



**Universidade do Minho**  
Instituto de Estudos da Criança

Joyce Mary Meelhuysen Sousa

**Criança com necessidades educativas especiais  
como membro da sociedade e sua inclusão no  
contexto escolar: estudo de caso comparativo  
entre Brasil e Portugal**

Mestrado em Sociologia da Infância

Trabalho efetuado sob orientação da  
**Professora Doutora Ana Maria Serrano**

Co-orientação:

**Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmento**

Fevereiro de 2007

## DECLARAÇÃO

**NOME:**

Joyce Mary Meelhuysen Sousa

**Endereço eletrônico:**

Joycehidro@hotmail.com

**Título da Tese do Mestrado:**

Criança como membro da sociedade e sua inclusão no contexto escolar: Estudo de caso comparativo entre Brasil e Portugal

**Orientadora:**

Ana Maria Serrano

**Co-orientador:**

Manuel Jacinto Sarmiento

**Ano de Conclusão:**

2007

É autorizada a reprodução integral desta Tese/Trabalho, apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado que a tal se compromete.

Universidade do Minho \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura:\_\_\_\_\_

O dia mais belo? – Hoje...  
A coisa mais fácil? – Errar...  
O maior obstáculo? – O medo...  
O maior erro? – O abandono...  
A raiz de todos os males? – O egoísmo...  
A distração mais bela? – O trabalho...  
A pior derrota? – O desânimo...  
Os melhores professores? – As crianças...  
A primeira necessidade? – Comunicar-se...  
O mais feliz ao se fazer? – Ser útil aos demais...  
O maior mistério? – O nosso passado...  
O pior defeito? – O mau-humor...  
A pessoa mais perigosa? – A mentirosa...  
O pior sentimento? – O rancor...  
O presente mais belo? – O perdão...  
O mais imprescindível? – O lar...  
O caminho mais rápido? – O correto...  
A sensação mais agradável? – A paz...  
A expressão mais eficaz? – O sorriso...  
O melhor remédio? – O otimismo...  
A maior satisfação? – O dever cumprido...  
As pessoas necessárias? – Os pais...  
A força mais potente do mundo? – A fé...  
A coisa mais bela? – O amor...

*Madre Tereza de Calcutá*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, às minhas filhas e, especialmente ao meu marido André, que com seu amor incondicional, sua confiança e a sua coragem percorreram comigo este trajeto da minha vida.

Agradeço a todas as pessoas amigas que estiveram por perto e que, consciente e inconscientemente, me ajudaram nesta dissertação.

Agradeço à minha Orientadora Ana Maria Serrana, pela incondicional disponibilidade e apoio prestados, principalmente nesta última etapa.

Agradeço a Rosângela Correa Dias, Professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que no momento de desespero me acolheu e me fez enxergar que direção tomar.

Agradeço ao Professor José Manuel Sarmento pela confiança, pelo carinho e pelas orientações durante a trajetória desta investigação.

Agradeço à minha mãe pela ajuda nos momentos mais difíceis e ao meu PAI, que mesmo estando em plano superior, me incentivou com seus ensinamentos e perseverança.

## RESUMO

Diversidade e inclusão são temas constantes de debates na atualidade. Dar atenção à diversidade é acreditar que toda a criança independente do seu estado sócio-econômico, classe social, sexo, religião, cultura, pertencem à comunidade.

A escola é um dos primeiros locais onde as crianças estabelecem os laços afetivos, aprendem a relacionar-se um com as outras, decepcionam-se e aprendem a traçar as estratégias tanto a nível emocional, afetivo, relacional e de aprendizagem.

Esta dissertação analisa as relações sociais das crianças com necessidades educativas especiais no contexto escolar com as outras crianças, com o grupo a que pertencem e com os adultos envolvidos na comunidade educativa, ou seja, Professores Titulares (ou regentes), Professor de Ensino Especial, Estagiária, Tarefaira e Auxiliar de Serviço, na sala de aula, recreio e nos eventos escolares.

Para a realização desta investigação foi realizado um estudo de caso comparativo entre Brasil e Portugal para que fossem descritas e analisadas as semelhanças e diferenças das relações sociais dessas crianças com e sem necessidades educativas especiais nos dois países em questão.

## **ABSTRACT**

Diversity and inclusion are constant subjects of debates in the present time. To give attention to the diversity is to believe that every children independent of their social-economic state, sex, religion, culture, belong to the community.

The school is the first place where the children establish the affective union, learn how to deal with each other, get disappointed, and learn how to trace the strategies in an emotional, affective and relational level of learning.

This dissertation analyzes the social relations of the children with the educative necessities special in the school context with another children, with the group where they belong and with the adults involved in the educative community, that is, Titular Professors (Regents), Professor of Special Education, Trainee, assistant of service, in the recreation, classroom and in the school events.

For the accomplishment of this work a comparative case study between Brazil and Portugal was carried through so that it would be possible to describe the similarities and differences of the social relations of these children with and without special educative necessities in the two countries in question.

## Índice

### Capítulo I

1. Introdução .....	5
1.1. Formulação do problema .....	6
1.2. Objetivos .....	7
1.2.1. Objetivos gerais.....	7
1.2.2. Objetivos específicos .....	8
1.3. Educação Inclusiva: Perspectivas teóricas e conceituais.....	8
1.4. Desenho da investigação.....	12
1.5. Relevância do estudo .....	13
1.6. Delimitação e limitação do estudo .....	14

### Capítulo II

2. Contexto da investigação .....	17
2.1. Estigma da diferença .....	17
2.2. Exclusão social e a sociedade.....	18
2.3. Cidadania e a criança com necessidades educativas Especiais.....	20
2.4. Direitos da criança com NEE .....	22
2.5. Criança especial: evolução histórica .....	23
2.5.1. Brasil .....	23
2.5.2. Portugal.....	27
2.6. As crianças com NEE como atores sociais.....	30
2.7. Classificação das crianças com necessidades especiais.....	31
2.7.1. Criança com Paralisia Cerebral ( PC) .....	31
2.7.2. Distrofia Muscular Progressiva (DMP) .....	33
2.7.3. Espinha Bífida ou Mielodisplasia .....	34
2.7.4. Deficiência Mental.....	34
2.7.5. Síndrome de Down .....	35

### Capítulo III

3. Metodologia.....	37
3.1. Pesquisa social.....	37
3.2. Investigação qualitativa .....	37
3.2.1. Técnica de recolha de dados .....	39
3.3. Desenho da investigação.....	40
3.4. Seleção da amostra .....	42
3.5. Acesso às escolas .....	43
3.6. Recolha de dados e entrevistas formais.....	44

### Capítulo IV

4. Análise de dados .....	47
Caso 1 – Escola A de Portugal.....	50
4.1. Interação entre crianças com e sem NEE .....	51
4.1.1. Indiferença.....	52
4.1.2. Colaboração e solidariedade .....	53
4.1.3. Afetividade.....	54

---

4.1.4. Agressividade.....	54
4.1.5. Passividade .....	54
4.2. Interação entre os adultos envolvidos na comunidade educativa e as crianças com NEE.....	55
4.2.1. Entrosamento e colaboração entre os profissionais .....	55
4.2.2. Envolvimento e tentativa de inclusão da criança com NEE nas atividades pedagógicas .....	56
4.2.3. Afetividade.....	57
Caso 2 - Escola do Brasil .....	58
4.3. Interação entre as crianças com e sem NEE .....	59
4.3.1. Indiferença.....	60
4.3.2. Colaboração e solidariedade .....	62
4.3.3. Afetividade.....	63
4.3.4. Agressividade.....	64
4.3.5. Passividade .....	64
4.4. Interação entre adultos envolvidos na comunidade educativa e as crianças com NEE .....	64
4.4.1. Entrosamento e colaboração entre os profissionais .....	64
4.4.2. Envolvimento e tentativa de inclusão da criança com NEE nas atividades pedagógicas .....	65
4.4.3. Afetividade.....	66
Caso 3 - Escola C- Portugal .....	66
4.5. Interação entre as crianças com e sem NEE .....	68
4.5.1. Indiferença.....	68
4.5.2. Colaboração e solidariedade .....	70
4.5.3. Afetividade.....	72
4.5.4. Agressividade.....	73
4.5.5. Passividade .....	73
4.6. Interação entre adultos envolvidos na comunidade educativa e as crianças com NEE .....	74
4.6.1. Entrosamento e colaboração entre os profissionais .....	74
4.6.2. Envolvimento e tentativa de inclusão da criança com NEE nas atividades pedagógicas .....	76
4.6.3. Afetividade.....	77
Caso 4 - Escola D- Brasil.....	77
4.7. Interação entre crianças com e sem NEE.....	79
4.7.1. Indiferença.....	79
4.7.2. Colaboração e solidariedade .....	80
4.7.3. Afetividade.....	82
4.7.4. Agressividade.....	82
4.7.5. Passividade .....	83
4.8. Interação entre os adultos envolvidos na comunidade educativa e as crianças com NEE.....	83
4.8.1. Entrosamento e colaboração dos profissionais.....	84
4.8.2. Envolvimento e tentativa de inclusão da criança com NEE nas atividades educativas .....	84
4.8.3. Afetividade.....	85
Caso 5 : Escola E – Brasil .....	86
4.9. Interação entre crianças com e sem NEE .....	87



---

4.9.1. Indiferença.....	88
4.9.2. Colaboração e solidariedade .....	89
4.9.3. Afetividade.....	90
4.9.4. Agressividade.....	90
4.9.5. Passividade .....	90
4.10. Interação entre adultos envolvidos na comunidade educativa e as crianças com NEE .....	91
4.10.1. Entrosamento e colaboração entre os profissionais .....	91
4.10.2. Envolvimento e tentativa de inclusão da criança com NEE nas atividades pedagógicas .....	91
4.10.3. Afetividade.....	92
Caso 6: Escola F – Brasil .....	93
4.11. Interação entre crianças com e sem NEE .....	94
4.11.1. Indiferença.....	95
4.11.2. Colaboração e solidariedade .....	96
4.11.3. Afetividade.....	97
4.11.4. Agressividade.....	97
4.11.5. Passividade .....	98
4.12. Interação entre adultos envolvidos na comunidade educativa e as crianças com NEE .....	98
4.12.1. Entrosamento e colaboração entre os profissionais .....	99
4.12.2. Envolvimento e tentativa de inclusão da criança com NEE nas atividades pedagógicas .....	100
4.12.3. Afetividade.....	102

## Capítulo V

Discussão .....	110
-----------------	-----

## Capítulo VI

Conclusão .....	117
-----------------	-----

## Capítulo VII

Bibliografia.....	123
-------------------	-----

ANEXOS .....	128
--------------	-----

## Índice de Figuras

Figura 1- Problemática associada á necessidade educativa especial .....	8
Figura 2 - Classificação da NEE permanentes .....	9
Figura 3 – Escola Inclusiva.....	12
Figura 4 – Categorias comparativas selecionadas para o estudo das interações entre as crianças com e sem NEE .....	47
Figura 5 – Categorias comparativas selecionadas para o estudo das interações entre a comunidade educativa e as crianças com e sem NEE .....	47

## Índice de tabelas e gráficos

Tabela 1- Sistema de categorias .....	46
Tabela 2 – Análise relativa à categoria: interação social entre as crianças com e sem NEE – diferenças entre os 2 países .....	100
Tabela 3 – Análise relativa à categoria: interação social entre as crianças com e sem NEE – semelhanças entre os 2 países.....	101
Tabela 4 – Análise relativa à categoria: interação social entre os adultos envolvidos na comunidade educativa e as crianças com NEE – diferenças entre os 2 países .....	102
Tabela 5 – Análise relativa à categoria: interação social entre os adultos envolvidos na comunidade educativa e as crianças Com NEE – semelhanças entre os 2 países .....	103
Gráfico 1 – Predominância das categorias nas seis escolas analisadas .....	104

**CAPÍTULO I**  
**INTRODUÇÃO**

---

## 1- Introdução

*A diferença representa, na trama das relações sociais, um fato merecedor de uma análise profunda por parte de estudiosos do comportamento humano. É inegável o fato de que a sociedade enfrenta enormes dificuldades para lidar com que é diferente, com tudo aquilo que se afasta dos padrões estabelecidos como normais. Todas as categorias sociais que se enquadram nesses padrões são de alguma forma, identificadas como desviantes, e colocadas à margem do processo social.”(Marques,L.P.-2001).*

A diversidade e a inclusão são temas de constantes debates no mundo atual. “Dar atenção à Diversidade” é acreditar que todas as crianças sejam qual for o seu estado sócio-econômico, classe social, sexo, crença religiosa, capacidade, cultura ou língua, pertencem à comunidade. O ato de incluir facilita criação de uma sociedade mais forte e resiliente. Uma sociedade que respeite todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças.

A escola é o primeiro local onde as crianças estabelecem laços afetivos, aprendem a relacionar-se umas com as outras, decepcionam-se, aprendem a estabelecer estratégias tanto a nível emocional, afetivo, relacional e de aprendizagem.

As amizades são laços afetivos que servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, assim como para proporcionar às crianças proteção, apoio e uma sensação de bem-estar.

Strain (1984 cit. in Stainback, S. 1999) declarou que as amizades para as crianças com deficiência podem ser até mais importantes do que para as outras crianças, devido a sua maior necessidade de desenvolvimento lingüístico,cognitivo, social, sexual e acadêmico.

A amizade entre as crianças é uma construção contínua de aprendizagem, de afetividade e colaboração.

Entretanto, as crianças com NEE parecem de repleta solidão e isolamento, ou seja, de poucos amigos e as práticas educacionais com o objetivo de uma aprendizagem adequada, desencorajam a interação entre os alunos (Stainback & Stainback, 1999).

A escola desempenha um papel importante na formação de quaisquer cidadãos, sobretudo das crianças portadoras de necessidades especiais (NEE). As crianças na escola passam a interagir socialmente, conhecendo nos primórdios de sua formação, um grupo de pessoas diferente daquele com o qual ele convive, a família (Junior, R.B. 2004, pg. 25). O aprendizado na escola para as crianças com NEE é a “chave que abre a porta” para a verdadeira integração social. O ser humano não vive sozinho. Ele vive em comunidade. As crianças muitas vezes são vistas como seres fragilizados, sem voz ativa, perante a sociedade.

A inclusão das crianças com necessidades especiais (NEE) tem sido uma proposta norteadora e dominante na Educação Especial.

Este projeto tem por objetivo investigar as interações sociais das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em contexto presencial do Professor titular (Regente) e de outros profissionais (Professor de Ensino especial, Professor de Apoio, Estagiária e Auxiliar de Serviços ou Tarefa) em escolas regulares com as crianças normais, bem como as políticas educativas desenvolvidas em Portugal e no Brasil no que diz respeito ao atendimento a crianças com NEE.

### **1.1- Formulação do problema**

O tema de investigação surgiu fruto de questões oriundas do Projeto de Extensão desenvolvido em Instituições Universitárias no Brasil com crianças e adolescentes com paralisia cerebral, síndromes diversas (Síndrome de Down, Síndrome de West) associadas ou não com distúrbios múltiplos como: deficiência mental, visual e auditiva, dificuldades de aprendizagem e de comportamento. A longa experiência de 20 anos em atendimento fisioterapêutico me conduziu a uma necessidade de aprofundar os conhecimentos das relações sociais destas crianças fora do contexto da reabilitação. A estas crianças e a vivência junto a estas mães nas dificuldades de inclusão na escola é que levou a elaboração deste projeto.

As questões mais relevantes são:

- Como se desenvolvem as interações das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) no contexto escolar, na presença do Professor Titular? E com o Professor de Ensino Especial? E com as outras crianças? E com o grupo?

- Até que ponto a escola está envolvida com a inclusão da criança?
- Até que ponto os profissionais estão envolvidos com as crianças com NEE?
- As políticas educativas estão sendo aplicadas nas escolas?
- As relações sociais das crianças com e sem NEE no Brasil e em Portugal no contexto escolar se assemelham?

## **1.2- Objetivos**

O presente estudo tem como objetivo conhecer como são as relações sociais entre o grupo, entre os pares, entre professor e a criança com NEE e como são estas mediações em sala de aula regular e em situação social como recreio, aulas livres (educação física, artes, música) e passeios. As políticas educativas aplicadas em relação à inclusão também vão ser observadas. Tais pontos de análise foram escolhidos em função da relevância dos mesmos na vida destas crianças e serão realizados tanto no Brasil como em Portugal.

O presente estudo tem como objetivo conhecer como são as relações sociais entre o grupo, entre os pares, entre professor e a criança com NEE e como são estas mediações em sala de aula regular e em situação social como recreio, aulas livres (educação física, artes, música) e passeios. As políticas educativas aplicadas em relação à inclusão também vão ser observadas. Tais pontos de análise foram escolhidos em função da relevância dos mesmos na vida destas crianças e serão realizados tanto no Brasil como em Portugal.

### **1.2.1 - Objetivos gerais**

- Descrever as políticas educativas de inclusão aplicadas para crianças com NEE no Brasil e em Portugal;
- Comparar as políticas educativas de inclusão em funcionamento nos países em questão.
- Analisar as implicações dessas políticas nas interações sociais das crianças e adultos em diferentes contextos escolares no Brasil e em Portugal.

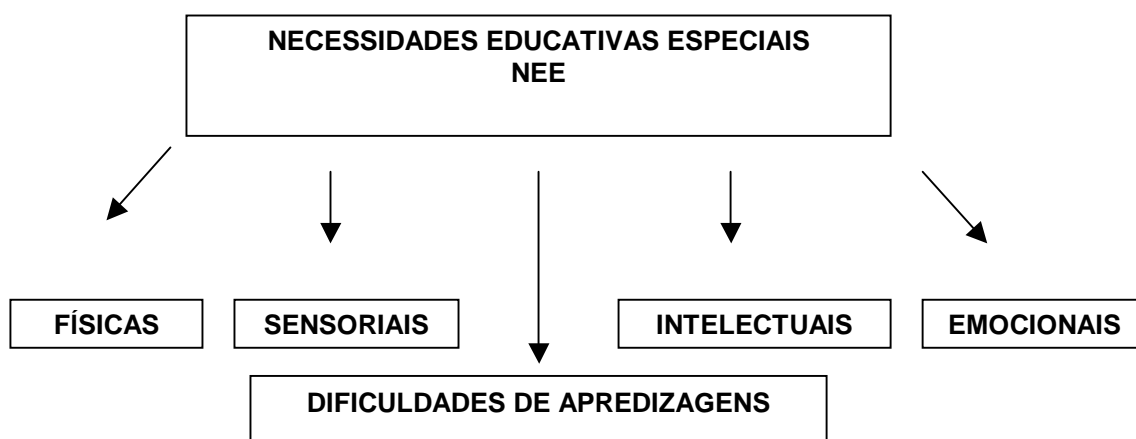
### 1.2.2- Objetivos específicos

Os objetivos específicos visam verificar:

- As interações sociais entre as crianças normais e as crianças com NEE na sala de aula regular, recreio, entrada e saída da aula (relação entre pares);
- A intervenção do Professor Titular (regente) de turma nas interações sociais das crianças normais e as crianças com NEE;
- A relação da criança com NEE e o grupo a que ela pertence;
- A colaboração (interdisciplinaridade) existente entre o Professor (a) Titular (regente) de turma, o Professor de Ensino Especial, Professor de Apoio, estagiária, Auxiliares de Serviços (tarefeira);
- Como as crianças normais reagem frente ao Professor de Ensino especial na sala de aula;
- Formas de interação e de apoio do Professor de Ensino Especial para com a criança com NEE e como esta reage na sua presença.

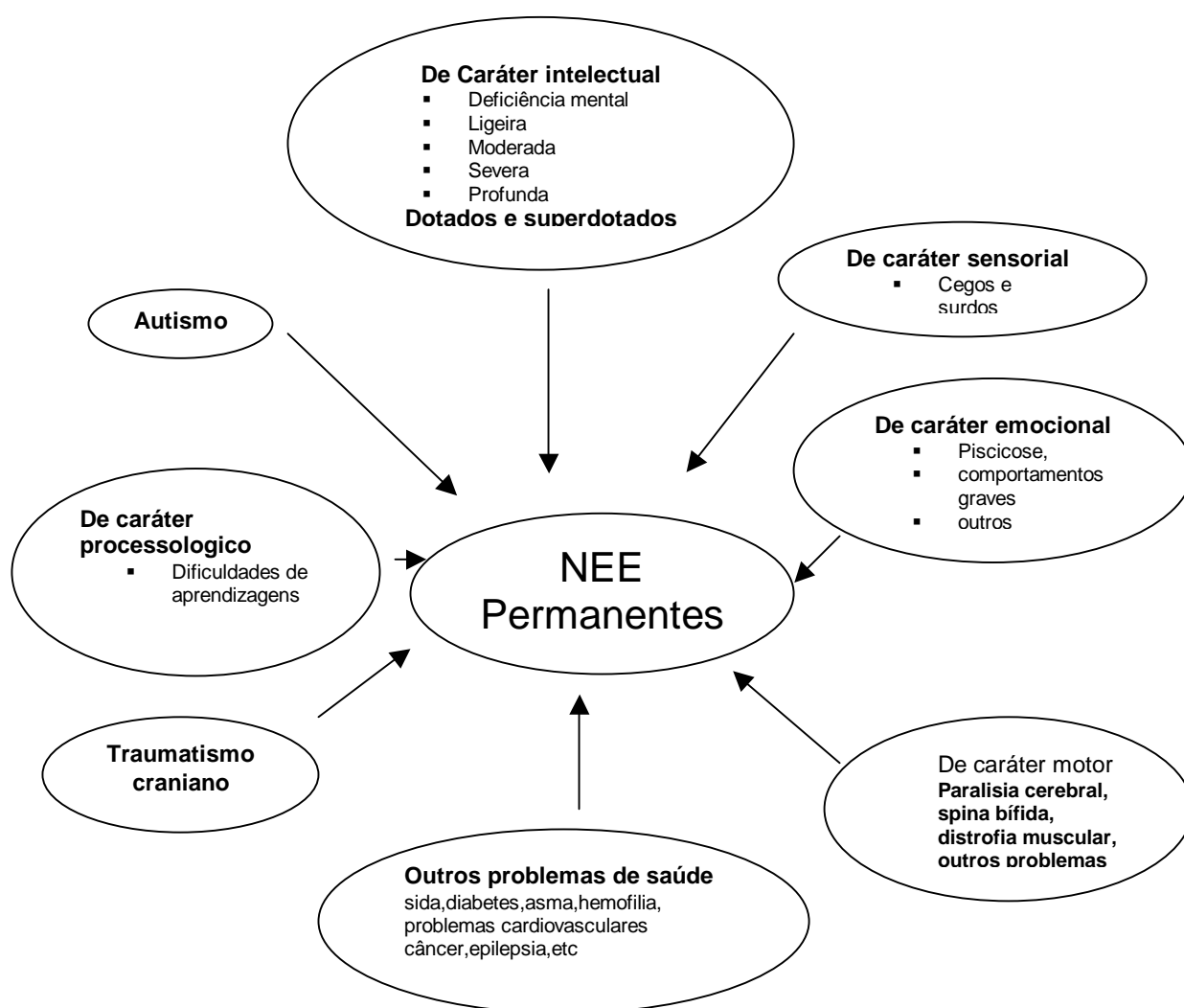
### 1.3 - Educação inclusiva: perspectivas teóricas e conceituais

Para maior compreensão do tema que será abordado pode considerar uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) são aquelas que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte de seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e sócio-emocional (Correia, L. 2003).



**Figura1 : Problemática associada a NEE (Correia, L.M. 1999)**

As NEE são divididas em dois grandes grupos: NEE permanentes e NEE temporárias. As NEE permanentes exigem adaptações generalizadas dos currículos, adaptando-os às características do aluno. As adaptações mantêm-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno. As NEE temporárias exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento.



**Figura 2: Classificação da NEE Permanentes (Correia, L.M. 1999)**

Segundo a Declaração de Salamanca (1994) Necessidades Educativas Especiais são, as deficiências, as dificuldades escolares e superdotação, tendo em conta que este conceito abrange ainda as crianças de rua, as que pertencem a



populações nômades, as minorias étnicas ou culturais, os grupos desfavorecidos ou marginais.

Desta forma, a criança com NEE vai exigir mais dedicação, colaboração e atenção dos profissionais (professores, auxiliares, terapeutas, profissionais de saúde etc.) bem como instituições e a sociedade. Considera-se que colaboração é um processo interativo, através do quais intervenientes, com diferentes experiências, encontram soluções criativas para problemas mútuos (Correia, 2003, p.26).

Para Brennan (1998) cit. Miranda (1999), ao referir-se ao conceito de NEE:

*“Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem a ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno”.* (p.36).

Segundo Miranda, L (1999), refere-se ao conceito de NEE as crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagens derivadas de fatores orgânicos ou ambientais.

Para este autor por condições específicas entende-se por:

- Autismo, cegueira, surdez, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental, deficiência motora, perturbações emocionais graves, problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem, problemas de comunicação, traumatismo craniano, multideficiências e outros problemas de saúde.

A Educação Inclusiva segundo Aiscow, (1995) implica num processo contínuo de melhoria da escola, com fim de utilizar todos os recursos possíveis, especialmente os recursos humanos, para promover a participação e aprendizagem de todos os alunos, no seio de uma comunidade local..

Desta forma, a educação Inclusiva tem como objetivo a reestruturação das instituições em que estão inseridas, de forma a responderem às necessidades de todas as crianças. Segundo Aiscow (1995) acredita-se que esta mudança baseia-se

em mudanças metodológicas e organizacionais que tem por objetivo beneficiar os alunos co NEE e estes irão de igual modo beneficiar outros alunos.

A Lei de Bases de Prevenção e da Reabilitação e Integração das pessoas com deficiência (Portugal) consideram a (...) *pessoa com deficiência aquela que por algum motivo de perda ou anomalia, congênita ou adquirida, de estrutura ou função psicológica, intelectual, fisiológica ou anatômica susceptível de provocar restrições de capacidade por estar considerada em situação de desvantagem para o exercício de atividades consideradas normais tendo em conta a idade, o sexo e os fatores sócio-culturais dominantes ( Art.2, 1995: p-5).*

Segundo o Ministério da Educação o objetivo da Política Educativa é de consagrar as medidas de ação positiva de adequação as NEE das crianças e jovens para a globalidade da política de prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência, no reconhecimento do potencial destas para o desenvolvimento social e do seu direito de participarem plenamente da sociedade onde se integram.

Na filosofia da Inclusão, ou seja, uma filosofia que garanta condições de igualdade de direitos sociais em todas as dimensões e campos de incidência, o que se pretende é que todos os alunos aprendam juntos, respeitando a sua diversidade, que Correia (2001) define como:

*“(...) o conjunto de diferenças individuais, por exemplo, estilos cognitivos e de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais que, em muitos casos, devem ser objeto de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados” (p132)”.*

Nesta filosofia de inclusão escolar podemos dizer que ela é um processo pelo qual uma escola procede, permanentemente, à mudança do seu sistema, adaptando as suas estruturas físicas e programáticas, suas metodologias e tecnologias e capacitando continuamente seus professores, funcionários e demais( Sasaki,R.2002, pg.17 cit. in Guimarães,T) membros da comunidade escolar, inclusive todos os alunos, seus familiares e a sociedade em seu entorno.

As escolas inclusivas devem oferecer todos os suportes aos alunos com NEE e aos professores, no entendimento que a escola deve às diferenças e necessidades

individuais de um aluno que reflete a diversidade humana presente numa sociedade educacional.

Por isso a exclusão social, que é a privação de acesso a direitos sociais, deve ser combatida através da Escola Inclusiva que é aquela que congrega alunos sem necessidades especiais e alunos com NEE.

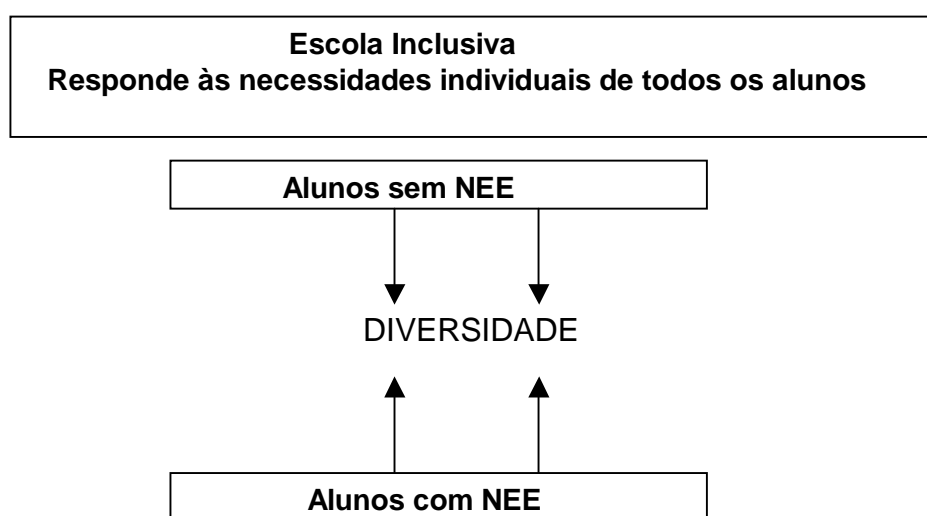


Figura 3: Educação Inclusiva, Correia, L. (2003). Inclusão e Necessidades educativas especiais - Um Guia para Educadores e Professores.

#### 1.4-Desenho da investigação

Este presente estudo envolve relacionamentos das crianças especiais com as outras crianças normais, com os adultos e com as escolas em que estão incluídas.

Nesta investigação foi utilizada a pesquisa qualitativa, descritiva, comparativa com estudos de casos etnográficos complexos ou estudo de múltiplos casos, uma vez que foram analisadas oito crianças em seis escolas diferentes.

Foram realizados dois estudos interdependentes envolvendo escolas do Brasil e de Portugal, com a descrição da interação de crianças em particular com NEE em relação ao grupo a que pertencem, em relação às outras crianças ditas normais, entre elas e os Professores Titular, Professor de Ensino Especial, Professor de Apoio, os Auxiliares de Serviços (Tarefa), estagiárias e a intervenção destes nas

escolas regulares. As Políticas Educativas aplicadas também foram descritas no contexto da inclusão, tanto nas salas de aulas como nos momentos sociais como aulas livres (educação física, artes), recreio e passeios. O primeiro estudo foi realizado no 1º ciclo do Ensino Básico da Rede Pública de Ensino de Portugal. Foram escolhidas escolas onde estavam incluídas crianças com NEE, com quadro de paralisia cerebral variando de quadro leve a grave, síndromes diversas (Síndrome de Down, etc), crianças com doenças musculares, com comprometimento cognitivo ou não de ambos os sexos, com idade entre 6 e 11 anos .

O segundo estudo foi realizado igualmente no Brasil, na cidade de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, no Ensino Fundamental da Rede Pública (Municipal ou Estadual) que equivale ao 1º ciclo do Ensino Básico de Portugal, onde foi realizada a observação participativa, entrevistas semi-estruturadas aos Diretores das Escolas ,ao Professor Regente, estagiária e Auxiliares de Serviços, e entrevista conversa com as crianças.

### **1.5-Relevância do estudo**

*“A diferença representa, na trama das relações sociais, um fato merecedor de uma análise profunda por parte de estudiosos do comportamento humano. É inegável o fato de que a sociedade enfrenta enormes dificuldades para lidar com que é diferente, com tudo aquilo que se afasta dos padrões estabelecidos como normais. Todas as categorias sociais que se enquadram nesses padrões são de alguma forma, identificadas como desviantes, e colocadas à margem do processo social.”(Marques,L.P.-2001).*

Muitos debates sobre conceitos de inclusão, diversidade, diferença, integração e a busca de uma sociedade mais acolhedora, tem norteado as discussões e encontros dentro das áreas que se propõem a estudar as crianças com NEE. Entretanto, a maioria dos estudos são voltados para a inclusão nas práticas pedagógicas e no contexto escolar não se alargando no âmbito das relações sociais das crianças com NEE e seus pares, com o grupo a que pertence e com os profissionais da comunidade educativa.

A atenção desta investigação irá recair sobre como se estabelecem as relações sociais entre as crianças com e sem NEE e, como os Professores Titulares, Professores de Apoio e Professores de Ensino Especial intervêm nestas relações.

A justificativa deste estudo será evidenciar a importância que as relações sociais entre as crianças com e sem NEE no âmbito lingüístico, cognitivo, afetivo, intelectual e emocional.

## **1.6- Delimitações e Limitações do estudo**

Uma investigação foi realizada dentro de uma “perspectiva de um quadro conceitual que se aproxime de um sistema aberto de explicações” e cabe ao examinador toda a liberdade na escolha dos procedimentos e técnicas específicas na recolha de dados, de modo de não se sentir condicionado no decurso da investigação. (Viana, R. 2005, pg 9)

Este estudo insere-se na reflexão das relações sociais entre as crianças sem e com NEE no contexto escolar do Ensino Fundamental da 1ª série a 4ª série no Brasil e no 1º Ciclo do 1º ano ao 4º ano em Portugal.

A inclusão social é um processo que tem que ser traçado e não esta livre de obstáculos. Os profissionais e as pessoas devem redobrar os esforços para que este processo se desenvolva.

De acordo com o *INDEX FOR INCLUSION (2004)*, o modelo social, as barreiras de aprendizagem e a participação aparecem através de uma interação entre os alunos e seus contextos, as pessoas, as políticas, as instituições, as culturas e as circunstâncias sociais e econômicas que afetam suas vidas.

Os fatores que em nosso entender poderão limitar a problemática em análise são:

- Ser apenas referência da investigação, as Escolas do Ensino fundamental da 1ª a 4ª série no Brasil e 1º ao 4º ano do primeiro ciclo em Portugal;
- A amostra ser apenas referente aos alunos com e sem NEE, Professores Titulares (regentes) e Professores de ensino especial, não considerando outros atores relevantes do contexto educativos como pais, familiares, etc.

- As questões levantadas, não traduzirem a realidade com total objetividade, por motivo de dificuldade ou não compreensão de conceitos e terminologias, associados ao tema a tratar;

Falta de informação e interesse por parte dos entrevistados, o que origina pouca familiaridade;

## **CAPÍTULO II**

### **CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO**

---

## 2- Contexto da Investigação

### 2.1- Estigma da diferença

Desde os tempos mais remotos, os indivíduos portadores de NEE vêm sendo marcados pelo estigma da diferença, chegando mesmo a ser alvo de ações injustificadas como as verificadas em Roma, Grécia ou Esparta onde as crianças eram mortas ao nascerem.

A palavra *estigma* foi criada pelos gregos para referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mal sobre o *status* moral de quem os apresentava. Na Antiguidade clássica através do estigma, procurava-se tornar visível a existência de um escravo, criminoso, de uma pessoa cujo contato deveria ser evitado (Goffman,1963:11).

Goffman,1963 menciona três tipos de estigma :

- As abominações do corpo e as várias deformidades físicas;
- As culpas de carácter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio;
- Estigmas tribais de raça, nação e religião, que pode ser transmitidos através da linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família.

Na Era Cristã, dois níveis de metáforas foram acrescentados ao termo: o primeiro deles referia-se a sinais corporais de graça divinas e o outro era uma alusão médica de distúrbio físico. Com o desenvolvimento dos estudos de patologia social, a palavra voltou a ser conotada à degradação e ao tentar definir, colocou o estigmatizado como protótipo de banido social, colocando-o à margem da sociedade.(Goffman, 1963:11). A maior parte das rejeições consistia em separar o indivíduo ou um grupo, salvo no caso da pária, que nascia e permanecia um rejeitado desprezado e privado de todo o contato com os outros. Diante disso, verifica-se que a maior parte das sociedades históricas estabeleceu uma distinção entre os membros de pleno direito e os membros com um estatuto à parte (Xiberras, 1993:7).



A sociedade estabeleceu meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que tem probabilidade de serem neles encontradas (*id.11*).

Ao serem categorizadas com determinado estigma que seja a deficiência física ou mental, antes de tudo são cidadãos que tem acessos a direitos civis, políticos e sociais e que a privação a esses direitos sociais resulta em segregação do indivíduo ou de um grupo da sociedade.

## **2. 2- Exclusão social e a sociedade**

*“De momento, parece de fato que as pessoas unanimemente designadas como marginais, associadas, inadaptadas ou deficientes são, na sociedade moderna, o que os pharmakoi era para os Atenenses, isto é, simultaneamente o mal e o remédio” (Colette Petonnet 1979).*

A exclusão fazia então parte da normalidade das sociedades. Estas pessoas eram discriminadas, excluídas e isto resultou em diversas formas de segregação e tem origem em preconceitos antigos em ação coletiva.

O termo exclusão social é bastante recente, mas os conceitos já se encontravam em numerosas sociedades, sob forma de exílio, isolamento, segregação.

A exclusão é um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um processo, cria o interdito e o rejeita.(Boaventura Sousa Santos cit. in Rodrigues,D. 2001).

Existem formas de exclusão que não se vêem, mas que se sentem, outras que se vêem, mas que ninguém fala e, por fim, formas de exclusão completamente invisibilizada, que nem sonhamos que existe e não sabemos como designá-las (Xiberras:20).

Quando se é excluído de uma esfera social, o ator rompe com os laços que o retinham perto dos outros atores, mas perto das representações que lhes eram comuns.

Enfim a exclusão não se desenvolve somente de uma maneira visível ou materializável por uma ruptura do laço social, isto é, por atitudes e comportamentos de eliminação, de desconfiança, de rejeição ou de ódio ( *id.::33*)

Segundo Goffman, o indivíduo estigmatizado, ou pelo menos visivelmente estigmatizados, terá motivos especiais para sentir que as situações sociais mistas provam uma interação angustiada, mostrando-se as vezes agressivos ou tímido pronto a ler significados não intencionais em nossas ações. Muitas vezes os membros de uma mesma categoria de estigma tendem a reunir-se em pequenos grupos sociais, se organizando em maior ou menor medida.(Goffman, 1963).

Os autores aqui confrontados Durkheim, Erving Goffman e Marx Weber apresentam abordagens teóricas do fenômeno de exclusão com algumas semelhança e diferenças. Durkheim e Marx Weber analisaram não diretamente a exclusão, mas, deram pistas para este gênero de análises, por vezes com idéias gerais da sua própria visão da sociologia.

Foram os estudos de Durkheim (1978, apud Xiberras, op.cit. Carvalho,R.) sobre os laços sociais que o levaram a analisar as forças que permitem ligar os indivíduos entre si, ao mesmo tempo em que se liga à coletividade. A partir daí, ele deduziu as duas forças principais de ligação, ou solidariedade: a mecânica e a orgânica. A solidariedade exprime-se de forma natural ou mecânica, simplesmente por contato ou proximidade entre os homens.

A solidariedade orgânica ocorre quando os indivíduos têm consciência de que precisam participar para fazer funcionar a coletividade como um todo. E, a consciência coletiva constrói-se pelos sentimentos e crenças comuns <sup>(2)</sup>.

Marx Weber foi mais rebelde que Durkheim na integração da exclusão e do desvio nas suas investigações, porque suas preocupações centravam-se mais nos fatores constitutivos da sociedade ( política , economia, direito, religião,etc) do que nas relações intrínsecas entre os indivíduos e os grupos.

O interacionismo simbólico representado aqui por Erving Goffman rompeu com a representação do criminoso como figura típica do excluído e nesta categoria incluiu os desviantes em geral e os consumidores de droga. (Xiberras, 1993)

O interesse destes autores pelos os excluídos é, pois, colocado como uma hipótese cheia de sentido. Ou seja, trata-se de descobrir ou de orientar a análise em direção à possibilidade de reconstrução de uma ordem moral ligada a um tipo de solidariedade que lhe seria próprio.(*id, ibid.* 33).

Considerando a importância dos vínculos que ligam as pessoas entre si e com a coletividade, todos os esforços de combate a exclusão social devem ser analisados em termos das condições de acolhimento dos excluídos.

Estas crianças atualmente são alvos constantes de reflexões quanto a diversidade, políticas públicas, educativas e sociais no que diz respeito à inclusão que visam a compreensão e a tentativa de alteração desta realidade.

Quando as crianças normais já são por vários anos consideradas como uma categoria distinta, desprovidas de qualquer valor próprio, o que poderemos dizer das crianças com NEE. Muitas vezes elas se encontram inseridas como construções interdependentes e ignoradas como atores da construção social sendo excluídas neste contexto. Não será neste sentido a inclusão uma forma de exclusão?

A socialização é um processo que se desenvolve durante toda a vida numa adaptação constante mútua do indivíduo e sociedade, ambos não são entidades estáticas e imutáveis (Orey, 1993).

A deficiência, desde os tempos mais remotos afeta profundamente o homem na sua dimensão individual, mas não reduz sua dimensão humana e, por isso há de reivindicar em nome dos direitos do homem, o direito à diferença (Orey, 1993).

Segundo Marques, L.P. (2001), a deficiência representa, na trama das relações sociais, um fato merecedor de uma análise profunda por parte dos estudiosos do comportamento humano. É inegável o fato que a sociedade enfrenta enormes dificuldades para lidar com o diferente, com tudo aquilo que se afasta dos padrões estabelecidos como normais. Todas as categorias sociais que não se enquadram nesses padrões são de alguma forma, identificadas como desviantes e colocadas à margem do processo social.

É nesta perspectiva, que devemos entender que a criança especial faz parte de um universo amplo e complexo e que a escola deverá ter condições de acolhê-las com o duplo sentido de educar socializando e habilitar ensinando (Orey, 1993).

### **2.3- Cidadania e a criança com necessidades educativas especiais (NEE)**

Globalização, diversidades e cidadania são cada vez mais discutidas nos colóquios sobre a infância. A cidadania vem sendo um produto de histórias sociais diferentes que evoluíram ao longo do tempo com intervenção de diversos grupos sociais (Figueiredo, 1999), principalmente das crianças. Atualmente a criança cidadã

é vista como um ator social, portadora de direitos e capaz de mobilizar e influenciar a sociedade. Entretanto, muitas vezes as crianças com NEE, meras cidadãs infantis especiais são esquecidas pela sociedade em que estão inseridas.

A construção dos direitos participativos das crianças com NEE nos seus contextos de ação seja no âmbito familiar, comunidade, escola e sociedade é fundamental no reconhecimento da sua competência social. É preciso ouvir a voz e as expressões destas crianças nas instituições para que se configure uma transformação das condições sociais e culturais da sociedade. Muitas vezes a cidadania junta-se a elementos simbólicos e representacionais, que se articulam com as atitudes e interações, fora da regulação política ou normativa.

Para Sassaki (2000 cit in Guimarães, M.), frente à diversidade do aluno, o objetivo da escolarização é o de capacitar todos os alunos para, desde pequenos, participarem ativamente em suas comunidades como cidadãos.

A comunidade humana considera “normal” o que é semelhante, conhecido e previsível, considerando incompreensível e remetendo conseqüentemente para ghettos o que é diferente, desconhecido e imprevisível.(Rodrigues, D. 2001).

*Para Sergiovanni(1994) cit in Stainback,S(1999) “comunidade é o vínculo que une os alunos e os professores de maneira especial, a algo mais importante do que eles próprios: valores e ideais compartilhados.Eleva tanto os professores quanto os alunos a níveis mais elevados de auto-conhecimento, de compromisso e de desempenho – além do alcance dos fracassos e das dificuldades que enfrentam em suas vidas cotidianas. A comunidade pode ajudar os professores e os alunos a serem transformados de uma coleção de ÷us” em um “nós coletivo, proporcionando-lhes, assim um sentido singular de identidade, de pertencer ao grupo e à comunidade.*

Atualmente, a filosofia de inclusão, onde todos os alunos possam aprender juntos, respeita-se muito a diversidade, ou seja, as diferenças individuais, como por exemplo, capacidades intelectuais e de aprendizagem, interesses, condições orgânicas e ambientais que, muitas vezes devem ter intervenções individualizadas e apoios educativos próprios para cada criança com NEE.

Nada tem sido mais relevante na atualidade do que debates sobre a infância como atores sociais na pós-modernidade. A (re) construção da identidade social das crianças com NEE bem como a sua participação e envolvimento ativo na sociedade

são algo complexo. Já é difícil uma análise da (re) construção das identidades sociais infantis das crianças ditas normais, o que podemos esperar e dizer das crianças com NEE que tentam ser incluídas em escolas regulares.

#### **2.4- Direitos da criança com necessidades educativas educacionais**

A Declaração dos Direitos das Crianças de 1959 e reconhecidos pela própria Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, se refere à proteção que as crianças devem receber, em casos dos menores de idade, os direitos à vida, a saúde, a educação, à própria identidade e a intimidade, frente a toda forma de exploração e abuso. Mas o Bem Estar da Infância inclui também o reconhecimento de outros direitos das crianças: o direito de ser ouvidos, da liberdade de expressão, de pensamento e de associação, o direito a um adequado nível de vida que permita seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral, e social.

De acordo com a Convenção dos Direitos da Criança no ano de 2002 (UNICEF), parte do pressuposto que *o Bem Estar da Criança é um objeto de primordial importância e que o estado deve “garantir que as instituições, serviços responsáveis pelos cuidados e proteção das crianças devem estar em conformidade com os padrões estabelecidos pelas autoridades competentes”( Art.3); e “reconhecer o direito da criança usufruir do mais elevado nível de atendimento em saúde e dos recursos para o tratamento de doença e reabilitação de saúde. O Estado deve esforçar-se por garantir que nenhuma criança seja privada do seu direito ao acesso a tais serviços de cuidados de saúde” (Art. 24).*

Mesmo ratificando a Convenção alguns governos apresentam dificuldades para por em prática a monitorização do progresso das condições educacionais da criança. Os indicadores da educação são importantes para uma avaliação da evolução da situação educacional nacional, mas é importante que isso seja realizado no mesmo país e ao longo do tempo, para que a partir daí, se faça uma programação de atividades para melhoria das condições educacionais das crianças.

As crianças com NEE têm os mesmos direitos que qualquer outra criança, em relação à educação, saúde, acessibilidade e lazer, ou seja, são princípios estruturantes dos direitos da criança, o princípio da igualdade, da diversidade, da discriminação positiva e da inclusão social e cultural das crianças. Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos

humanos. No campo da educação, estas concepções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma igualdade de oportunidades.

Mas muitas vezes observa-se que estes direitos não são plenos, tem restrições.

Que direitos são estes que não permitem que as crianças com NEE:

- Tenha acesso livre às escolas regulares?
- Se expresse livremente como as outras crianças?
- Brinquem com as outras crianças sem a interferência dos adultos?
- Ter ajuda de profissionais treinados para intervenção necessária?

Os direitos das crianças são os mesmos para todas as crianças em qualquer parte do mundo, independente da sua condição física, financeira, social e cultural.

As crianças com NEE têm que ser vistas como crianças e não como um problema.

As crianças com NEE têm os mesmos direitos que as outras crianças, mas, muitas vezes são vistas como incapazes frente à deficiência que apresentam.

As crianças com NEE tem sentimentos, muitas vezes ocultos por medo de se expressarem e ser erroneamente discriminados ou recriminados. As crianças têm o sentimento mais puro e verdadeiro em relação às pessoas que lidam com ela, com os pais, com as professoras e com as outras crianças. Muitas vezes estes sentimentos ficam recolhidos frente ao tratamento que recebem.

## **2.5- Criança especial: evolução histórica**

### **2.5.1- Brasil**

Até o século XV na Roma antiga estas crianças, ditas deformadas eram jogadas em esgotos. Na Idade Média, deficientes eram abrigados nas igrejas ou tinham uma função: bobos da corte. Martinho Lutero defendia que deficientes mentais eram seres diabólicos que mereciam castigo para serem purificados.

Do século XVI ao XIX pessoas com deficiências físicas e mentais continuam isoladas do resto da sociedade em asilos, conventos e albergues.

Já no século XX, os portadores de deficiência passam a ser vistos como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob ótica assistencial.

Em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, traça-se a primeira diretriz política: “Todo ser humano tem direito à educação”.

Nos anos 60, famílias de pessoas deficientes se organizam e surge então as primeiras críticas à segregação.

Teóricas defendem a adequação do deficiente à sociedade para permitir a integração.

A Educação Especial aparece no Brasil pela primeira vez, na Lei das Diretrizes e Bases (LDB), em 1961. A Lei aponta que a educação das crianças deficientes deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação.

Em 1978, pela primeira vez, uma emenda à Constituição Brasileira trata do da pessoa deficiente: “É assegurada aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante educação especial gratuita”.

Nos anos 80 e 90 a declaração e tratados mundiais passam a defender a inclusão em larga escala.

Em 1985, a Assembléia Geral das Nações Unidas lança o programa de Ação Mundial para as pessoas deficientes e recomenda que o ensino especial quando pedagogicamente possível deve acontecer dentro do sistema escolar normal.

A nova Constituição Brasileira, promulgada em 1988, garante atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei Federal 7853 (1989) no item educação prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino prevê crime punível com reclusão de 1 a 4 anos de prisão e multa a dirigentes de ensino público ou particular que recusarem e suspenderem, sem justa causa, a matrícula do aluno.

Em 1990 a Conferência Mundial sobre a Educação para todos prevê que a necessidade educacional básica seja oferecida a todos (mulheres, camponeses, índios, negros e deficientes), pela universalização dos acessos, promoção da igualdade.

Em 1990, o Brasil aprova o Estatuto da criança e do adolescente, que reintera os direitos garantidos na constituição: atendimento especializado às crianças preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1994, a Declaração de Salamanca determina que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou lingüísticas.

Em 1996, a Lei das Diretrizes e Bases nº 9394, se ajusta a legislação federal a aponta que a educação dos portadores de necessidades especiais deve dar-se preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1998, o Ministério da educação (MEC) lança um documento contendo adaptações que devem ser feitas nos parâmetros curriculares nacionais a fim de colocar em prática estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 2001, o Ministério publica as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.(Aranha, M. Mrech, L. &Ribeiro,I, 2001).

A educação especial, enquanto modalidade de educação escolar, organiza-se de modo a cumprir os seguintes dispositivos legais da Constituição Federal no Brasil:

Art.208,III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Lei nº 9.394/96: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art.4<sup>o</sup>, III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art.58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1<sup>o</sup> Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializados, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2<sup>o</sup> O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3<sup>o</sup> A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:



- I- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às necessidades;
- II- Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e aceleração para concluir em menor tempo a programação escolar para os superdotados;
- III- Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV- Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V- Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos do sistema de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Decreto Federal nº 3. 298/99: Regulamentada a Lei nº 7853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.

Portaria nº 10.098/00 (MEC): Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade para as pessoas portadoras de deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

Lei Federal nº 10.098/00: Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá as providências.

Declaração Mundial de educação para Todos e Declaração de Salamanca: O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade.

Instrução nº 1, de 24.1.92 ( MEC): Orienta sobre o atendimento a alunos portadores de deficiência ou de necessidades educacionais especiais.

Resolução SEE/MG nº24, de 10.2.99: Estabelece normas para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, mediante cooperação mútua entre a Secretaria de Estado da educação e as Instituições Especializadas sem fins lucrativos.

Resolução SEE/MG nº 96, de 29.7.99: estabelece normas para a realização do Cadastro Escolar da rede pública de ensino de Minas Gerais.

Resolução Conjunta nº 9, de 31.7.99 (SEE/MG-SME/BH): estabelece normas para a realização do cadastro Escolar para o Ensino Fundamental e efetivação de matrícula nos diferentes níveis de ensino, na rede Pública de Belo Horizonte e dá outras providências.

Lei Federal nº 13.799/00: Institui o Conselho de Defesa dos Direitos dos deficientes.

Resolução CNE/CEB nº 2, de 11.9.01: Institui Diretrizes Nacionais para a educação Especial na Educação Básica.

Resolução SEE nº 151, de 18.12.01: Dispõe sobre a organização do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências.

### **2.5.2- Portugal**

A educação especial sofreu várias mudanças ao longo do tempo, passando de uma perspectiva segregacionista, onde as crianças com NEE eram isoladas das outras crianças, ditas “normais”, para uma perspectiva de inclusão onde todas as crianças estudam juntas.

Em Portugal, a partir de 1974, a educação evoluiu bastante, com aparecimento de escolas particulares para assistência a indivíduos com deficiência mental.”A educação especial então é vista como um sistema paralelo à educação regular/normal” (Marques, 1998:6).

Em 1976, “são criadas equipas de ensino especial integrado, com o objetivo de promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência (Lopes, 2001:498)”.

*Segundo Correia, (1997:19), Educação Integrada”, é entendida como o entendimento educativo específico, prestado a crianças e os adolescentes com NEE no meio familiar, no jardim de infância, na escola regular ou noutras estruturas em que a criança ou o adolescente estejam inseridos.*

O Decreto Lei nº 174/77, de 2 de Maio, regulamenta o regime escolar dos alunos portadores de deficiências integrados no sistema educativo público para os ensinos preparatórios e secundário, e posteriormente esta regulamentação é alargada para o ensino primário( decreto-lei nº 84/78 de 2 de Maio) .

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, a escola e o professor do ensino regular passam a ter responsabilidade pelo desenvolvimento de uma estratégia que visasse a integração e o ensino de todos os indivíduos, inclusive aqueles com NEE com deficiência motoras e mentais ( artigo nº 17).

No entanto, com a substituição do Decreto-Lei 174/77 pelo Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto é que surge a atualização e a ampliação da integração dos alunos com NEE nas escolas regulares.

Segundo Correia (1997), o Decreto Legislativo 319/91 teve o mérito de atualizar e alargar a regulamentação existente acerca da integração de alunos com NEE no ensino regular.

A nova legislação de 1991 responsabiliza a escola regular pela educação das crianças com NEE, garantindo o acesso à escolaridade obrigatória e gratuita. Estabelece ainda, as condições de inclusão da criança com NEE no sistema escolar regular e as medidas necessárias frente à diversidade desenvolvendo um projeto educativo próprio, podendo seguir os seguintes tipos de currículos (art.º 11<sup>o</sup>):

- Currículos escolares próprios que “têm como padrão os currículos do regime educativo comum, devendo ser adaptados ao grau e tipo de deficiência”.

- Currículos alternativos que “substituem os currículos do regime educativo comum e destina-se proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos”.

Define-se também que os alunos que apresentam NEE complexas devem ter um Plano educativo Individual (PEI) e para aqueles que tenham sido recomendados o “ensino especial”(art.º 2º – alínea i) ,deve haver um Programa educativo (PE), que são delineados respectivamente no Art.º 15º e 16º do referido Decreto-Lei.

Mais tarde em 1994, na Conferência Mundial de Salamanca, consagraram-se um conjunto de conceitos como “inclusão” e “escola inclusiva”. Com a Declaração de Salamanca, passou-se considerar a inclusão dos alunos com NEE, em classes regulares, como uma forma de democratização das oportunidades educacionais. O termo integração é substituído pelo de inclusão, no sentido de escola para todos.

Segundo Correia, o conceito de inclusão passa pela *Inserção do aluno na classe regular*, onde sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio apropriado (...) às suas características e necessidades (1997,p34).

A Declaração de Salamanca no seu articulado define que, no âmbito da inclusão, as escolas regulares são:

*Os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, é criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; para além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância,o custo da eficácia de todo o sistema educacional (1994,p.1.).*

A Legislação atualmente em vigor em Portugal (DL 319/91) e as mais recentes orientações no campo da educação e da reabilitação (Declaração de Salamanca, UNESCO 1994, e as normas sobre igualdade de oportunidades, ONU, 1994) preconizam a inclusão das pessoas com deficiência em todos os domínios da vida social e o seu direito à plena cidadania. Neste sentido, apontam para uma perspectiva de Escola para Todos ou Escola Inclusiva, onde os agentes educativos (Pais, Professores e Educadores) são chamados a participar de forma ativa neste processo que requer novas atitudes e novas competências (Pinto & Barbosa,1997). Para, além disso, novas estratégias de intervenção e currículos escolares próprios ou currículos alternativos devem ser propostos para que as crianças respondam adequadamente e os resultados sejam positivos.

A educação especial, enquanto modalidade de educação escolar, organiza-se de modo a cumprir os seguintes Leis de Bases do Sistema Educativo em Portugal:

Lei nº46/86 de 14 de outubro: estabelece o enquadramento geral para a estrutura e a organização do sistema educativo. Abrangência, objetivos e organização da educação especial.

Despacho conjunto 36/SEAM/SERE/88 de julho: Cria as equipas de educação Especial.

Lei de Bases – Lei 9/89 de 2 de maio: Lei base para a prevenção, reabilitação e integração dos cidadãos com NEE. Enfoque no artigo 9º a Educação Especial.

Dec. – Lei 35/90, 25 de janeiro: Define o regime de educação gratuita e obrigatória

Dec. – Lei 190/91 de 17 de maio: Caem no âmbito do Ministério de Educação serviços de psicologia e aconselhamento.

Dec. Lei 319/91 de 23 de agosto: Define o regime de educação especial a aplicar aos alunos com NEE dos níveis de ensino básico e secundário.

Despº 173/ME/91 de 23 de outubro: Regulamenta os procedimentos necessários para a aplicação de aspectos consignados no D.L. 319/91.

Despº Normativo 98-A/92, de 20 de julho: Define o sistema de avaliação para os alunos de ensino básico.

Portaria 611/93, de 29 de Junho: Alarga a aplicação dos dispositivos legais consignados no D.L. 319/91 a criança com NEE do nível do pré-escolar.

Portaria 613/93 de 29 de Junho: Aplica as disposições do D.L. 319/91 à educação básica.

Despº 178-A/ME/93, de 30 de Junho: Clarifica o conceito de apoio pedagógico e descreve modalidades e estratégias do mesmo.

Despacho conjunto 105/97, de 1 de Julho: Cria serviços de apoio educativo.

Despacho Conjunto nº 891/99, de 19 de outubro de 1999: Linhas orientadoras para os serviços de intervenção para crianças dos 0 a 6 anos com NEE ou em risco e suas famílias.

Despacho 6/2000: define o regime educativo a aplicar aos alunos com NEE permanentes. (Martins, A P.2000).

## **2.6- As crianças com NEE como atores sociais**

As crianças com NEE apesar de serem invisíveis, atuam. Atuam muitas vezes, porque sua própria existência modifica o ambiente à sua volta, obriga as pessoas

adotar medidas em relação a eles e a família ao introduzir a criança no mundo social em que faz parte, intervêm de alguma forma nele. Se por um lado isso é verdade a realidade é outra, ou seja, eles são vistos como crianças com limitação da capacidade de atuar por serem menores e portadores de NEE. Assim sendo elas são consideradas crianças incompletas e incapazes de atuar.

Se à vontade de atuar e ser reconhecido como atores que definem o sujeito, como afirma Toureine (1993:267 cit in Muñoz,L 1999).as crianças com NEE estão distantes de serem sujeitos completos,principalmente por falta de reconhecimento social, que limita também sua vontade de se fazer independente,de participar, pela sua socialização e responsabilidade limitada.

As crianças com NEE, como atores sociais, despertam pouco interesse nos investigadores por não serem reconhecidos na composição da realidade social. Mas são pessoas humanas, que devemos respeitar na sua igualdade e diferença, do mesmo modo que postulam as outras minorias sociais.

## **2.7- Classificação das crianças com necessidades educativas especiais:**

De acordo com o tema abordado, especiais, são crianças que de alguma maneira apresentam uma disfunção motora, sensorial ou mental, dificuldades de linguagem, de audição e de visão.

Neste presente estudo vou me alargar em classificar e conceituar os objetos de investigação, ou seja, crianças com Paralisia Cerebral (PC), Distrofia Muscular (DF), Espinha Bífida, Síndrome de Down (SD) com ou sem distúrbios associados.

### **2.7.1- Crianças com paralisia cerebral (PC)**

São aquelas que apresentam, segundo a Comissão Mundial de Paralisia Cerebral, 1988, um distúrbio de postura e movimento persistente, porém não imutável, causado por lesão no sistema nervoso em desenvolvimento, antes, durante ou após o nascimento, nos primeiros meses de lactância.( Griffilhs & Clegg,1998).

Segundo Fonseca, L.F. (1999), Paralisia Cerebral (PC) é uma encefalopatia crônica infantil não-progressiva, ou uma disfunção neuromotora, decorrente de

lesões ocorridas em um encéfalo em desenvolvimento, levando a distúrbios de motricidade, tônus e postura, podendo ou não ter comprometimento cognitivo. Esses distúrbios caracterizam-se pela falta de controle sobre os movimentos, por modificações adaptativas do comprimento muscular, resultando em alguns casos em deformidades ósseas (Shepherd, 1996).

A classificação pode ser de acordo com o tipo de alteração motora, com o grau de acometimento e nível de independência para as atividades diárias.

Segundo Shepherd, R (1996), a classificação comumente mais adotada é de acordo com sinais clínicos:

- **Forma Espástica:** apresenta características como Hiper-reflexia, fraqueza muscular, padrões motores anormais e diminuição da destreza e aumento do tônus muscular. De acordo com a distribuição do comprometimento motor classifica-se também a paralisia cerebral em quadriplegia (envolvimento dos quatro membros), hemiplegia (envolvimento no hemicorpo) e diplegia (envolvimento nos quatro membros com predominância nos membros inferiores);
- **Forma atetósica:** presença de movimentos involuntários (atetose), distonia e alguns casos de rigidez muscular. Pode estar envolvido os quatro membros;
- **Forma hipotônica:** apresenta grave depressão da função motora e fraqueza muscular. Algumas crianças hipotônicas evoluem para atetose ou espasticidade;
- **Forma atáxica:** apresenta sinais de comprometimento do cerebelo, manifestando-se por ataxia (por exemplo, dismetria).
- **Forma mista:** combinam-se as características das formas espásticas, atetóide e atáxica.

Os distúrbios associados que normalmente acompanham a Paralisia Cerebral são:

- Alteração da visão e da audição;
- Alteração da sucção, deglutição e fala;
- Alteração do comportamento e deficiência mental;
- Epilepsia

As crianças com paralisia cerebral apresentam tanto disfunção motora como alterações da visão, fala, comportamental e mental que delimitam suas dificuldades no âmbito escolar. Estratégias curriculares e apoio pedagógico específico devem ser delineados para que a equipe possa intervir nas necessidades especiais de cada criança.

### **2.7.2- Distrofia Muscular Progressiva (DMP)**

Segundo Gianetti, J. Santos, F (1999) são doenças geneticamente determinadas que cursam com a degeneração do músculo esquelético. Elas podem ser divididas em grupos de acordo com a distribuição da fraqueza e o padrão da herança.

Distrofia muscular inicia na infância, apresenta fraqueza muscular acometendo inicialmente os membros inferiores e músculos paravertebrais e posteriormente os membros superiores. No início das manifestações a criança apresenta: quedas freqüentes, marcha desajeitada, dificuldade para subir escadas ou levantar-se do chão, evoluindo até a perda da capacidade de andar, o que ocorre entre os sete e os treze anos de idade. Ocorre antes dos quatro anos de idade e manifesta-se exclusivamente no sexo masculino. Retardo mental é observada em um terço dos casos (Sherpherd, 1996).

As necessidades das crianças portadoras de DMP dependem da fase da doença em que ela se encontra, do seu cognitivo, dos distúrbios associados que ela apresenta.

A criança cadeirante e com uma disfunção motora avançada necessita de mais apoio pedagógico e também nas atividades de vida diária. Estratégias específicas devem ser traçadas para que a criança acompanhe a turma. Apoio tecnológico, como computador será necessário uma vez que ele perde a força da mão para segurar o lápis. A qualidade dos cuidados prestados durante os primeiros estágios da doença é decisiva para a aceitação da deficiência, do tratamento e das estratégias utilizadas na escola.



### **2.7.3- Espinha Bífida ou Mielodisplasia ( mielomeningocele)**

Segundo Shepherd,R. (1996) é uma malformação congênita devido a um erro no desenvolvimento da coluna vertebral e pode ou não acompanhar-se de protusão e displasia da medula. Com o fechamento da mielomeningocele a maioria das crianças desenvolve aumento de líquido céfalo-raquiano nas cavidades cerebrais (hidrocefalia).Das desordens associadas à mielomeningocele, a hidrocefalia é a de manifestação mais precoce e o tratamento, quase sempre, demanda intervenção cirúrgica. A mielomeningocele afeta o sistema osteomuscular e o aparelho geniturinário.

O tipo e a intensidade das deficiências neurológicas e funcionais dependem da localização e da magnitude da falha.As manifestações são paralisia flácida dos membros inferiores, diminuição da força muscular, diminuição ou abolição dos reflexos, diminuição ou abolição da sensibilidade, incontinência urinária ou fecal, deformidades ósseas.

Geralmente estas crianças são dependentes nas atividades de vida diária ( trocar de roupa, banho,etc). Podem apresentar alteração de comportamento e déficit cognitivo. Muitas apresentam deficiências neuropsicológicas como dificuldade de percepção, atenção, concentração, memória e para lidar com números. Dificuldades na escola são freqüentes e requerem atenção e orientação adequada.

Apoio pedagógico, estratégias curriculares e programa de estimulação deverão ser aplicadas de acordo com as necessidades destas crianças.

### **2.7.4- Deficiência Mental**

Tecklin,J.S.(2002) caracteriza por uma função intelectual abaixo da média. Há uma limitação relacionada a duas ou mais das seguintes áreas de habilidades aplicáveis como comunicação, autocuidado, vivência domiciliar, comunidade, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho.

Em 1992 a AADM (Associação Americana de Deficiência Mental) adotou a seguinte definição de deficiência mental: deficiência mental refere-se a limitações

substanciais no funcionamento presente. É caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, que é concomitante com limitações relacionadas em duas ou mais das seguintes áreas das competências adaptativas: comunicação, autonomia pessoal (self-care), autonomia em casa (home living), competências sociais, auto direção ( self direction), saúde e segurança, funcionamento acadêmico ( funcional academics), lazer e emprego,

Segundo a American Association on Mental Retardation (AARM,1992 ), o retardo mental é um “estado”, no qual o funcionamento se encontra debilitado.

A deficiência mental pode se apresentar em diversas outras problemáticas nomeadamente, Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, Distrofia muscular, Síndromes diversas, autismo entre outras.

### **2.7.5- Síndrome de Down**

É uma patologia genética, também chamada de “Trissomia 21” e apresenta características pertinentes como: atraso do desenvolvimento sensório-motor, hipotonia generalizada, disfunção neuromotora, músculo-esquelética e cardiopulmonar, retardo mental associado. A função intelectual é abaixo da média, coexistindo uma limitação relacionada a 2 ou mais áreas de habilidades adaptativas aplicáveis, comunicação, auto-cuidado, vivência domiciliar e na comunidade, desempenho acadêmico, lazer e trabalho (Tecklin, J.S. 2002).

**CAPÍTULO III**  
**METODOLOGIA**

---

### **3 – Metodologia**

*“Somente desde suas ações, desde suas manifestações imutáveis, desde o efeito que produz nos outros, pode o homem aprender sobre si mesmo; assim que aprende a conhecer-se pela via circular da compreensão. O que fomos, como nós desenvolvemos e nos convertemos no que somos, aprendemos pela forma que atuamos, pelos planos que seguimos, pela forma que sentimos nossa vocação, pelos nossos conhecimentos anteriores, pelos juízos que faz tempo que se iniciaram...Nós compreendemos os outros, quando transmitimos nossas experiências vividas a todo tipo de expressão própria e a vida dos demais.*

*( Dilthey,citado in Richman,pg 163,citado in Stake, pg. 41,1998).*

Neste capítulo apresento o conjunto de diretrizes metodológicas escolhidas com base nos meus objetivos após várias leituras e as orientações recebidas durante a realização deste trabalho.

#### **3.1- Pesquisa social**

De acordo com Gil, A.C.(1999), “Pesquisa Social” , é o processo que utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. Esta realidade envolve todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais.

A pesquisa social possibilita o estudo comparativo de grupamentos sociais, separados pelo espaço e tempo, ressaltando as diferenças e similaridades entre eles. Permite também a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis.

#### **3.2- Investigação qualitativa**

Do ponto de vista de alguns autores a pesquisa qualitativa ( investigação qualitativa) tem suas raízes nas práticas desenvolvidas primeiro, pelos antropólogos, seguida pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidade e só posteriormente na investigação educacional.

Segundo Trivinos,A.(1987), pesquisa qualitativa (ou investigação qualitativa) é conhecida também como “estudo de campo”, “estudo qualitativo”, “interacionismo simbólico”, “perspectiva interna”, “interpretativa”, “etnometodológica”, “ecológica”, “descritiva”, “observação participante”, “entrevista qualitativa”, “abordagem de

estudo de caso”, “pesquisa naturalista”, “entrevista em profundidade”, “pesquisa qualitativa e fenomenológica”.

A abordagem qualitativa, (Richardson, R. 1999), justifica-se, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social.

O investigador qualitativo destaca as diferenças sutis, a seqüência dos acontecimentos em seu contexto, a globalidade das situações pessoais. Assim, conhecer os fatos sociais resulta de um trabalho de interpretação, o qual só é possível mediante uma interação entre o investigador e os atores sociais. (Sarmiento, M. 2003 – Estudo de Caso Etnográfico)

As investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam a metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

O estudo de caso é um recurso metodológico que apresenta uma plasticidade tal que, mesmo sendo utilizada de uma maneira diferenciada, pode ser considerada como base de alguns dos mais importantes contributos para as escolas e organizações sociais ( Sarmiento, M. 2003 – Estudo de Caso Etnográfico).

O estudo de caso insere dentro da pesquisa qualitativa e de acordo com Yin (1981, p.23), é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do contexto da realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e evidentes. O estudo de caso muitas vezes, tem como propósito explorar a situação da vida real cujos limites não estão claramente definidos ou descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação.

O estudo de caso pode ser definido como: “o exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, um processo uma instituição ou um grupo social ( Merian, 1988 p.9 cit Sarmiento, 2003) ou uma investigação empírica

O estudo de caso aborda o contexto, a cronologia ou o tempo em que foi feito o estudo, o ambiente e o edifício onde ocorreu a investigação ( Creswell, J.W. 1997).

Os estudos de escolas têm um formato metodológico, e em se tratando de estudos etnográficos faz uma abordagem de conhecimento de estruturas, regras, interação e processos de ação, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais.

Este presente estudo envolve relacionamentos das crianças especiais com as outras crianças normais, com os adultos e com as escolas em que estão incluídas.

Nesta investigação foi utilizada a pesquisa qualitativa, descritiva, comparativa com estudos de casos complexos ou estudo de múltiplos casos, uma vez que foram analisadas oito crianças em seis escolas diferentes.

### **3.2.1- Técnicas de recolha de dados**

Entrevistas e observação participante fazem parte dos procedimentos de recolha de dados.

O esforço de *ouvir* é interativo, e se neste *ouvir o outro* estão as condições de uma “ciência mais humana” (WOODS,1992.p.395 cit in Sarmento,J.M. 2003) é neste ato de ouvir quem fala sobre o seu próprio fazer, que se reconhece a presença de uma diferença que se comunica e , por essa via, ganha significado do “olhar sociológico” (CONDE, p.202 cit in Sarmento,J.M. 2003).

A entrevista é uma forma de interação social, ou seja, é uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe fórmula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação. É uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação é uma técnica amplamente utilizada capaz de permitir o aprofundamento necessário ao tema central do estudo.

A observação participante, ou participação ativa consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. É uma técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior do mesmo.

Assim como o investigador esta presente no tipo de informação que recolhe e nas conclusões da investigação, não há modo de realizar a observação dos contextos de ação que não seja, sempre participante ( Woods,1987<sup>a</sup>,p.55 cit in Sarmento, J.M 2003).

Utilizou-se o diário de campo como forma a complementar os registros dos acontecimentos.

O registro do modo como acontece o contato investigador-objeto de pesquisa, a forma como este recebe o investigador, a postura, os gestos e mudanças no tom de voz fornecem informações significativas para posterior leitura e compreensão do discurso. Neste sentido, as informações contidas no diário de campo configuram-se parte do material de análise.

Desvendar como se procede as relação social entre as crianças foi o ponto de partida do presente estudo.

### **3.3- Desenho da Investigação**

*‘Mulheres e homens, são os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.’(Feire,P.1997.- Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.pg.: 77. São Paulo)*

Em vista a alcançar o objetivo proposto, foram realizados dois estudos interdependentes com a descrição da interação de crianças em particular com NEE em relação ao grupo a que pertencem, em relação às outras crianças ditas normais, entre elas e os Professores Titular, Professor de Ensino Especial, Professor de Apoio e os Auxiliares de Serviços (Tarefa), estagiárias e a intervenção destes nas escolas regulares. As Políticas Educativas aplicadas também foram descritas no contexto da inclusão, tanto nas salas de aulas como nos momentos sociais como aulas livres (educação física, artes), recreio e passeios. O primeiro estudo foi realizado no 1º ciclo do Ensino Básico da Rede Pública de Ensino de Portugal. Foram escolhidas escolas onde estavam incluídas crianças com NEE, com quadro de paralisia cerebral variando de quadro leve a grave, síndromes diversas (Síndrome de Down, etc), crianças com doenças musculares, com comprometimento cognitivo ou não de ambos os sexos, com idade entre 6 e 11 anos .

Em Portugal, na cidade de Braga, foram escolhidas três escolas: duas localizadas no perímetro urbano e uma numa aldeia próxima. Em cada escola foram realizadas observações participativas em 14 encontros num período 10 semanas (dois meses e meio), no horário de aula. A observação foi realizada desde a chegada da criança na escola, sala de aula, aulas especializadas (educação física, aula de artes e de música) recreio e saída da escola. Na Escola de Fajal, localizada em Braga, foi feita observação de um pré-adolescente, cadeirante de 11 anos, da 3ª série do Ensino Fundamental, com diagnóstico de Distrofia Muscular. Na Escola do Carandá, também localizada em Braga, foram observadas duas crianças, da 2ª série do Ensino Fundamental, com paralisia cerebral: uma menina de 8 anos, com o quadro de ataxia, independente e em processo de alfabetização e um menino de 9 anos, com quadro de quadriplegia atetóide, dependente na marcha, não fala mas entende as ordens, está em processo de alfabetização. A Escola Merelim São Paio, localizada numa aldeia pertencente à cidade de Braga, Portugal, foi a terceira escola a ser observada. A criança observada foi Catarina, 7 anos, aluna da 2ª série do Ensino Fundamental, portadora de quadriplegia espástica grave. Catarina apresenta comprometimento nas pernas e nos braços e hipotonia de tronco, ausência de controle de cabeça, não verbaliza, mas demonstra através de expressões faciais entender o que se fala com ela. Catarina é extremamente dependente nas atividades de vida funcionais e atividades de vida diária (alimentação, vestir, higiene pessoal). Catarina é cadeirante e não está em processo de alfabetização. O segundo estudo foi realizado igualmente no Brasil, na cidade de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais, no Ensino Fundamental da Rede Pública (Municipal ou Estadual) que equivale ao 1º ciclo do Ensino Básico de Portugal, onde foi realizada a observação participativa, entrevistas semi-estruturadas aos Diretores das Escolas, ao Professor Regente, estagiária e Auxiliares de Serviços, e entrevista conversa com as crianças.

A Escola Estadual Bueno Brandão, é uma escola estadual, administrada pela Secretaria Estadual de Educação do Governo do estado de Minas Gerais. Nesta escola foram observadas duas crianças da primeira série inicial do Ensino Fundamental: um menino de 8 anos, cadeirante, com quadro de quadriparesia espástica, semi-dependente nas atividades funcionais e atividades de vida diária. Igor está em processo de alfabetização, verbaliza e apresenta lentidão para acompanhar



as outras crianças, devido o comprometimento motor. A outra criança observada nesta escola se chama Paula e é portadora de Síndrome de Down. Paula tem 10 anos é independente, apresenta dificuldades de fala e está em processo de alfabetização.

A Escola Municipal Maria Modesta Cravo, é uma escola municipal, administrada pela Secretaria Municipal de Educação da prefeitura da cidade de Belo Horizonte. Nesta escola, foi realizada observação participante da Beatriz, 7 anos, aluna da 2ª série do Ensino Fundamental. Beatriz é paraplégica devido a seqüela de Mielomeningocele, cadeirante, dependente nas atividades funcionais e atividades de vida diária e esta em processo de alfabetização. Apresenta intelectual preservado e dificuldade em acompanhar as outras crianças na questão escrita.

A terceira escola observada, também pertence à rede Municipal de ensino. A criança observada de oito anos, cadeirante, apresenta quadriplegia atetóide com muitos movimentos involuntários de pernas e braços, cabeça e movimentos faciais. Carlos se comunica através de gestos, é uma criança inteligente mas não verbaliza. Carlos é dependente nas atividades funcionais e atividades de vida diária. Carlos não consegue escrever e se comunica através de um quadro onde tem figuras com significados do cotidiano.

### **3.4- Seleção da Amostra**

A escolha das escolas tanto em Portugal como no Brasil foi aleatória.

A amostra desta investigação foi oito crianças com necessidades especiais, pertencentes a seis escolas regulares (três no Brasil e três em Portugal), com quadros motores e níveis intelectuais variados. O critério de amostragem foi determinado pela existência de crianças com NEE nas Escolas Públicas de Portugal e no Brasil.

As escolas em Portugal são majoritariamente públicas existindo também escolas privados e semiprivados, sendo, no entanto todas tuteladas pelo que pelo Ministério da educação. No Brasil, todas as três escolas são públicas, entretanto, uma escola é administrada pelo governo do Estado de Minas Gerais e as outras duas são escolas públicas administrada pela Prefeitura da cidade de Belo Horizonte. A escolha destas escolas foi proposital para demonstrar a diferença entre

as escolas de Portugal e do Brasil. E as diferenças de uma escola pública Estadual e Municipal.

### **3.5- Acesso às Escolas**

Neste presente estudo o acesso às escolas foi primordial para a investigação para a análise do contexto escolar dentro da sala de aula.

Em Portugal, na ocasião, o Agrupamento responsável pelas escolas foi contatada pela investigadora que fez um breve esclarecimento acerca do estudo, seus propósitos e benefícios. As escolas foram escolhidas aleatoriamente de acordo com as crianças com NEE pertencentes as salas de aulas regulares.

Após a detecção de crianças nas três escolas escolhidas a investigadora entrou em contato com o agrupamento para pedir autorização para a realização do estudo. Após uma autorização prévia do mesmo, a investigadora fez o mesmo procedimento com os Coordenadores responsáveis pelas as escolas. As professoras também foram contatadas e concordaram em colaborar com o estudo. As mães receberam o Termo de Consentimento livre e esclarecido explicando a finalidade do estudo.

Em Portugal, somente uma das escolas a Professora Titular de Turma ofereceu resistência, não ao estudo, mas quanto aos dias escolhidos para a recolha de dados. A Professora Titular queria que a recolha de dados fosse apenas em um dia da semana e no dia da intervenção da Professora de Ensino Especial. A criança observada na escola B a mãe não permitiu que ele fosse entrevistado nem fotografado de frente, para evitar constrangimentos.

No Brasil, as escolas foram escolhidas aleatoriamente, tomando o cuidado que elas tivessem o mesmo perfil das escolas analisadas em Portugal. Os procedimentos de entrada da investigadora no campo de estudo são diferentes. A investigadora foi diretamente nos Diretores das Escolas, onde estes receberam esclarecimento acerca do estudo, seus propósitos, benefícios e riscos. Os próprios representantes das escolas que permitiram o estudo, não precisando autorização de órgãos superiores.

As mães foram esclarecidas acerca do estudo e o Termo de Consentimento livre e esclarecido foi assinado.

### **3.6- Recolha de dados e entrevistas formais**

Para a recolha de dados foi realizada a observação participativa onde a investigadora acompanhou a classe onde estava inserida a criança com NEE, desde a entrada na sala de aula, recreio, aulas especializadas e a saída da sala de aula. Anotações foram realizadas no diário de campo. As análises foram feitas através de categorias elaboradas de acordo com o diário de campo.

Entrevistas individuais, semi-estruturadas, abertas foram realizadas seguindo um roteiro pré-elaborado, o qual objetivou deixar os respondentes a possibilidade de seguir seus próprios rumos narrativos sem, contudo reduzir o controle da investigadora sobre o processo da entrevistas. Os entrevistados foram:

- Em Portugal: Coordenadores das escolas, Professora Titular, Professora de Ensino especial, tarefaira (pessoa que acompanha a crianças nas atividades de vida diária – comer, ir ao banheiro);
- No Brasil: Diretores das escolas, Professoras Regentes, Estagiárias, Auxiliares de serviço.

A entrevista conversa com grupo de crianças sem NEE da classe regular onde estavam incluídas as crianças com NEE foram realizadas com autorização dos pais.

A entrevista conversa foi realizada com dois grupos de seis crianças. As crianças foram escolhidas previamente pela Professora Titular. No caso do presente estudo, as relações sociais entre estas crianças eram o foco de interesse temático, a inclusão.

As entrevistas foram combinadas pessoalmente e aconteceram nas próprias escolas, em lugar reservado, escolhido pelos próprios entrevistados ou pela professora.

O locais das entrevistas conversas com as crianças normais foram escolhido pelas próprias professoras, em local reservado (sala de aula, pátio da escola, polivalente)

A duração de cada entrevista variou de 30 a 45 minutos. As perguntas foram realizadas para o grupo e cada criança se manifestava uma de cada vez. Antes de finaliza-las, a investigadora deixou os entrevistados livres para quaisquer complementações necessárias. As entrevistas foram devidamente registradas em fitas cassetes.

As entrevistas foram transcritas e submetidas à análise prévia, de modo que fossem identificados possíveis similaridades e percebidos indícios de saturação.

**CAPÍTULO IV**  
**ANÁLISE DE DADOS**

---

#### 4- Análise de dados

A análise de dados tem como objetivo organizar e sumarizar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto pela investigação ( Minayo,M.1994).

Os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo e as categorias analisadas qualitativamente. As categorias foram criadas a partir de dados obtidos, obedecendo a eixos temáticos de análise que são: a relação que as crianças estabelecem com o grupo em que pertencem, com os seus pares e com os adultos (Professora Titular, Professora de Ensino Especial, Auxiliar de Serviço e Tarefa). Na análise de conteúdo foi realizada uma triangulação entre a entrevista com o grupo de enfoque, ou seja as crianças sem NEE, diário de campo e com as professoras, para que fosse analisada a fala dos entrevistados com o que realmente acontece na sala de aula.

O volume de informação coletada pelo método qualitativo é grande, exigindo do investigador capacidade de integração e síntese para a análise do material de forma a apresentá-la apropriadamente.

De acordo com Stake (1995), o termo triangulação deriva da utilização das estrelas para indicarem sua localização. Se para os navegadores, a triangulação implicava o estabelecimento de rotas, para os investigadores representa estabelecer resultados com validação. De acordo com Dezin (1978), citado por Patton (2002), a lógica da triangulação baseia-se na premissa de que “nenhum método sozinho pode resolver adequadamente o problema da existência de fatores causais rivais”( 247). Dezin (1978) citado por Martins, A.P. (2006) sugere quatro modos de triangulação: A utilização de diferentes e múltiplas fontes (ex.diferentes crianças), métodos ( ex.,observações, entrevistas, diário de campo), investigadores ( diferentes investigadores), e teorias (diferentes teorias de interpretação). Neste presente estudo recorri a diferentes métodos (instrumentos) de recolha de dados para concretizar a técnica de triangulação ( Patton,2002;Lincoln e & Guba, 1985 cit. in Martins , A . P.2006). Assim foi realizada a triangulação quando comparei os dados recolhidos no diário de campo com as entrevistas conversas das crianças sem NEE e Entrevistas das Professoras Titulares ou Regentes.e adultos envolvidos na comunidade educativa.

As entrevistas foram transcritas e os diários de campo foram submetidos à leitura preliminar com a finalidade de aumentar o contato da investigadora com o material a ser analisado, procedimento fundamental ao estudo e assimilação das informações coletadas.

Em seguida, procedeu-se à exploração propriamente dita do material por meio de análise de conteúdo. Esta é uma ferramenta que permite compreender, partindo da realidade expressa nos discursos, o significado que os indivíduos emprestam os fenômenos à sua volta.

O material transcrito foi exaustivamente estudado com o objetivo de escutar recorrências nas falas, aos quais funcionaram como indicadores para o agrupamento das respostas em categorias. Estas permitiram compreender e organizar os discursos para melhor apresentá-los e favorecerem as interpretações finais, as quais foram também subsidiadas pelas informações contidas no diário de campo.

Desvendar como se procedem as relações sociais entre as crianças foi o ponto de partida do presente estudo.

Os nomes aqui citados são fictícios para preservar a identidade e privacidade das crianças e das outras pessoas que participaram desta investigação.

**Tabela 1- Sistema de Categorias**

---

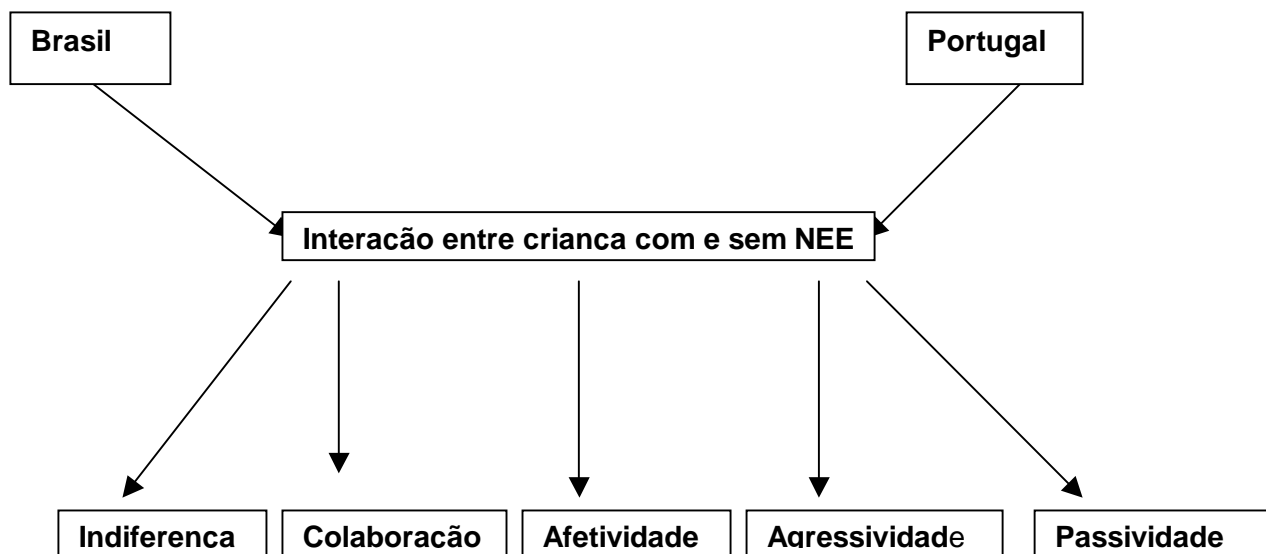
**1- Interação entre criança com e sem NEE**

- 1.1-Indiferença
  - 1.2-Colaboração e solidariedade
  - 1.3-Afetividade
  - 1.4-Agressividade
  - 1.5-Passividade
- 

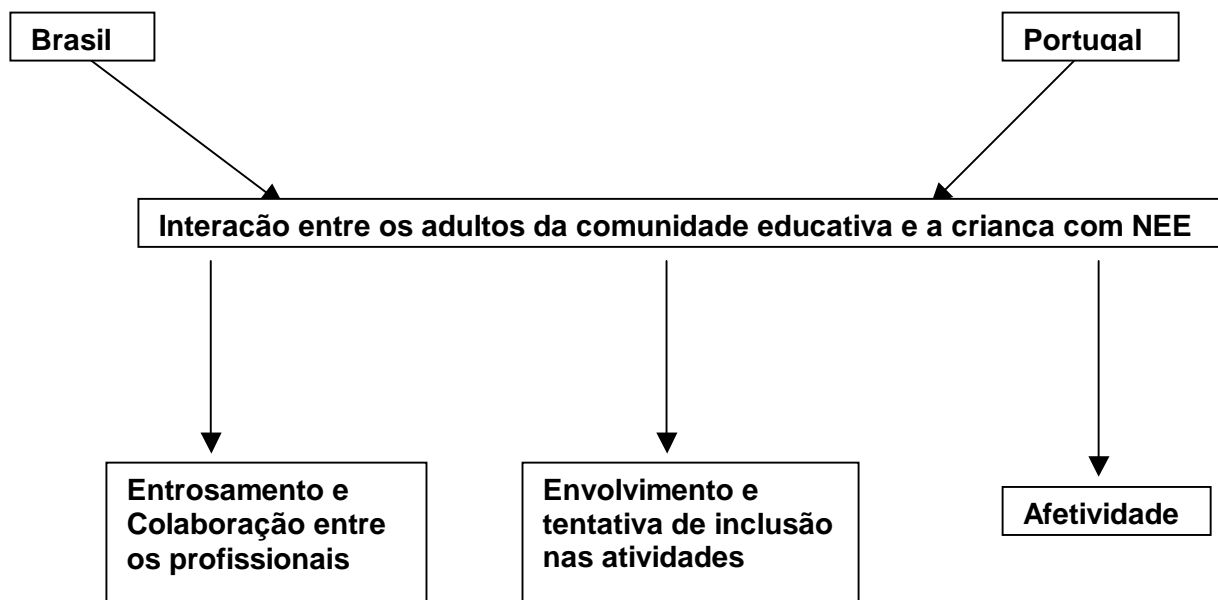
**2- Interação entre os adultos envolvidos na comunidade educativa e a criança com NEE**

- 2.1- Entrosamento e colaboração entre os Profissionais
- 2.4- Envolvimento e tentativa de inclusão nas atividades pedagógicas
- 2.5- Afetividade

**Figura 4: Categorias comparativas selecionadas para o estudo da interação entre crianças com e sem NEE**



**Figura 5: Categorias comparativas selecionadas para o estudo das interações entre a comunidade educativa e as crianças com NEE**



A criança em Portugal é encaminhada pela Instituição de Reabilitação (APPC – Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral) em que está sendo atendida, passa por uma avaliação de equipe, então, é encaminhada para a escola regular mais



perto de sua casa. Esta criança é avaliada pela equipe da escola e então é inserida na sala de aula regular.

### **Caso 1: Escola A - Portugal**

A Escola A situa-se numa zona rural com boa localização e facilidade de acesso. A escola tem um lugar de estacionamento para deficientes, porém as ruas do local são muito estreitas dificultando a retirada da criança do automóvel.

A escola é bastante antiga, não apresentando todas as adaptações necessárias para receber uma criança com NEE. Algumas reformas já foram realizadas como rampas na parte de trás da escola para acesso para o interior, um banheiro adaptado com portas largas, vaso sanitário elevado com barras de apoio laterais, chuveiro com barras de apoio. Este banheiro não tem banheira para dar banho em crianças mais dependentes. Uma sala por detrás da escola foi designada para troca de roupas e fraldas da Carolina. Nesta sala têm a marquesa para a troca de roupa, uma mesa redonda com cadeiras para os professores, uma estante onde a tarefaira guarda os utensílios necessários para higiene da Carolina e um som que é ligado quando esta está descansando. O telefone da escola também se encontra nesta saleta. A escola tem dois andares com acesso através de escada para o segundo andar. A escola esta delimitada com cercas altas e uma passarela de concreto que leva até porta de entrada e também para a parte de trás da escola. A entrada principal apresenta dois degraus, portanto o acesso da Carolina e as outras crianças mais dependentes são realizados pela parte de trás da escola onde há um a rampa.

A escola tem dois andares e a sala da Carolina localiza-se no primeiro piso. A sala de aula é ampla com as carteiras agrupadas de quatro em quatro. As crianças sentam de frente uma para as outras. São cinco grupos de quatro crianças dentro da sala de aula. Um grupo de quatro crianças é da primeira série e quatro grupos da segunda série. As crianças da primeira série em determinado horário recebem apoio em outra sala localizada no segundo andar da escola. Estas crianças quando estão na sala da Carolina já vem com atividades pedagógicas já pré-estabelecidas.

A Professora Titular tem que dar atenção aos alunos da segunda série e da primeira série. A professora também teria que dar atenção à Carolina ,mas deixa esta função para a tarefaira ou a Professora do Ensino Especial.

Carolina fica sentada sempre em sua cadeira de rodas e posicionada pela tarefaira em sala de aula numa posição lateral e não de frente para a mesa da professora e o quadro negro.

A intervenção da Professora de Ensino especial é realizada na própria sala de aula, porém num canto à parte. No local onde é realizada a intervenção tem na parede fichas grandes com desenhos de figuras do dia a dia. No quadro magnetizado tem fotos da mãe, pai, avó, avô, irmão, casa, etc. Carolina tem uma mesa que encaixa em sua cadeira de rodas que é para trabalhar com tintas e outras intervenções. Nos materiais da Carolina tem placas com cores diversas, figuras de animais, objetos do dia a dia. As intervenções são realizadas sempre dentro de sala de aula, mas sem a participação das outras crianças. Às vezes a Professora de Ensino Especial toca violão para a Carolina dentro da sala de aula, atrapalhando as outras crianças.

A escola não possui polivalente, a parte da frente é de terra com canteiros de flores, árvores e a passarela de concreto. Por detrás da escola tem uma área coberta onde tem os banheiros masculino e feminino. Este último que é adaptado para a criança com NEE. Há também uma quadra de futebol de terra. A Escola Merelin S. Paio é uma escola pequena contendo dois andares onde na parte de baixo tem três salas e na parte de cima duas salas de aula, mais a sala dos professores onde se serve café na hora do recreio.

Características da criança com NEE incluída na escola observada:

A criança observada apresenta seqüela de paralisia cerebral, com quadro de quadriplegia espástica grave, ausência de controle de cabeça, tronco, membros superiores e inferiores. Carolina se expressa através do olhar, expressões faciais, sorrisos e choros. É uma criança muito dependente nas atividades pedagógicas e atividades de vida diária como comer, vestir, banhar-se, mudança de postura e transferências de um lugar para outro.

As respostas foram agregadas em categorias:

#### **4.1- Interação entre crianças com e sem NEE**

A interação entre as crianças também é observada de perto pela Professora responsável pela sala. A Professora durante o período em que esta na escola pode

observar e avaliar que nível de entendimento a criança com NEE estabelece entre seus colegas e como se relacionam.

Relato da Professora Titular :

*“[...] A relação das crianças sem NEE com a Carolina é boa como você viu na entrada da sala de aula. Quando as crianças vêem a Carolina cantam a música dos”BONS DIAS”. Durante a aula eles estão a trabalhar e ela está a olhar, só isso.[...]”*

*“[...] No recreio eles não brincam com ela, pois, querem pular, correr. Em sala de aula a relação é diferente [...]”.*

Ao remeter ao diário de campo as informações da Professora Titular procede de acordo como relatou. As crianças que ficam ao seu redor são sempre as mesmas. As outras crianças correm, brincam de as escondidinhas, futebol. Em sala de aula elas se relacionam com a Carolina fazendo-lhe mimos, sorrindo e olhando às vezes para ela. Poucas são as crianças que vão até sua cadeira para conversar, contar histórias.

Relatos das crianças:

*“[...] Carolina já foi lá para frente da sala de aula . Mas não foi em uma aula e sim quando estávamos com a tarefaira fazendo desenhos[...]”.*

Dentro das interações entre crianças com e sem NEE vamos analisar a indiferença, a colaboração e solidariedade, a afetividade, a agressividade e passividade.

Durante os encontros com as crianças com e sem NEE Carolina nunca foi para frente da sala junto com a professora participar de alguma atividade.

Muitas vezes a interação é prejudicada pelo mal posicionamento de sua cadeira dentro de sala de aula.

#### **4.1.1- Indiferença**

Durante as observações as crianças sem NEE demonstraram total indiferença à Carolina quando havia intervenção da Professora de Ensino Especial ou quando eles estavam realizando alguma atividade orientada pela Professora Titular.

Durante dois eventos: Missa Pascal e Reciclagem de papel promovida por uma equipe especializada houve indiferença tanto por parte das crianças sem NEE que estavam presentes, como da Professora de Ensino Especial e Professora Titular. A própria Professora Titular é bastante indiferente à Carolina em sala de aula, recreio e saída da escola.

Esta indiferença também é demonstrada durante as entrevistas conversas com as crianças. Elas relatam:

*“[...] – Ela não consegue brincar de a caçadinha, às escondidinhas, futebol e golfe. Ela não consegue porque não anda [...]”.*

*“[...] – É difícil brincar com a Carolina porque ela não fala, não anda só observa[...]”.*

*“[...] – Quem brinca com a Carolina e ajuda mais é a tarefaira[...]”.*

De acordo com o diário de campo as crianças sem NEE ficam muito envolvidas com as atividades pedagógicas e indiferentes à presença de Carolina.

#### **4.1.2- Colaboração e Solidariedade**

A colaboração e solidariedade entre as crianças e a Carolina são inexistentes.

Muitas vezes as crianças relatam ações nas entrevistas que não foram observadas no diário de campo como, por exemplo:

*“[...] Nós é que ajudamos mais a Carolina em sala de aula[...]”.*

*“[...] Carolina fica posicionada em sala de aula atrás de todas as crianças, não participa das atividades com as crianças[...]”*

A percepção que essas crianças sem NEE tem acerca de colaboração é diferente quando se trata de Carolina. Eles acham que só fazer mimos e ficar um bocadinho com ela já esta colaborando. Isso é demonstrado nos relatos das crianças:

*“[...] No recreio ficamos um bocadinho com ela e depois brincamos[...]”*

*“[...] São sempre as mesmas crianças que realizam esta ação e nem sempre. A tarefaira logo leva a Carolina para um canto isolado posicionado-a de uma maneira que ela não consegue ver o que as crianças estão fazendo[...]”.*

*“[...] Quem brinca com a Carolina e ajuda mais é a tarefaira[...]”.*

As observações do diário de campo confirmam os relatos:

*“[...] No recreio sempre são as mesmas crianças que interagem com a Carolina. Muitas vezes querem colaborar oferecendo iogurte para ela comer[...]”.ou “[...] quando a Carolina fica dentro da sala de aula durante o recreio há uma maior interação entre ela e os colegas[...]”*

A tarefa em vez de estimular a interação entre as crianças, muitas vezes impede chamando a atenção da Carolina para o livro que está lendo para ela ou, mandando as crianças sentarem em seus lugares.

#### **4.1.3-Afetividade**

A afetividade é demonstrada pela turma quando a Carolina chega em sala de aula e a enchem de mimos e cantam a música dos “Bons Dias”. Carolina demonstra neste momento sempre sorrindo para as crianças sua felicidade de estar ali.

As crianças demonstram afetividade na hora do recreio. Porém. De acordo com o diário de campo só algumas crianças vem ao seu encontro. São duas crianças de outra sala que tem bastante afetividade por ela, brincam, acarinham, lhe fazem agrados.

Relatos da tarefa na entrevista confirmam este fato:

*“[...] As crianças da sala nunca vem brincar com ela na hora do recreio. As crianças têm outros interesses no recreio e brincar com a Carolina é perda de tempo. As crianças correm, brincam, pulam, brigam, brincam de diversas brincadeiras que a Carolina não consegue[...]”.*

#### **4.1.4- Agressividade**

Em nenhum momento durante a investigação foi observada agressividade das crianças em relação à Carolina.

#### **4.1.5- Passividade**

Como a Carolina é uma criança bastante grave, não apresenta movimentos voluntários, não fala, não anda apenas observa as crianças, se torna bastante fragilizada frente às outras crianças. Ela se torna passiva no que diz respeito as ações das outras crianças.

## **4.2- Interação entre Adultos envolvidos na Comunidade educativa com a criança com NEE**

A Professora Titular relata em entrevista que *“[...] Acho difícil lidar com estas crianças especiais. Eu gosto da Carolina aqui na escola, gosto que venhas para a escola por vários motivos: para que ela se socialize e para aliviar um pouco a mãe que sempre esta em casa com ela. Não acho que ela tem que fazer as atividades em sala de aula, mesmo porque ela não consegue fazer [...]”*.

*“[...] Tenho dificuldades em incluir Carolina nas atividades pedagógicas porque ela é muito grave, acho complicado [...]”*.

A Professora Titular não acredita na inclusão no caso da Carolina. Isso se demonstra no relato da Professora Titular:

*“[...] Acho o que é realizado com a Carolina é a integração e não inclusão. Acho que é integração porque ela é muito grave. Eu não tenho especialização e não sei como trabalhar com a Carolina [...]”*.

### **4.2.1- Entrosamento e Colaboração entre os profissionais**

A Professora Titular demonstrou durante a entrevista que tem pouco entrosamento com a Professora de Ensino Especial:

*“[...] A Professora de Ensino Especial não tem especialização nem experiência e acho que a Professora especializada que deveria estar aqui. A Professora especializada é que passa as atividades e os trabalhos que devem ser trabalhados com a Carolina. A Professora especializada é determina Em que molde se trabalha com a Carolina. A Professora especializada é que deveria estar aqui para trabalhar com Carolina [...]”*.

Quando a tarefa esta dentro de sala de aula com a Carolina tenta entrosar com as atividades que a Professora Titular esta desenvolvendo, por exemplo:

*“[...] Olha Carolina o que a Professora esta ensinando [...]”*.

Há um entrosamento entre a Professora de Ensino Especial e a tarefa que é demonstrada nas conversas informais sobre a Carolina no decorrer de sua intervenção.

Durante a reunião de equipe com a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (APPC) a Professora Titular demonstra e esclarece o que faz com a Carolina mas não acredita muito no que é feito e orientado. Apesar de ter o Plano educativo Individual (PEI) ela não acredita e não o aplica.

Ela relata:

*“[...] Não acredito no PEI, na inclusão e nas orientações que me passam.[...]”.*

A inclusão é um processo, em que todos devem participar ativamente. Se a própria Professora Titular não acredita e não aplica, Carolina se priva deste processo.

Inclusão tem que ser vivenciada a cada dia, através de cada experiência do dia-a-dia.

#### **4.2.2- Envolvimento e tentativa de inclusão da criança com NEE nas atividades de sala de aula**

Relatos das crianças:

*“[...] Carolina já foi lá para frente da sala de aula. Mas não foi em uma aula e sim quando estávamos com a tarefa fazendo desenhos[...]”.*

Durante os encontros com as crianças com e sem NEE Carolina nunca foi para frente da sala junto com a professora participar de alguma atividade pedagógica.

A Carolina não é incluída nas atividades pedagógicas estabelecidas para as outras crianças. A Professora Titular não tentou remanejar as atividades para tentar incluí-la. Relatos da Professora Titular confirmam as observações de diário de campo:

*“[...] Não pense que não goste da Carolina em sala de aula. Meu maior problema é que não sei trabalhar com ela e não tenho tempo. Na minha opinião a Carolina deveria trabalhar fora da sala de aula regular. Ela deveria trabalhar em outro local para trabalhar com objetos reais. Eu não posso ficar parando a aula para falar com a Carolina [...]”.*

O relato da Professora Titular nos remete ao diário de campo e confirma a sua fala: “[...] A Professora Titular, às vezes tenta a inclusão nas atividades pedagógicas mas não percebe as dificuldades da Carolina [...]”.

“[...] Tenho poucas expectativas em relação à Carolina. Espero que ela seja muito feliz [...]”.

A tarefa durante a recolha de dados em nenhum momento estimulou a interação das crianças com a Carolina, seja nas brincadeiras, seja nas conversas. A tarefa parece estar ali para cumprir sua função de dar merenda, cuidar de sua higiene e de seu conforto na escola.

Na ausência da Professora de Ensino Especial, a tarefa fica contando histórias para Carolina ou simplesmente ela fica ociosa em sala de aula olhando seus colegas.

De acordo com o diário de campo a Professora de Ensino Especial faz intervenção com a Carolina sem inclusão do grupo num canto da sala de aula. As atividades pedagógicas são dadas à parte pela professora de ensino especial.

#### **4.2.3- Afetividade**

A Professora Titular demonstrou nas observações que tem muito afeto pela Carolina com certa distância, lhe faz mimos e beijos quando chega e durante o decorrer da aula.

A Professora Titular no decorrer da investigação não incentiva a afetividade entre as crianças sem NEE e com a Carolina a não ser na hora que ela chega.

A Professora de ensino especial demonstra ter muita afetividade e vontade de ajudar e acertar nas intervenções.

A tarefa demonstra maior afetividade com a Carolina e vice-versa. A Carolina quando é deixada por alguns minutos dentro de sala de aula sem a tarefa, faz “bicos” com a boca como se fosse chorar. Percebe que ela se sente muito segura na presença da tarefa.



## **Caso 2 : Escola B - Portugal**

.A Escola B é uma escola urbana e está localizada em Braga, Portugal. A escola tem 298 alunos sem NEE e 9 alunos com NEE. A rua é plana com acesso para dentro da escola através de rampa ou escada. A parte de fora da escola e a de dentro são planas.

Na parte da frente da escola o piso é de concreto, parte lateral arborizada com relva e a parte de trás tem um balanço, um escorregador e uma quadra de futebol de concreto. Esta quadra de futebol fica a dois lances de escada abaixo do nível da escola.

A Escola B tem um polivalente central localizado dentro da escola. As salas de aula do primário localizam-se em volta do polivalente. Ao total são seis salas de aula. Próximo às salas tem dois banheiros, um feminino e outro masculino. Na entrada do prédio nos deparamos com a sala da diretoria, sala de apoio educativo, sala de informática, saleta onde se tira fotocópia. Não há secretária, quem atende a porta e recebem as pessoas são as auxiliares de serviço.

A coleta de dados aconteceu do dia 15/03/2005 a 22/05/2005.

As aulas iniciam as 13:30 horas e terminam as 17:30 horas. O recreio transcorre às 15:00 horas e as crianças ficam no pátio a correr. Quando está chovendo todas as crianças ficam no polivalente ou dentro da sala de aula. Na sala de aula esta presente a professora Titular, Professora de Ensino Especial duas vezes por semana, Professora de Apoio diariamente, Professora de Música e de Ciência Viva duas vezes por semana.

A sala de Pedro é grande, ampla, clara com janelas de um dos lados da parede. As cadeiras e mesas são brancas com beiradas amarelas e as cadeiras de madeira com suporte de metal amarelo. As crianças se sentam aos pares, de frente para o quadro.

Pedro é posicionado na mesa onde está o computador, à direita de quem entra na sala, junto à parede. Ele não senta junto com os outros alunos e nem participa das atividades que são orientadas para as outras crianças. O computador é utilizado por outras crianças com NEE, por isso, ocasionalmente ele é deslocado para outra sala.

Pedro só se junta ao grupo na aula de “Ciência Viva”, porque as mesas ficam posicionadas formando a letra U. Neste momento ele se junta ao grupo encaixando sua cadeira na mesa da sala.

A intervenção é realizada na sala de aula, no local que o Pedro costuma ficar. A Professora de Ensino Especial coloca sua cadeira ao lado do Pedro e realiza a intervenção sem a participação do grupo.

Características da criança com NEE incluída na escola observada:

Pedro é uma criança de 12 anos, portadora de Distrofia Muscular tipo Duchenne. Pedro apresenta dificuldades motoras: não anda, apresenta pouca força nas mãos e nos braços. Pedro é uma criança tímida, retraída e de expressões tristes e demonstra ter dificuldade de relacionamentos com os colegas. Mantém sempre contato com as mesmas crianças, que a meu ver são também consideradas excluídas porque são filhos de ciganos, ucranianos, angolanos, chineses.

A turma é bastante heterogênea, pois a professora tem em sala de aula crianças de diferentes níveis intelectuais, culturais e comportamentais. A turma é de 4<sup>o</sup> ano do primeiro ciclo, mas nem todos os alunos estão neste nível. O Pedro tem idade para estar no 5<sup>o</sup> ano do segundo ciclo. Pedro foi retido nesta turma de 4<sup>o</sup> ano do primeiro ciclo, porque teve muitas intercorrências de saúde durante o últimos tempos.

As categorias observadas foram às mesmas:

### **4.3 - Interação entre criança com e sem NEE**

A interação entre Pedro e as a outras crianças são bem claras e definidas. Ele não se interage com todas as crianças da sala. Pedro tem afinidade e interesse a um determinado grupo. A Professora Titular chama este grupo de “especiais”.

Apesar dos relatos das outras crianças não pertencentes ao seu grupo:

*“[...] Não tem ninguém que tem alguma dificuldade com ele, preconceito, todos somos iguais [...]”.*

*“[...] Todos ajudam, ou um de cada vez [...]”.*

O que realmente acontece é que os angolanos, chineses, ucranianos é que realmente o ajudam, o levam para o recreio e interagem com o Pedro.

Podemos observar nos relatos das crianças:

*“[...] Eu e a Rosa somos os mais fortes, sempre o ajudamos a posicioná-los na cadeira.[...]”.*

*“[...] Chamamos sempre ele para andar conosco no recreio [...]”.*

Pedro demonstra, às vezes, a interação com as outras crianças quando fica observando o que acontece. Isso é demonstrado nas anotações do diário de campo:

*“[...] Ana e a colega ficaram dançando na sala de aula durante o recreio e Paulo ficou olhando demonstrando estar gostando. Verbalizou algumas palavras dano sua opinião. Ele parece estar se divertindo [...]”.*

Há uma interação maior do Pedro com o grupo que ele tem afinidade na aula de Ciência Viva. Esta aula lhe interessa muito e ele se sente incluído, apesar de todos os interesses individuais.

### **4.3.1- Indiferença**

De acordo com o diário de campo observações como:

*“[...] A turma não se manifestou quando Pedro chegou, nem mesmo um” boa tarde”ganhou.Ele ficou olhando para ver se alguém falava alguma coisa, mas as outras crianças estavam empenhadas na composição [...]”.* Esta observação demonstra a indiferença da turma em relação ao Pedro, na sua chegada em sala de aula.

Durante o recreio a indiferença também é demonstrada quando ninguém mostra interesse em leva-lo ao pátio durante o recreio. Pedro fica sozinho em sua mesa à espera que alguém o leve.Um empurra a função para o outro *“[...] Rosa leva o Pedro. Mas Rosa se faz de desentendida e não o leva. Tarefa que o levou [...]”.*

Durante as aulas anotações no diário de campo: *“[...] A turma é indiferente ao Pedro durante as aulas [...]”* e *“[...] Pedro chegou e a Professora Titular não estava em sala de aula e quando entrou não dirigiu a palavra ao Pedro [...]”.* Atitudes como esta nos remete a observar que a professora em certos momentos também é indiferente à presença de Pedro.

Durante a pesquisa de campo foi verificada:

- Indiferença da turma em relação ao Pedro:

*“[...] O grupo corre para voltar à sala de aula, mas deixam Pedro no lugar onde esteve o tempo todo durante o recreio e, relatos durante a entrevista conversa: “[...] No recreio ele se sente sozinho pois esta sempre esta a ver o futebol e ele não pode jogar[...]” ou “[...]”*

*Acho que ele não se diverte como nós, como as outras crianças [...] confirmam o que foi observado na coleta de dados.*

As observações e os relatos se confirmam.

*[...] Ele é muito tímido, não gosta muito de conversar. Este relato demonstra a percepção dos garotos em relação ao Pedro. [...]*

*[...] Um grupo de três garotas vieram em direção à mesa de Pedro, iniciaram uma conversa entre elas mas ficaram de costas para ele, nos remete mais uma vez à indiferença do grupo em relação ao Pedro [...]*

- Indiferença e desinteresse de Pedro em relação às atividades pedagógicas propostas:

Relatos das crianças como *[...] Pedro não gosta de participar dos passeios, da aula de música e dos eventos promovidos pela escola. E as observações no diário de campo: [...] Nos dias que vai haver os passeios e eventos ele não comparece na escola.*

Ou *[...] Professora Titular pede atenção de Pedro sobre o discurso direto e indireto. Pede que ele faça uma atividade no computador em relação aos discursos direto e indireto. Pedro simplesmente ficou no computador jogando sem importar com a orientação da professora em relação à atividade. Ou*

*[...] A Professora Titular pede para ele fazer 2 ou 3 frases sobre o incêndio, ele ignora e fica jogando no computador. [...]*

Muitas vezes ele observa o que está sendo dado para as outras crianças e pelo olhar demonstra interesse, através de expressões faciais e olhares.

Muitas vezes a professora de Música dá atividades associadas à coordenação não compatível com a condição física de Pedro. No final da atividade ri com ar de ironia.

Pedro gosta muito da aula de Ciência Viva, deixa as crianças o levarem

A) Indiferença da Professora Titular e de Música à presença de Pedro em sala de aula:

As observações coletadas no diário de campo como *[...] A Professora não estimula Pedro a participar da aula de Música. [...]* Ele simplesmente fica ali perdido em seus pensamentos observando à sua volta.

B) Indiferença da tarefa às necessidades de Pedro:

Durante todo o tempo que estive na escola, só uma vez que vi a tarefaira se direcionar ao Pedro e perguntar se precisava de alguma coisa. Na verdade, ele não gosta de ser conduzido pela tarefaira e sim pelos garotos da turma.

A tarefaira ao saber disso, evita se direcionar ao Pedro mesmo quando ele está em situações que precisa de ajuda.

Isso pode ser confirmado em anotação no diário de campo: “[...] Pedro é esquecido pelos colegas após o recreio perto do campo de futebol. Era um calor imenso. Ele estava a transpirar muito. Mesmo assim ela sequer perguntou se queria água, apesar de ter ficado o tempo todo no sol [...]”.

#### **4.3.2 - Colaboração e solidariedade**

Relatos das crianças que interagem com Pedro demonstra a colaboração e solidariedade entre eles:

*“[...] Gostamos de ajudar o Pedro, empurrando sua cadeira, levando ao campo de futebol para ele ver as crianças jogarem [...]”;*

*“[...] Ficamos sempre um bocadinho com ele no computador para ajudá-lo [...]”;*

*“[...] Gostamos muito do Paulo [...]”;*

De acordo como diário de campo da observação participante confirma os relatos:

*“[...] Há uma colaboração e solidariedade entre os colegas que ele tem afinidade. Muitas vezes um colega lê a atividade e estimula-o fazer. Os outros colegas que tem aula de apoio jogam com ele no computador e o ajudam a fazer os gráficos [...]”.*

*“[...] Um colega foi ajudá-lo a desligar o computador e leva-lo para frente junto ao quadro e perto da mesa da professora [...]”;*

*“[...] O André foi ao teclado para escrever para Pedro e ajudá-lo e ele gosta [...]”.*

A colaboração e solidariedade são bastante evidentes entre os colegas, porém as interações são sempre com os mesmos colegas.

Quando há aula de Ciência Viva, Pedro gosta, participa e mostra uma cumplicidade com o colega. Pedro sempre faz comentários com os colegas que ele tem afinidade.

Às vezes a interação e a colaboração são imposições da professora como podemos perceber no diário de campo:

*“[...] a professora pediu ao Rui para sentar ao lado do Pedro e ajudá-lo a fazer as frases sobre incêndio [...]”*

*“[...] A Professora gritou para o Rui não fazer para o Pedro. O Rui sentou-se ao lado e ficou olhando-o digitar e dava opiniões [...]”*

Muitas vezes se vê a interação e colaboração na hora de leva-lo ao recreio, seja por vontade própria dos colegas, seja por imposição da professora.

*“[...] Quem levou o Pedro para o recreio foi o Jorge e o posicionou perto da relva, onde o grupo que ele se relaciona estava jogando bola. depois o levou para perto da quadra [...]”*

Relato da criança mostra a interação e a colaboração entre as crianças sem NEE e o Pedro:

*“[...] Na sala de aula ele não se sente sozinho porque é brincalhão e esta sempre brincando com as outras crianças [...]”*

Este relato não condiz com o que realmente acontece em sala de aula. Pedro mantém relação sempre com as mesmas crianças, mas demonstra ser uma criança reservada e triste. Em nenhum momento viu ele fazer brincadeiras com as outras crianças. O que Pedro faz são ironias acerca das atitudes da Professora Titular e das atividades que lhe são propostas.

Há uma colaboração entre o grupo que interage quando Pedro quer mudar de lugar ou ser melhor posicionado para participar, ou quando quer ir para o recreio.

Há uma sintonia com este grupo e uma cumplicidade. Isso nos remete novamente nas anotações do diário de campo:

*“[...] Pedro se sente à vontade com este grupo. Discutem sobre o Word, palavras, tipos de letras [...]”*

### **4.3.3-Afetividade**

Muitas vezes a afetividade é demonstrada nas interações entre Pedro e os seus colegas de afinidade:

*“[...] os três colegas ficaram no computador com Pedro discutindo o problema de matemática. Pedro parece muito feliz em realizar esta atividade com eles. Eles estão bem entrosados [...]”*

Estas interações fazem Pedro se sentir muito feliz e importante ao ajudar o colega

As crianças que convivem no dia-a-dia com a Pedro demonstram muita afetividade, nas interações, na colaboração para realizar as tarefas conjuntas.

Há uma cumplicidade entre a criança de etnia cigana e o Pedro. Eles sempre ficam comentando sobre a professora, sobre o que acontece na sala de aula..

#### **4.3.4-Agressividade**

De acordo com a entrevista há relatos como:

*“[...] Pedro gosta muito do Beto, mas este às vezes o insulta, então ele o repele [...]”.*

Mas na observação participativa não houve nenhuma anotação no diário de campo de agressividade dos colegas em relação ao Pedro ou vice-versa.

#### **4.3.5-Passividade**

Pedro muitas vezes aceita facilmente, sem resistência o que as outras crianças falam, porque ele percebe a impaciência das outras crianças frente a sua dificuldade e lentidão ao realizar as tarefas.

Aparentemente Pedro demonstra uma passividade frente a orientações de atividades pedagógicas estabelecidas, porém não as realiza.

### **4.4 - Interação entre Adultos envolvidos na comunidade educativa com a criança com NEE**

O diário de campo demonstra que a interação entre a Professora Titular e de Ensino Especial e o Pedro é muito boa. A Professora Titular tem o maior carinho, atenção e paciência com Pedro. Às vezes exalta com ele pedindo atenção mas diferente do que quando grita com os outros alunos.

#### **4.4.1- Entrosamento e colaboração entre os profissionais**

A Professora de Ciência Viva e de Música tem um entrosamento muito bom com a Professora Titular. Às vezes antes de iniciar uma atividade ela pergunta para a Professora Titular se o Pedro consegue fazer a atividade proposta para a aula.

Entretanto, há pouco entrosamento e colaboração entre a Professora Titular e de Ensino Especial quando esta solicita ajuda de outra criança para com o Pedro e ela nega. Então há um desabafo da Professora de Ensino Especial:

*“[...] Há uma dificuldade de lidar com os Professores Titulares. Não adianta ter a retórica e a atuação ser outra [...]”.*

#### **4.4.2- Envolvimento e tentativa de inclusão da criança com NEE nas atividades de sala de aula.**

Por algumas vezes a Professora Titular delegou atividade para Pedro envolvendo mais de duas crianças:

*“[...] Pedro vai fazer uma atividade com dois colegas o computador, sua função é ensina-los o programa de matemática [...]”.* ou

*“[...] Pedro faça duas ou três frases sobre o tema e procure uma figura para ilustrar o trabalho [...]”.* Pedro alheio a ordem da professora começou a jogar no computador. Mas esta dispersão à ordem é devido à dificuldade de lidar com o equipamento tanto na parte motora ( não tem força para manter a mão no teclado) quanto a lidar com o programa do Word.

A Professora Titular em um dos seus discursos disse:

*“[...] Acho que eu não tenho que ficar preocupada com a parte cognitiva de Pedro. Acho que ele gosta de vir a escola, que gosta de estar aqui, esta adaptado, e, esta a criar amizades. Ele não fala com os adultos, só fala quando esta com as crianças [...]”.*

*“[...] Acho que a nível de relações humanas ele esta incluído mas, a nível cognitivo eu não consigo incluí-lo [...]”.*

Pedro detesta aula de música e verbaliza o que sente:

*“[...] Eu detesto aula de música [...]”.* Ele se recusa a participar mas, fica só observando. Muitas vezes ironiza a aula fazendo gestos com o rosto como se não estivesse gostando.

As observações coletadas no diário de campo confirmam: *“[...] A Professora não estimula Pedro a participar da aula de Música. [...]”.* Ele simplesmente fica ali perdido em seus pensamentos observando à sua volta

Quando Pedro esta ao lado de colegas que não tem afinidade se recusa a participar da atividade como, por exemplo:



*“[...] A Professora de Ciência Viva chegou e Pedro se interessa, até chega para frente. Entretanto, quando a Professora distribuía ficha e ele olha ao seu lado diz que não vai fazer. A Professora Titular fala que ele tem que fazer então ele empurra a folha para frente e fica emburrado. Parece que não está contente com os colegas eu estão ao seu lado, apesar deste oferecerem ajuda, ele recusa. [...]”*. Esta atitude demonstra que o próprio Pedro seleciona os colegas e se sente mais à vontade e seguro com os colegas que tem afinidade.”*[...] Depois de muita insistência do colega , ele cedeu e resolveu fazer a ficha(...)*.

Às vezes, mesmo gostando desta aula, ele não gosta de se expor. Não gosta de ir para frente da sala.

#### **4.4.3- Afetividade**

A Professora de Ensino especial tem muito carinho e afetividade pelo Pedro. Este não se pode dizer o mesmo, porque ele não demonstra e muitas vezes não mostra interesse de realizar as atividades propostas.

A Professora Titular é uma pessoa muito estressada com as crianças sem NEE. Ela grita, agride verbalmente e as vezes fisicamente. Quando ela se dirige ao Pedro demonstra carinho e mais paciência.

De acordo com sua entrevista demonstra seus sentimentos em relação ao Pedro:

*“[...] A expectativa que eu tenho em relação ao Pedro é que ele goste de vir para a escola e seja feliz. Eu não exijo do Pedro. Tem pessoas que acham que tenho que exigir no aspecto cognitivo, mas eu não consigo. Eu acho que ele vem para a escola só pelo aspecto social. Acho que nós deveríamos a resolver os problemas que fosse aparecendo da melhor maneira possível [...]”*.

### **CASO 3: Escola C – Portugal**

A Escola C é uma escola urbana e localiza-se na de Braga, Portugal. A escola tem 327 alunos nos turnos manhã e tarde, 7 alunos são crianças com necessidades educativas especiais com apoio educativos dentro da sala de aula. A Escola C. é plana, com acesso fácil ao portador de deficiência para dentro do prédio através de rampas. A parte externa da escola tem uma quadra de futebol e basquetebol, relva e

algumas árvores. O polivalente se encontra no interior da escola e o seu acesso a partir das salas é através de degraus. O polivalente é utilizado pelas crianças quando esta chovendo. O recreio e as aulas de educação física acontece no polivalente quando esta chovendo. O acesso lateral para dentro da escola se faz através de rampa.

A sala de aula é ampla, com janelas grandes, quadro negro, mesa da professora e uma mesinha de computador perto do quadro negro. As crianças sentam-se aos pares de frente para o quadro.

As crianças observadas pertencem ao 3<sup>o</sup> ano do 1<sup>o</sup> ciclo. Na sala de aula tem dezessete alunos sem NEE e dois alunos com NEE, Professora Titular, Professora de Apoio e a Professora de Ensino Especial. A tarefaira vem à sala de aula quando tem que levar os alunos com NEE ao banheiro, quando tem que dar lanche ou quando vão buscá-lo para irem para o recreio.

Características da criança com NEE incluída na escola observada:

Sandy é uma criança de oito anos com seqüela de paralisia cerebral e apresenta um quadro de ataxia, alteração de equilíbrio estático (quando esta parada na posição de pé) e dinâmico ( quando anda). Sua fala é lenta e arrastada. Esta sendo alfabetizada, mas tem dificuldade de aprendizagem e na coordenação motora fina. Sandy usa óculos, pois apresenta diminuição da acuidade visual.

Júnior também pertence a esta turma e tem seqüela de paralisia cerebral, porém com maior gravidade. Júnior apresenta um quadro de quadriplegia atetóide, não anda, não fala. Comunica-se através de gestos e do livro de comunicação. O livro de comunicação tem desenhos de significados do dia a dia como: casa, sol, chuva, avó, frutas, comida, etc. A coordenação motora fina também esta alterada, devido aos movimentos involuntários de mãos e dedos. Júnior se locomove com apoio das pessoas.

Sandy senta-se lateralmente à turma, ao lado da Professora de Apoio. Júnior senta-se na sua cadeira adaptada, ao fundo, de frente para o quadro. Em sua cadeira encaixa-se uma mesa para a realização das atividades.

O computador em que o Júnior realiza algumas de suas atividades é o único da escola.

A Coordenadora da Escola foi bastante receptiva ao me receber e tomar conhecimento do estudo. A Professora Titular no primeiro contato se mostrou

bastante resistente. Ela quis determinar minha presença somente no dia em que a Professora de Ensino Especial tivesse presente em sala de aula. Após negociações consegui que a recolha de dados fosse realizada duas vezes por semana, sendo que um dos dias com a presença da Professora de Ensino Especial.

A Observação Participante iniciou dia 17/03/2005 com a meta final de 14 encontros. Os encontros foram realizados duas vezes por semana, as segundas e sextas feiras de 8:00 horas às 13:00 horas. Os encontros iniciaram logo após as férias da Páscoa.

#### **4.5 - Interação entre a criança sem e com NEE**

As interações entre Sandy, Júnior e as crianças sem NEE são muito escassas. As crianças sem NEE brincam muitas vezes sem se preocupar com seus amigos especiais. Entretanto a interação entre Sandy e Júnior é de cumplicidade, companheirismo e colaboração. As interações são demonstradas nas categorias abaixo:

##### **4.5.1-Indiferença**

A Professora Titular iniciou a aula perguntando sobre “como foram as férias de Páscoa?”

A Professora ajudou a Sandy nas suas respostas demonstrando impaciência de esperar que ela se expressasse no seu tempo.

Júnior teve menos tempo, mostrou no quadro de comunicação. Júnior ia apontando no livro de comunicação e a professora ia tentando adivinhar. Júnior mostra o retrato de uma pessoa mais velha que significa a Avó e a professora pergunta: “[...] *Você foi à casa da avó? [...]*” Ele afirma com a cabeça que sim. As crianças neste momento se dispersam e ficam totalmente indiferente ao Júnior apesar da professora intervir e pedir atenção à sua fala. As crianças demonstraram total indiferença, desinteresse, conversavam.

A Professora então disse:

*[...] Júnior não interrompeu ninguém, por isso tente ouvi-lo [...]*. Neste momento somente a Sandy presta atenção tanto no Júnior como nos outros.

Inicialmente na aula de Educação Física, as crianças sem NEE e o Professor ficam indiferente ao Júnior, se dirigindo somente a Sandy. Júnior fica somente olhando. Após alguns minutos o professor coloca Júnior na roda e o estimula e ajuda ele a participar da atividade. A problemática do quadro do Júnior e a própria dificuldade das pessoas em lidar com a deficiência deixam as pessoas estáticas frente à situação.

Muitas vezes, um colega passa por detrás ou ao lado de sua cadeira e ele estende a mão para chamá-lo e a criança desvia para ele não alcançar.

Há também indiferença do grupo em relação ao Júnior demonstrada no diário de campo:

*“[...] Uma turma de garotos mostravam uns aos outros um álbum de clubes de futebol e nem mostrou ao Júnior. A impressão é que eles acham que o Júnior não entende [...]”.*

Júnior neste momento fica só observando.

As crianças ficam indiferentes ao Júnior e a Sandy quando conversam entre eles, ignoram totalmente os dois.

A maioria das vezes a indiferença é em relação ao Júnior, mas algumas vezes Sandy também é negligenciada. Por exemplo, quando as crianças saem para o recreio. Sandy demonstra através de gestos, atitudes e fala que quer ir junto, mas as deixam de pé junto à porta da sala de aula. Ela fica observando as crianças conversando. A indiferença é muito clara. Outra situação que mostra a indiferença é quando que relatar sobre seu final de semana. Como Sandy é lenta e descreve com riqueza de detalhes, as crianças ficam indiferentes à sua fala. Só uma criança presta atenção à sua fala.

As crianças sem NEE mostram muita indiferença quanto à presença da presença da professora de Ensino Especial e à intervenção realizada com as crianças.

Muitas vezes o grupo mostra indiferença à chegada da Sandy à sala de aula.

Durante o recreio as crianças sem NEE são indiferentes à Sandy e a o Júnior. Não brincam com ele. As duas crianças ficam isoladas em um local junto à tarefa e mais duas crianças especiais. E relatos confirmam esta negligência:

*“[...] Brincamos com eles à vezes no recreio, na sala de aula. Às vezes vamos até ele e dizemos alguma coisa. [...]”*

*“[...] Não há nenhuma brincadeira que podemos incluir o Júnior. Às vezes só com plasticina, jogos de encaixe e jogos no computador [...]”*

*“[...] No recreio, ou na aula de educação física brincamos com a Sandy de gestos porque ela não consegue chutar a bola por causa do equilíbrio. [...]”*

*“[...] D. Tereza (Tarefaira) sempre fica com eles num canto na hora do recreio [...]”.*

*“[...] Brincamos com Júnior e coma Sandy quando não temos ninguém para brincar[...]*

De acordo com o diário de campo algumas atitudes de indiferença ou repugnança em relação ao Fábio é devido ao nojo que eles tem de sua “baba”. E, quando a Professora Titular distribui bolo, ela pergunta quem vai levar para o Júnior, uma colega levanta o dedo e quando vê que é para ele desiste de entregar. Ou relatos como:

*“[...] Antônio, Mário e Moacir nunca chegam à sua beira. Eles dizem que tem nojo de sua baba[...].”*

A indiferença não é só em relação ao Júnior, mas a Sandy também. As crianças só a ajudam por imposição da Professora.

#### **4.5.2- Colaboração e solidariedade**

As crianças sem NEE desta escola colaboram mais com a Sandy devido a sua problemática ser menos grave que o Júnior. Isso pode ser confirmado nas observações do diário de campo:

*“[...] Durante a Educação Física duas colegas dão à mão a Sandy para que ela participe das atividades e não desequilibre ao correr e ao pular.[...]”;*

*“[...] Uma maneira da criança sem NEE interagir com o Júnior durante a Educação Física é passar a mão no seu rosto. [...]”*

*“[...] Há constantemente uma colaboração da Sandy em relação ao Júnior seja arrumando seu material escolar, lanche, no computador, ou limpando sua baba com o lenço de papel. Muitas vezes a Sara conduz Júnior até seu lugar e o posiciona[...].” .*

Relatos das crianças sem NEE em relação aos seus colegas especiais dão indícios de colaboração:

*“[...] Quem ajuda mais a Sandy são as raparigas e o Júnior os rapazes [...]”.*

*“[...] Quem ajuda mais a Sandy é a Professora de Apoio [...]”.*

*“[...] Às vezes passamos por eles e fazemos festa [...]”.*

Durante a atividade da biblioteca de turma, o grupo escolheu o Júnior como responsável pelos livros. Ele ficou muito feliz. Quando a professora disse: “[...] *Quem vai ajudar o Fábio? Todos levantaram a mão. Pôde-se observar o brilho nos olhos do Júnior e a felicidade de estar incluído nesta atividade junto com as outras crianças [...]*”.

Muitas vezes a colaboração entre as crianças com e sem NEE é só através de gestos: “[...] *Bruno passou pelo Júnior e pegou sua folha que tinha caído no chão e a colocou encima da mesa, deu-lhe um lápis de cer sem dizer uma só palavra. Júnior só olhou [...]*”.

A Professora Titular durante a entrevista faz relatos sobre a relação entre os colegas:

*[...] A relação das crianças é muito boa. São carinhosos com eles [...]*”.

As crianças sem NEE relatam como percebem as dificuldades de Sandy e Júnior:

*[...] Sandy e Júnior são deficientes. O Júnior tem um livro de comunicação e mostra com gestos que gosta de brincar, montar umas coisas [...]*”.

*[...] Eles são deficientes e precisam de ajuda nos desportos, na ginástica [...]*”.

*[...] Sandy e Júnior são dois meninos que tem problema e precisam de apoio. O Júnior tem um problema um bocado mais grave que a Sandy. Sandy consegue andar, Júnior não. Sandy consegue falar, Júnior consegue tirar somente algumas palavras. Mas Júnior fala com as pessoas através do livro de comunicação [...]*”.

*[...] Júnior e Sandy tem sérios problemas. O Júnior é mais grave porque não fala e nem anda [...]*”.

*[...] Gosto deles apesar de um bocadinho de nojo da baba do Júnior [...]*”.

A colaboração entre as crianças sem NEE e com NEE é demonstrada nas atitudes dentro de sala de aula e nos relatos nas entrevistas.

No diário de campo anotações como:

*[...] Sandy coloca o caderno do Júnior sobre a mochila e este cai, então uma colega ajuda a posiciona-lo. Esta mesma colega durante a atividade da biblioteca conversa com o Júnior. E durante o recreio outras duas colegas permanecem o tempo interio ao lado deles. Colegas se prontificam a procurar o livro em sua mochila. Ao não achar o livro gesticulam como sentissem muito. [...]*”.

Relatos demonstram a colaboração:

*“[...] Nós brincamos com eles às vezes, no recreio, na sala de aula. Às vezes vamos até ele e dizemos alguma coisa [...]”.*

*“[...] Não sei se gosto de brincar com eles, ele não pensa como ela [...]”.*Então um colega intervém *“[...] Você deve gostar, como todos e todas as meninas devem gostar [...]”.*

*“[...] Sandy e Júnior gostam de brincar [...]”.*

*“[...] Eu gosto muito deles, brinco com eles às vezes. Júnior baba-se muito e tem pessoas que tem nojo e não querem brincar com eles [...]”.*

Ao se referirem à aula de educação Física e ao recreio dizem:

*“[...] O Júnior consegue brincar no recreio de jogar a bola. Ele manda a bola melhor do que chuta [...]”.*

*“[...] É mais fácil brincar com a Sandy porque ela anda sozinha [...]”.*

*“[...] Júnior faz educação Física nas segundas-feiras porque na quarta-feira porque o professor não está habituado com ele. Sandy faz na segunda-feira as mesmas coisas que fazemos. O Júnior não corre, a Sandy corre.”*

#### **4.5.3- Afetividade**

A afetividade é demonstrada nos relatos das crianças sem NEE:

*“[...] Nós gostamos de ter eles conosco na sala de aula [...]”.*

No diário de campo anotações como: *“[...] Ao passar pelo Júnior a colega faz um carinho em seu rosto.[...]”* A afetividade é demonstrada através de gestos, de carinhos no rosto, nos cabelos e mãos.

Pode-se perceber também a não afetividade de um colega quando a professora orienta uma atividade de composição sobre a amizade e esta criança se recusou a fazer. A Professora Titular se justifica que ele é de origem muçulmana, muito agressivo, não entrosa com o grupo. Demonstra ter aversão ao Júnior.

Este trecho da entrevista com as crianças sem NEE confirma as observações acima:

*“[...] O Pierre é ateu e não o ajudam. Os católicos ajudam mais [...]”.*

*“[...] Quem mais gosta de ficar com Sandy e Júnior é o Mário, Marta e Raquel. [...]”.*

*“[...] Brincamos com o Júnior e com a Sandy quando não temos ninguém para brincar [...]”;*

#### **4.5.4-Agressividade**

Muitas vezes as crianças sem NEE não percebem as dificuldades da criança com NEE e zangam-se com elas. Estabelece uma relação de colaboração, mas com irritabilidade e agressividade. Às vezes gritam com elas para não jogarem papel ao chão ou para comerem o bolo que a professora deu-lhes. Neste momento com a ausência da Professora Titular, algumas crianças sem NEE humilham e caçoam da Sandy, gritam, agredem e ela indefesa, chora.

Relatos na entrevista com as crianças sem NEE confirma as observações do diário de campo:

*“[...] As vezes eu bato na Sandy e a Catarina grita com ela [...]”;*

*“[...] As vezes ao passar pela Sandy ela puxa nossos cabelos [...]”.*

Esta atitude da Sandy talvez seja de revidar o que as crianças fazem com ela no dia-a-dia.

Anotações do diário de campo ainda nos remete à agressividade:

*“[...] Uma colega jogou a borracha em direção ao Júnior. A Professora de Ensino Especial lhe chamou atenção e disse que ela tinha que pedir desculpas ao Júnior. Ela pediu desculpa e fez um carinho em seu rosto e ele a desculpou. [...]”.*

*“[ ...] Na ausência da Professora Titular, na hora da merenda, três colegas gritam com ela para comer o danoninho. Batem na sua mão e depois tentam forçá-la a comer. Nesta tentativa o danoninho cai no chão e as crianças dizem que foi de propósito. Depois entra na sala uma outra garota e aperta a sua bochecha. Todas as quatro gritam o tempo todo com ela [...]”.*

#### **4.5.5-Passividade**

A Sandy muitas vezes fica passiva na situação descrita acima devido ao medo que sente. Ela fica passiva à situação que as outras crianças estão criando para ela. Ela não se manifesta e quando o faz, chora.



#### **4.6– Interação entre os adultos envolvidos na comunidade educativa e a criança com e sem NEE**

O diário de campo demonstra que a interação entre a Professora Titular e de Ensino Especial e de Apoio são excelentes em relação à Sandy e ao Júnior.

A relação entre Sandy e Júnior com a Professora Titular é muito boa.

Relatos da Professora como:

*“[...] Percebo seus sentimentos pela expressão facial e pelas atitudes. Percebo também que eles tem uma boa relação com a Professora Filomena. [...]”*

*“[...] As crianças são sempre muito carinhosos com eles [...]”*

##### **4.6.1- Entrosamento e colaboração entre os profissionais**

Relatos da Professora Titular :

*“[...] Tenho reuniões não só com a Professora de Ensino Especial mas também com as terapeutas. Quando necessário fazemos reuniões em conjunto : Professora Titular, Professora de Ensino Especial e as Terapeutas [...]”*

Quando nos remetemos ao diário de campo confirmamos este entrosamento:

*“[...] A Professora Titular relatou para a Professora de Ensino Especial sobre o passeio que fizeram [...]”*

Mas pode-se observar nas anotações do diário de campo a falta de entrosamento nas opiniões de como pegar o Júnior na falta da tarefaira.”*“[...] A Professora de Ensino Especial ensinou a pegar de uma forma mais fácil para leva-lo a casa de banho. Então a Professora Titular disse que dava mais jeito de outra forma. Discutiram por vários minutos e não chegaram a um acordo. Nenhuma das duas quis ceder [...]”*

Em sala de aula a Professora Titular dá as ordens para a Professora de Apoio sobre o que fazer com as crianças com NEE e não inclui estas crianças nas atividades de sala de aula.

O entrosamento e sintonia são evidentes com a chegada da professora de ensino especial.”*“[...] A Professora relata da excelente atuação da Sandy ao ler e ao cantar a música. Durante o recreio continuam as conversas sobre o desempenho da Sandy [...]”*

Falta de entrosamento da parte da professora de Ensino especial:

*“[...] A Professora Titular diz que esta trabalhando os pontos cardeais e pediu se poderia estar trabalhando com ela através de desenhos. Mesmo a Professora Titular informando o que eles estavam trabalhando naquele momento, a Professora de Ensino Especial deu outra atividade para eles trabalharem.[...]”* Esta seria sem dúvida uma

ótima oportunidade de entrosamento e inclusão das crianças sem NEE com o grupo. Mas a minha impressão 'que elas estão ali para fazer a função delas, ou seja, dar as atividades e ir embora.

No diário podemos perceber que a tarefaira não tem respeito nenhum quando Júnior está fazendo atividades na sala e esta no horário de levá-lo no banheiro ou dar o lanche: Neste momento, mostra nitidamente que a Professora Titular não tem voz ativa e não há entrosamento entre as duas. Demonstra a falta de entrosamento e de entendimento entre elas no que diz respeito à não interrupção durante as atividades que ele estiver realizando.

*"[...] Fábio esta muito feliz e se sentido responsável participando da biblioteca da sala. A tarefaira chega as 10:15 horas para levar o Júnior. A Professora pediu para esperar pois ele não tinha acabado a atividade. A tarefaira ficou muito irritada pois ela estava ali fazendo a tarefa dela. Ela prepara a sua mesa para dar o lanche. A tarefaira o tira do meio da atividade para dar o lanche e justifica para a professora [...]"*

Esta atitude demonstra que o adulto que esta realizando este tipo de atitude não tem respeito algum frente à vontade da criança. Júnior não fala, portanto se mostrou passivo com a situação. Várias situações envolvendo a tarefaira demonstraram o não respeito criança especial:

*"[...] Tarefaira fica num canto isolado com o Júnior, sar e mais outras duas crianças especiais conversando com as outras auxiliares de serviço[...]"*.

*"[...] Em momento algum durante o recreio a tarefaira estimula a interação entre as crianças"[...]"*.

*"[...] Muitas vezes chama a atenção de Júnior com muita rispidez e demonstrando impaciência frente as suas limitações [...]"*.

Durante o percurso da investigação, ficou demonstrado que a Professora de Ensino especial vai 2 vezes por semana e numa das vezes eles são retirados da sala para fazer Educação Física. Isso demonstra a falta de entrosamento entre os professores para remanejar os horários para as aulas não coincidirem. Todas as duas aulas são de grande importância para as crianças com NEE.

Há um entrosamento de trocas de informações da Professora de Apoio e de Ensino Especial no que se refere as atividades de Sandy e Júnior. A Professora de Apoio passa as informações sobre o estado das crianças com NEE.

Há um bom entrosamento entre a Professora Titular e de Apoio.

#### **4.6.2- Envolvimento e Tentativa de Inclusão da criança com NEE nas atividades pedagógicas**

De acordo com o diário de campo “[...] a Professora Titular algumas vezes tenta incluir ela nas atividades. A Sandy até dá conta ,mas no tempo dela. A Professora percebe a lentidão da Sandy ao relatar sobre o seu final de semana, tenta então ajudar na verbalização para que seja mais rápido.[...]”.

Muitas vezes”intervêm a favor de Júnior: “[...] Júnior não interrompeu ninguém portanto tente ouvi-lo [...]”.

Remetendo novamente ao diário de campo sobre as observações e a entrevista realizada com a Professora Titular as informações se confirmam no que diz respeito à tentativa de inclusão nas atividades pedagógicas em sala de aula:

“(...) Não é fácil ter eles em sala de aula.Nós precisamos de ter um dom. Temos que ter carinho mais ao mesmo tempo ser firmes. Para que isso aconteça tem que ter uma boa relação com eles e com os outros meninos também(...)”.

“[...] As atividades tem que ser programados para todos, há outras que tem que se dar a volta para tentar incluí-los. Temos que ter o cuidado para não tentar fazer alguma coisa que o Júnior, não é capaz de fazer. Tem que se pensar muito bem, determinar e ver como podemos incluir [...]”.

“[...] Eu espero que eles consigam ser felizes e tenham autonomia [...]”.

As atividades pedagógicas são diferenciadas. Só há inclusão quando há relatos, por exemplo, no início da aula sobre o fim de semana ou algum assunto do dia-a-dia. Ou de algum evento que aconteceu na escola.

A Professora Titular consegue incluir mais a Sandy nas questões em sala de aula do que o Júnior.Talvez porque Sandy verbalize.

Durante um encontro, Sandy estava sem o Júnior porque este estava doente então, a Professora empenhou ao máximo para incluí-la nas atividades.Às vezes a Professora Titular tem dificuldade de entendê-la e mesmo assim a estimula para fazer a atividade.A professora tenta fazer o grupo ajudar a Sara.

Às vezes a Professora Titular demonstra mais empenho com as crianças com NEE.

Muitas vezes a Professora Titular preocupada só com a parte pedagógica impede as relações sociais entre as crianças:

*“[...] A Sandy levanta para falar com o Júnior e outras colegas e a Professora interpela dizendo que é para ela sentar que tem atividade para fazer [...]”*

Muitas vezes as atividades do Júnior são diferenciadas do grupo, *“[...] ou ele fica no computador de costa para a turma ou fica na sua cadeira com o seu livrinho folheando [...]”*.

*“[...] Muitas vezes Sandy e Júnior ficam ociosos nos seus lugares desenhando [...]”*.

#### **4.6.3- Afetividade**

As três professoras: Titular, de Apoio e de Ensino Especial demonstram ter bastante afeto e carinho pela Sandy e pelo Júnior.

De acordo com o diário de campo podemos confirmar estas atitudes de carinho explícito:

*“[...] antes de começar a aula Sandy deu um abraço na Professora Titular e esta retribuiu com muito carinho [...]”*.

Apesar da rispidez e tom de voz firme ao se direcionar ao Júnior e à Sandy, a tarefaira demonstra em muitos momentos de muita afetividade e carinho.

#### **CASO 4: Escola D – Brasil**

A Escola D é uma escola estadual, pública administrada pelo governo do Estado de Minas Gerais. A escola é urbana e localiza-se na cidade de Belo Horizonte, Brasil. Nesta escola têm 1342 alunos sem NEE e 9 alunos com NEE. A escola acolhe tanto crianças de classe econômica nível médio e baixo. A escola não é adaptada, possui muitas escadas o que dificulta o acesso às salas de aula e demais dependências. O acesso para dentro da escola é plano por detrás aonde as crianças chegam para a aula. Neste acesso nos deparamos com uma quadra de futebol e basquetebol. Logo após as quadras tem o polivalente onde se encontra bar para a compra de merenda e a cantina onde são servidas as refeições. Neste local há mesas e bancos de concreto onde são feitas as refeições. Todas as Escolas Estaduais e Municipais são servidas refeições reforçadas porque a maioria das crianças não tem uma alimentação adequada em casa por pertencerem a

classe sociais menos privilegiadas. Todos os dias mudam o cardápio, mas geralmente é um prato quente composto por: arroz, feijão, massa, carne e legumes.

O acesso do polivalente para as salas é através de escadas.

Há uma outra entrada lateral plana que dá acesso à Secretaria da escola e à biblioteca. A partir deste local para as salas o acesso também é através de escadas.

A sala de aula é grande com uma parede com janelas grandes, quadro negro, bancado para colocar as mochilas. Dentro da sala de aula possui dois banheiros, um para menina e o outro para a menina.

A mesa da Professora regente fica de frente para os alunos. As carteiras dos alunos são organizadas em filas. Ian fica posicionado à frente lateralmente para que possa ver mais de perto o quadro.

Características das crianças observadas:

Criança 1: Ian tem sete anos, é uma criança com seqüela de Paralisia Cerebral, com quadro de diplegia espástica com componente atetóide nas mãos e nos dedos (movimentos involuntários). Apresenta dificuldade de coordenação motora fina. Apresenta tônus baixo, sua fala é mais baixa e arrastada. Como ele é mais flácido no tronco sua tendência é escorregar na cadeira e ficar mal posicionado. Ian não anda sozinho, quando vai ao banheiro, o auxiliar de serviço o suporta pelo tronco ou sob as axilas.

Criança 2: Patrícia tem 12 anos e tem Síndrome de Down. Ela se comunica com as outras crianças através da fala e gestos. Sua fala muitas vezes é pouco compreensível.

Ela esta sendo alfabetizada. Patrícia é uma criança carinhosa com quem tem afinidade e se torna agressiva quando a incomoda.

A Diretora da escola foi bastante receptiva à investigação e se disponibilizou no que fosse necessário.

Ao primeiro encontro a Supervisora Pedagógica veio me receber e explicar como funciona a escola. Durante este encontro contou sua trajetória nesta escola.

A Professora Regente é responsável pela 1ª série. A professora não tem estagiária, nem Professora de Apoio dentro de sala de aula. Nesta sala as crianças estão sendo alfabetizadas

A recolha de dados iniciou 23/06/2005 véspera da festa de São João. Percebi no primeiro encontro que a Professora Regente tem um domínio da sala de aula sem precisar gritar. Ela faz “combinados” com a turma sobre o silêncio e o comportamento. Sempre direciona a eles falando bem baixinho. Ela explica as atividades que serão realizadas inclusive para o Ian e a Patrícia.

Patrícia é muito dispersa, tendo que ser chamada a sua atenção toda hora.

A professora passa de carteira em carteira para ver a atividade que esta sendo realizada. Em sala de aula tem 30 alunos sendo que dois são com NEE: uma com paralisia cerebral e a outra com Síndrome de Down.

Ian demora mais a realizar as atividades devido à dificuldade motora. Apresenta também lentidão em entender o que foi solicitado e dificuldade de estabelecer estratégias quando erra a atividade.

#### **4.7- Interação entre criança com e sem NEE**

As interações das crianças sem e com NEE se dá sempre com as mesmas crianças, sempre, seja, sempre as mesmas crianças ajudam as crianças com NEE.

De acordo com os relatos das crianças confirmam os fatos:

*“[...] Não é todo mundo que brinca com ele [...]”;*

*“[...] A Maioria das crianças brincam mais com a Patrícia [...]”;*

*“[...] Sempre as mesmas crianças brincam com Ian. Muitas têm preferências de brincar com Patrícia [...]”;*

*“[...] As mesmas crianças ajudam o Ian nas atividades em sala de aula porque a professora pede [...]”;*

Mas também há relatos que ele elege as crianças com quem tem mais afinidade:

*“[...] Ele brinca só com quem gosta e conhece [...]”;*

*“[...] A Laura tem mais afinidade com Patrícia e, Mateus com Ian [...]”.*

##### **4.7.1-Indiferença**

Alguns relatos das crianças nos remetem a perceber a indiferença em relação à criança com NEE:

*“[...] Não é todo mundo que brinca com Ian porque tem gente que não sabe andar de cadeira de rodas com ele [...]”;*

*“[...] Não é todo mundo que brinca com ele [...]”;*

*“[...] Nós ajudamos ele porque a professora pede [...]”.*

No diário de campo as anotações nos mostram momentos de indiferença:

*“[...] As crianças sem NEE saíram correndo para fora da sala para forma fila para ir para o recreio e nem se preocuparam com o Ian [...]”;*

*Na Educação Física as crianças ficam indiferentes ao Ian porque tem interesses próprios como : jogar basquete, jogar bola entre outros jogos [...]”;*

Durante um evento de Festa de São João todas crianças estavam com os familiares e envolvidos com a dança, as barraquinhas de jogos e prendas. Neste momento de confraternização pôde-se observar a indiferença das outras crianças e os profissionais envolvidos na comunidade educativa em relação ao Ian. A própria família o segregou a um cantinho:

*“[...] Não vi ninguém, nem parentes, colegas e profissionais envolvidos na comunidade incluir o Ian nas atividades. Foi observada muita indiferença à presença dele [...]”;*

Em sala de aula também podemos observar a indiferença da própria criança com NEE no que acontece em sala de aula:

*“[...] A Professora canta uma música e Patrícia e Ian parecem distantes ao que acontece [...]”;*

*“[...] O grupo não inclui Ian nas brincadeiras [...]”;*

*“[...] Na atividade na biblioteca, as crianças foram embora para sala, indiferente ao Ian. Nem a bibliotecária se prontificou a leva-lo [...]”.*

*“[...] O Ian foi excluído de jogar, ficaram indiferente, ms ele entendeu que os outras crianças queriam protege-lo para não machucar [...]”.*

*“[...] Nós brincamos mais com a Patrícia, com o Ian é a Laura e o Mateus e só [...]”.*

*“[...] A diferença de brincar com Patrícia e o Ian, é que o Ian tem que empurrar a cadeira de rodas e a Patrícia não [...]”.*

*“[...] Quem ajuda mais é a Laura e Mateus e só [...]”.*

#### **4.7.2-Colaboração e solidariedade**

Relatos como *“[...] Não é todo mundo que brinca com ele [...]”* e *ajudamos o Igor porque a professora pede [...]”* e analisando o diário de campo nos remete que nem

todas as crianças se prontificam a ajudar. As mesmas crianças que tem afinidade com a criança especial ajudam nas atividades pedagógicas porque a professora determina a mesma atividade para todos.

*“[...] Todo mundo ajuda quando a Tia pede [...]”;*

*“[...] Quem ajuda mais a Patrícia é a Laura, Marcela e a Professora [...]”.*

*“[...] Nós não ajudamos Ian porque a Professora não pede [...]”;*

*“[...] A Professora é quem mais ajuda ele [...]”;*

O diário de campo nos remete a confirmar esta colaboração:

*“[...] A colega foi até a Professora falar que estava preocupada com a Patrícia pois ela estava com uma tesoura tentando cortar a unha [...]”;*

*“[...] Um colega pede a professora se pode tirar a merenda do Ian. O outro tira a toalhinha do Ian para colocar a merenda encima [...]”;*

*“[...] Durante o recreio as crianças demonstram gostar de empurrar sua cadeira. Não é só as crianças que pertencem à sua classe [...]”;*

*“[...] Marcela joga a peteca com a Patrícia, brincou também de pular a corda, bambolê e bola. Elas não se desgrudam [...]”;*

Durante o lanche as crianças se prontificam a ajudar:

*“[...] O colega pergunta se pode pegar o lanche da Patrícia, mas a Marcela pegou e deu a merendeira para ela [...]”;*

*“[...] O Guilherme está ajudando o Ian a pegar a mochila do lanche em cima da mesa [...]”;*

*“[...] O Ian pediu ajuda a coleguinha para pegar sua mochila. Ela prontamente o ajuda a guardar seus materiais. Depois fechou a mochila e guardou e pendurou em sua cadeirinha”.*

Retornando aos relatos das crianças podemos perceber que eles gostam da interação e colaboração:

*“[...] Laura gosta de brincar com a Patrícia, de correr com ela [...]”.*

*“[...] As mesmas crianças ajudam o Ian nas atividades em sala de aula porque a professora [...]”.*

*“[...] Mariel gosta muito de tocar a cadeira do Ian e brincar de pega-pega [...]”.*

*“[...] Nós arrumamos a merenda dela e vamos ver o que a Patrícia quer [...]”.*

*“[...] Às vezes pego na mão da Patrícia e a ajudo a escrever [...]”.*

*“[...] Nós ajudamos o Ian na merenda de vez em quando. O Mariel é que ajuda mais [...]”.*

*“[...] Eu levo a Patrícia até sua mãe no final da aula [...]”.*



*“[...] A maioria das crianças dizem que ajudam mais a Patrícia, entretanto outros não concordam e dizem que ajudam o Ian [...]”.*

*“[...] Todos nós levamos o Ian às vezes para o recreio [...]”.*

*“[...] Quando tem alguma atividade que o Ian tem dificuldade quem ajuda é a Laura ou o Mateus, a professora é que pede [...]”.*

*“[...] A Professora é que ajuda eles [...]”.*

*“[...] Nós não ajudamos o Ian porque não gostamos [...]”.*

*“[...] Nós não brincamos com o Ian na hora do recreio porque as crianças que estão empurrando a sua cadeira não deixam, principalmente o Mariel [...]”;*

*“[...] Os meninos gostam de brincar de futebol, por isso não rincam com a Patrícia [...]”;*

#### **4.7.3-Afetividade**

A afetividade entre as crianças é demonstrada no dia-a-dia, em sala de aula, no recreio, no início e final da aula.

De acordo com os relatos das crianças podemos confirmar a afirmativa acima:

*“[...] Gostamos dos dois da mesma forma [...]”;*

*“[...] Gostamos de jogar balão com Ian na hora do recreio [...]”;*

*“[...] Nós gostamos mais da Patrícia, uma criança discorda [...]”;*

*“[...] As meninas gostam de sentar perto do Ian e as meninas perto da Patrícia [...]”;*

*“[...] Quando a Patrícia falta a aula nós sentimos sua falta [...]”;* Não se pronunciavam em relação ao Ian.

#### **4.7.4-Agressividade**

Nesta escola foi observado com bastante nitidez o “bullying” em relação à criança com NEE, principalmente com a Patrícia que tem Síndrome de Down.

O diário de campo demonstra explicitamente as agressões:

*“[...] No recreio as crianças estão muito agitadas. Algumas crianças, meninos e meninas, estavam batendo na Patrícia, dizendo palavras como : “Cara de Privada”, para ela. Inicialmente eles estavam agredindo. depois ela começou a bater com uma embalagem de plástico de suco. Seus colegas queriam protege-la, principalmente a Marcela, sua melhor amiga. Marcela sofreu muito no recreio tentando protege-la e evitando que ela batesse nos*

*outros. Lázaro inclusive quis defende-la, mas ela partiu para cima das crianças batendo [...]”;*

As crianças demonstram atitudes violentas e a Patrícia na verdade se defende. Parece que eles gostam que ela corra atrás deles e para que isso ocorra tem que provocá-la.

*“[...] Patrícia estava encostada no muro e as crianças arremessavam caixinhas vazias de suco, leite achocolatado. Ela saiu correndo em direção à secretaria [...]”.*

*“[...] Muitas vezes a patrícia corre atrás das crianças [...]”;*

#### **4.7.5-Passividade**

Nesta escola não observei passividade por parte das crianças com NEE, principalmente por parte da Patrícia. Patrícia impõe suas vontades e reivindica com agressividade.

Ian às vezes fica passivo às atitudes que acontece em sala de aula e nos eventos, mas escolhe as crianças que vai se interagir.

#### **4.8- Interação entre os adultos envolvidos na comunidade educativa e a criança com NEE**

Impressão da investigadora:

A Professora Regente, apesar de não ter nenhuma preparação para estar atendendo a criança com NEE em sala de aula, tem bastante domínio da turma e consegue na maior parte das vezes incluir o Ian.

Apesar das dificuldades motoras do Ian e sua lentidão de acompanhar os colegas, a professora consegue incluí-lo nas atividades pedagógicas dentro de sala de aula.

A Professora não tem nenhum outro profissional para ajudar dentro de sala de aula. Dentro de suas limitações tenta a todo o momento incluir a criança especial, principalmente o Ian.

A Professora Regente percebe as dificuldades do Ian, mas não tem tempo hábil para intervir devido as outras crianças.

A Professora Regente não tem apoio de nenhuma outra pessoa dentro de sala de aula, a não ser do auxiliar de serviço que leva o Ian para o recreio e no banheiro.

A Professora regente controla bem a turma e, dentro de suas possibilidades tenta incluir Ian e Patrícia nas atividades pedagógicas.

Há muita violência contra a Patrícia durante o recreio. Ela é muito discriminada. As crianças sem NEE gostam de irritá-la para que ela corra atrás das crianças.

A professora regente envolve com problemas de cada criança com e sem NEE. Ela tenta consolar quando necessário consolar não só Ian e Patrícia mas também as outras crianças. A professora sempre tem palavras de carinho para todas as crianças.

#### **4.8.1- Entrosamento e colaboração entre os Profissionais**

A Professora Regente dentro de sala de aula tem a colaboração do auxiliar de serviço que leva o Ian ao banheiro, desloca-o para o recreio, para as aulas de educação Física e para as atividades na Biblioteca.

São inúmeras as barreiras arquitetônicas dentro da escola.

A Supervisora Pedagógica sempre está presente quando preciso e dá um apoio à Professora Regente.

De acordo com a entrevista com a Professora Regente:

*“[...] O governo a partir deste ano de 2005 inclui as crianças com NEE. Porém não deu nenhum suporte. Não preparou professor algum [...]”;*

*“[...] No início foi muito difícil, porque além de preocupar com as dificuldades, tive que preocupar com cada um, porque eles precisam de coisas diferentes[...];”;*

*“[...] Eu não tenho formação nenhuma para estar com estas crianças, entretanto sou pedagoga e isso foi a minha sorte [...]”;*

#### **4.8.2- Envolvimento e tentativa de inclusão da criança com NEE nas atividades pedagógicas**

De acordo com o diário de campo as observações confirmam a tentativa de inclusão nas atividades pedagógicas:

*“[...] A Professora regente explica a atividade para todos inclusive para o Ian e a Patrícia e com muita paciência. Ela tenta incluí-los e tratá-los da mesma maneira que tratam os outros[...]”;*

*“[...] Ian copia a atividade do quadro, Patrícia brinca com o seu lápis. A Professora regente pergunta onde está o seu caderno e pede que ela coloque em cima da mesa. A professora a ajuda mostrando o quadro e ela escrevendo. Às vezes a professora ditava e ela escrevia. Foi a professora dar as costas que a Patrícia fechou o caderno e começou a brincar com o lápis [...]”;*

*“[...] Depois a Professora Regente foi até a carteira do Ian para ver sua atividade e percebeu que ele não consegue fazer a letra cursiva [...]”;*

*“[...] Chamou a Patrícia para aprender uma música. Ficou com ela na frente da sala, ensinando para ela. Depois foi com ela até sua carteira e orientou atividade para ser realizada no caderno. Patrícia então inicia sua atividade no caderno [...]”;*

*“[...] A Professora carinhosamente corrigiu a atividade da Patrícia. [...]”;*

*“[...] Ian e Patrícia também participam da atividade em sala de aula [...]”;*

*“[...] Ian teve uma dúvida do que estava escrito no quadro, então a professora o ajudou carinhosamente e depois delegou a Laura que continuasse a ajudá-lo [...]”;*

*“[...] A professora pediu a Laura que colocasse o Ian na frente da sala para ele contar a história que leu na biblioteca. Após a leitura o elogiou [...]”;*

De acordo com os relatos das crianças sem NEE, seus colegas com NEE fazem atividades diferenciadas do grupo:

*“[...] A Patrícia não faz as mesmas atividades que nós fazemos [...]”;* o que foi observado e registrado é que a professora sempre tenta inclui-los nas atividades pedagógicas.

*“[...] Nós achamos que a Patrícia e o Ian conseguem acompanhar o que nós fazemos dentro de sala de aula [...]”;*

#### **4.8.3- Afetividade**

A Professora Regente tem muita afetividade pelas duas crianças com NEE. Ela demonstra afetividade com reservas em relação ao Ian, porque este não permite muita aproximação. Com a Patrícia a relação é diferente, há uma confiança, uma cumplicidade. A afetividade é explícita.

## **CASO 5: Escola E - Brasil**

A Escola E é uma escola pública urbana localizada na área central da cidade de Belo Horizonte, administrada pela Secretaria Municipal de Belo Horizonte. A escola acolhe crianças com nível socioeconômico baixo. A escola tem 1700 alunos sem NEE e 3 com NEE. A escola apresenta duas entradas com o acesso não muito adequado, pois possui barreiras como buracos, piso rebaixado, raízes de árvores sob o concreto e este está com relevâncias.

O espaço da escola é grande, mas com muitas escadas para chegar às salas.

A sala não é muito grande e sem ventilação adequada. As crianças sentam-se individualmente e as disposições das carteiras são em fila.

As crianças são muito carentes e com níveis intelectuais e de conhecimento diferentes: uns já estão alfabetizados e outros ainda não, apesar de estarem na segunda série.

A Rede Pública Municipal tem um sistema que se chama Escola Plural, onde as crianças não podem ficar retidas num determinado ano letivo. Elas têm passar para o próximo.

Na entrada da escola, se localiza a secretaria, diretoria e ao lado, a cantina onde é servida a merenda. Como a escola anterior descrita, a merenda também é reforçada com arroz, feijão, massa, salada e um tipo de carne.

Nesta Escola Municipal tem dentro de sala de aula, a Professora Regente e uma estagiária do curso de pedagogia.

Apesar de estar no final do ano letivo, a maioria dos alunos não estão alfabetizados.

A Professora e a supervisora foram bastante receptivas ao estudo a ser desenvolvido. Elas relataram que esta turma são de crianças que não conseguiram ser alfabetizadas na 1ª série, devido a falta de apoio familiar, alimentar e a nível socioeconômico.

A recolha de dados iniciou dia 3/11/2005, já caminhando para o final do ano letivo.

Características da criança observada:

Celso é uma criança com seqüela de paralisia cerebral e apresenta um quadro de quadriplegia espástica com movimentos involuntários de membros superiores,

mãos e boca. Celso não anda, não fala, se comunica através de gestos principalmente com o dedo mínimo da mão direita. Ele fica sentado na sua própria cadeira de rodas e o tamanho da mesa não é adequado para a sua cadeira. A mesa é muito alta. Ele faz uso de órteses nos pés. Celso demonstra ser uma criança muito alegre. Sua felicidade é estampada nos seus olhos que brilham.

Ele demonstra estar muito feliz na sala de aula e com seus colegas de turma.

A Professora Regente relata:

*“[...] Tenho 10 anos que leciono e é a primeira vez que tenho uma criança especial em sala de aula. Nunca tive formação para receber este tipo de criança e nunca tinha convivido com uma criança com paralisia cerebral. [...]”*

Verbalização da professora nos remete a confirmar, que as escolas querem implantar as políticas de inclusão sem preparação alguma das professoras e os membros da comunidade.

A primeira dificuldade que teve com Celso foi avaliá-lo, porque na avaliação tem-se que avaliar o nível da escrita espontânea e a verbalização. Estas são duas habilidades que Celso não apresenta.

A Professora Regente esta acompanhando o Celso desde agosto de 2004.

Celso fica posicionado ao fundo da sala de frente para a Professora e o quadro negro e ao lado da estagiária. Celso faz atividade diferente da turma na maioria das vezes, apesar dele insistir em participar da aula junto com as outras crianças.

Observação da investigadora:

- Criança com quadro motor grave, mas com o intelectual preservado
- Criança se comunica através de gestos.
- Em nenhum momento há tentativa da professora intervir na interação do grupo com a criança com NEE e vice-versa.
- Muitas vezes as crianças vão até a carteira do Celso para interagir e a estagiária não deixa e pede para elas voltarem todos para os seus lugares.
- Curiosidade de algumas crianças em ver o que o Celso esta fazendo.

#### **4.9- Interação entre criança com e sem NEE**

Segundo a entrevista com a Professora Regente podemos observar que o Celso foi bem aceito na turma;

*“[...] A aceitação da turma foi boa, ele também se integrou muito bem, ele é uma pessoa que tem muita autonomia, ele sabe fazer as escolhas dele. Ele escolhe os colegas. Ele escolhe o que é bom e o que não é com o dedinho[...]”.*

*“[...] Se estamos trabalhando com um material, mas aquele material não está legal, ele já mostra que não quer. Aos poucos a gente vai aprendendo através da expressão. Ele mostra através de movimentos de dedos o sim e o não [...]”.*

Em relações sociais entre as crianças ela relata:

*“[...] Eu vejo a relação dele com as outras crianças e vice-versa ótima. Os eles se comunicam com o Celso melhor do que eu. Quando o Celso chegou claro que foi um impacto. Antes dele chegar eu conversei com a turma: nós vamos receber um colega de cadeira de rodas, ele não fala, mas é um menino como vocês. Mas acho que na hora eles não perceberam ao certo o que seria. Então o Celso apareceu na sala todos ficaram em silêncio, mas foi só aquele momento inicial. Celso tem uma alta –estima, ele não se sente menor que ninguém, ele tem um prazer de estar na escola, ele é motivado, ele está sempre bem humorado. Então isto facilitou muito também. Nós não tivemos nenhum problema de socialização. No primeiro momento eles tratavam o Celso igual a um bebê. Tudo era desconhecido para eles. Eles queriam a comunicação mas não sabiam como. Mas depois foi muito tranquilo.[...]”.*

#### **4.9.1- Indiferença**

Na hora do recreio todas as crianças saem correndo sem se importar com o Celso, talvez porque sabem que a estagiária vai levá-lo até o pátio.

Relatos nas entrevistas confirmam:

*“[...] Nós não brincamos todos juntos. As meninas para um lado e os meninos para o outro [...]”.*

*“[...] Às vezes corremos para o recreio esquecendo dele, talvez porque ele não anda, não joga bola [...]”;*

De acordo com o diário de campo podemos observar alguns momentos de indiferença:

*“[...] O grupo fica fazendo suas atividades sem importar muito com que acontece com Celso [...]”.*

*“[...] A estagiária anda pelo pátio com o Celso em direção à cantina e nenhuma criança o aborda para brincar e falar com ele [...]”.*

*“[...] Durante o recreio, na maioria das vezes, ele fica só. A estagiária é que conduz a sua cadeira e fica com ele. Às vezes uma criança passa por ele e acena ou cumprimenta [...]”.*

#### **4.9.2-Colaboração e solidariedade**

.Em relação à colaboração pode-se observar que as crianças que ele tem mais afinidade é que ajuda. Eles se prontificam a ajudar e muitas vezes vão até a sua mesa para ver o que ele está fazendo. As entrevistas confirmam as observações do diário de campo:

*“[...] Nós brincamos com ele mais na aula de Educação Física [...]”.*

*“[...] Quando tem que colorir e recortar a Lorena ajuda. Lorena pergunta que cor ele quer, ele escolhe e ela colore{...}”.*

*“[...] Todos nós ajudamos ele na sala de aula quando a estagiária não está.Nós ajudamos copiando os exercícios ou então perguntando a ele, e ele responde [...]”.*

*“[...] A professora ajuda o Celso, mas a estagiária ajuda mais [...]”.*

*“[...] Quem brinca com ele é o Gabriel, Marcos e Lorena [...]”.*

*“[...] Nós ajudamos ele a jogar bola. Nós colocamos a bola em seu pé, ele chuta [...]”.*

*“[...] Ele também brinca de basquete e bate a mão na bola [...]”.*

*“{...} Quando tem uma brincadeira que ele não consegue nós ajudamos ele,mas ele fica rindo [...]”.*

*“[...] Todos nós gostamos dele [...]”.*

*“[...] Ele gosta mais do Gabriel e da Lorena [...]”.*

*“[...] Ele gosta mais da Lorena como namorada [...]”.*

As crianças ao serem questionadas como podem ajudar o Celso respondem:

*“[...] Acho que a escola deveria fazer descidas mais retas em vez de escadas{...}”.*

*“[...] Podemos ajudar ele a fazer as atividades, colorir, recortar [...]”.*

Muitas vezes a estagiária impede a colaboração entre eles e a interação:

*“[...] Quase no final da aula umas três crianças ficam rodeando Celso e um deles quis pegar sua cadeira para conduzi-lo e a estagiária não deixou. Ele ficou insistindo até ela se irritar e falar: Chega Jordan. [...]”.*

*“[...] Celso brinca de bater a corda, joga o jogo do prego no futebol. Ele joga com o dedinho [...]”;*

*“[...] Ele não consegue brincar de futebol, pega-pega, pula corda [...]”.*



#### **4.9.3-Afetividade**

As crianças demonstram muita afetividade em relação ao Celso. Preocupam-se com ele. Perguntam quando ele não vai à escola.

Muitas vezes as crianças vão até sua carteira, passam o olho para ver o que ele está fazendo ou que a estagiária está fazendo para ele.

*“[...] Quando está fazendo uma atividade, duas colegas chegam perto para ver o que ele está trabalhando. Ele estava trabalhando com a tabuada. Elas chegaram, olharam e não disseram nada. Celso demonstra pela sua expressão facial que não gostou [...]”.*

Esta é a maneira dele demonstrar a sua afetividade em relação às outras crianças. Na verdade ele percebe os sentimentos das crianças sem NEE em relação a ele.

*“[...] Um colega ajudou ele apertar o botão do brinquedo e depois ele mesmo tentou. O colega esperou seu tempo. Ele demonstrou neste momento muita afetividade em relação a esta criança [...]”.*

O respeito dos colegas em relação a ele neste momento é levado em consideração ao Celso.

#### **4.9.4-Agressividade**

Em nenhum momento foi observada agressividade por parte das crianças sem NEE em relação ao Celso ou vice-versa. As aulas aconteciam em plena harmonia e a professora regente tinha um domínio sobre a turma.

#### **4.9.5-Passividade**

Apesar das limitações físicas Celso seleciona suas amizades e com quem quer se relacionar. Quando discorda se expressa através de feições faciais ou através do dedo indicador dizendo sim ou não. Ele não deixa ser humilhado. Ele tem uma autoconfiança e não gosta de ser tratado diferente dos outros.

#### **4.10- Interação entre os adultos envolvidos na comunidade educativa e a criança com NEE**

A Professora e a estagiária têm uma boa interação com o Celso A estagiária tem uma interação mais próxima. Ela tem uma afinidade muito grande com Celso. Ela demonstra através de conversas informais durante a merenda que tem pena da condição dele e que trás todos os dias a sobremesa para oferecer. A professora demonstra carinho e preocupação com o Celso ,mas com certa distância.

##### **4.10.1- Entrosamento e colaboração entre os Profissionais**

A professora tem a colaboração da estagiária dentro de sala de aula. A estagiária ajuda o Celso nas atividades.

A professora não tem apoio nenhum dos órgãos superiores,nem preparação para estar com estas crianças com paralisia cerebral.

As estagiárias mudam de seis em seis meses e isso às vezes dificulta o entrosamento e a colaboração entre elas. A própria adaptação da criança à essas mudanças às vezes é difícil. A professora tem o apoio somente da supervisora pedagógica.

##### **4.10.2- Envolvimento e tentativa de inclusão da criança com NEE nas atividades pedagógicas**

Apesar da estagiária trabalhar com ele na carteira com materiais específicos, Celso reivindica através de gestos que quer participar com as outras crianças.

A professora às vezes observa o que se passa com Celso sem interferir é o que podemos observar nas anotações do diário de campo:

*“[...] A professora passa pelo Celso para ver o que ele está fazendo sem dar opinião alguma e sem interferi [...]”.*

*“[...] A professora dá as atividades para as crianças sem NEE sem se preocupar em incluir o Celso{...}”.*

*“[...] Neste momento a professora incluiu o Celso na atividade porque ele levantou o dedo e quis participar [...]”.*

*“[...] Celso esta estudando tabuada com a estagiária enquanto as outras crianças fazem outra atividade[...]”.*

A Professora Regente diz na entrevista:

*“[...] Eu sempre joguei muito aberto com o Celso. Eu disse a ele que estaríamos trabalhando juntos e que ele teria que me indicar se ela não estivesse conseguindo explicar de uma forma que ele não entendesse. Acho que isso criou um vínculo muito forte entre a gente. Eu acho que ele se sente seguro. Nós temos uma relação de confiança. Quando ele não está legal , ele demonstra. Eu acho que nossa relação é muito boa. Eu percebo os sentimentos dele através de expressões. Quando eu digo vamos fazer, ele é primeiro a se manifestar. Ele não se deixa levar pelas limitações físicas. Ele gosta de fazer tudo, teatro, dançar, participar perguntando{...}”.*

Apesar do relato da professora, não foi observada nas anotações do diário de campo a inclusão do Celso nas atividades de sala de aula. Ela pode sim perceber os sentimentos dele porque ele se comunica através de expressões faciais. Ele pode até gostar de fazer tudo o que as crianças fazem, mas não chega a fazer por não ter condições físicas e porque não é solicitado.

Durante as entrevistas as crianças confirmam que o Celso faz atividades diferentes deles.

*“[...] Enquanto a estagiária faz atividade com o Celso, a professora faz atividade com a gente [...]”.*

*“[...] A professora foi corrigir a operação aritmética e perguntou ao Celso se estava certo ou errado e com o dedo indicador ele disse que não. Ele ficou muito feliz [...]”.*

*“[...] Ele faz as mesmas atividades que nós. Mas se é um texto ele vai para o computador [...]”.* Este foi um relato de um colega que não foi observado em nenhum momento da observação participativa. O que realmente acontecia é que a estagiária ficava o tempo todo responsável pela execução das atividades que na maioria das vezes era diferente da turma.

#### **4.10.3- Afetividade**

A estagiária tem uma grande afetividade em relação ao Celso. Preocupa-se com ele, principalmente de como será quando ela for embora no final do ano. Celso retribui esta afetividade com olhares e gestos.

A estagiária na sua entrevista diz que: “[...] *Eu tenho um vínculo muito especial com o Celso. Já o acompanho há quatro meses. Eu até esqueço que ele não fala, pois entendo tudo o que ele fala[...]*”.

A Professora também demonstra afetividade, mas com reservas, pois Celso sabe bem o que quer. O vínculo com a estagiária é mais forte. Ele tem uma cumplicidade e confiança em relação à estagiária.

### **CASO 6: Escola F - BRASIL**

A Escola F é uma escola pública, urbana localizada na área leste da cidade de Belo Horizonte, administrada pela Secretaria Municipal de Belo Horizonte.

Nesta escola têm 875 alunos sem NEE e 12 alunos com NEE. A escola acolhe tanto crianças de classe econômica nível médio e baixo.

A escola não é adaptada, possui escadas o que dificulta o acesso às salas de aula e demais dependências.

O acesso para dentro da escola é plano, na parte lateral aonde as crianças chegam para a aula. Neste acesso possui uma rampa que dá acesso ao polivalente. Neste local as crianças chegam e fazem fila para depois do sinal se dirigirem para a sala de aula.

A escola possui uma quadra coberta de futebol e basquetebol, porém o acesso é através de rampas e escadas.

O acesso para sala de aula é plano. A sala de aula é pequena, as carteiras posicionadas em filas individualmente. A sala possui janelas de um lado da sala que fica sempre aberta por causa do calor. A sala é bastante ventilada. As mochilas ficam posicionadas sob a bancada abaixo das janelas.

Nesta escola Municipal não tem uma só professora responsável pela sala e sim três professoras:

A Professora C. que é responsável pelas disciplinas de Português e Artes; a Professora H. é responsável pelas disciplinas de Matemática e Educação Física; A Professora M. que é responsável pelas disciplinas de Ciências, Geografia e História.

No primeiro momento, fui muito bem recebida pela diretora e supervisora pedagógica e pelas professoras responsáveis pela sala 16.

Elas se colocaram à disposição para qualquer ajuda que eu necessitasse.

Durante um momento que a Bia não estava presente na sala de aula expliquei o trabalho que estava desenvolvendo com a turma e todos entenderam.

Característica da criança observada:

Bia tem paraplegia devido a mielomenigocele a nível torácico. Ela tem pouco controle de tronco e ausência de movimentos de membros inferiores. Sua cadeirinha de rodas é adaptada com mesa para ela escrever. Ela utiliza órtese de membros inferiores para posicionamento dos pés. O seu nível intelectual é bom e consegue com certa dificuldade acompanhar as crianças sem NEE. A Bia é um pouco mais lenta, mas a estagiária anota o que vai sendo dado e a ajuda.

Segundo o que pude perceber nestes encontros a Bia demonstrou ser frágil emocionalmente para receber críticas. Ela não gosta de ser contrariada e se torna agressiva. Apresenta uma labilidade emocional. Gosta de ser líder e tenta manipular tanto as professoras como os colegas.

A Bia fica posicionada à frente, lateralmente, com boa visão da professora e da turma. A estagiária fica sempre sentada ao lado dela para ajudá-la.

#### **4.11-Interação entre criança com e sem NEE**

Bia é uma criança com personalidade e gênio forte. Gosta de chamar atenção, mas de uma forma agressiva. Ela puxa as roupas de seus colegas, diz palavrões, joga suas coisas no chão.

Ela se interage sempre com as mesmas crianças e há uma colaboração entre elas.

Muitas crianças mantêm certa distância da Bia com medo da sua agressividade. Sendo assim, não intrage com ela.

De acordo com o diário de campo podemos confirmar estas afirmações:

*“[...] Bia tenta fazer amizade (ou tenta a interação), mas sempre dando ordens: levante as mãos, fique nas pontas dos pés[...];”*

*“[...] Às vezes no recreio, a Bia fica rodeada de colegas e trocam merendas: bolos, bolachas, etc[...].”*

Relatos das entrevistas demonstram os sentimentos das crianças sem NEE em relação à Bia:

*“[...] Algumas vezes brincamos com ela de adoleta [...].”*

*“[...] Nós gostamos dela verdadeiramente[...];*

*“[...] Algumas vezes sentamos perto dela[...].”*

*“[...] Uma vez sentamos perto dela no banquinho e ficamos conversando[...].”*

*“[...] Nós temos uma amiguinha especial que se chama Bia[...].”*

*“[...] Eu não gosto de brincar com ela pois faz “Pitti”, fala palavrões[...].”*

*“[...] ela ocupa muito espaço. Ela é muito folgada[...];*

*“[...] Ela é diferente porque não anda e não sente as pernas[...];*

#### **4.11.1-Indiferença**

O diário de campo no remete à categoria de indiferença do grupo em relação à Bia:

*“[...] Bia quer chamar a atenção levantando o dedo e o grupo nem percebe. Bia toda hora interrompe a professora para alguma abordagem. Bia levanta a mão novamente e fala que quer escrever uma carta para sua mãe e que esta com dor de cabeça. O grupo nem percebe o seu apelo para chamar a atenção [...];*

*“[...] O grupo é indiferente à Bia, todos estão concentrados às suas atividades[...].”*

*“[...] Ninguém chama a Bia para participar do recreio[...];*

*“[...] Numa comemoração dos dias das crianças no polivalente da escola, Bia não participa junto com o grupo e é isolada com as outras crianças com NEE. Neste momento o grupo se mostra indiferente a ela[...];*

*“[...] Neste momento a sala esta agitada e indiferente à Bia. Todos fazem suas atividades[...];*

*“[...] Ninguém veio até a Bia ajudar porque a estagiária já ajuda[...];*

*“[...] Neste momento a sala esta agitada, mas alheia à Bia. Todos fazem as suas atividades[...];*

*“[...] Bia participou junto com o grupo da leitura. Ela teve uma dificuldade de responder uma pergunta, mas o grupo estava entretido com outras coisas como brincar, conversar e não se importam com as perguntas da Bia [...];*

Os relatos das entrevistas só vêm a confirmar o diário de campo:

*“[...] Quando ela vai lanchar, ela fica num cantinho do pátio ou na cantina [...].”*

Em algumas situações é Bia que é indiferente aos colegas:

*“[...] Duas colegas se aproximam da Bia para fazer carinhos e ela é indiferente. Presta atenção na conversa dos adultos [...];*

*“[...] Muitas vezes as crianças esboçam ajuda, põem a mão na cadeira e recuam[...];*

*“[...] A Bia sempre lancha com a estagiária próxima de uma árvore [...]”.*

#### **4.11.2-Colaboração e solidariedade**

As relevâncias dos relacionamentos pessoais foram observadas em alguns relatos como *“[...] A Bia tem um bom relacionamento com o Daniel. O Daniel senta atrás da Bia e sempre lhe empresta o lápis de cor[...]”.*

.Apesar da Bia mostrar uma agressividade ainda consegue colaboração entre os colegas que sentam perto dela.Há uma colaboração frente às dificuldades pedagógicas existentes.Isto é demonstrado no diário de campo:

*“[...] Uma colega dita para Bia o que esta escrito no quadro[...]”;*

*“[...] Outra colega vai para o seu lado ensiná-la como desenhar uma flor[...]”;*

*“[...] O colega vai conversar com ela e mantêm uma certa distância temendo agressões[...]”;*

Nas entrevistas os relatos demonstram momentos de colaboração:

*“[...] Nós ajudamos ela em sala de aula[...]”;*

*“[...] Eu ajudo ela quando ela pede[...]”;*

*“[...] Nós ajudamos ela quando ela esta com dificuldade em algum trabalho e na hora de guardar os materiais[...]”;*

*“[...] Quando estamos brincando de uma brincadeira que ela não consegue, nós mudamos de brincadeira[...]”*

*“[...] Nós não achamos difícil de lidar com ela, somente quando faz birra [...]”;*

*“[...] Bia gosta muito de brincar na Educação Física. Nós sentamos e brincamos de jogos. Nós sentamos em um banquinho para ficarmos na altura dela [...]”;*

*“[...] Quem ajuda ela mais é a estagiária na sala de aula e no recreio [...]”;*

*“[...] Quem é a melhor amiga dela é a Talita que as vezes lancha com ela [...]”;**“[...] Bia só gosta de brincadeiras em que nós ficamos sentados igual a ela [...]”;*

*“[...] Quando ela dá seu show temos que parar a aula por causa dela. Tem hora que ela atrapalha todo mundo. A professora chama a atenção dela, quer levar ela lá para fora e ela não quer [...]”;*

Quando questionado como podem ajudar a Bia? As crianças respondem:

*“[...] Podemos ajudar a Bia brincando. Quando cair alguma coisa no chão nós pegamos, mas ela vai ter que aprender a dizer as palavrinhas mágicas [...]”;*

*“[...] Podemos ensinar ela a a falar palavrinhas mágicas: obrigado, por favor [...]”;*

*“[...] Para ajudar ela eu precisava saber respostas e eu não sei quase nada[...]”;*

*“[...] Nós podemos ajudar a Bia conversando co ela, pegando as coisas para ela que cai no chão, brincar com ela, não deixar ninguém bater nela, ajudar nas atividades que ela tem dificuldades [...]”.*

#### **4.11.3- Afetividade**

Algumas crianças com quem a Bia tem afinidade mostram afetividade durante o decorrer da aula, ou na educação física. As crianças verbalizam este sentimento nas entrevistas:

*“[...] Nós temos uma amiguinha especial que se chama Bia [...]”.*

*“[...] Nós gostamos dela verdadeiramente [...]”.*

*“[...] Nós sempre damos um jeitinho de brincar com ela [...]”.*

*“[...] Ela gosta mais de brincar com as meninas [...]”.*

#### **4.11.4-Agressividade**

De acordo com relatos da professora C. a agressividade trouxe vários problemas para a turma:

*“[...] Já teve ocasiões que a situação saía do meu controle e tínhamos que tira-la sempre da sala de aula. Foi uma sugestão minha porque se não a tiravam os palavrões se multiplicavam e tinha até gestos obscenos. Os meninos começavam a gritar e a revidar. Houve época que as crianças começavam a falar palavrões de volta.[...]”.*

*“[...] Já cheguei a conclusão que se a estagiária não estivesse na escola a situação seria diferente[...].”.*

Bia aflora antipatia entre os colegas devido a seu jeito arredio e agressivo de conduzir as relações dentro e fora da sala de aula. As maiorias dos colegas não gostam dela. Relatos demonstram os sentimentos das crianças sem NEE:

*“[...] Eu não gosto da Bia;”[...] Eu só gosto um pouquinho [...]”; “[...] Eu só gosto à vezes{...}”.*

*“[...] Nós não sentimos a falta dela quando na vem à aula, só a Talita [...]”.*

*“[...] Os meninos não gostam dela de jeito nenhum, principalmente o Gabriel e o Tomas [...]”.Ela ocupa muito espaço na sala de aula: Bia + cadeira + mesa + estagiária. Ela tem que ficar onde esta, ou seja, de lado ,para não ocupar muito espaço [...]”.*



#### **4.11.5-Passividade**

Em nenhum momento Bia demonstrou ser passiva frente as outras crianças ou situação. Ela traça as suas estratégias caminhando para a agressividade e não para passividade.

Muitas vezes as crianças sem NEE que ficam passivas frente à situação criada pela própria Bia. Em alguns momentos as crianças sem NEE têm receio de confusão e se tornam passivas, em outros momentos revidam com agressividade verbal e corporal.

#### **4.12-Interação entre os adultos envolvidos na comunidade educativa e a criança com NEE**

Como são três professoras, duas conseguem em suas aulas incluir a Bia. Elas tentam a todo o momento a inclusão.

Como a Bia sabe que a estagiária esta ali para ajudá-la, ela se acomoda e passa algumas de suas responsabilidades para ela. A estagiária acha que desta maneira acha que esta ajudando.

Outro fato é que a estagiária impede a interação da Bia com as outras crianças. A estagiária acha que desta maneira esta ajudando na concentração da Bia em sala de aula e seu aproveitamento.

Bia demonstra estar incluída e feliz no grupo. Quando tem alguma coisa que a contrarie ela se torna agressiva.

Professora C. relata dos seus sentimentos em relação a Bia:

*"[...] Eu acho que a Bia gosta muito de mim, me abraça, me beija[...]"*;

Algumas vezes, tem situação que a professora conversa com ela a sério, toca bem no fundo, e leva ela a refletir. *"[...] eu não estou aqui para prejudicar ninguém [...]"* conversa com ela, então se acalma e já muda de conversa.

A estagiária muitas vezes impede a relação das outras crianças com a Bia., temendo a agressividade. A estagiária interfere nas interações, mesmo se for uma situação que as crianças dêem conta de resolver.

Esta situação é demonstrada nas anotações do diário de campo:

*“[...] A estagiária chegou com a Bia do recreio e o Daniel estava sentado em seu lugar. Ela então arredou o Daniel para o lado. Bia ficou muito brava, gritou, bateu os braços e disse: ‘Ô que você está fazendo comigo caramba.’ A estagiária ficou muito brava e disse que ia leva-la para a diretoria[...]”.*

Este fato demonstra que a Bia reivindica os seus direitos e percebe que a estagiária está interferindo nas suas relações. O que acontece que a estagiária interpreta isso como rebeldia.

Os relatos nas entrevistas confirmam as anotações do diário de campo:

*“[...] Ela já deu muitos tapas na cara dos colegas, principalmente da Talita [...]”;*

*“[...] Um dia ela ficou nervosa e cortou o cabelo dela todinho com a tesoura. A professora pegou o pedaço do cabelo, guardou em um envelope e mostrou para o pai dela [...]”;*

*“[...] Bia gosta de falar palavrões, às vezes xinga a professora. Ela já falou palavrões para a diretora, vice-diretora, coordenadora [...]”.*

#### **4.12.1- Entrosamento e colaboração entre os Profissionais**

Há um entrosamento muito grande entre as três professoras no que diz respeito à Bia. A direção e a supervisora também são muito presentes no aspecto da inclusão da Bia e das outras crianças com NEE.

As três professoras são bem articuladas entre si, com a supervisora e com a diretora. Todos os profissionais estão bastante envolvidos com a inclusão. Segundo as Professoras, outros professores da mesma escola são muito resistentes e tem dificuldade com a inclusão.

Escolhi um das entrevistas das professoras para representar as três: a Professora Conceição relata:

*“[...] Eu não tenho formação para estar lidando com estas crianças. Tudo é realizado intuitivamente, é a parte humana[...]”;*

*“[...] No início foi difícil demais porque ela me desafiava, pois a questão da Bia é a seguinte: eu sou cadeirante, muito obrigada por me aceitarem, quero ser incluída, mas ela tem que se sobressair, ser diferente e aparecer. Como ela pode aparecer: chamando atenção. Quando ela começava a aprontar, eu chamava a atenção então ela me desafiava, começava com os palavrões[...]”.*

*“[...] agora esta um pouco melhor e, a estagiária esta ajudando demais, tem um pulso firme com ela.[...]”;*

*“[...] Minha intervenção é meramente intuitiva, de coração [...]”;*

*“[...] A escola dá muito apoio para a inclusão [...]”;*

*“[...] Nós sabemos que a receita certa ninguém vai dar em relação à inclusão. Mas os órgãos superiores deveriam dar um caminho para que nós pudéssemos tatear[...]”;*

*“[...] A escola realmente esta muito envolvida com a inclusão. Tenho apoio da estagiária ,mas não tem apoio dos profissionais que atende a Bia[...]”.*

#### **4.12.2- Envolvimento e tentativa de inclusão nas atividades pedagógicas**

Segundo a professora C. as atividades são direcionadas para a turma inteira.

*“[...] Com os colegas no início ela era muito agressiva, xingava com palavrões e os colegas revidavam[...]”;*

*“[...] Ela chegou a ficar antipatizada, ninguém queria chegar perto[...]”;*

*“[...] Estou fazendo um trabalho com as crianças de uma poesia que eu fiz ( em anexo), e um livrinho que eu escrevi, então ela voltou a ser querida[...]”;*

*“[...] Hoje ela já esta bem aceita pelo grupo, porque ela mudou demais desde o início do ano [...]”;*

A Professora M de acordo com o diário de campo demonstra com suas atitudes a tentativa de inclusão:

*“[...] A Professora M tirou a Bia de seu lugar e a colocou na frente da carteira da colega de frente para o quadro para ela participar da atividade[...]”;*

*“[...] a Professora M. pede que faça um comentário acerca do parágrafo do texto. A Professora escuta e da um feedback para ela.Bia acompanha atentamente o texto junto com o grupo[...]”.*

*“[...] as crianças ensaiam uma poesia de Manoel bandeira, falam alternadamente meninos e meninas. Bia participa ativamente[...]”;*

*“[...] A Professora M. trata Bia como os outros alunos. Os professores da rede municipal estão mais preparados que a rede estadual[...]”;*

*“[...] A Professora A também inclui a Bia nas atividades pedagógicas[...]”;*

*“[...] A Bia foi escolhida para ser a narradora. Ela leu lindamente e a professora ia incentivando ela a cada momento. Ela se sentiu muito importante[...]”;*

*“[...] Bia levanta a mão e diz que não compreendeu a explicação da atividade. A professora imediatamente intervem[...]”;*

*“[...] Bia interage com a professora, pergunta qual é a palavra tem que grifar e a professora respondeu[...]”;*

*“[...] A professora tenta incluí-la na atividade do momento, mas dia que ela tem que terminar a anterior[...]”;*

*“[...] Quando a professora conta uma história do livro, no meio da leitura diz: Estou esquecendo da Bia e, mostra a foto para ela[...]”;*

Algumas vezes esta mesma professora subestima a capacidade intelectual da Bia:

*“[...] A professora faz uma pergunta utilizando uma charada e a Bia logo adivinhou. Então a professora dia: até a Bia já matou a charada, ela esta mais esperta do que vocês[...]”;*

Muitas vezes a Bia tem dificuldade de terminar as atividades em sala de aula e leva para casa. Muitas vezes a estagiária impede a Bia de olhar para o lado para observar as outras crianças. Desta maneira impede que haja a interação.

Às vezes a estagiária intervêm positivamente na relação entre as crianças.

No diário de campo podemos observar a agressividade de Bia ao receber crítica da professora:

*“[...] A professora vê sua atividade e calmamente diz à Bia que tem que melhorar a escrita. A confusão se armou: ela se torna agressiva, xinga palavrões. Então a professora tenta argumentar que ela estava sendo mal educada. Não satisfeita Bia depositou toda a sua raiva na colega do lado, batendo, puxando seu cabelo. A professora resolveu então levá-la para fora da sala. Ela sai da sala esbravejando [...]”.*

*“[...] A estagiária, na maioria das vezes, ajuda a Bia a colar, recortar, a pintar, etc. Ajuda nas atividades que são solicitadas [...]”.*

*“[...] A estagiária tem um certo controle sobre a Bia quando ela fica irritada ou quando percebe que Bia quer se tornar agressiva [...]”.*

A Professora C. e a Professora M. sempre chegam na sala posiciona a Bia de frente para o quadro, à frente de uma coleguinha. Mas muitas vezes a estagiária interfere nas interações e na tentativa de inclusão nas atividades solicitando que ela termine alguma atividade pendente.

Durante um evento no auditório da escola com um funcionário da rede ferroviária do Brasil, as crianças faziam perguntas no microfone e o senhor

respondia. Boa sentou logo à frente e pedia a palavra a todo instante. Ela se sentiu muito importante participando desta atividade. As crianças sem NEE prestavam atenção nas suas perguntas e nas suas gracinhas para sobressair. A professora C. estimulava muito a Bia a participar. Entretanto, houve um momento que a professora teve que intervir dizendo que as outras crianças também queriam perguntar.

A professora C. escreveu um livrinho sobre uma história que envolve a inclusão para ver se a turma envolve mais com a Bia. Durante a sua aula ela iniciou a leitura do livrinho que se chama “A Violeta e a joaninha”. Ela leu a história em voz alta e todas as crianças acompanharam inclusive, a Bia. Depois foi tecendo comentários e questões sobre a história. Depois pediu que as crianças colorissem as gravuras.

#### **4.12.3- Afetividade**

Há uma troca de afetividade explícita entre Bia e a Professora C. Bia diz:

*“[...] Você esta muito bonita. Jesus te ama.[...]”;*

A Bia demonstra a cada instante que tem mais afinidade e liberdade com a Professora C.

Com a Professora H. já é diferente. Bia enfrenta a professora, grita, reivindica. A Bia demonstra pouca afetividade em relação a esta professora. Apesar da professora sempre conversar com ela e demonstrar afetividade, Bia se mantém arredia em relação a professora.

A partir das categorias analisadas podemos traçar as semelhanças e as diferenças no que diz respeito às relações das crianças com e sem NEE e os adultos envolvidos na comunidade educativa entre os dois países: Brasil e Portugal.

**Tabela 2: Análise relativa à categoria: interação social entre criança com e sem NEE.**

**DIFERENÇAS ENTRE OS DOIS PAÍSES**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>Brasil</b>	<b>Portugal</b>
Indiferença		
Colaboração e solidariedade		
Afetividade		
Agressividade	Em duas escolas (D e F) a agressividade foi predominante	Em nenhum momento foi verificado comportamento de agressividade entre as crianças com e sem NEE
Passividade	As crianças com NEE do Brasil são menos passivas às situações cotidianas	Crianças passivas às situações cotidianas

**Tabela 3: Análise relativa á categoria: interação social entre as crianças com e sem NEE  
SEMELHANÇAS ENTRE OS DOIS PAÍSES**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>Brasil</b>	<b>Portugal</b>
Indiferença	Em todas as escolas foram encontrados comportamentos de indiferença	em todas as escolas foram comportamentos de indiferença
Colaboração e solidariedade	As crianças sem NEE que tem mais afinidade com as crianças com NEE são as mais que mais colaboram e demonstram sentimentos de solidariedade	As crianças que sem NEE que tem mais afinidade com as crianças com NEE são as que mais colaboram e demonstram sentimento de solidariedade
Afetividade	As crianças sem NEE demonstram afetividade em relação às crianças sem NEE	As crianças sem NEE demonstram afetividade em relação às crianças com NEE
Agressividade	XXXXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Passividade	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

**Tabela 4: Análise relativa á categoria: interação social entre os adultos envolvidos na comunidade educativa e as crianças com NEE**

**DIFERENÇAS ENTRE OS DOIS PAÍSES**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>Brasil</b>	<b>Portugal</b>
Entrosamento e colaboração entre os profissionais	Entrosamento entre os profissionais , apesar de não ter uma equipe interdisciplinar	Falta de entrosamento entre os profissionais, apesar de ter uma equipe interdisciplinar
Envolvimento e tentativa de inclusão nas atividades pedagógicas	As professoras apesar de trabalharem sozinhas dentro de sala de aula, tentam a todo momento incluir nas atividades pedagógicas.	As professoras apesar de terem uma equipe dentro de sala de aula ( Professora de Ensino especial, Prof. De Apoio) não incluem as crianças nas atividades pedagógicas
Afetividade		

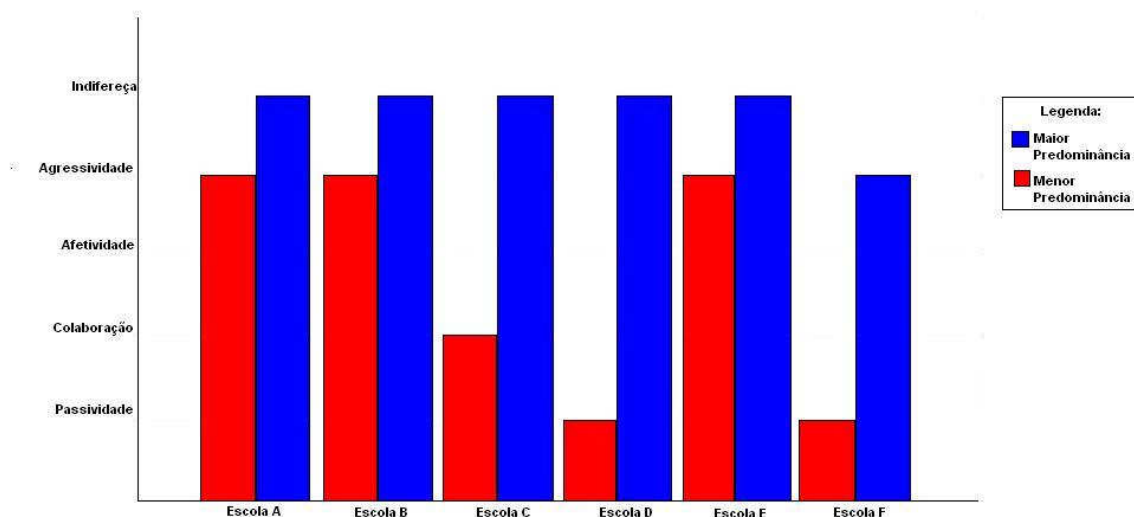


**Tabela 5: Análise relativa à categoria: interação social entre os adultos envolvidos na comunidade educativa e a criança com NEE.**

**SEMELHANÇAS ENTRE OS DOIS PAÍSES**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>Brasil</b>	<b>Portugal</b>
Entrosamento e colaboração entre os profissionais		
Envolvimento e tentativa de inclusão nas atividades pedagógicas		
Afetividade	Os profissionais demonstram afetividade em relação às crianças com NEE	Os profissionais demonstram afetividade em relação às crianças com NEE

**Gráfico 1: Predominância das categorias nas seis escolas analisadas**



De acordo com as tabelas e os gráficos, podemos verificar que a indiferença predomina em todas as escolas tanto no Brasil como em Portugal.

Em relação à colaboração e a solidariedade, as crianças que se relacionam com as crianças com NEE são aquelas que tem mais afinidade. As crianças sem NEE preocupam-se com as crianças com NEE em relação às dificuldades que apresentam frente às atividades pedagógicas, cuidado com os materiais escolares, no preparo para a criança com NEE merendar e às vezes no recreio.

A passividade das crianças com NEE frente às situações cotidianas e em relação às interações com as outras crianças foram verificadas nas escolas de Portugal. Isto se deve talvez pela própria cultura do país, do desenvolvimento da própria criança.

A agressividade só foi demonstrada em duas escolas no Brasil. Na Escola D, a criança com Síndrome de Down, em resposta às provocações verbais e corporais das crianças sem NEE durante o recreio, se torna agressiva para se proteger.

Na Escola F, a agressividade da criança com NEE em relação à criança sem NEE, é para se proteger ou chamar a atenção. As crianças sem NEE mantêm uma

certa distância da criança com NEE temendo as agressões como puxões de cabelo, tapas e também palavrões.

Apesar de não ter uma equipe interdisciplinar dentro e fora de sala de aula, os profissionais do Brasil envolvidos na comunidade educativa são colaborativos entre si, buscam alternativas e informações para traçar estratégias de intervenção.

No Brasil, apesar da falta de preparo dos profissionais em relação à formação específica de educação especial, os adultos incluem mais as crianças com NEE nas atividades tanto dentro como fora da sala de aula.

Em Portugal, a maioria dos profissionais também não tem formação específica para educação especial, mas tem uma equipe formada para intervenção, porém não conseguem incluir a criança com NEE nas atividades dentro e fora da sala de aula.

No Brasil, foram analisadas duas Escolas Municipais e uma Escola Estadual. Pode-se verificar que as políticas de inclusão estão mais avançadas nas Escolas Municipais com suporte de órgãos superiores e da própria equipe da escola.

Na Escola Estadual, as políticas estão sendo implantadas, mas as professoras não têm suporte de estagiárias e da própria equipe que trabalha na escola. As professoras trabalham sozinhas, numa turma de 28 alunos em média, com inclusão de uma a duas crianças por sala.

Em relação à categoria afetividade, em todas as escolas analisadas, Portugal e Brasil, as professoras demonstraram afetividade em relação à criança com NEE.

**CAPÍTULO V**  
**DISCUSSÃO**

---

## 5-Discussão

*“Muito mais do que aprender a sobreviver, o homem está fadado a aprender a viver em contato com os outros, os quais se constituem, no muito das vezes, em verdadeiros alcoses ou juizes de seus semelhantes”.*

*( Marques,1992,p.91)*

A amizade entre as crianças é uma construção contínua de aprendizagem, de afetividade e colaboração.

Segundo Jean Laborriére, a amizade é o laço social por excelência, porque ela faz do viver em grupo uma escolha e não uma necessidade (artigo Aristóteles, in Canto-Sperber,2004,p.112).

Desenvolver amizades não é algo que ocorra de maneira fácil para crianças e adultos. Mas são as amizades e relacionamentos que nos tornam membros reais das nossas comunidades ( Strully,J. cit. in Stainback,S. 1999 pg. 175).

O desenvolvimento das amizades depende da idade das crianças com NEE e baseadas em grande parte na livre escolha, na preferência pessoal e nas oportunidades contínuas de interação social entre os alunos com e sem NEE.. ( Stainback & Stainback,1990 cit in Stainback & Stainback , 1999).

Entretanto, as crianças com NEE parecem de repleta solidão e isolamento, ou seja, de poucos amigos e as práticas educacionais com o objetivo de uma aprendizagem adequada, desencorajam a interação entre os alunos ( Stainback & Stainback, 1999).

As estratégias de classe, como aprendizagem cooperativa, as atividades em círculos, os parceiros de trabalho, as atividades organizadas no recreio, o trabalho compartilhado ajudam nas interações entre os alunos, assim como a organização do espaço da sala de aula que incluem mesas compartilhadas, mesas redondas e área de estudo em grupo, em vez de carteiras individuais (Gibbs,1987; Johnson & Johnson,1989;Jubala,Bishop & Falvey, 19995; Putnam,1993; Thousand, Villa & Nevin, 1994 cit. in Stainback & Stainback, 1999).

De acordo com o diário de campo sempre são as mesmas crianças que se relacionam com a criança portadora de NEE. A criança com NEE seleciona suas amizades ou, suas interações dentro da sala de aula, no recreio ou em participação em eventos organizados pela escola. Isso pode ser confirmado nas interações das

crianças entre seus pares tanto nas escolas investigadas no Brasil como em Portugal. As crianças vão construindo vínculos através de afinidades, da sua própria aceitação no grupo a que ele pertence ou a partir da imposição da professora.

Os amigos são vitais na vida de todas as crianças e adolescentes. É importante no relacionamento e crescimento dos alunos.

Numa classe regular, os alunos sem NEE interagem quase que obrigatoriamente com os alunos com NEE, mas isso não quer dizer que existe uma amizade entre eles, uma vez que em muitos casos os alunos com NEE são tratados de forma paternalista ( Evans, Salisbury, Palombar, Berryman e Hallowood, 1992, cit. in Correia, L. 2005)

Isso nos remete ao diário de campo: “[...] durante a educação física dois colegas dão a mão para Sandy para que ela participe e não desequilibre ao correr, ao agachar[...].”

Realmente, as crianças interagir umas com as outras não quer dizer que existe uma amizade entre eles de acordo com a afirmação acima, isso pode ser observado nos relatos das crianças como “[...] eu ajudo o Ian porque a professora pede[...]”. Da mesma forma ocorre nas escolas em Portugal. Por exemplo, na Escola B, Portugal, as crianças ajudam o Pedro no computador porque a professora pede. Mas pode acontecer que a professora percebe afinidade entre as crianças e delegam esta função até para que esta amizade de confiança se estabeleça.

Na Escola D, Brasil, as crianças também ajudam porque a professora pede, ou, os colegas percebem as dificuldades da criança sem NEE e querem ajudar. Isso pode ocorrer nas atividades pedagógicas solicitadas pela professora, ou no preparo da merenda. A colaboração às vezes é explícita, outras vezes de uma maneira indireta.

Na Escola F, Brasil, a colaboração das crianças sem NEE é compartilhada com medo, devido à agressividade que a criança com NEE demonstra. Às vezes a criança sem NEE até tem vontade de ir, se aproximar, ajudar, mas recua com medo de retaliação. Esta criança com NEE muitas vezes interage dando ordens, talvez para mostrar que é igual a eles. Quando tem alguma brincadeira que verifica que não pode brincar, ela muda a brincadeira e pede para as outras crianças sentarem igual a ela. Para todos ficarem no mesmo nível. Esta foi a maneira dela manipular as outras crianças para poder brincar. Ela tenta manipular todas as professoras

chamando atenção para ela. Esta criança usa de estratégias para ser aceita no grupo, apesar de muitas vezes não ter sucesso.

As crianças por si só, não demonstram preconceito frente às crianças com NEE. Muitas vezes são as próprias crianças com NEE que criam uma barreira protetora para se desvencilhar das armadilhas das situações cotidianas. Elas demonstram isso através de agressões verbais, gestos, expressões faciais ou até mesmo de agressões físicas.

Estas atitudes foram demonstradas pela criança com NEE da Escola F, no Brasil: “[...] *Bia não gosta de ser contrariada, se torna agressiva, xinga palavrões, bate nas crianças que estão ao seu lado e que às vezes nem estão incluídas na situação em questão..Mesmo quando quer estabelecer amizades o faz dando ordens,puxando as crianças pelas roupas,ou seja , pedindo atenção [...]*”.

As crianças observadas em Portugal reivindicam menos, são mais passivas às situações do cotidiano.No presente estudo, foi uma das diferenças observadas nas relações estabelecidas entre as crianças. Nas escolas observadas no Brasil, as crianças mostraram mais voz ativa nas suas vontades, mantendo o respeito aos adultos e aos seus colegas, exceto na Escola F, onde a criança com NEE criou inicialmente vários conflitos entre os colegas. Estes conflitos se davam através de agressões verbais e físicas como: puxões no cabelo, cortar o seu próprio cabelo, ofender as colegas e as professoras com palavras hostis.

Nos parece que a criança normal reproduz o que vê, e vivência em casa em relação à criança com NEE. Muitas vezes o preconceito não é da criança propriamente dita, mas da sociedade em que ela esta inserida.

As crianças aprendem entre elas como brincar e de que brincar com a criança com NEE. Muitas vezes a criança é deixada de lado, pois, a brincadeira não permite que ela participe e as pessoas que estão ao seu lado não tem capacidade de perceber o que fazer. Isso é demonstrado em diversos relatos e em todas as escolas. “[...] *Nós não brincamos todos juntos. As meninas para lê e os meninos para cá. Celso não consegue jogar futebol, mas se a gente coloca a bola no seu pé ele chuta[...]* “ ou “[...] *Pedro não pode brincar com a gente de jogar a bola porque não anda[...]*”. Não precisa ter formação alguma para inserir uma criança com NEE em uma determinada brincadeira. É só ter bom senso e sensibilidade.

A inclusão é um processo, em que todos devem participar ativamente. Se a própria Professora Titular (Regente) não acredita e não aplica, a criança se priva deste processo. Inclusão tem que ser vivenciada a cada dia, através de cada experiência do dia-a-dia. É o que não acontece no caso da Carolina da Escola A, onde a Professora Titular diz:

*“[...] a oratória do PEI é perfeita ,mas não é a realidade no contexto da Carolina que é uma criança grave. A Carolina esta integrada nesta sala de aula, ou seja, ela esta simplesmente aqui fazendo parte desta sala [...]”.*

“A inclusão provoca crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com seja ressignificada a identidade do aluno”, (cit Mantoan, Maria Tereza in Mitler, P. - introdução). Durante o transcorrer da pesquisa de campo foi observado claramente através dos relatos dos professores, Coordenadores e Diretores das escolas que existe uma resistência de uma grande parte dos professores de assumir uma criança com NEE em sala de aula. Talvez por não ter formação específica e nem preparação para tal função de educador de uma criança com NEE. Mas, a inclusão em educação é favorecida pela expressão da criatividade do professor.

O professor é o facilitador das relações interpessoais entre as crianças, mas muitas vezes o que acontece é que eles impedem essas relações, demonstrando atitudes paternalistas, ou seja, de proteção. O que se viu muitas vezes nas escolas foram as Professoras de Ensino Especial, estagiárias, tarefeiras, auxiliares de serviços isolarem estas crianças e não permitirem que ocorressem as interações. As crianças com e sem NEE, aprendem a estabelecer vínculos, estratégias de solução de problemas no cotidiano. Se os adultos interferem, não permitem que se desenvolvam as interações e a inclusão da criança com NEE no grupo.

Infelizmente, a demanda da inclusão chega às escolas antes da preparação do professor, e muitas vezes a solução é a capacitação do professor em serviço, através dos programas de formação continuada. (Santos, M. & Paulino, M, 2006: 34)

Nos remetendo à entrevista da Professora da Escola A, podemos perceber e afirmar que muitas vezes isso não é a realidade só desta escola, mas de muitas outras. *“[...] Acho que a Carolina não deveria estar nesta sala de aula, nem nesta escola.*



*Acho que ela deveria estar numa sala especial, trabalhando as questões do dia-a-dia, com objetos reais [...]”.*

O que é real para esta professora? Não é estar a Carolina dentro de sala de aula e trabalhar as questões do dia-a-dia, mas com todas as crianças? Porque ela tem que ficar isolada? Infelizmente temos ainda pensamentos de docentes neste sentido. A professora ainda termina com relatos que condizem com sentimentos de piedade: *“[...] Quero que a Carolina seja feliz e que estar em sala de aula lhe faz bem, que assim seja[...]*

Durante o transcorrer da pesquisa de campo foi observado claramente através dos relatos dos professores, Coordenadores e Diretores das escolas.

Todos os alunos, incluindo aqueles com NEE, precisam de interações professor-aluno e aluno-aluno que moldem habilidades acadêmicas e sociais. E sabemos que do ponto de vista acadêmico, social e educacional, a segregação prejudicial aos alunos. É importante o professor ter em mente que incluir a criança com NEE não é somente colocá-la em ambiente escolar. Não é a criança que deve adaptar-se à escola. O professor deve criar estratégias onde a criança com NEE possa participar de todas as atividades pedagógicas, aulas específicas (Educação Física, artes, música), recreio e eventos como Dia dos Pais, Natal, etc.

Segundo Brown v. Board of education p493 1954:

*“Gerar um sentimento de inferioridade com relação à situação (das crianças) na comunidade, que pode afetar seus corações e suas mentes..... A sensação de inferioridade.....afeta a motivação da criança para aprender...(e) tem uma tendência a retardar .... o desenvolvimento educacional e mental.”*

Os alunos com NEE aprendem como atuar e como interagir com seus pares no mundo real. ( Stainback,S, 1999 p.25). Se o professor estimula a criança com NEE interagir com seus pares e com o seu grupo estará contribuindo para que essas crianças não desenvolvam sentimentos de inferioridade.

Quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade, com os resultados visíveis da paz social e da cooperação.

A análise deste estudo nos remete a refletir que temos muito a percorrer no âmbito da inclusão. Muitas vezes, as pessoas que estão envolvidas estão preocupadas somente com a preparação dos professores na questão de práticas

pedagógicas esquecendo-se que a criança possui sentimentos, vontades e desejos. Muitas vezes frustra-se ao entrar na escola pelo simples fato de não conseguir interagir com as outras crianças. Não ser aceita pelo grupo pelas suas limitações.

As professoras têm que aprender primeiro sobre os sentimentos destas crianças independentemente da sua função de educadora.

É importante ficar claro que a formação destes profissionais não se trata de algo relativo apenas a uma etapa ou fase do desenvolvimento humano, mas sim algo que percorre, atravessa e constitui história dos homens como seres sociais, políticos e culturais. (Batista, 2002:135 cit in Santos, M. Paulino, M, 2006). E isso se faz no dia-a-dia.



## 6- Conclusão e Recomendações

*“Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura do espírito”.*

*Paulo Freire, 1997, p.77*

A análise de conteúdo dos discursos e do diário de campo permitiu concluir que se esta caminhando para a inclusão, porque as professoras não têm preparação prévia pra receber estas crianças e muito menos incluí-las nas atividades propostas para o grupo.

A inclusão é um processo e, o processo não se ensina, vive-se, principalmente no que diz respeito à inclusão social tanto dentro da sala de aula como na comunidade. O excluído de hoje não é o mesmo de amanhã, de ontem, e a cada *continuum* do processo teremos que ter um olhar, uma ação e uma perspectiva totalmente diferenciada. A maioria das vezes as professoras estão preocupadas simplesmente como incluir nas atividades pedagógicas esquecendo-se como é enriquecedora a relação entre as crianças. E às vezes até o incluir fica deixado e lado, como uma comodidade e conformismo e que um trabalho que tem que ser apurado.

A política escolar da inclusão, definida pela lei e fruto de incomensuráveis debates, inclusive internacionais, ainda não foi definitivamente implantada no Brasil. Prova disto são as escolas especializadas para o atendimento de determinados deficientes como, por exemplo, os surdos-mudos e deficientes mentais, que deveriam, depois de realizadas as devidas adaptações necessárias, ser atendidos nas redes pública e particular.

Embora no Brasil 14,5% da população seja portadora de NEE, estando, portanto, acima da média da Organização Mundial da Saúde (OMS), a comunidade ainda não se encontra preparada para conviver em harmonia essas pessoas. Muitos ainda sofrem processos de exclusão social, sendo desrespeitados em situações elementares do seu dia-a-dia como, por exemplo, pela inexistência de adaptações em prédios públicos e privados, falta de transporte público adaptado, não

cumprimento das normas que determinam a reserva de mercado, dentre outras coisas.

Muitas vezes há uma inversão no processo de inclusão social: não é a sociedade que se adapta para receber a criança deficiente, mas, sim a criança que vai se adaptando para se integrar à sociedade. E isso vai acontecendo às duras penas, ou seja, a criança sofre por que sabe que para ela ser incluída ela tem que se adaptar as crianças que se relacionam, se adaptar aos profissionais que lidam com elas e se adaptar à escola e à comunidade.

A inclusão implica uma mudança na perspectiva educacional, pois não atinge só o aluno com NEE e os que têm dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso educacional ( Mantoan,M. 2003, cit in Mantoan 1999, pg.24).

As transformações ocorridas no meio educacional e na legislação deixam claro, tanto em Portugal quanto no Brasil, a necessidade e o direito destas crianças serem incluídas nas salas de aula regulares das redes públicas e particulares. Mas é preciso um suporte de formação profissional e conhecimentos básicos para os adultos envolvidos na comunidade educativa como Professores Titular ou Regente Professor de Ensino Especial ou Professor de Apoio, Estagiários, Tarefeiras, Auxiliares de Serviços para lidarem com as crianças com e sem NEE.

A formação inicial e contínua dos professores regulares é de extrema importância para o sucesso da inclusão. Os órgãos superiores devem estimular a formação contínua e complementar dos professores da rede regular voltada para a educação especial para que eles possam acolher os alunos com mais preparo.

O princípio fundamental da inclusão é que todos os alunos devem ser respeitados em suas diferenças e características, e é de grande importância para essas crianças que elas aprendam juntas, independente das deficiências ou limitações que possam ter, para que desenvolvam tanto conhecimentos acadêmicos quanto estratégias de convivência.As estratégias de convivência amenizam suas limitações frente a sociedade, fortalecendo a amizade, o companheirismo, a colaboração e fundamentalmente a aceitação de todos ( Mantoan,1997 cit in Cláudia Gomes , 2006, Unesco 1994).

É preciso que as pessoas desenvolvam a capacidade de ressignificar as coisas que tradicionalmente são vistas como problemas, em fontes de inspiração para a

superação e aprimoramento de nossas próprias (in)capacidades como mediadores das relações sociais.

No Brasil, especificamente na Rede Estadual, mesmo sendo publicado o documento pela Diretora da Educação Especial (SEEMG), Tânia Mafra Guimarães com a preocupação do governo do Estado de Minas Gerais, Brasil, no que se refere à oferta de uma educação de qualidade a todos os alunos em todos os níveis escolares da rede estadual de ensino, levando em consideração as recomendações contidas em documentos educacionais nos âmbitos internacional, nacional e estadual, dentre os quais destacam-se:

*“Toda pessoa tem direito à educação”*  
( Declaração Universal dos Direitos Humanos,1948)

*“Universalizar o acesso à educação e promover a equidade.”*  
(Declaração Mundial sobre educação para Todos,1990)

*“Todas as crianças, de ambos os sexos,têm direito fundamental à educação e a elas devem ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos*  
( Declaração de Salamanca, 1994)

*“...atendimento educacional especializado gratuito a educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”*  
( LDBEN; 1996,art. 4<sup>o</sup> – III)

*“A política de inclusão de alunos que apresentam ecessidades especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades”.*

(Conselho nacional de educação/ Câmara da educação Básica, Parecer n<sup>o</sup> 17, de 03/07/01)

*“Ao se construir uma proposta pedagógica, é fundamental a revisão de alguns paradigmas que, tradicionalmente,têm norteado a escola pública brasileira. Em primeiro lugar, é preciso compreender a educação como um processo de formação do ser humano em todas as suas múltiplas dimensões: conhecimento, afetividade, sexualidade, cidadania e ética.”*

(Escola Sagarana: educação para a Vida com Dignidade e esperança,1999,pg.39)

Mesmo baseando-se nestes documentos nacionais e internacionais, a retórica não condiz com a prática nos remetendo às escolas administradas pelo governo do estado de Minas Gerais. A Rede Estadual tem um projeto em desenvolvimento, mas ainda não foi implantado, esta sendo reformulado. A Legislação Estadual ainda não esta em vigor. As Professoras regentes não são preparadas para receber crianças com NEE.

Segundo informação da própria Professora Regente da Escola D, há uma grande resistência por parte das professoras em ter estas crianças em sala de aula. Não se tem apoio algum dos órgãos responsáveis por estas escolas, nem formação adequada dos professores. A professora também não tem em sala de aula, estagiária, Professora de Apoio, nem Professora de Ensino Especial.

Apesar desta Professora da Escola D não ter formação especializada e nem apoio dentro de sala de aula é a única dentre as escolas do Brasil analisadas que tem um domínio de todas as crianças com e sem NEE. A Professora consegue com uma maestria incluir as duas crianças que tem dentro de sala de aula nas atividades pedagógicas.

As professoras do Brasil, segundo as entrevistas, propõem estratégias segundo a intuição, informações em livros, internet, etc.

Em Portugal, a situação não muito diferente, entretanto, como tem mais pessoas envolvidas dentro de sala de aula, a professora delega a função de educação à Professora de Ensino Especial e a Professora de Apoio, esquecendo-se da inclusão nas atividades pedagógicas e no cotidiano das crianças e principalmente em relação às interações sociais.

Há uma trajetória histórica tanto no Brasil como em Portugal que culminou em 1994, coma Declaração de Salamanca onde todas as escolas devem acolher as crianças independentes das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou lingüísticas. Entretanto cada país desenvolveu projetos e diretrizes educativas próprias em relação à inclusão.

Estas diretrizes foram sendo traçadas frente às diversidades encontradas entre as crianças com NEE e as crianças sem NEE e os adultos da comunidade educativa.

A Legislação atualmente em vigor em Portugal é o Decreto lei 319/91 que define o regime de educação especial a aplicar aos alunos com NEE dos níveis do

ensino básico e secundário. A partir desta data, várias outras orientações foram sendo adicionadas a esta lei.

Portugal está avançando no processo de inclusão, mas os professores também não estão preparados para receber as crianças com NEE.

A escola inclusiva representa um ideal a alcançar, não sendo uma realidade neste momento. Como comentado anteriormente a inclusão é um processo, um percurso a ser desenvolvido e transcorrido. Entre o que pode e deve fazer, esta a informação e a formação. Informar, esclarecer, nortear as pessoas o que realmente significa inclusão, para que os responsáveis pelas investigações e produção do saber possam melhorar suas práticas.

Somente quando a sociedade conhecer os limites e potencialidades da criança com NEE e for devidamente esclarecida sobre a realidade do dia-a-dia de um deficiente é que ocorrerá uma maior interação.



**CAPÍTULO VII**  
**BIBLIOGRAFIA**

---

## 7- Bibliografia

Afonso, J.(1997).O Ensino especial: pais, deficientes e organização. Porto.

Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação ( Estudos e relatórios)*

Batista, M.& Enumo,S.(2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da Interação social entre os companheiros. *Revista estudos de psicologia, vol.9, Jan/abril de 2004.*

Batista, S..(2002). Formação. In:Fazenda, I.(org.) *Dicionário em construção: interdisciplinaridade.*Cortez.São Paulo:135-137.

Carvalho, R.(2002).*A Nova LDB e a Educação especial.*Rio de Janeiro , 3ª edição, Editora WVA.

Carvalho,R.(2004). *Educação Inclusiva: com os pingos nos is.* Porto Alegre: Editora Mediação. 176p.

Correia, L.M.(2000). Notas de Abertura e Editorial. *Inclusão. 1.* Educação Especial do IEC. UMINHO.

Correia, L.M. (2000). Uma Escola para Todos: Atitudes dos professores Perante a Inclusão. *Revista Inclusão: 15-28, vol.1.*

Correia,L (2003).Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um Guia Para educadores e Professores.Porto

Correr, R. (2003).*Deficiência e inclusão social: construindo uma nova comunidade.* Bauru, São Paulo, EDUSC.

Chizzotti, A. (2005). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. Editora Cortez. São Paulo, 7ª edição

Creswell, J.W. (1997). *Qualitative inquiry and research design-choosing Among*. Sage Publications. London.

Cruz, A. (1993). *A Escola e a Sociedade*. *Revista Integrar: 12*. Lisboa

Correr, R. (2003). *Deficiência e Inclusão Social*. Edusc: São Paulo.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo.

Giddens, A. (1997). *Sociologia* Lisboa.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, pg. 113. Editora Atlas. São Paulo.

Gomes, C. Barbosa, A. (2006). *Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: Atitudes dos professores do ensino fundamental*. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol. 12, n. 1, jan./abril de 2006.

Guimarães, T & org (2002). *Educação Inclusiva: construindo significados novos para a diversidade*. Belo Horizonte. Secretaria do Estado de Minas Gerais. Coleções – Lições de Minas, 22.

Herbert, M. et al (1990). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa.

Junior, R.B (2004). *Portadores de Necessidades Especiais – As principais prerrogativas de necessidades especiais e a legislação Brasileira*. Editora ARX. São Paulo.

Lödke, M & André, M.E. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária. São Paulo.

Mantoan, M.T. (2003). *INCLUSÃO ESCOLAR: O que é? Por quê? Como fazer?* Editora Moderna, São Paulo.

Marques, L.P. (1992). *Em busca da compreensão da problemática da família do excepcional*. Rio de Janeiro – dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação; PUC/RJ.

Marques, L.P. (2001). *Professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Campinas, São Paulo.

Martins, A. P. (2000). *O movimento da escola inclusiva. Atitudes dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. IEC.

Merrian, S. (1998). *Case Study Research in Education: Qualitative Approach*.

Minayo, M.N. (1994). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. São Paulo.

Morato, P. e col. (1996). *A mudança de Paradigma na Concepção da Deficiência Mental*. *Revista Integrar*. 5-13. Lisboa.

Muñoz, L.G. (1999). *El Espacio Social del la Criança: Los niños en el Estado de Binestar Comunidad de Madrid*. Madrid.

Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia para Professores*. Porto Editora. Lisboa.

Odom, S.; Mcconnel, S.; Mcevoy, M. (1992). *Social Competence of Young Children with Disabilities: Issues an Strategies for Intervencion*. Londres. Paul H. Brookes Publishing.

Odon, S. (2002). *Widening the circle: Including Children with disabilities in Preschool Programs*. Londres, Teachers College, Columbia University.

Orey, I. (1993). Escola, Família e deficiência. *Revista Integrar: 20-23*. Lisboa.

Pinto, P e Barbosa, C. (1997). Para uma escola inclusiva: um diagnóstico das necessidades dos educadores da infância. *Revista Integrar: 43-48*. Lisboa

Richardson, R.J. & col. (1990). *Pesquisa Social – Métodos e Técnicas*. Editora Atlas. São Paulo.

Rodrigues, D. (2000). O paradigma da Educação Inclusiva – Reflexões sobre uma Agenda possível. *Revista Inclusão: 7-13, vol. 1*. Braga.

Rodrigues, D. (org) (2001). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma educação inclusiva*. Porto Editora. Lisboa.

Saeta, B.R.P. (1999). O Contexto social e Deficiência. *Psicologia Teoria e Prática, 1: 51-55*.

Sandoval, M.Lopez, M.L.; Miquel, E.; Duran, D.; Giné, C.; Echeita, G. (2000). Index for Inclusión. Uma Guia para la evaluación y mejora de l educación inclusiva.

Santos, M. & Paulino, M. (orgs.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. Editora Cortez, São Paulo.

Sousa, L. (1993) Princípios para atendimento de crianças com necessidades educativas especiais: Integração/inclusão. *Revista Integrar. nº 14 :34-42*. Lisboa

Stake, R. (1995). *The art of case study of research*. Thousand, CA . Sager.

Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. Madrid.

Tecklin, J.S. (2002). *Fisioterapia Pediátrica* – Artmed, Porto Alegre.

Tissaro, N.S. (2003). *Inclusão Escolar: concepção de professores e alunos da educação regular e especial*. São Paulo. Casa do Psicólogo.

Torres, G. (2002). *Educação e Diversidade: Bases Didáticas e Organizativas*. ARTMED. Porto Alegre.

Valdeiglesias, S. (2002). Childhood and citizenship: The generational order of the welfare State. *El espacio de la infancia*. July 9-12.

Viana, R. (2005). *Importância da formação para uma prática de intervenção precoce*, Vol. 1: Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Universidade do Minho. Braga.

Xiberras, M. (1993). *As teorias da exclusão – Para uma construção do Imaginário do desvio*. Instituto Piaget. Porto.

## **ANEXO I**

### **Registro sistemático da observação participativa**

<b>OBSERVAÇÃO</b>	<b>Data</b>	<b>Local</b>
<b>INÍCIO</b>	<b>FIM</b>	

<b>Contexto – Tipo I</b>	<b>Observação com a presença do Professor Titular da Turma e as crianças com e sem NEE</b>
--------------------------	--

<b>Contexto – Tipo II</b>	<b>Observação com a presença do professor do Ensino Especial/ Criança com NEE e das interações entre o Professor Titular</b>
---------------------------	--

<b>Contexto – Tipo III</b>	<b>Observação entre os pares</b>
----------------------------	----------------------------------

<b>Contexto tipo IV</b>	<b>Observação do grupo</b>
-------------------------	----------------------------

<b>Contexto Tipo v</b>	<b>Observação das adaptações de acesso</b>
------------------------	--

## **ANEXO II**

### **Guião da entrevista conversa às crianças**

- 1- De que vocês gostam de brincar?
- 2- Brincam todos juntos?
  - a. A criança com NEE brincam com vocês também?
- 3- Como fazem para brincarem com ela?
- 4- Ela gosta de brincar?
- 5- Se ela não consegue andar como vocês fazem?
  - A. Deixam ela de lado?
  - B. Ou dão um jeitinho para ela brincar?
- 6- Vocês gostam dela?
- 7- Quem ajuda mais?
- 8- Quem quase não ajuda? Porque não consegue ou não gosta?
- 9- Qual é a brincadeira que ela não consegue participar?
- 10- Qual é a brincadeira que vocês não gostam que ela participe?
- 11- E na aula ? Ela senta perto de quem?
- 12- Quem tem preferência de sentar perto dela?
- 13- Ela fica sozinha, no canto ou ficam junto com vocês?
- 14- E no recreio? Quem ajuda? Brincam com ela ?
- 15- A tarefaira leva ela para brincar?
- 16- Leva para onde , para perto de vocês?
- 17- E na hora da entrada para a aula? Quem recebe a criança? Quem ajuda?
- 18- E quando ela vai embora, quem ajuda?
- 19- Vocês sentem falta dela quando ela não vem à aula?
- 20- Quem gosta mais dela?

Muito bem crianças, obrigada.



### **ANEXO III**

#### **Guião da entrevista ao professor titular de turma**

- 1- A senhora é educadora há muito tempo?
- 2- A senhora sempre teve criança com NEE em sala de aula? Há quanto tempo?
- 3- Teve alguma formação para estar com estas crianças em sala de aula regular?
- 4- Como é a sua relação social com a criança com NEE?
- 5- Como acha que a criança com NEE vê a senhora?
- 6- Percebe os sentimentos dela? Como ela demonstra?
- 7- Como percebe a relação dos colegas de turma com a criança com NEE?
- 8- Como se relaciona com o Professor de ensino especial? Trabalham juntos no mesmo espaço? Participam juntos de tudo?
- 9 - Até que ponto os professores estão envolvidos na inclusão da criança ?
- 10- Como é lidar com estas crianças?
- 11- Consegues ter um domínio da turma em relação à criança especial?
- 12- Como intervem nas relações das crianças com e sem NEE?
- 13- As atividades são programadas para todos?
- 14- Tem alguma atividade que a senhora direciona só para criança especial?
- 15- Como se posiciona em relação à criança com NEE?
- 16- Que expectativa tem em relação à criança com NEE?
- 17 -A senhora fica apreensiva ou aflita quando a situação sai do seu controle? Como tenta conduzir para a solução do problema?
- 18- Costuma falar com as crianças sem NEE sobre a criança com NEE?

## **ANEXO IV**

### **Guião da entrevista ao professor de ensino especial**

- 1- A senhora é educadora especial há muito tempo?
- 2- Como é a sua relação social com a criança com NEE?
- 3- Como acha que a criança com NEE vê a senhora?
- 4- Percebe os sentimentos dela?
- 5- Ela demonstra como?
- 6- Como percebe a relação dos seus colegas com a criança especial?
- 7- Como percebe que as crianças normais vêm a criança com NEE na sala de aula?
- 8- Como planifica a intervenção da criança na sala de aula?
- 9- Como a senhora percebe a reação das crianças normais quando está em sala de aula?
- 10- Elas demonstram que querem participar das atividades propostas?
- 11- Sua intervenção é na própria sala de aula ou em uma sala de apoio?
- 12- Se é na sala de aula como observa as reações das crianças?
- 13- Se é em outra sala como é a reação das crianças quando volta?
- 14- Como a criança é recebida?
- 15- Como percebe a relação das outras crianças com a criança com NEE na sala de aula, no recreio, educação física etc?
- 16- A criança com NEE possui um PEI? Quem o elaborou?
- 17- Os pais participam na elaboração do plano? Se a resposta for afirmativa, como?

## **ANEXO V**

### **Guião da entrevista com o coordenador da escola**

- 1- Até que ponto a escola está envolvida na inclusão da criança ?
- 2- Há reuniões interdisciplinares com os profissionais que estão envolvidos com a criança com NEE?
- 3- Até que ponto as professoras estão envolvidas com a criança com NEE?
- 4- As Políticas Educativas estão sendo aplicadas na sua escola?
- 5- O que tem sido realizado?
- 6- O que falta ainda implantar?
- 7- A escola tem apoio dos órgãos responsáveis?
- 8- O que pretende realizar em 2005?
- 9- Que outros serviços especializados colaboram com a Escola para o apoio às crianças com NEE?
- 10- Como se articulam?

## **ANEXO VI**

### **Guião da entrevista a tarefeira**

- 1- Tem muito tempo que você lida com crianças especiais?
- 2- Fez alguma formação para isso?
- 3- Quanto tempo faz que você acompanha a criança?
- 4- Ela participa das atividades com as outras crianças?
- 5- Como faz para que ela participe das atividades com as outras crianças?
- 6- No recreio ela fica com as outras crianças ou vai para outro lugar?
- 7- Você que da alimentação à criança especial? É junto com as outras crianças?
- 8- As outras crianças deixam ou chamam a criança especial para brincar ou é a senhora que intervem?
- 9- A senhora que recebe a criança na entrada? Tem alguma criança que a ajuda?
- 10- Tem alguma criança normal que você percebe que tem um afeto especial por ela? que preocupa com ela?

## **ANEXO VII**

### **Termo de Consentimento dos Pais**

Eu \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ autorizo meu filho \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ a participar do estudo a ser realizado pela docente/investigadora da Universidade do Minho, Joyce Mary Meelhuysen Sousa do Mestrado em “Sociologia da Infância” com o tema “Crianças com Necessidades Especiais como membros da sociedade e sua inclusão no contexto escolar”. O estudo tem como objectivo analisar as relações sociais em sala de aula com as outras crianças, com o Professor Titular e do Ensino Especial e Auxiliar Educativo. A recolha de dados será feita através de entrevistas às crianças, ao Professor Titular e do Ensino Especial, Coordenadores das escolas e os Auxiliares Educativos que serão gravadas em áudio. Será também realizada observação participativa que será gravada em vídeo. A análise e apresentação dos resultados do estudo serão feita por forma a garantir a confidencialidade e anonimato dos participantes. No final do estudo os participantes poderão consultar o documento final caso estejam interessados.

Atendendo às condições acima descritas aceito participar no referido estudo.

## **ANEXO VIII :**

### **Pedido de autorização para Desenvolvimento do Projeto**

Pedido de autorização ao Agrupamento responsável pelas escolas escolhidas para permissão para realização do estudo

Ao Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento \_\_\_\_\_

Exmo Senhor

Vimos por este meio informar que Joyce Mary Meelhuysen Sousa portadora do Passaporte CM 793891 aluna do curso de Mestrado de “Sociologia da Infância” do Instituto de estudos da criança da Universidade do Minho, pretender realizar no âmbito de dissertação de Mestrado u estudo intitulado “Crianças com Necessidades Especiais como membros da sociedade e sua inclusão no contexto escolar”. Nesse sentido pedimos a vossa colaboração para a realização do referido estudo o qual será efetuado pela própria, nas Escolas do 1 Ciclo \_\_\_\_\_ e sendo também assegurados todos os procedimentos éticos e deontológicos, nomeadamente a confidencialidade dos dados obtidos.

Agradecendo desde já a vossa atenção para o referido pedido, despeço-me com os melhores cumprimentos.

Data

A Orientadora

(Professor Auxiliar do IEC)

## ANEXO IX – Trechos das entrevistas relacionados com cada categoria

<p><b>Indiferenças</b></p>	<p>“[...] Duas colegas se aproximam da Bia para fazer carinhos e ela é indiferente [...]”          Quando ela vai lanchar, ela fica num cantinho do pátio ou na cantina erente. Presta atenção na conversa dos adultos [...]”;          “[...] Muitas vezes as crianças esboçam ajuda, põem a mão na cadeira e recuam [...]”;          “[...] A Bia sempre lancha com a estagiária próxima de uma árvore [...]”.          “[...] Nós não brincamos todos juntos. As meninas para um lado e os meninos para o outro [...]”.          “[...] Às vezes corremos para o recreio esquecendo dele, talvez porque ele não anda, não joga bola [...]”;          “[...] Não é todo mundo que brinca com lan porque tem gente que não sabe andar de cadeira de rodas com ele [...]”;          “[...] Não é todo mundo que brinca com ele [...]”;          “[...] Nós ajudamos ele porque a professora pede [...]”.          “[...] Brincamos com eles à vezes no recreio, na sala de aula. Às vezes vamos até ele e dizemos alguma coisa [...]”          “[...] Não há nenhuma brincadeira que podemos incluir o Júnior. Às vezes só com plasticina, jogos de encaixe e jogos no computador [...]”          “[...] No recreio, ou na aula de educação física brincamos com a Sandy de gestos porque ela não consegue chutar a bola por causa do equilíbrio. [...]”          “[...] D. Tereza (Tarefaira) sempre fica com eles num canto na hora do recreio [...]”.          “[...] Brincamos com Júnior e coma Sandy quando não temos ninguém para brincar [...]”          “[...] – Ela não consegue brincar de a caçadinha, às escondidinhas, futebol e golfe. Ela não consegue porque não anda [...]”.          “[...] –É difícil brincar com a Carolina porque ela não fala, não anda só observa [...]”.          “[...] –Quem brinca com a Carolina e ajuda mais é a tarefaira [...]”.</p>
<p><b>Colaboração</b></p>	<p>“[...] No recreio ficamos um bocadinho com ela e depois brincamos [...]”          “[...] São sempre as mesmas crianças que realizam esta ação e nem sempre. A tarefaira logo leva a Carolina para um canto isolado posicionado-a de uma maneira que ela não consegue ver o que as crianças estão fazendo [...]”.          “[...] Quem brinca com a Carolina e ajuda mais é</p>

	<p>a tarefaira</p> <p>“[...] Gostamos de ajudar o Pedro, empurrando sua cadeira, levando ao campo de futebol para ele ver as crianças jogarem [...]”;</p> <p>“[...] Ficamos sempre um bocadinho com ele no computador par ajudá-lo [...]”;</p> <p>“[...] Gostamos muito do Pedro [...]”;</p> <p>“[...] Quem ajuda mais a Sandy são as raparigas e o Júnior os rapazes [...]”.</p> <p>“[...] Quem ajuda mais a Sandy é a Professora de Apoio [...]”.</p> <p>“[...] Às vezes passamos por eles e fazemos festa[...]”</p> <p>“[...] Todo mundo ajuda quando a Tia pede [...]”;</p> <p>“[...] Quem ajuda mais a Patrícia é a Laura, Marcela e a Professora [...]”.</p> <p>“[...] Nós não ajudamos lan porque a Professora não pede [...]”;</p> <p>“[...] A Professora é quem mais ajuda ele [...]”;</p> <p>“[...] Nós brincamos com ele mais na aula de Educação Física [...]”.</p> <p>“[...] Quando tem que colorir e recortar a Lorena ajuda. Lorena pergunta que cor ele quer, ele escolhe e ela colore{...}”.</p> <p>“[...] Todos nós ajudamos ele na sala de aula quando a estagiária não está.Nós ajudamos copiando os exercícios ou então perguntando a ele, e ele responde [...]”.</p> <p>“[...] A professora ajuda o Celso, mas a estagiária ajuda mais [...]”.</p> <p>“[...] Quem brinca com ele é o Gabriel, Marcos e Lorena [...]”.</p> <p>“[...] Nós ajudamos ele a jogar bola. Nós colocamos a bola em seu pé, ele chuta [...]”.</p> <p>“[...] Ele também brinca de basquete e bate a mão na bola [...]”.</p> <p>“{...} Quando tem uma brincadeira que ele não consegue nós ajudamos ele,mas ele fica rindo [...]”</p> <p>. “[...] Nós ajudamos ela em sala de aula[...]”;</p> <p>“[...] Eu ajudo ela quando ela pede[...]”;</p> <p>“[...] Nós ajudamos ela quando ela esta com dificuldade em algum trabalho e na hora de guardar os materiais[...]”;</p> <p>“[...] Quando estamos brincando de uma brincadeira que ela não consegue, nós mudamos de brincadeira[...]”</p> <p>“[...] Nós não achamos difícil de lidar com ela, somente quando faz birra [...]”;</p>
--	--



	<p>“[...] Bia gosta muito de brincar na Educação Física. Nós sentamos e brincamos de jogos. Nós sentamos em um banquinho para ficarmos na altura dela [...]”;</p> <p>“[...] Quem ajuda ela mais é a estagiária na sala de aula e no recreio [...]”;</p> <p>“[...] Quem é a melhor amiga dela é a Talita que as vezes lancha com ela [...]”;</p> <p>“[...] Bia só gosta de brincadeiras em que nós ficamos sentados igual a ela [...]”;</p> <p>“[...] Quando ela dá seu show temos que parar a aula por causa dela. Tem hora que ela atrapalha todo mundo. A professora chama a atenção dela, quer levar ela lá para fora e ela não quer [...]”;</p>
<p><b>Afetividade</b></p>	<p>“[...] Nós temos uma amiguinha especial que se chama Bai [...]”.</p> <p>“[...] Nós gostamos dela verdadeiramente [...]”.</p> <p>“[...] Nós sempre damos um jeitinho de brincar com ela [...]”.</p> <p>“[...] Ela gosta mais de brincar com as meninas [...]”.</p> <p>“[...] Um colega ajudou ele apertar o botão do brinquedo e depois ele mesmo tentou. O colega esperou seu tempo. Ele demonstrou neste momento muita afetividade em relação a esta criança [...]”.</p> <p>“[...] Gostamos dos dois da mesma forma [...]”;</p> <p>“[...] Gostamos de jogar balão com lan na hora do recreio [...]”;</p> <p>“[...] Nós gostamos mais da Patrícia, uma criança discorda [...]”;</p> <p>“[...] As meninas gostam de sentar perto do lan e as meninas perto da Patrícia [...]”</p> <p>“[...] Nós gostamos de ter eles conosco na sala de aula [...]”.</p> <p>“[...] As crianças da sala nunca vem brincar com ela na hora do recreio. As crianças têm outros interesses no recreio e brincar com a Carolina é perda de tempo. As crianças correm, brincam, pulam, brigam, brincam de diversas brincadeiras que a Carolina não consegue [...]”.</p>
<p><b>Agressividade</b></p>	<p>“[...] Pedro gosta muito do Beto, mas este às vezes o insulta [...]”</p> <p>“{...} As vezes eu bato na Sandy e a Catarina grita com ela [...]”;</p> <p>“[...] As vezes ao passar pela Sandy ela puxa nossos cabelos [...]”.tão ele o repele [...]”.</p> <p>“[...] No recreio as crianças estão muito agitadas. Algumas crianças, meninos e meninas, estavam batendo na Patrícia, dizendo palavras como : “Cara de Privada”, para ela. Inicialmente eles estavam agredindo.depois ela começou a bater com uma embalagem de plástico de suco.Seus colegas queriam protege-la, principalmente a</p>

	<p><i>Marcela, sua melhor amiga. Marcela sofreu muito no recreio tentando protege-la e evitando que ela batesse nos outros. Lázaro inclusive quis defende-la, mas ela partiu para cima das crianças batendo [...]</i>;</p> <p><i>"[...] Eu não gosto da Bia;"[...] Eu só gosto um pouquinho [...]</i>;"[...] Eu só gosto à vezes{...]"</p> <p><i>"[...] Nós não sentimos a falta dela quando na vem à aula, só a Talita [...]"</i>.</p> <p><i>"[...] Os meninos não gostam dela de jeito nenhum, principalmente o Gabriel e o Tomas [...]"</i>.Ela ocupa muito espaço na sala de aula: Bia + cadeira + mesa + estagiária. Ela tem que ficar onde esta, ou seja, de lado ,para não ocupar muito espaço [...]"</p>
<b>Passividade</b>	