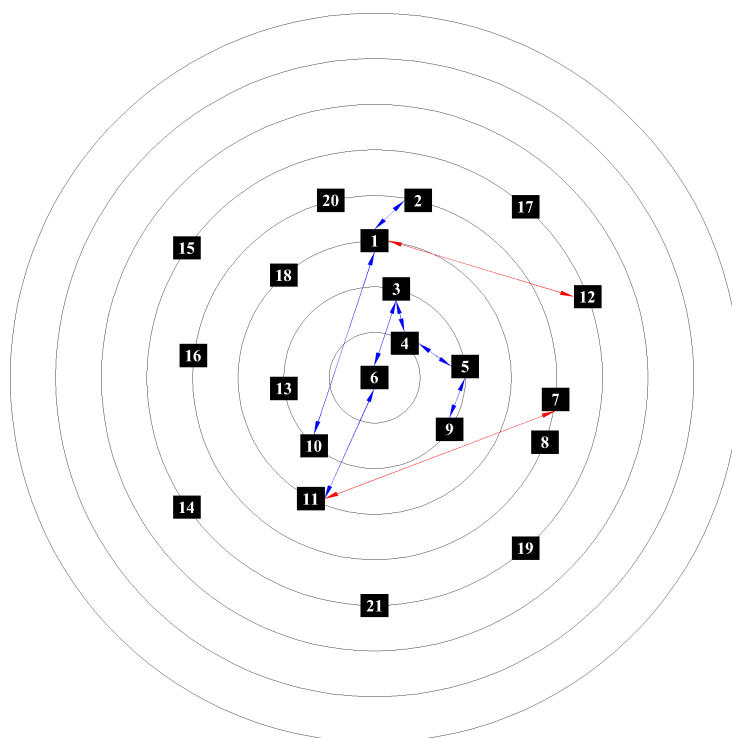


Figura 7. Sociograma – escolhas e rejeições recíprocas em relação ao trabalho acadêmico no 5.º ano.

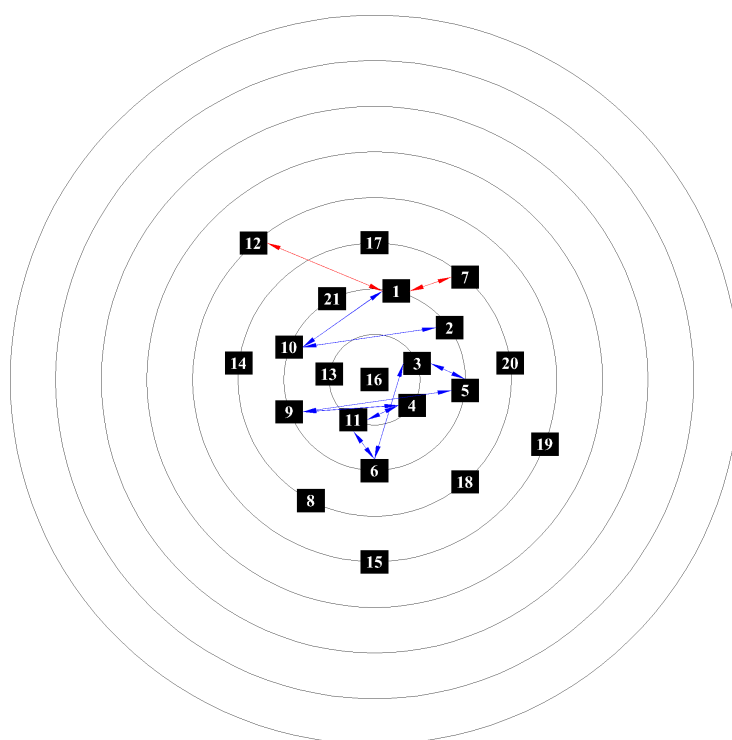


Figura 8. Sociograma – escolhas e rejeições recíprocas em relação ao intervalo no 5.º ano

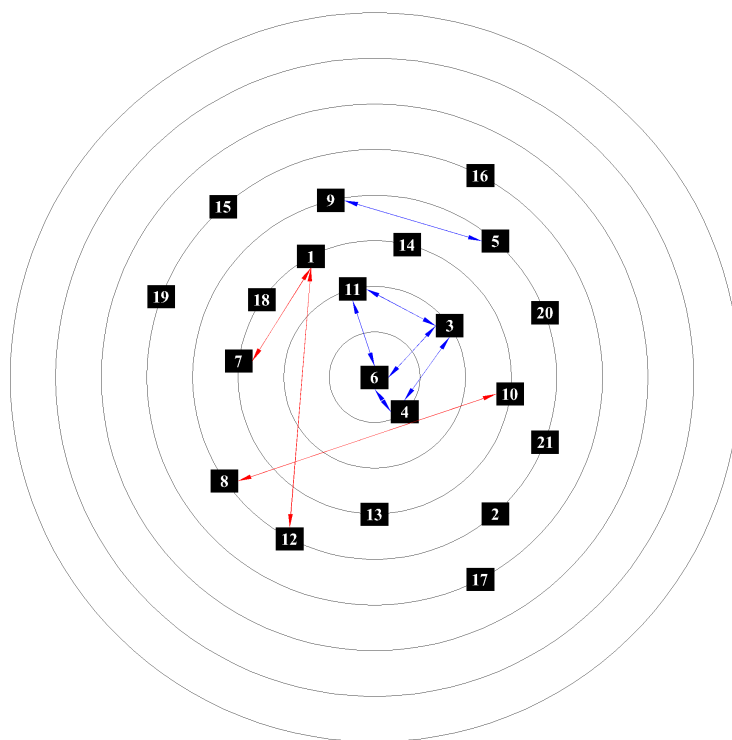


Figura 9. Sociograma – escolhas e rejeições recíprocas em relação à festa de anos no 5.º ano.

3.4.5. Atitudes de aceitação e rejeição social face à diversidade na turma de 9.º ano

As matrizes sociométricas (Tabelas 19, 21, 23), os índices de estatuto e preferência social (Tabelas 20, 22, 24) e os sociogramas das escolhas e rejeições recíprocas (Figura 10, 11, 12) permitem analisar atitudes de aceitação e rejeição intragrupo.

A partir do índice do estatuto social, identificamos as crianças mais escolhidas para os trabalhos escolares, 2 [TC], 16[B], 3[MR], para brincar no intervalo, 11 [AP], 3[MR], 4[TS], e para a festa de anos, 3[MR], 4[TS]. A partir do índice do estatuto preferencial, identificamos as crianças rejeitadas para os trabalhos escolares, 12[IS], 15[LB1], para brincar no intervalo, 12[IS], 17[G], 15 [LB1] e para a festa de anos, 12[IS], 15 [LB1].

A partir das escolhas recíprocas e das rejeições recíprocas, representadas nos respetivos sociogramas (Figura 10, 11, 12), identificamos as crianças que mais se escolhem mutuamente, 2[TC]-11[AP], 2[TC]-4[TS], 9[MS]-4[TS], e as crianças que mais se rejeitam mutuamente, 14[J]-7[TS1], 12[IS]-7[TS1]. Verificou-se, mais uma vez que existem mais preferências recíprocas ($n=3$), do que rejeições recíprocas ($n=2$).

Finalmente, o índice de coesão grupal é positivo (0,03; 0,08; 0,09), o que pode ser indicador de boa união/coesão neste grupo.

Tabela 19. Matriz sociométrica relativa ao trabalho escolar no 9.º ano de escolaridade

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16*	17*	18*	19*
1		+1	+3									-1			-3	+2	-2		
2				+3						-1	+2	-2	-3						
3		+2								-1	+1					+1	-2	+3	-3
4		+3				-1			+2		+1			-3	-2				
5		+2		+1							+3	-1			-3			-2	
6	+2		+1							-2					-1	+3			-3
7		+2									+3	-1		-3			+1	-2	
8		+1	+3											-2	-3	+2		-1	
9			+3	+2	-3	-1						-2				+1			
10				-3	+1		+2					-2					+3		-1
11		+1	+3		+2							-2			-1		-3		
12	+1				-3					-1				+2				+3	-2
13				-3	-2		-1							+2		+3		+1	
14							-2						+2		-3	+3		+1	-1
15			+3					+1	+2			-2						+1	-3

*Crianças pertencentes ao grupo mas ausentes no dia da recolha.

Tabela 20. Índices de estatuto social e de preferência relativos ao trabalho escolar no 9.º ano de escolaridade

	1[LB]	2[TC]	3[MR]	4[TS]	5[RP]	6[AG]	7[TS1]	8[SG]	9[MS]	10[RP2]	11[AP]	12[IS]	13[LS]	14[J]	15[LB1]	16[B]	17[G]	18[A]	19[R]
I _{ss}	2/15	7/15	6/15	3/15	2/15	0/15	1/15	1/15	2/15	0/15	4/15	0/15	1/15	2/15	0/15	7/15	2/15	4/15	0/15
	0.13	0.47	0.40	0.2	0.14	0	0.07	0.07	0.13	0	0.27	0	0.07	0.13	0	0.47	0.14	0.27	0
I _{sp}	2/15	7/15	6/15	1/15	-1/15	-2/15	-1/15	1/15	2/15	-3/15	3/15	-8/15	0/15	-1/15	-7/15	7/15	-1/15	0/15	-6/15
	0.13	0.47	0.40	0.07	-0.07	-0.14	-0.07	0.07	0.13	-0.2	0.2	-0.53	0	-0.07	-0.47	0.47	-0.07	0	-0.40

Tabela 21. Matriz sociométrica relativa ao intervalo no 9.º ano de escolaridade

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16*	17*	18*	19*
1		+2	+3					+1					-1	-2			-3		
2				+3	+1						+2	-3	-2				-1		
3	+2					+3					+1	-3					-1	-2	
4		+3							+2		+1	-1		-2			-3		
5				+3			+1				+2	-1		-3			-2		
6	+1		+2					+3		-2					-1				-3
7				+1							+2	-1		-3			-2	+3	
8	+1		+2			+3						-3			-1		-2		
9			+3	+1	-1							-2	-3			+2			
10		+2		-2	+1		-1				+3							-3	
11		+1		+3	+2							-3			-2			-1	
12				-3			-2						+3	+1	-1		+2		
13							-3					+3		+2			+1	-1	-2
14			+1			+3	-3					+2			-2				-1
15							+2	+3			+1		-2	-3			-1		

*Crianças pertencentes ao grupo mas ausentes no dia da recolha.

Tabela 22. Índices de estatuto social e de preferência relativos ao intervalo no 9.º ano de escolaridade

	1[LB]	2[TC]	3[MR]	4[TS]	5[RP]	6[AG]	7[TS1]	8[SG]	9[MS]	10[RP2]	11[AP]	12[IS]	13[LS]	14[J]	15[LB1]	16[B]	17[G]	18[A]	19[R]
Iss	3/15	4/15	5/15	5/15	3/15	3/15	2/15	3/15	1/15	0/15	7/15	2/15	1/15	2/15	0/15	1/15	2/15	1/15	0/15
	0.2	0.27	0.33	0.33	0.2	0.2	0.13	0.2	0.07	0	0.46	0.13	0.07	0.13	0	0.07	0.13	0.07	0
Isp	3/15	4/15	5/15	3/15	2/15	3/15	-2/15	3/15	2/15	-1/15	7/15	-6/15	-3/15	-3/15	-5/15	1/15	-6/15	-3/15	-3/15
	0.2	0.27	0.33	0.2	0.13	0.2	-0.13	0.2	0.13	-0.07	0.46	-0.40	-0.2	-0.2	-0.33	0.07	-0.40	-0.2	-0.2

Tabela 23. Matriz sociométrica relativa à festa de anos no 9.º ano de escolaridade

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16*	17*	18*	19*
1			+3			+1		+2				-3			-2		-1		
2				+3	+1						+2	-2	-3					-1	
3	+1					+3				-1		-3		-2		+2			
4		+3							+2		+1		-3	-1			-2		
5				+3			+1				+2	-3		-2			-1		
6	+3		+1							-2					-1	+2			-3
7				+1							+3	-1		-3			-2	+2	
8	+1		+2								+3	-3			-2		-1		
9			+2	+1	-2	-1					+3	-3							
10		+3		-1	+1		+2				-3							-2	
11		+1		+3	+2							-1			-2			-3	
12							-2		-3				+2	+3			+1		-1
13						+3						-2		+2			+1	+3	-1
14							-2				-3	+2	+3				+1		-1
15			+2				+3	+1		-1				-2			-3		

*Crianças pertencentes ao grupo mas ausentes no dia da recolha.

Tabela 24. Índices de estatuto social e de preferência relativos à festa de anos no 9.º ano de escolaridade

	1[LB]	2[TC]	3[MR]	4[TS]	5[RP]	6[AG]	7[TS1]	8[SG]	9[MS]	10[RP2]	11[AP]	12[IS]	13[LS]	14[J]	15[LB1]	16[B]	17[G]	18[A]	19[R]
Iss	3/15	3/15	5/15	5/15	3/15	3/15	3/15	2/15	1/15	0/15	6/15	1/15	2/15	2/15	0/15	2/15	3/15	2/15	0/15
	0.2	0.2	0.33	0.33	0.2	0.2	0.2	0.13	0.07	0	0.4	0.07	0.13	0.13	0	0.13	0.2	0.13	0
Isp	3/15	3/15	5/15	4/15	2/15	2/15	1/15	2/15	0/15	-3/15	4/15	-8/15	0/15	-3/15	-4/15	2/15	-3/15	-1/15	-4/15
	0.2	0.2	0.33	0.27	0.13	0.13	0.07	0.13	0	-0.2	0.27	-0.53	0	-0.2	-0.27	0.13	-0.2	-0.07	-0.27

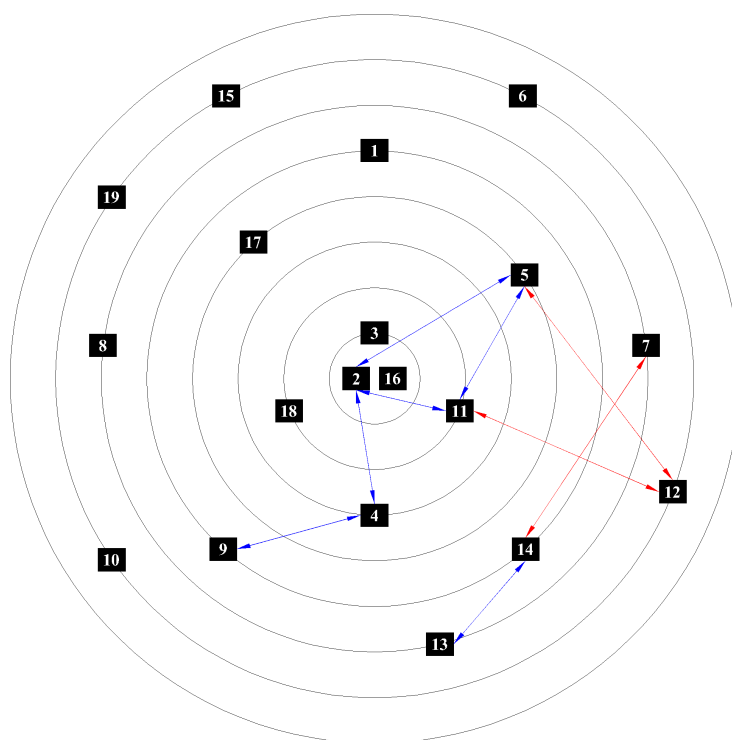


Figura 10. Sociograma – escolhas e rejeições recíprocas em relação ao trabalho acadêmico no 9.º ano.

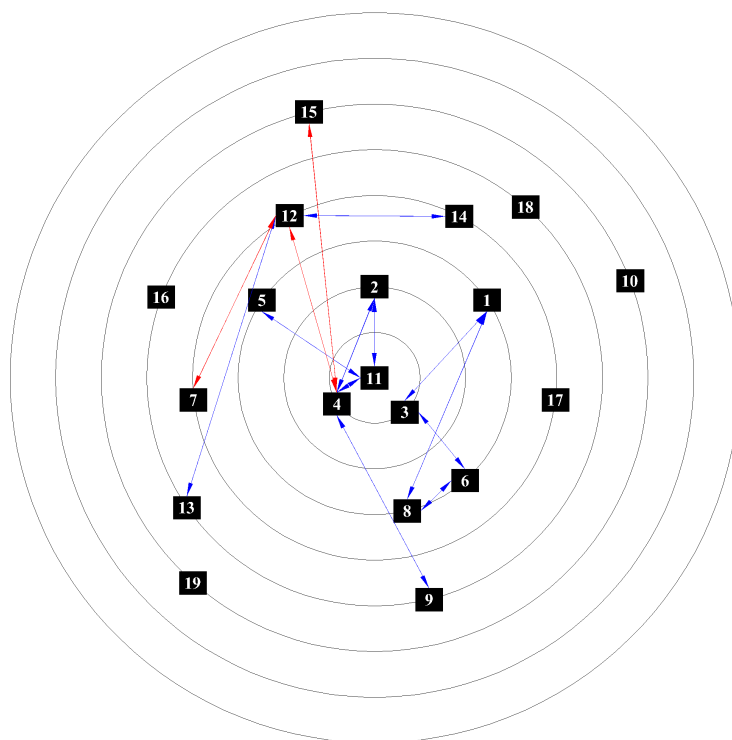


Figura 11. Sociograma – escolhas e rejeições recíprocas em relação ao intervalo no 9.º ano

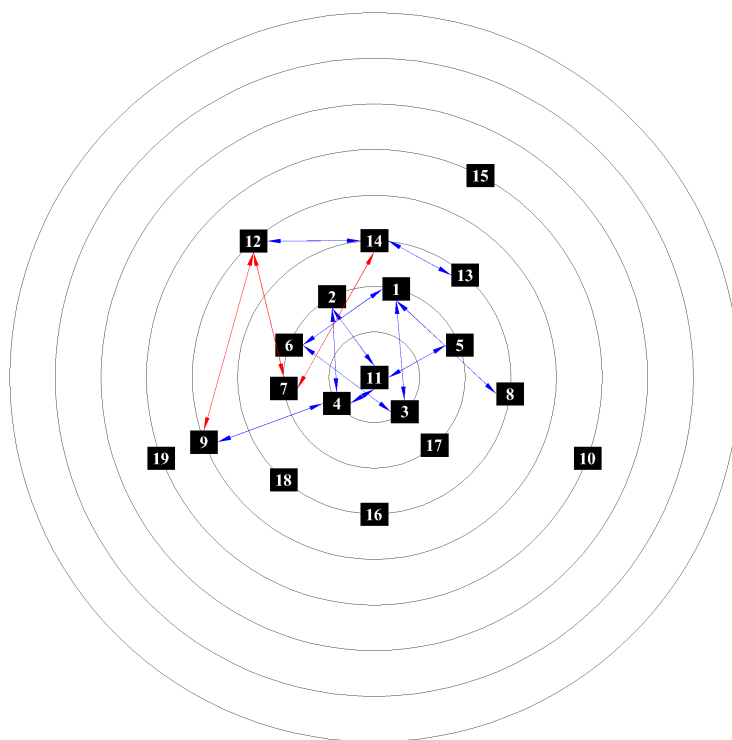


Figura 12. Sociograma – escolhas e rejeições recíprocas em relação à festa de anos no 9.º ano.

4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O objetivo deste estudo foi explorar as concepções das crianças em relação à diversidade e inclusão bem como atitudes de aceitação e rejeição, valorizando a sua perspectiva. A voz das crianças é considerada um meio importante para promover a inclusão, pois dá-lhes oportunidade de se expressarem e de participarem ativamente. Tal como tem sido referido por Messiou (2019), as perspectivas dos alunos e o desenvolvimento de práticas inclusivas estão inter-relacionadas.

Considerando os resultados obtidos, verifica-se que a generalidade das crianças e jovens entrevistados identificam a diferença/diversidade nos seus pares, demonstrando atitudes moderadamente favoráveis à inclusão. Nos seus discursos, identificam-se crianças “diferentes”, cuja diferença decorre da existência de dificuldades no comportamento ou no processo de aprendizagem, o que tende a ser entendido como um “problema”. Esta concepção, transversal aos discursos dos participantes de diferentes níveis de educação e ensino converge com concepções da diversidade orientadas para grupos específicos de alunos (neste caso, com dificuldades) ou como algo negativo (neste caso, destacam-se dificuldades relacionais e comportamentais) (Messiou et al. 2022). Mesmo quando a diferença decorre do país de origem, aqui associada à língua de origem, as crianças que a destacam, apresentam-na como um

problema que limita a participação e a interação. Apenas um participante formulou a sua conceção de diversidade/diferença numa perspetiva positiva – a diversidade como valor (*Nós somos todos brincalhões, mas acho que estamos todos ao nível uns dos outros*).

É de notar a paradoxalidade entre a conceção das crianças quanto à diversidade como um problema, aparentemente dominante nos participantes envolvidos neste estudo, e a existência de um modelo prescrito de educação inclusiva nas escolas portuguesas que assenta numa perspetiva de valorização da diversidade. Carvalho et al. (2019) destacaram que, embora os professores portugueses valorizem conceptualmente a diversidade, a diferença na sala de aula e na escola é, ainda, sentida como desafiante, sobretudo, quando a diferença se relaciona com dificuldades relacionais e comportamentais. Podemos questionar se as atitudes dos professores (e da escola) em relação à diversidade influenciam as conceções e atitudes das crianças e dos jovens em relação a esta questão.

As conceções e atitudes em relação à inclusão dos participantes neste estudo, também, tendem a variar, verificando-se atitudes de exclusão, sobretudo, em relação a crianças que apresentam dificuldades no comportamento ou na interação. As crianças e jovens de diferentes níveis de educação e ensino identificam situações específicas de exclusão na sala de aula (e.g. *Quando é para escolher eu às vezes escolho os mais inteligentes, mas também outras vezes ele gosta de estar comigo, pede-me, e eu fico com ele*) ou no recreio (e.g. *Na escola... nunca a vejo com pessoas, está sempre lá ao fundo sentada sozinha*). De algum modo, este dado converge com as análises sociométricas realizadas, em particular no grupo de educação pré-escolar.

Estes dados devem levantar reflexões acerca da operacionalização de modelos de educação inclusiva nas escolas portuguesas. Em Portugal, adota-se um modelo “whole-school approach” que entende a educação inclusiva numa perspetiva ampla, de construção e melhoria constante, no sentido da garantia do acesso, participação e aprendizagem efetivas de todos, nos mesmos contextos educativos. Por conseguinte, exige-se uma mudança nas conceções e atitudes de diferentes intervenientes, nomeadamente professores (Yada et al., 2022). Também implica necessariamente aumentar as oportunidades de participação e interação das crianças e dos jovens, contribuindo para mudanças nas suas atitudes em relação à inclusão e à diversidade (Nowicki & Sandieson, 2002; Odom et al., 2006). Ouvir os diferentes intervenientes, discutir conceções de diversidade e refletir sobre ações de inclusão na escola e na sociedade parecem ser determinantes para a mudança no sentido da diversidade como valor e da inclusão.

A oportunidade de viver a diferença, na sala de aula, na escola, na comunidade, também parece ser relevante para potenciar conceções positivas de diversidade e desenvolver ações inclusivas. Neste estudo, os participantes que apresentaram conceções menos positivas (pré-

escolar e 1.º ciclo) são de turmas onde a diferença “formal” não existe (alunos com medidas seletivas ou adicionais), ainda que tenham identificado alunos “diferentes”. Esta ideia é suportada pelos autores Hellmich e Loeper (2018) que defendem que os alunos quando têm oportunidade de interagir com alunos com alguma deficiência, os preconceitos que podiam surgir face a esses alunos são desafiados, desenvolvendo experiências que podem melhorar a autoeficácia na interação com esses pares, bem como atitudes mais positivas em relação aos mesmos.

Ainda em relação às interações entre pares, verificaram-se diferenças nos alunos, embora não muito evidentes, face à variável género, sendo que o género feminino demonstra mais atitudes positivas face aos pares com qualquer tipo de dificuldade. Foi possível verificar, na turma do 9.º ano, quando uma aluna escolheu positivamente um aluno rejeitado para brincar no intervalo, defendendo que ele é excluído por todos. Tal como refere Bossaert et al. (2011), o género está entre as características individuais mais estudadas nesta relação entre atitudes face a alunos com dificuldades, defendendo que as atitudes do género feminino normalmente demonstram-se mais positivas do que as do género masculino.

Face ao exposto, as práticas inclusivas dos professores parecem ser fundamentais, se intencionais e estratégicas, para a inclusão de todos os alunos e para modelar atitudes e comportamentos de inclusão. Os participantes neste estudo foram capazes de nomear os professores como principais agentes de inclusão. Os seus discursos assinalaram alguns aspetos como facilitadores, tanto ao nível da motivação como ajuda, por parte dos mesmos de forma a ajudar os seus pares, facilitando assim a sua inclusão. Os alunos referiram vários exemplos de práticas em sala de aula, em que estes ajudam os alunos com mais dificuldades, bem como referiram outras sugestões a considerar de apoio a esses mesmos alunos, como a promoção do trabalho em grupo, com a finalidade de unir a turma. A identificação, por parte dos alunos, deste tipo de práticas poderá ser indicador intensidade e valorização das mesmas, o que é de assinalar, dado que a ação dos professores em relação aos grupos/turma são um elemento central no processo de inclusão (Azorín & Ainscow, 2020).

Ouvir alunos e professores, aumentar a participação de todos, valorizar diferenças, promover relações positivas entre todos, reduzir barreiras à aprendizagem e participação de todos os alunos é contribuir para a inclusão na educação e na sociedade (Booth & Ainscow, 2002). Destacam-se as vozes das crianças neste processo como forma de participação e de aprendizagem.

CONCLUSÃO

Com o presente estudo procuramos contribuir para clarificar e enriquecer o conhecimento sobre as concepções, percepções e sentimentos das crianças em relação à diversidade e à inclusão. Em particular, procurou-se destacar a voz das crianças pelo potencial que encerra na inclusão. Escutar as crianças sobre o que fazem e como vivenciam o contexto escolar permitiu compreender que as crianças são importantes fontes de informação sobre a ação educativa que se desenvolve nos contextos. Esta perspetiva, salienta-se nos estudos realizados por Oliveira-Formosinho e Lino (2008) onde se realça que escutar as crianças é uma condição importante na reconstrução do conhecimento que os adultos têm sobre elas, e sobre a forma como as interações desenvolvidas afetam o seu envolvimento, iniciativa e aprendizagem. Pensamos que esta é uma das mais-valias deste trabalho, ouvir a voz das crianças para a compreensão de processos de inclusão.

Apesar dos contributos deste estudo, reconhecem-se algumas limitações. Em primeiro lugar, devido à COVID-19, alguns alunos estiveram em falta durante o processo de recolha dos dados, dificultando assim o processo e impedindo uma recolha mais abrangente de dados. Em particular, quanto aos testes sociométricos, a falta de respondentes na turma influencia a análise realizada. Em segundo lugar, a escolha do grupo/turma como contexto alvo nos testes sociométricos coloca limites à interpretação dos mesmos. Apesar da sala de aula poder ser identificada como um contexto natural, com alguma estabilidade ao longo dos anos escolares no contexto português, podemos apontar algumas limitações sobre esta opção. Por exemplo, a inclusão de pares do mesmo sexo ou sexos diferentes podia ter implicações diferentes na nomeação de pares em diferentes idades (Poulin & Dishion, 2008). Assim, os resultados foram interpretados cuidadosamente, considerando essa opção. Outro aspeto que foi considerado é que este estudo não tem em conta o facto de que as crianças podem manter amizades com colegas de outras turmas e de outros anos da sua escola, bem como na comunidade (Avramidis et al., 2017). Assim, as outras amizades de outros contextos foram ignoradas, mesmo que possam existir e ser relevantes. Finalmente, há a destacar, também, as dificuldades na recolha de dados por entrevista com crianças mais pequenas. Sendo uma estratégia de recolha dependente da expressão e compreensão oral dos participantes, nesta idade, poderá ter sido limitada. Sugere-se que investigações futuras considerem estas limitações.

No que concerne a futuras investigações, seria pertinente realizarem-se mais estudos sobre esta temática, por exemplo, envolvendo e triangulando diferentes perspetivas de diferentes intervenientes (professores, famílias, alunos).

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M., Chapman, C., & Hadfield, M. (2019). *Changing education systems: A research-based approach*. Routledge.
- Alves, I., Campos Pinto, P., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 1–16. DOI: 10.1007/s11125-020-09504-y
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295.
- Avramidis, E., Strogilos, V., Aroni, K. & Kantaraki, C. (2017). Using sociometric techniques to assess the social impacts of inclusion: Some methodological considerations. *Educational Research Review*, 20, 68-80, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.004>
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76.
- Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o sistema de educação. Os alunos com necessidades educativas especiais*. Conselho Nacional de Educação.
- Barreto, A. T. D. O. (2009). *Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo* [Unpublished master's thesis] Universidade de Coimbra.
- Bautista, R. (1997). *Uma escola para todos: A integração escolar, necessidades educativas especiais*. Dinalivro.
- Becker, B. (2016). A voz da criança na pesquisa e na sociedade: Em busca de metodologias (efetivamente) participativas. *Revista Brasileira de Psicologia*, 3(01), 9-24.
- Booth, T & Ainscow, M, (2002). *Index for Inclusion*. CSIE.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. P., & Petry, K. (2011). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 1888–1897.
- Cardoso, M. R. C. A. (2011). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino básico*. [Unpublished master's thesis] Instituto Superior de Lisboa..
- Carvalho, M., Azevedo, H., Vale, C. & Fonseca, H. (2019) Diversity, inclusion, and education: Challenges in perspective, *EDULEARN19 Proceedings*, 8157-8162.

- Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F. & Guthrie, C. (2021). Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework. OECD Education Working Papers, 260. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en>.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2.^a ed.). Porto Editora.
- Dare, L, Nowicki, L. & Felimban, H. (2017) Saudi children's thoughts on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 532-543, DOI: 10.1080/13603116.2016.1218948
- Davie, R., & Galloway, D. (1996). The voice of the child in education. In R. Davie & D. Galloway (Eds.), *Listening to children in education* (pp. 1-14). David Fulton.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018;
- Eurydice (2009). *Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities*. Eurydice.
- Farrugia, D. (2015). Espaço e lugar nos estudos da infância e juventude. In J. Wyn, & H. Cahill (Ed.). *Manual de estudos infanto-juvenis* (pp. 609-624). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-4451-15-4_25
- Ferreira, J. I. A. (2018). *A importância dos sistemas de comunicação aumentativa e alternativa na inclusão de alunos com dificuldades severas na comunicação oral* [Tese de doutoramento não publicada]. Escola Superior da educação de Beja.
- Gomes, M. L. F. L. (2013). *Os nós da escola e a inclusão* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade Católica Portuguesa.
- Guralnick, M., Neville, B., Hammond, M., & Connor, R. (2006). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 64-79.
- Haguet, T. (1997). *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Vozes.
- Hallahan, D. & Kauffman, J. (1994). *Exceptional children. Introduction to special education*. Allyn and Bacon.
- Hellmich, F., and M. F. Loeper. (2018). Primary School Students' Attitudes and Their Perceived Teacher Behavior Towards Peers with Special Educational Needs. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 151–166.
- Herring, C. & Henderson, L. (2011) From affirmative action to diversity: Toward a critical diversity perspective. *Critical Sociology*, 38(5), 629–643.

- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. EPU.
- MacPherson, S. (2017). Ethno-cultural diversity education in Canada, the USA and India: The experience of the Tibetan diaspora. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 844–860. DOI: 10.1080/03057925.2017.1362547.
- Madureira, I. P., & Leite, T. S. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Messiou, K., Bui, L. T., Ainscow, M., Gasteiger-Klicpera, B., Bešić, E., Paleczek, L., ... & Echeita, G. (2022). Student diversity and student voice conceptualisations in five European countries: Implications for including all students in schools. *European Educational Research Journal*, 21(2), 355-376.
- Minayo, M.C. (2009) Trabalho de campo: Contexto de observação, interação e descoberta. In: Minayo, M.C.S. Deslandes, S.F. and Gomes, R., Eds., *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Editora Vozes, Petrópolis, 61-77.
- Mitra, D. L., & Serriere, S. C. (2012). Student voice in elementary school reform: Examining youth development in fifth graders. *American Educational Research Journal*, 49(4), 743-774.
- Moore, S. (2017). *One without the other: Stories of unity through diversity and inclusion* (Vol. 1). Portage & Main Press.
- Northway, M. L. & Weld, L. (1976). *Testes sociométricos*. Livros Horizonte.
- Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265.
- OCDE (2012). *Starting strong III*. OCDE.
- OCDE (2015). *Education policy outlook 2015: Making reforms happen*. OCDE.
- OECD (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. OECD.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807.

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: Algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A escola vista pelas crianças*, 12, 11-29. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A escola vista pelas crianças*, 12, 9-28. Porto Editora.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A.R. Cosme, A., Croca, F., Breia, G., ... Fernandes, R. (2018). Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática. Ministério da Educação / Direção Geral da educação.
- Pinazza, M. & Kishimoto, T. (2008). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A escola vista pelas crianças*, 10, 7-10. Porto Editora.
- Poulin, F. & Dishion, T. (2008). Methodological issues in the use of peer sociometric nominations with middle school youth. *Social Development*, 17(4), 908-921. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00473.x.
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: An introduction. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, & H. Wintersberger (Eds.), *Childhood matters: Social theory, practice and politics* (pp. 1-23). Aldershot: Avebury.
- Rosa, F. M. L. D. P. (2010). Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no 2º ciclo do ensino básico: A perspectiva dos seus pares [Unpublished master's thesis] Instituto Politécnico de Lisboa.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 63-83.
- Scott, J. (2005). Crianças enquanto inquiridas: O desafio dos métodos quantitativos. In P. Christensen & A. James. *Investigação com crianças: Perspectivas e práticas* (pp. 97-121). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- 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.
- Smith, L. A., & Williams, J. M. (2001). Children's understanding of the physical, cognitive and social consequences of impairments. *Child: Care, Health and Development*, 27(6), 603- 617.
- Soares, N.F. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 25-40.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Artes Médicas.

- Tuzzo, S. A., Braga, C. F. (2016). O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 4(5), p. 140-158.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. IIE.
- UNESCO (2009). Diretrizes políticas de inclusão na educação. Unesco.
- UNESCO (2017). Um guia para garantir a inclusão e equidade na Educação. UNESCO.
- UNESCO (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all. 92310038.
- UNICEF (2014). Every child counts: The state of the world's children.
- Urbina-García, M. (2019). Methodological strategies to listen to children's voices: a systematic critical review. *Revista Colombiana de Educación*, 77, 61-85. doi: 10.17227/rce.num77-9650
- Warnock (1978). Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people. Her Majesty's Stationery Office.
- Warnock, M. (1978). The Warnock Report. Her Majesty's Stationery Office. Consultado em 26 Setembro, 2010, de: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock22.html>.
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521.

ANEXOS

Anexo I – Guião da entrevista

A Voz dos alunos: Concepções, atitudes e sentimentos face à diversidade

GUIÃO DE ENTREVISTA

Blocos temáticos	Objetivos Específicos	Questões
A. Legitimação da Entrevista e Motivação do entrevistado	-Informar o(a) entrevistado(a) do objetivo da entrevista e dos respetivos procedimentos -Criar um clima de empatia com o entrevistado;	-Informar e clarificar os objetivos da entrevista; -Solicitar a colaboração do aluno; -Informar que não existem respostas certas e erradas; -Assegurar o anonimato;
B. Percepções sobre a inclusão de todos os alunos	-Conhecer qual a percepção dos participantes em relação à inclusão de todos os alunos	-Podes descrever-me a tua turma? - Na tua turma há alunos diferentes? São diferentes porquê? -Esses alunos fazem as mesmas coisas que os restantes dentro da turma? -O que fazem de diferente? (Se for o caso) -Achas que esses alunos se sentem bem nas aulas? E na escola? -E tu? Gostas de estar nas aulas com esses alunos?
C. Relações dos alunos na turma.	-Conhecer a relação que o aluno desenvolve com os colegas na turma	-Costumas ajudar os teus colegas? Queres falar um pouco sobre isso? - Costumas ajudar os alunos com mais dificuldades?

	-Conhecer a opinião do aluno relativamente ao processo de aprendizagem;	-Quando trabalham em grupo costumam trabalhar com eles? -Achas que os professores ajudam todos os alunos? E os que têm mais dificuldades? -O que fazem os professores para os ajudar? -Achas que demoram mais tempo para aprender?
D. Relação dos alunos na escola	-Conhecer a relação que o aluno desenvolve com colegas na escola	- No intervalo, costumam brincar com os teus colegas? Queres falar-me um pouco sobre isso? -No intervalo os teus colegas costumam brincar com os alunos diferentes? -No refeitório costumam sentar-te perto deles?
E. Sugestão de aspetos facilitadores de inclusão.	-Conhecer a opinião sobre as dificuldades envolvidas no processo de inclusão;	-O que é que os colegas podem fazer para ajudar esses alunos? -E os professores? -E os auxiliares? -O que é que devia haver na escola para esses alunos se sentirem melhor?
F. Expectativas para o futuro dos alunos.	-Conhecer expectativas de futuro profissional e pessoal;	Como imaginas a tua vida daqui a 15 anos? (quando tiveres X anos) Como imaginas a vida do teu amigo X daqui a 15 anos? (quando tiver X anos)
G. Agradecimento	-Agradecer a colaboração na realização do trabalho;	-Para além das questões colocadas há mais alguma coisa que queiras acrescentar? - Agradecimento da colaboração prestada.

Conhecer relações entre os pares (explorar resultados do teste sociométrico)	-Conhecer colegas com quem a criança gosta e não gosta de trabalhar na sala.	-Relação dentro da sala.	1.Se tivesses de escolher um trabalho de projeto na sala, quais eram os três colegas que escolherias para trabalharem contigo?
	-Averiguar com quem é que a criança gosta mais e menos de brincar no espaço exterior da escola.		1.1 E com quem não querias trabalhar nesse projeto?
	-Conhecer quem são os colegas que a criança gosta de estar fora da escola.	-Relação no espaço exterior da escola.	2 Com quem gostas mais de brincar no intervalo?
	-Compreender o porquê da criança escolher determinados colegas para passear.	-Relação fora da escola.	2.1 E com quem gostas menos?
			3 Imagina que podias ir com os teus colegas fazer uma viagem de avião. No entanto, só podias levar três colegas. Quem levarias?
			3.1 Porquê?
			4.Quem é o teu melhor amigo?
	-Conhecer quem é que a criança considera o seu melhor amigo.		4.1 Porquê?

	-Averiguar quem é o colega menos próximo da criança. -Compreender a justificação da criança na escolha de um colega mais e menos próximo.	-Melhor amigo	4.2 E menos amigo? 4.3 Porquê?
--	---	---------------	--

Nota: As entrevistas devem ser gravadas em áudio.

Anexo II- Teste Sociométrico

A Voz dos alunos: Concepções, atitudes e sentimentos face à diversidade

TESTE SOCIOMÉTRICO

Nome:

Escola:

Ano/Turma:

N.º:

Abaixo, vais encontrar algumas perguntas relacionadas com tarefas do teu dia-a-dia e com os colegas com quem as preferes ou não preferes realizar. Por favor, responde às perguntas, referindo sempre o nome de três colegas da tua turma (por ordem de preferência). Pensa bem e procura ser verdadeiro nas escolhas que fazes. As tuas respostas são confidenciais.

Parte 1. Quem escolherias

1. Imagina que o professor pede para fazer um **trabalho de grupo**. Quais seriam os três **colegas da turma que escolherias para trabalhar contigo?**

1º _____

2º _____

3º _____

2. Estás no recreio, no intervalo. Quais seriam os três **colegas da turma que escolherias para brincar nos intervalos?**

1º _____

2º _____

3º _____

3. Imagina que no dia do teu aniversário vais fazer uma festa de anos em tua casa. Quais seriam os três **colegas da turma que convidarias?**

1º _____

2º _____

3º _____

Parte 2. Quem não escolherias

1. Imagina que o professor pede para fazer um **trabalho de grupo**. Quais seriam os três **colegas da turma que não escolherias para trabalhar contigo?**

1º _____

2º _____

3º _____

2. Estás no recreio, no intervalo. Quais seriam os três **colegas da turma que não escolherias para brincar nos intervalos?**

1º _____

2º _____

3º _____

3. Imagina que no dia do teu aniversário vais fazer uma festa de anos em tua casa. Quais seriam os três **colegas da turma que não convidarias?**

1º _____

2º _____

3º _____

Obrigada pela tua colaboração.

Anexo III- Consentimento Informado

Exmo(a). Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

Serve o presente e-mail como pedido de colaboração no projeto de investigação “*A voz das crianças: Concepções, atitudes e sentimentos face à diversidade*”, em curso no âmbito do Mestrado em Psicologia da Universidade Católica do Porto, sob a orientação da Professora Doutora Marisa Carvalho (Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa). Esta investigação visa conhecer as concepções, sentimentos e atitudes das crianças em relação à diversidade, inscrevendo-se num estudo mais alargado acerca da educação inclusiva nas escolas portuguesas.

Neste âmbito, gostaríamos de realizar **entrevistas** a um máximo de 5 alunos e **teste sociométrico** junto do grupo/turma do seu educando. Para este efeito, estarão presentes 2 investigadoras (aluna de Mestrado, Francisca Rodrigues; orientadora, Marisa Carvalho), garantindo o cumprimento das regras do agrupamento quanto à COVID-19 (e.g. uso de máscara, distanciamento social).

Para algum esclarecimento ou informação adicional sobre este projeto, não hesite em contactar-nos para os seguintes emails: franciscajegundo@gmail.com ou mscarvalho@ucp.pt.

Agradecendo a V/ colaboração,

Francisca Rodrigues & Marisa Carvalho

A voz das crianças: Concepções, atitudes e sentimentos face à diversidade

Li as informações que descrevem a investigação. Compreendi sobre o que é a investigação e o que significa a participação do meu/nosso filho(a). Consinto voluntariamente a participação do meu/minha educando(a) na investigação. Tenho o direito de mudar de ideias a qualquer momento. Entendo que os dados do meu/minha educando(a) serão recolhidos anonimamente e tratados confidencialmente para fins de investigação. Isto significa que nenhum dado e/ou resultado publicado pode ser associado ao meu/minha educando(a).

Consinto a participação do meu/minha educando(a) nesta investigação ☐

Grupo/Turma:

Nome do/a aluno/a:

Nome do/a Encarregado/a de Educação:
