



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

O contributo da literatura infantil na aceitação da diferença - um estudo de caso com crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais.

Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor

Liliane Barata Baltazar

Orientadora
Professora Doutora Cristina Pereira

Maio 2014



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

O contributo da literatura infantil na aceitação da diferença - um estudo de caso com crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais.

Liliane Barata Baltazar

Orientadora:

Professora Doutora Cristina Pereira

Dissertação de Mestrado apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, realizada sob a orientação científica da Professora Adjunta Cristina Pereira, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Maio 2014

Composição do Júri

Presidente:

Doutora, Maria da Natividade Carvalho Pires.

Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Vogais:

Doutora, Ângela Balça.

Professora Auxiliar no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Doutora, Cristina Pereira

Professora Adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Dedicatória

Dedico este trabalho a toda a minha família que esteve sempre ao meu lado, aos alunos que participaram nele e aos meus amigos que me apoiaram incondicionalmente.

Agradecimentos

O que seria de mim sem os OUTROS... por isso...

... agradeço à minha família que me acompanhou sempre nesta longa caminhada, com alguns obstáculos, mas com a força e carinho de todos foram mais facilmente ultrapassados.

... agradeço à Professora Doutora Cristina Pereira pela amizade, dedicação, compreensão e disponibilidade que sempre demonstrou.

... agradeço aos meus amigos que me ajudaram a seguir em frente, transmitindo-me motivação e força para levar este trabalho a “bom porto”.

... agradeço aos intervenientes deste estudo, pois sem eles seria impossível a sua concretização.

O meu sincero agradecimento a todas as pessoas que de forma direta ou indireta me ajudaram a chegar até ao final desta etapa.

Resumo

O processo de socialização é um processo permanente na vida de um indivíduo, ocorrendo de modo gradual, nomeadamente nas crianças.

O desenvolvimento moral e social vai influenciar o comportamento das crianças durante a socialização, considerando que cada uma vai construindo determinados valores e representações sobre o mundo segundo as suas experiências.

A literatura infantil é também um instrumento e um meio enriquecedor no processo de desenvolvimento uma vez que pode contribuir para a resolução de conflitos sociais, desenvolver a imaginação e as competências pedagógicas ao nível da literacia, estimular a capacidade crítica das crianças acerca de temas sociais e pessoais e, deste modo, servir de meio para uma análise das conceções acerca da diferença.

Este trabalho organiza-se como um estudo de caso assente numa metodologia qualitativa, realizado numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico com três crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e três sem NEE.

Partindo do pressuposto de que o livro infantil pode assumir um papel importante na construção das conceções das crianças, escolhemo-lo como um dos instrumentos privilegiados para a elaboração deste estudo sobre as conceções das crianças acerca da diferença.

A intervenção junto das crianças organizou-se em várias sessões, todas elas dirigidas para a discussão e exploração de livros infantis, previamente escolhidos segundo a temática em análise.

Neste sentido, foram realizadas atividades escritas, em que as crianças tiveram de escrever os finais das histórias anteriormente lidas. Para aprofundar as conceções que estas têm acerca da diferença, foram também realizadas entrevistas individuais acerca dos livros infantis trabalhados. A criança, em cada uma das sessões, foi convidada a colocar-se no lugar do outro de forma a referir como procederia em determinadas situações.

Foi também realizada uma entrevista individual às professoras titulares, para saber as suas opiniões em relação à temática do estudo.

Constatou-se que as atividades desenvolvidas não potenciaram uma mudança nas escolhas sobre as preferências interpessoais identificadas através do teste sociométrico, mas confirmou-se que o livro é um potencial meio para construir e estimular as conceções sobre a diversidade e a discriminação.

Palavras – chave: literatura infantil; desenvolvimento moral; desenvolvimento social; aceitação da diferença.

Abstract

The process of socialization is an ongoing process in the life of an individual, occurring gradually, especially in children.

The moral and social development will influence the behavior of children during the socialization, considering that each one builds certain values and representations of the world according to their experiences.

Children's literature is also a tool and an enriching environment in the development process since it can contribute to the resolution of social conflicts, develop imagination and pedagogical level of literacy skills, stimulate critical ability of children about social and personal issues and thus serve as a means to an analysis of conceptions about difference.

This work is organized as a case study based on a qualitative methodology, conducted at a school of 1st cycle of basic education with three children with Special Educational Needs (SEN) and three without SEN.

Assuming that the children's book can play an important role in the construction of conceptions of children, we picked it as one of the privileged instruments to prepare this study about children's conceptions about the difference.

The approach to the children was organized in several sessions, all geared to the discussion and exploration of children's books previously chosen according to the theme in question.

In this sense, written activities were carried, in which children had to write the final of the stories previously read. To go deeper in the concepts that they have about the difference, were also conducted individual interviews about children's books worked. The child in each session, was invited to put himself in someone else's way, so they can explain how will proceed in certain situations.

Were also conducted individual interviews to the main teachers to know their opinions regarding the topic of study.

It was found that the activities did not potentiate a shift in choices about interpersonal preferences identified through the sociometric test, but it was confirmed that the book is a potential means to build and encourage conceptions of diversity and discrimination.

Keywords: children's literature; moral development; social development; accepting difference.

Índice Geral

Composição do Júri	III
Agradecimentos	VII
Resumo.....	IX
Abstract	XI
Introdução.....	1
CAPITULO I – Enquadramento Teórico	3
1 Educação Especial uma perspetiva histórica.....	5
1.1 A Legislação da Educação Especial.....	7
2.Desenvolvimento Pessoal e Sócio Moral	13
2.1 Interação entre os pares	21
2.2 A moralidade e os valores	21
2.3 A escola e a educação para os valores	23
3.Desenvolvimento Social	27
4. Literatura Infantil e o desenvolvimento da criança – que relações.....	33
4.1 O que é a literatura infantil?	35
4.2 A importância das histórias infantis no (des) envolvimento das crianças	37
4.3 A leitura e o desenvolvimento psicológico	39
4.4 A importância da ilustração nos livros infantis	43
CAPITULO II - Metodologia.....	47
1. Problema	49
2. Objetivos do estudo	49
3. Importância do estudo	50
4. Metodologia utilizada na pesquisa	50
4.1 Instrumentos e Técnicas de recolha de dados.....	51
5. Amostra	53
6. Procedimentos	54
6.1 Programa de Intervenção.....	56
6.1.1 Plano de Atividades.....	57
Capítulo III- Apresentação e análise dos dados/resultados	59
1. Análise dos resultados do primeiro teste sociométrico.....	61
2. Análise das histórias escritas pelos alunos.....	65
2.1- <i>A Estrelinha Pálida</i>	66

2.2- <i>A Menina Gigante</i>	69
2.3- <i>O aquário</i>	72
2.4 Análise global da escrita e dos finais das histórias trabalhadas.....	76
2.5 – Conclusão da análise da escrita e dos finais das histórias.....	78
3- Análise dos finais preferidos dos alunos	80
4- Análise dos conteúdos das questões das entrevistas individuais aos alunos.....	84
4.1 Análise das entrevistas individuais aos alunos.....	85
5. Análise do segundo teste sociométrico	110
5.1 Comparação entre o primeiro e o segundo teste sociométrico	112
6. Análise das entrevistas às professoras titulares.....	113
1. Conclusão	119
2. Limitações do estudo	122
3. Referências Bibliográficas.....	123
4. Epílogo	127
5. Anexos	129
Anexo A	131
Anexo B.....	135
Anexo D	145
Anexo E.....	149
Anexo F.....	163
Anexo G	191
Anexo H	205
Anexo I.....	209
Anexo J	219
Anexo K.....	223

Índice de gráficos

Gráfico 1- Género dos alunos.....	54
Gráfico 2- Idade dos alunos.....	54

Índice de tabelas

Tabela 1- Níveis e estádios de raciocínio moral segundo Kohlberg (1984) - Retirado integralmente de Lourenço (2002, p.76)	18
Tabela 2- Plano de atividades	57
Tabela 3- Análise da escrita e dos finais da história <i>A Estrelinha Pálida</i>	66
Tabela 4- Análise da escrita e dos finais da história <i>A Menina Gigante</i>	69
Tabela 5- Análise da escrita e dos finais da história <i>O aquário</i>	72
Tabela 6- Análise global da escrita e dos finais das histórias trabalhadas.....	76
Tabela 7 – Respostas à primeira questão acerca da história <i>A Estrelinha Pálida</i>	85
Tabela 8- Respostas à segunda questão acerca da história <i>A Estrelinha Pálida</i>	87
Tabela - 9- Respostas à terceira questão da história <i>A Estrelinha Pálida</i>	88
Tabela 9.1- Outras questões (Joana).....	89
Tabela 9.2- Outra questão (Eva).....	89
Tabela 9.3- Outra questão (Daniel)	89
Tabela 9.4- Outras questões (Lucas)	90
Tabela 9.5- Outras questões (Rui).....	90
Tabela 10 – Respostas à quarta questão acerca da história <i>A Estrelinha Pálida</i>	91
Tabela 10.1- Outras questões (Rui).....	92
Tabela 10.2- Outras questões (Daniel).....	92
Tabela 10.3- Outra questão (Eva).....	93
Tabela 11- Respostas à primeira questão acerca do livro <i>A Menina Gigante</i>	93
Tabela 11.2- Outras questões (Daniel).....	94
Tabela 11.3- Outra questão (Eva).....	94
Tabela 11.4- Outra questão (Rui)	95
Tabela 12- Respostas à segunda questão acerca do livro <i>A Menina Gigante</i>	95
Tabela 13- Respostas à terceira questão acerca do livro <i>A Menina Gigante</i>	96
Tabela 13.1- Outra questão (Eva).....	97
Tabela 14- Respostas à quarta questão acerca do livro <i>A Menina Gigante</i>	97
Tabela 16- Respostas à primeira questão acerca do livro <i>O aquário</i>	100
Tabela 17- Respostas à segunda questão acerca do livro <i>O aquário</i>	100
Tabela 18- Respostas à terceira questão acerca do livro <i>O aquário</i>	101
Tabela 18.1- Outra questão (Eva).....	102
Tabela 18.2- Outra questão (Margarida)	102
Tabela 19- Respostas à quarta questão acerca do livro <i>O aquário</i>	103

Tabela 19.1- Outras questões (Joana).....	103
Tabela 19.2- Outra questão (Margarida).....	104
Tabela 19.3- Outra questão (Daniel).....	104
Tabela 20 - Respostas à quinta questão acerca do livro <i>O aquário</i>	105
Tabela 21- Respostas à sexta questão acerca do livro <i>O aquário</i>	105
Tabela 21.1-Outras questões (Joana).....	106
Tabela 21.2-Outra questão (Eva).....	106
Tabela 21.3-Outra questão (Rui)	106
Tabela 21.4-Outra questão (Lucas)	106
Tabela 21.5-Outras questões (Daniel).....	107
Tabela 22 –Resposta à sétima questão acerca da história <i>O aquário</i>	108
Tabela 22.1-Outras questões (Joana).....	108
Tabela 22.2-Outras questões (Eva)	109

Introdução

O presente estudo pretende analisar as concepções das crianças acerca da diferença e como a literatura infantil poderá servir de alicerce à construção dessas mesmas concepções.

A escola tem um papel preponderante na transmissão da importância “(...) da diversidade, da diferenciação, do multiculturalismo, assumindo que educar para a cidadania é também educar para o reconhecimento, para o respeito e para a cultura da diferença”. (Fonseca, 2000, p. 19).

Segundo Piaget, o processo de socialização inicia-se desde cedo o que é muito benéfico para a criança (1991). Para as crianças com e sem necessidades educativas especiais o desenvolvimento social é fundamental ao nível da troca de saberes e de experiências. No comportamento social os valores morais e éticos são postos à prova, assim, a criança revela o modo como pensa em determinada situação e resolve-a consoante os seus valores.

Assim sendo, a interação entre os pares também fomenta o desenvolvimento sócio – moral uma vez que a criança é conduzida a resolver dilemas e a revelar se aceita o outro, mesmo quando este é diferente.

Tivemos como base da nossa pesquisa o pressuposto de que a transmissão dos valores e o modo como a criança atua perante determinada realidade pode ser “modelado” através da literatura infantil, que permite colocar a criança em situação imaginária mas, sempre, com implicações na análise da realidade.

Na década de 70, o livro infantil começou a ser cada vez mais visto como um instrumento lúdico e educativo o que provocou uma maior preocupação na sua elaboração ao nível da qualidade (Bastos, 1999). Nesta década, houve também a preocupação de adequar o livro à idade do destinatário (Bastos, 1999) para cativar a leitura, pois atraindo a criança para a leitura ficamos mais perto de a conquistar (Coelho, 1901 citado por Pires, s/d).

Deste modo, o livro não deve ser visto apenas como um suporte lúdico mas também um condutor de transmissão de mensagens que visa formar seres mais completos, de forma a saberem viver numa sociedade heterogénea.

Este instrumento pedagógico provoca no próprio leitor e no ouvinte sentimentos e sensações que agitam o interior e que por consequência os leva a exteriorizar “(...) por meio de gestos, exclamações, risos e comentários” (Guerreiro, 1983, p. 31 e 32 citado por Bastos, 1999, p.61).

Foi com esta convicção que achámos imprescindível a utilização do livro como um instrumento central na nossa pesquisa.

Este trabalho encontra-se dividido em três capítulos.

No capítulo primeiro será apresentada todo o enquadramento teórico englobando a revisão bibliográfica.

Este capítulo abordará a Educação Especial no que diz respeito à sua história e à evolução sofrida ao longo dos tempos. Constará também a abordagem acerca do desenvolvimento sócio moral e social da criança, de forma a saber como este se desenvolve e como pode influenciar as suas decisões e atitudes perante determinadas situações da sua vida.

De seguida, irá ser abordada a temática da literatura infantil, a importância que esta tem no desenvolvimento da criança e a forma como pode contribuir para a construção das conceções da criança acerca da diferença.

No capítulo dois, abordaremos a metodologia utilizada no estudo que contribuiu para a recolha da informação que permitiu obter os resultados que posteriormente foram apresentados e analisados no capítulo três.

Posteriormente, no capítulo quatro serão apresentadas as conclusões do estudo realizado, algumas limitações sentidas referentes ao mesmo bem como as referências bibliográficas que permitiram a sua elaboração.

CAPITULO I - Enquadramento Teórico

"Nós não devemos deixar que as incapacidades das pessoas nos impossibilitem de reconhecer as suas habilidades."

Hallahán e Kauffman

1 Educação Especial uma perspetiva histórica

Ao longo dos tempos a deficiência não foi encarada, pela humanidade, sempre da mesma forma.

Segundo Lowenfeld (citado por Pereira, 1984,p.132) a problemática da deficiência passou por quatro fases distintas: separação, proteção, emancipação e integração.

Na fase da **Separação** praticava-se a **Aniquilação** e a **Veneração**.

A **aniquilação** permanecia nas sociedades mais primitivas, pois nestas havia um pequeno número de deficientes devido à falta de meios de subsistência. No entanto, aqueles que escapavam a esta seleção natural eram suprimidos por serem vistos como um perigo para a sociedade. Por exemplo, um cego era considerado um espírito mau e um objeto de temor religioso. Contudo, em outras sociedades, um cego era divinizado, pois acreditava-se que possuíam uma visão sobrenatural e uma capacidade extraordinária de comunicar com os deuses. Todas estas características levavam a que os cegos praticassem exorcismo e considerados como capazes de adivinhar o futuro (Pereira, 1984,p.132).

Na fase de **proteção**, deixa de ser permitido o infanticídio mas na prática os cegos acabam por não terem direitos, como por exemplo a obtenção de um cargo profissional (Pereira, 1984).

A proteção começa a ser implementada quando se dá o desenvolvimento das religiões monoteístas, e conseqüentemente, a criação de asilos e hospitais para cegos como foi o caso do hospital de São Basílio, no século IV (Pereira, 1984).

Em 1260, foram construídos vários hospícios, nas quais se cuidava da alimentação e do vestuário. Nesta época, os deficientes eram considerados advogados junto do céu. Nesta fase a igreja abre um novo caminho à educação para os deficientes para que estes atingissem a emancipação (Pereira, 1984).

A fase de **emancipação** está relacionada com o período iluminista e industrial. No século XVIII, alguns deficientes conseguiram destacar-se apesar das suas limitações no campo visual, tais como Maria Teresa Von Paradis e Nicholas Sanderson (professor de matemática na Universidade de Cambridge) (Pereira, 1984).

O crescimento do interesse pela educação dos deficientes fez surgir algumas personalidades que desenvolveram o ensino da escrita para os cegos. Por sua vez, Jacob Rodrigues Pereira foi responsável pela criação de um alfabeto manual para os surdos lerem e falarem. Valentin Haüy foi o fundador da primeira escola para cegos e Jean Itard notabilizou-se pela sua tentativa em educar Victor, o selvagem de Aveyron (Pereira, 1984), sendo assim, considerado o “pai da Educação Especial” (Correia, 1999, p.13).

Já nesta fase, acreditava-se que a Educação Especial poderia ser uma cura para a deficiência, no sentido que estes tornar-se-iam cidadãos mais autônomos e produtivos (Pereira, 1984).

A igreja admitia as crianças deficientes desde que estas não apresentassem problemas profundos. Além da igreja, os empresários foram também grandes impulsionadores do desenvolvimento da educação dos deficientes devido à falta de mão-de-obra (Pereira, 1984).

Nesta fase surgiu também uma onda de segregação dos deficientes devido à ideia de que a deficiência mental seria hereditária, por isso havia a necessidade de as pessoas terem de se defender dos “males” que daí advinham. Este movimento segregativo ficou conhecido pelo movimento engénico (Pereira, 1984).

Em síntese, a fase de emancipação ficou marcada pelo ensino em escolas especiais tendo em atenção a especificidade de cada deficiência, começando a surgir a defesa do ensino integrado. Consequentemente, os professores começam a fazer formações e criam-se as primeiras Associações Profissionais (Pereira, 1984).

Na última fase de **integração** houve uma mudança de filosofia na Educação Especial que se caracterizou pelo paradigma da normalização (Pereira, 1984,p.133). Ocorreram nessa época diversos acontecimentos que levaram a esta mudança.

A Primeira Guerra Mundial gerou alguma mudança de pensamento, tendo sido repensada a diferença entre deficiente e normal, e sobre o papel da criança na sociedade, que deu origem, em 1921, à Declaração dos Direitos da Criança, a prevenção de doenças e deficiência, as prioridades no domínio da saúde e da segurança social (Pereira, 1984).

A Segunda Guerra Mundial deixou milhões de homens deficientes mas estes foram procurados para trabalhar na reconstrução de muitos países da Europa que ficaram destruídos. Neste sentido, a pessoa deficiente deixou apenas de executar os trabalhos que aprendia nas oficinas e começou a exercer outras funções, consoante as suas possibilidades. (Pereira, 1984).

As duas guerras proporcionaram um novo olhar sobre a sociedade, criando a necessidade de novas atitudes para a obtenção de novas respostas (Correia & Cabral, 1999, p.14).

Em torno da preocupação dos direitos da deficiência surge legislação importante, como “Public Law” (1975) e o “Warnock Report” (1978) (Correia & Cabral, 1999).

Segundo Correia & Cabral a publicação da Public Law 94 - 142 culminou na integração das crianças com NEE nas escolas públicas, o cuidado a ter na prestação de serviços às mesmas e uma responsabilização do estado, quanto ao rigor, na tomada de decisões acerca desta matéria (1999).

Neste sentido, Turnbull & Turnbull, (1986 citado por Correia & Cabral, 1999, p.25) referem que com a Public Law 94 – 142 não era o aluno que tinha que se adaptar à escola, mas sim a escola adaptar-se ao aluno.

Os autores Bairrão, Felgueiras, Fontes e Pereira & Vilhena (1998, p. 22) referem que o “Warnock Report” veio introduzir o conceito de necessidades educativas especiais, apelou à mudança de estratégias no método de identificação e avaliação das crianças com NEE e propõe também um papel ativo por parte dos pais aquando da concretização de medidas em relação aos seus filhos.

Com estas novas posições em relação à EE, o conceito de normalização veio dar relevo a criação de condições que fizessem sentir as pessoas deficientes inseridas na sociedade (Pereira,1984,p.135).

1.1 A Legislação da Educação Especial

Ao longo do tempo, a legislação portuguesa no que diz respeito à educação especial foi-se alterando, o que levou à ocorrência de alterações graduais.

A Lei de Bases dos Sistema Educativo, publicada em 1986, contempla várias medidas a serem implementadas junto das crianças com NEE com vista a assegurar o direito das crianças deficientes a uma educação adequada e integrada (Correia & Cabral, 1999, p.27).

Segundo o Sistema Educativo Nacional de Portugal (SENP) (s/d) os princípios consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo resumem-se em três direitos fundamentais:

- **O direito à educação:** Todas as crianças com necessidades educativas especiais, independentemente do seu problema, no período de escolaridade obrigatória, deverão ser integradas no âmbito do sistema educativo.

- **O direito à igualdade:** Dar às crianças o direito à igualdade de oportunidades para o acesso e o sucesso educativo, tendo sempre ao seu dispor o material adequado às suas necessidades, não havendo assim qualquer tipo de discriminação.

- **O direito de participar na sociedade:** Têm o direito de receber o ensino adequado às suas necessidades, indo de encontro ao princípio de uma escola para todos. A educação numa escola especial assume-se como uma opção quando não existe qualquer hipótese de manter o aluno com necessidades educativas especiais num ambiente escolar normal, tendo sobretudo como regra a inclusão no ensino regular.

Ainda de acordo com o SENP (s/d) no Art. 17º da Lei de Bases do Sistema Educativo, a educação especial, em relação a atividades dirigidas aos educandos, às famílias, aos educadores e às comunidades, tem como objetivo:

o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais; a ajuda na aquisição da estabilidade emocional; o desenvolvimento das possibilidades de comunicação; a redução das limitações provocadas pela deficiência; o apoio na inserção familiar, escolar e social; o desenvolvimento da independência em todos os níveis; a preparação para adequada formação profissional e integração na vida activa.

Segundo o Art. 18º, a Educação Especial que “se organiza preferencialmente segundo os modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com os apoios de educadores especializados” (Correia & Cabral, 1999, p.27).

Através dos objetivos e princípios contemplados na Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente nos Art. 17º e 18º, em 1988 é publicado o Despacho Conjunto 38/SEAM/88 que institui a criação das “Equipas de Educação Especial”, que efetuem o despiste, a observação, e o encaminhamento, das crianças com NEE ao nível físico ou psíquico (Correia & Cabral, 1999, p.27).

Posteriormente, o Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro estabelece “a criação de medidas de compensação ou formas de apoio adequadas, ao nível psicológico, pedagógico e socioeducativo” (Barreto, 2009, p.42).

No Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, nomeadamente no artigo 11º, é mencionado o acompanhamento do aluno, individual ou em grupo, ao longo do processo educativo, garantido pelos serviços de psicologia e orientação escolar (Barreto, 2009).

Em relação ao Decreto-lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, este tem como objetivo a promoção do sucesso escolar, em estabelecimentos de ensino oficial, particular ou cooperativo exceto os alunos que frequentam o ensino superior.

Um ano depois, são criados os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) implementados no Decreto-lei n.º 190/91, de 17 de Maio. Os SPO tinham diversas funções como o planeamento educativo, o apoio psicopedagógico, o estabelecimento de colaboração com os serviços locais de educação especial e com os serviços de medicina pedagógica e de saúde escolar (Barreto, 2009, p.43).

Na Lei de Bases do Sistema Educativo já eram visíveis medidas que tendiam para uma escola inclusiva, mas foi no Decreto Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, que estas ficaram mais explícitas (Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira & Vilhena, 1998, p.33). Além desta particularidade, este decreto veio anular a categorização das crianças de acordo com a sua deficiência, evitando assim o rótulo e defende a integração dos alunos com NEE no ensino regular, visando assim uma “Escola para Todos” (Correia, 1999, p.28).

No ano de 1994, em Salamanca, realizou-se uma “Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade” onde participaram 92

governos, entre eles Portugal e de 25 organizações internacionais (Costa, 1999, p.29). Esta conferência foi considerada um marco fundamental pois foi adotada a Declaração de Salamanca que defendia firmemente o princípio inclusivo, definindo claramente princípios, a política e as práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, com o objetivo de conquistar uma escola para todos (Correia, 1999, p.33).

No Despacho n.º 7 520/98, de 6 de Maio é estabelecida a criação de unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos no ensino regular, com o objetivo de dar uma resposta, de natureza integradora, às necessidades particulares destes alunos (Barreto, 2009).

A portaria n.º 776/99 a 30 de Agosto, enquadra o processo de transferências das competências da Educação Especial nas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), sob a tutela do Ministério da Segurança Social e do Trabalho (MSST), para o Ministério da Educação (Barreto, 2009). No Despacho Conjunto n.º 891/99, 19 de Outubro, estão contempladas as orientações específicas da Intervenção Precoce na Infância (IPI) dadas às crianças que apresentem deficiência ou risco de atraso grave de desenvolvimento e que não tenham família (Barreto, 2009).

A 19 de julho de 2001, é publicado um despacho normativo n.º 30 que enquadra a avaliação dos alunos contemplados pelas medidas especiais de educação. Por sua vez, o mesmo despacho sofreu uma revogação em 2005 (Barreto, 2009).

Cinco anos mais tarde, a 31 de janeiro, é criado o Decreto-Lei n.º 20/2006 onde é declarada a criação do grupo de recrutamento de Educação Especial (Barreto, 2009).

Ainda no mesmo ano, na Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, 21 de Setembro, é estabelecido o primeiro plano de ação para a integração de pessoas com deficiência ou incapacidade (PAIPDI), no período compreendido entre 2006 e 2009 (Barreto, 2009).

No ano de 2008, foi criado o Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que substituiu o Decreto-Lei n.º 319/91, visando um ensino de qualidade, com vista ao sucesso de todos os alunos. É neste sentido que este decreto pressupõe a criação de uma escola inclusiva com igualdades de oportunidades, tendo em conta as limitações de cada criança para chegar às necessidades de cada um para assim criar estratégia diversificadas, não esquecendo, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional. Neste Decreto são ainda estabelecidos os apoios especializados a prestar na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário, com vista à criação de condições para a adequação do processo educativo destes alunos (Capucho & Pereira, 2008).

O ano de 2008, designadamente no dia 7 de fevereiro foi também marcado pela publicação do Despacho n.º 3064/2008, onde é estabelecida a possibilidade de

continuação da frequência escolar dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, nas instituições de ensino especial (Barreto, 2009).

Ainda no mesmo ano, a promulgação da Lei n.º 21/2008, 12 de Maio, veio alterar o Decreto-Lei n.º 3/2008, que “define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, dos sectores público, particular e cooperativo” (Barreto, 2009, p.45).

Ao analisarmos o percurso da legislação da Educação Especial, verifica-se que a escola passou por grandes transformações. A evolução que sofreu deveu-se, nomeadamente, à democratização do ensino.

Desde a segregação à inclusão das crianças e jovens com NEE, ocorreram avanços e recuos na legislação.

Com várias análises feitas ao longo do tempo, diversos críticos apontavam as desvantagens e vantagens de cada modelo publicado, para que o próximo fosse mais benéfico, principalmente, para as crianças e jovens com NEE.

A Declaração de Salamanca, de 1994, foi um marco histórico para o início da posição de que uma escola deveria estar preparada para todos ao nível das mentalidades e dos materiais.

Apesar de terem passado quase duas décadas, podemos referir que o tema da Educação Especial/inclusão e a sua legislação ainda são debatidos, com alguns progressos e retrocessos.

Contudo, e agora fazendo alusão ao pensamento de Correia & Cabral (1999, p.34), é importante referir a ideia base da inclusão face àqueles que precisam: “ O princípio da inclusão apela, assim para uma Escola que tenha em atenção a criança – todo, não só a criança – aluno, e que, por conseguinte respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socioemocional e pessoal-, por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial”.

“A determinação essencial da filosofia moral era ajudar exactamente o ser humano a conduzir uma vida em consciência”.

Habermas

2. Desenvolvimento Pessoal e Sócio Moral

Em relação ao presente trabalho, que pretende analisar a construção das conceções da criança no que diz respeito à diferença, é pertinente abordar o desenvolvimento pessoal e sócio moral da criança, pois tal como refere Lourenço (1998) o que ela considera moral ou imoral está dependente do seu nível de desenvolvimento.

Segundo Lourenço (2002), quando nos referimos à moralidade falamos do respeito pelas normas e princípios, pelo que é considerado bem e mal o que é justo ou injusto. Assim, para este autor, a moralidade está mais relacionada com o dever do que com o ser (Lourenço, 1998).

Para Bee & Boyd (2011) o desenvolvimento moral consiste no processo em que se aprende a fazer a distinção entre o que está certo e o que está errado segundo os valores morais de cada um.

No que diz respeito ao dever, autores como Nunner-Winkler (1984, refere Lourenço, 1998) falam de deveres negativos ou perfeitos, como não bater e não roubar. Por sua vez, o desenvolvimento pré - social sustentam os deveres positivos ou imperfeitos, como ajudar ou confortar o outro. Esta comparação remete-nos para o filósofo Kant que defendia que os deveres negativos são perfeitos porque não têm exceção e por isso são mais obrigatórios. Já os deveres positivos ou perfeitos admitem exceções e contêm menos obrigatoriedade. Este autor dá o exemplo de que um indivíduo sente-se mais obrigado a não matar (dever negativo e perfeito) do que a dar uma camisa quando temos duas e nos pedem uma (dever positivo e imperfeito) (Lourenço, 2002). Durante muito tempo foram vários os autores que se preocuparam em escrever acerca do desenvolvimento da personalidade. Uma das teorias consideradas importantes foi as de Erik Erikson (Manning, 1977, p. 66).

Erikson organizou o desenvolvimento em estádios que seguem uma ordem. Em cada estádio o indivíduo atravessa uma crise entre uma vertente positiva e uma vertente negativa, ambas essenciais para o desenvolvimento pessoal mas todavia é fundamental sobrepor a vertente positiva para que o desenvolvimento ocorra com uma adaptação mais harmoniosa. No que diz respeito à vertente negativa o modo como o indivíduo supera uma determinada dificuldade é importante na ajuda de superação de crises futuras no estádio seguinte (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Erikson sugeriu oito estádios de desenvolvimento mas, de acordo com a idade da nossa amostra de estudo, vamos só concentrar-nos em quatro estádios que correspondem à infância (os três primeiros estádios) e à segunda infância (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Confiança Versus Desconfiança (0 aos 24 meses) - Esta fase corresponde ao estádio oral de Freud onde é dada relevância ao ato de comer, chuchar, morder e babar e é marcada pela relação que a criança mantém com a sua mãe. Se a relação é

positiva a criança sente-se segura em relação ao meio e aos outros – vertente positiva, se a relação não é compensatória a criança ganha um sentimento de medo e de insegurança para com os outros e o meio – vertente negativa (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Autonomia Versus Vergonha (dos 2 anos aos 3 anos) – Nesta fase, através de alguma autonomia física na sua deslocação (correr, gatinhar, andar ou trepar), a criança fica capaz de explorar o seu meio envolvente porém tem que aprender a lidar com a dúvida e a vergonha para conquistar a autonomia (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Neste caso é importante a atitude dos adultos que a rodeiam pois, se os adultos forem protetores, a criança não consegue libertar-se e sente-se envergonhada – vertente negativa, caso contrário se os adultos permitirem que a criança “ganhe asas” e vá à descoberta do meio que a circunda, esta ganha confiança em si própria (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Iniciativa Versus culpa (dos 3 aos 6 anos): finalidade – segundo Erikson nesta fase a criança sente-se atraída pelo progenitor do sexo oposto. A forma como os pais reagem aos seus comportamentos vai influenciar o grau de iniciativa que a própria irá desenvolver futuramente. Se os adultos mostrarem-se opositores a tais curiosidades com atitudes negativas e castigadoras para com a criança esta irá desenvolver um sentimento de culpa- vertente negativa. Todavia se os pais forem recetivos à criança, às suas curiosidades e questões predominantes nesta fase, esta sentirá o gosto pela descoberta, despertando nela capacidade de iniciativa e de perseverança – vertente positiva (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Mestria Versus Inferioridade: Competência (dos 6 aos 12 anos) – Nesta fase a criança enfrenta novas aprendizagens como ler e escrever, novos meios, como a escola e a sala de aula e novas relações pessoais com os seus novos pares. Neste período a criança passa mais tempo na escola do que em casa, assim os seus educadores têm grande influência no grau de confiança. Se a criança consegue fazer as atividades e se é estimulada a produzir mais o seu grau de competência é cada vez mais desenvolvido – vertente positiva, se, pelo contrário, ela não consegue realizar as tarefas tal como os seus colegas, começa a desenvolver um sentido de inferioridade e incompetência – vertente negativa (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Por sua vez, Piaget dividiu o desenvolvimento a nível de carácter e juízos morais em duas etapas: até aos 10 anos, em que o indivíduo rege-se por leis, regulamentos já estabelecidos; a partir dos 10 anos, em que o indivíduo já age segundo um maior relativismo, age em consonância com as leis e com a situação.

Taille (2007) refere que Piaget foi sempre um apoiante da ideia de que havia um desenvolvimento do juízo moral infantil. Para ele a moralidade da criança não era somente a interiorização dos valores, dos princípios e das regras mas sim atribuir um novo significado aos mesmos quando em contacto com o outro e com a sociedade não desvalorizando as estruturas mentais que já possui. Deste modo, para Piaget não existe apenas dois momentos: o que a criança não sabe dos julgamentos morais atuais e o momento em que já ocorreu a aprendizagem da moralidade. Para este autor durante o desenvolvimento moral, ocorrem três estádios: **anomia, heteronomia e autonomia**. A fase de anomia ocorre quando a criança ainda não se inseriu no universo moral. Quando isso acontece passa pelas restantes fases: heteronomia e autonomia, cada uma delas, podendo ser divididas por novas fases (Taille, 2007).

Para o mesmo autor os estádios estabelecidos por Piaget podem ser considerados vagos, pois nenhuma criança é totalmente heterónoma ou autónoma, pois elas tendem a ter uma tendência dominante. Uma criança pode ter tendência a pensar nas regras morais com referência à obediência a uma autoridade contudo, ao mesmo tempo, em determinadas situações a mesma criança pode demonstrar atitudes de autonomia quanto aos seus juízos morais.

Apresentamos, em seguida, a caracterização dos estádios identificados por Piaget: **anomia, heteronomia e autonomia**, em que os dois últimos foram explicados tendo por base a obra de Kant (Araújo, 1996).

Segundo este filósofo o homem tem necessidade de respeitar as regras que podem ser de dois tipos: **categórico e hipotético**.

O tipo **categórico** implica que as regras têm que ser universais e não podem surgir da experiência. Assim, Kant refere: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente, como fim e nunca simplesmente como meio” (1785/1974, p.229 citado por Araújo, 1996, p.105). Ao nível **hipotético** uma ação é realizada com o intuito de atingir um outro fim. Essa ação não tem valor moral pois têm em si apenas o objetivo de lidar com o bem – estar e por isso surgem das experiências tal como acontece com as regras sociais (Araújo, 1996).

Para Kant uma ação para que seja considerada moral tem que estar de acordo com a aceitação universal. Este tipo de ação que é realizada segundo uma pressão vinda do exterior o autor chamou de **heteronomia** (Araújo, 1996).

Porém, ao contrário da anterior, Kant considerou também a **autonomia** que consiste em o homem escolher livremente o que está certo e errado e agir de acordo com as suas ideias (Araújo, 1996).

Agora centrando-nos nos estádios de Piaget vamos referir como a criança se comporta em cada um deles:

Anomia- o termo “nomia”, que aparece nos três temas (Anomia, Heteronomia e Autonomia) significa regras, o prefixo “a” indica a ausência de regras que ocorre neste estágio por parte da criança. (Araújo, 1996).

A criança neste estágio, tal como já tinha sido referido, ainda não está inserida no universo da moralidade. Antes dos 4 anos à criança já lhe são inculcadas regras e valores morais mas que não consegue distinguir entre o bem e o mal. Por exemplo, regras sociais como lavar os dentes, deitar a horas certas e lavar as mãos, para a criança são apenas conduta. Já a partir dessa idade, a criança começa a ter noção de que há coisas que se devem ou não fazer, ou seja, que as regras têm como intuito clarificar o que se deve ou não fazer. Deste modo, quando a criança começa a ter consciência do bem e do mal ela começa a entrar no universo moral (Taille, 2007).

Heteronomia - Tal como o próprio nome indica “Hetero” significa vários e “nomia” regras (Araújo, 1996), assim, nesta fase, a criança além de compreender as regras, reconhece a legitimidade das mesmas (Taille, 2007).

No que diz respeito à compreensão das regras, a criança neste estágio está presa às regras, uma vez que ainda não consegue compreender o princípio moral que lhes dá sentido, portanto dá mais importância às consequências da ação do que a intenção que a levou a realizar (Taille, 2007).

Já no caso da legitimidade das regras, Piaget chamou a este tipo de moral (moral heterónoma) de moral da obediência, em que o que é moralmente aceitável é obedecer às regras impostas por pessoas que lhes transmitem autoridade, nomeadamente os pais. Esta moral é também caracterizada por ser a moral do respeito unilateral pois o dever de respeitar o outro não implica o direito de ser respeitado (Taille, 2007).

Autonomia - Aos 8, 9 anos a criança começa a ser mais autónoma, daí o próprio nome do estágio conter o prefixo “Auto”(Araújo, 1996).

Ela começa a desprender-se das regras e começa a criar os seus próprios princípios, e a intencionalidade das ações passa a ter importância para os seus julgamentos morais. Além da intencionalidade das ações, também o sentido da igualdade começa a prevalecer nos seus julgamentos. A criança começa a pensar que o correto é tratar as pessoas de modo igual: não favorecer umas nem prejudicar outras (Taille, 2007). Fazendo agora comparação com o estágio heterónomo, para este prevalecia os deveres em detrimento dos direitos, já no estágio de autonomia os deveres e os direitos têm igual valor. Desta forma podemos resumir esta comparação dizendo que se no estágio heterónomo “uma regra é moralmente boa porque a ela se deve obedecer, na autonomia (...) deve-se obedecer a uma regra porque ela é boa” (Taille, 2007, p.98).

Ainda em relação aos dois últimos estágios apresentados, é relevante referir que Piaget dava prevalência às relações sociais, principalmente entre as crianças, pois, ao serem muito semelhantes, fortalecem o desenvolvimento da autonomia; já a relação

entre crianças e adultos estagnava o seu desenvolvimento moral pois este tipo de relações favorecem o desenvolvimento heterónimo (Taille, 2007).

Para Lawrence Kohlberg a moralidade centra-se essencialmente no sentido de justiça em detrimento do respeito pelas normas sociais e morais (Lourenço, 1998).

Para Lourenço (2002) a forma como uma criança se torna moral é explicada através de abordagens psicanalítica, cognitiva – desenvolvimentista e da aprendizagem social. No que diz respeito à perspetiva psicanalítica a criança segue os valores, padrões e conduta daqueles que lhe são mais próximos, como os pais. Ao adotar estas condutas começa a aprender a construir o seu *superego* controlando as suas tendências impulsivas, a que Freud (1968) chamava o *id*. Um dos comportamentos, que segundo esta perspetiva indica um crescimento do desenvolvimento moral, é a confissão de uma transgressão feita por parte da criança. Assim, as emoções têm um papel crucial na origem, génese e avaliação do funcionamento moral das pessoas (Lourenço, 2002).

Quanto às teorias da aprendizagem social referenciam que a criança desenvolve-se ao nível da moralidade quando convive com os outros, pois é durante o envolvimento que ela se depara com comportamentos aprovados, reprovados e sancionados. Se forem aprovados os comportamentos repetem-se e quando não são aprovados estes são inibidos. Não só a criança aprende através da aprendizagem direta, mas também a partir da observação, quando imita o que as pessoas mais próximas fazem, e quando estas são os seus modelos. (Lourenço, 2002).

Os defensores desta abordagem têm em conta essencialmente os comportamentos concretos ao nível da aprendizagem geral e os mecanismos do condicionamento, do reforço e da imitação.

Por último, segundo a abordagem cognitivo-desenvolvimentista, a moralidade desenvolve-se na criança quando ela cresce e começa a interagir com os adultos e com os seus pares e a distinguir entre o bem e o mal, o justo e o injusto, os direitos e os deveres, conseguindo, assim, demonstrar os seus pontos de vista perante um problema moral (Lourenço, 2002).

De acordo com esta abordagem a criança pode-se desenvolver não pelo sentido da culpa e de outras emoções morais mas sim por comportamentos corretos nas suas atmosferas morais. Os ambientes em que vive são importantes para se descentralizar da sociedade, de modo a colocar-se nos pontos de vista do outro e assim desenvolver o seu raciocínio moral (Lourenço, 1995; Power, Higgins & Kohlberg, 1989, referido por Lourenço, 2002).

Segundo a teoria de Kohlberg, o desenvolvimento moral das crianças acompanha o desenvolvimento gradual cognitivo. À medida que as crianças vão crescendo deixam de ser egocêntricas e passam a desenvolver um pensamento mais abstrato (Papalia, Olds & Feldma, 2007).

Ao longo do tempo, a sua teoria foi sofrendo alterações. Em 1983 Colby, Kohlberg, Giggs & Liberman (referido por Papalia, Olds & Feldman, 2007) apoiavam a ideia de que as crianças que serviram de amostra na investigação passavam por todos os estádios que Kohlberg tinha estabelecido e que os julgamentos morais que faziam estavam diretamente relacionados com a faixa etária, com a educação, o QI e a situação socioeconómica. Contudo, os mesmos autores, referem que num estudo realizado mais recentemente por Helwing & Jasiobedzka (2001) chega-se à conclusão que as crianças conseguiam fazer os seus julgamentos aos 6 anos não havendo relação entre o julgamento moral e o comportamento moral.

Kohlberg baseou as suas teorias nas respostas dadas aos seus dilemas, defendendo que o desenvolvimento a nível moral ocorre principalmente ao longo de 3 níveis: pré convencional, em que o indivíduo só se preocupa consigo; convencional, ocorre na adolescência, em que o indivíduo age para agradar às pessoas de quem gosta; e pós convencional, em que existe um maior relativismo e equilíbrio a nível de juízos morais (Tabela 1).

Tabela 1- Níveis e estádios de raciocínio moral segundo Kohlberg (1984) - Retirado integralmente de Lourenço (2002, p.76)

Nível	Estádio	Orientação	Perspetiva sócio – moral
Pré - Convencional	1	Castigo e Obediência	Egocêntrica
	2	Troca de interesses	Instrumental e de segunda pessoa
Convencional	3	Bom menino e aprovação social	Racional e de terceira pessoa
	4	Lei e ordem	Legal e de um outro generalizado

Pós - Convencional	5	Maior bem do maior número	Relativista e de um outro qualquer
	6	Princípios éticos	De um outro moral, racional e universal

Segue-se, de um modo mais pormenorizado, a caracterização de cada um dos estádios referindo as suas características e o que os distingue.

Os estádios apresentados não têm como intuito classificar as pessoas mas sim os seus raciocínios morais (Lourenço, 2002).

As crianças podiam atingir um nível de desenvolvimento elevado mas nem sempre o suficiente para demonstrar um desenvolvimento moral correspondente, assim Kohlberg teve necessidade de estabelecer várias idades nos estádios (Papalia, Olds & Feldman, 2007).

Nível I: Moralidade pré - convencional (4 a 10 anos) - Neste nível as crianças atuam consoante o seu meio externo, agindo de forma a receber recompensas ou a evitar castigos (Papalia, Olds & Feldman, 2007).

1º Estádio- *orientação para a punição e a obediência*. As crianças obedecem às regras para evitar castigos aceitando a vontade dos outros e das autoridades (Lourenço, 2002).

Neste estádio as crianças ignoram os motivos de uma ação e concentram-se na sua forma física ou nas consequências que podem sofrer fisicamente (Papalia, Olds & Feldman, 2007) e por isso, predominam nesta fase, “ideias de castigo automático, responsabilidade objetiva, sanções expiatórias e justiça imanente” (Lourenço, 2002, p.77).

2º Estádio- *Interesses e trocas instrumentais*. A criança aceita as regras por interesse pessoal (Papalia, Olds & Feldman, 2007). Ela considera que uma ação é positiva se tiver de acordo com as suas necessidades ou de outro semelhante a ela que atua por interesses e favores (Lourenço, 2002). Este estádio rege-se por uma orientação moral pragmática, hedonista e egoísta (Lourenço, 2002).

Tal como o estádio 1 também este lembra a moralidade heterónoma de Piaget. Mas, no estádio 2 a criança pode conter dois pontos de vista, envolvendo “mais ações externas do que sentimentos internos, e considerados em sucessão (farei mal a quem

me fizer mal; e bem a quem me fizer bem), não simultaneamente (não me vingou de quem me faz mal porque também não gosto que se vinguem de mim quando procedo de modo menos correcto)” (Lourenço, 2002, p.78).

Nível II: Moralidade Convencional (10 a 13 anos) – Os indivíduos preocupam-se em serem corretos nos seus atos e em manter a ordem social (Papalia, Olds & Feldman, 2007), ou seja, assumem-se como pertencentes a uma sociedade e por isso todos os seus atos têm em vista o ponto de vista dos outros (Lourenço, 2002)

3º Estádio-*Afeto e aprovação interpessoal*. As crianças querem agradar e ajudar os outros, sabem julgar intenções e desenvolvem as suas próprias ideias do que é uma boa pessoa. A criança coloca-se na “pele” do outro fazendo de tudo para que resolva os problemas não de modo individualista como acontecia no estágio anterior, mas sim de modo, a que todos se sintam bem ao que Kohlberg chamou *regra de ouro* (Lourenço, 2002). Avaliam uma ação de acordo com o motivo que há por de trás dela ou segundo a pessoa que a pratica e também levam em consideração as circunstâncias (Papalia, Olds & Feldman, 2007).

4º Estádio- *O respeito pela lei e pela ordem*. As pessoas preocupam-se em respeitar as autoridades e manter a ordem social, cumprir com os seus deveres, (Papalia, Olds & Feldman, 2007) legalmente exigido no código de trabalho que corresponde à sua profissão. Assim, este estágio, como é característico dos estágios pós – convencionais, está direcionado para uma perspetiva geral e institucional (Lourenço, 2002).

Nível III- Moralidade Pós - Convencional (início da adolescência ou só no início da vida adulta, ou nunca) – As pessoas reconhecem quando sucedem conflitos entre padrões morais e elaboram as suas opiniões consoante os seus princípios de correção e justiça.

5º Estádio: *O respeito pelos princípios*. As pessoas pensam em termos racionais, valorizando a vontade da maioria e o bem-estar da sociedade (Lourenço, 2002). Normalmente as pessoas apoiam-se no cumprimento e obediência à lei. Apesar de reconhecerem que há situações de conflitos entre o ser humano e a lei, acreditam que o mais benéfico para a sociedade é obedecer à lei (Papalia, Olds & Feldman, 2007).

6º Estádio: *Moralidade dos princípios éticos universais*. Neste estágio os indivíduos agem segundo o que pensam que é certo independentemente de restrições legais ou da opinião dos outros (Papalia, Olds & Feldman, 2007).

Kohlberg acrescentou mais um nível entre os níveis II e III para o caso das pessoas que se conseguem desprender dos padrões morais da sociedade mas que ainda não conseguem agir segundo os seus princípios de justiça (Papalia, Olds & Feldman, 2007). Antes de atingirem o nível III Kohlberg (referido por Papalia, Olds & Feldman, 2007) as pessoas necessitam de reconhecer a relatividade dos padrões morais, pois

estes podem ser questionados pelas mesmas quando têm contacto com outras pessoas em que os valores, cultura, formação ética são distintos dos seus.

Desta forma, Kohlberg questionou a existência do estágio 6, pois na verdade poucas pessoas conseguiam atingi-lo. De seguida, acrescentou um sétimo estágio – **Estádio Cósmico** em que as pessoas atuam não somente sobre os outros, mas sobre o universo como um todo (Kohlberg, 1981; Kohlberg & Ryncarz, 1990 referido por Papalia, Olds & Feldman, 2007).

2.1 Interação entre os pares

O desenvolvimento moral é influenciado pela qualidade e quantidade de interações que uma criança estabelece com os seus pares, em que os seus julgamentos morais ficam mais elevados e complexos. Ao contrário do que muitas vezes se diz, para os autores Sprinthall & Sprinthall a crianças têm um maior desenvolvimento em interação com os seus pares do que com os adultos, já que, há uma discrepância de poder e autoridade. No grupo de crianças é notável mais a igualdade, o sentido de dar e receber, o consenso para chegar a uma decisão e o sentimento de bondade prevalece entre esta faixa etária. Neste caso, os adultos vêem estes comportamentos como obediência à autoridade do adulto (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

William Damon (referido por Sprinthall & Sprinthall, 1993) realizou estudos que comprovaram que as crianças do 1º Ciclo em situações de grupo e de decisões difíceis tendem a chegar a acordos que revelam justiça e igualdade,

Ocasionalmente, algumas discussões que possam ter são breves e não lhe são dada importância, sendo as mesmas facilmente resolvidas. De forma diferente, ocorre entre um grupo de adultos, pois estes têm os sentimentos mais vinculados e por isso muitas vezes dá-se o fim de amizades.

Voltando à importância da interação entre os pares William Damon (referido por Sprinthall & Sprinthall, 1993) afirmou que a criança aprende o respeito pelas regras e pelos acordos estabelecidos, aprendendo assim a viver em sociedade como um cidadão responsável.

Neste sentido Maning (1977) refere que a criança ao ser capaz de aceitar a ideia do outro e que as situações podem-se reverter modifica a sua posição no mundo. Esta terá futuramente outra forma de lidar com diferentes situações em sociedade adotando comportamentos e atitudes morais aceitáveis.

2.2 A moralidade e os valores

Para Seifert (2010) se a moralidade consiste naquilo que as pessoas acham certo ou errado e se os valores dizem respeito à escolha de modos de comportamento perante uma determinada situação e cultura, então, para este autor poder-se-á

afirmar que a moralidade é um “(...)conjunto de valores morais aceitos em uma cultura ou tradição.” (p.100), não passam por ser apenas “(...) coisas mas sim qualidades que as coisas possuem mas que não estão nelas de modo sensíveis” (Ramiro Marques 2002, p.16 referido por Araújo 2008, p.98).

Neste sentido, Piaget (1994, p.23) defendia que “Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”.

O mesmo autor considera que essas regras são transmitidas às crianças pelos adultos, de forma já construída e não moldáveis às suas necessidades. Todavia, o jogo social entre os seus pares é uma atividade fundamental para a construção de regras entre as mesmas.

As regras que são transmitidas pelos adultos regem-se pelos seus próprios valores, posteriormente os seus progenitores irão “utilizá-los” pois são os valores que orientam os comportamentos e as decisões a tomar e que no fundo são a base central da personalidade (Araújo, 2008).

A moralidade heterónoma está mais ligada às consequências de uma ação do que propriamente à intenção que leva a ser realizada. Nesta fase a criança tem em conta ao que lhe é dito, principalmente se for pela parte de uma autoridade (Lourenço, 2002).

No caso da moralidade autónoma, o nível de moralidade de uma ação é influenciada pela intenção que comanda a ação, pois a ação moral está ligada à igualdade, reciprocidade e cooperação e não tanto para a obediência e medo (Lourenço, 2002).

Em suma, estas duas formas de moralidade são distintas já que a moralidade heterónoma está associada ao egocentrismo e a moralidade autónoma está ligada ao perspetivismo (Lourenço, 2002).

Em relação às ações realizadas e ao seu nível de moralidade questionamo-nos agora: Afinal o que pode ser considerado imoral? A imoralidade de uma ação está dependente do nível de desenvolvimento de quem a pratica (criança) (Lourenço,1998). Piaget considera que o que pode ser moral para uma criança autónoma pode ser considerado imoral para uma criança heterónoma ou vice – versa. Tal como já tinha sido referido, o egocentrismo característico da fase heterónoma leva a que a criança considere imoral o que vai contra a autoridade e a intenção da ação não é tida em conta; já para a criança autónoma a imoralidade reside na intenção subjacente à ação (Lourenço,1998).

Para uma criança neste nível (heterónomo) a imoralidade confunde-se com o castigo, pois se alguém age de forma incorreta deve ser castigado, e se reagiu mal é porque foi imoral. O objetivo pretendido quando a criança pensa no castigo que deve ser imposto prende-se com castigar o transgressor e não de ser um método de educação (Selman, 1980 referido por Lourenço,1998). A avaliação que as crianças

fazem em relação às transgressões praticadas, nos dois níveis referidos (heterónimo e autónomo), também é diferente.

Para a criança no nível heterónimo a transgressão será grave consoante os danos materiais que fizer, ao que Piaget chamou de realismo moral e responsabilidade objetiva, porém para a criança que se situa no nível autónomo a gravidade da transgressão está na intenção com que foi realizada, responsabilidade subjetiva, não objetiva (Leon, 1984 referido por Lourenço, 2002, p.57).

Esta discussão dos castigos leva a outra de que vamos falar, acerca do que é o dever. Mais uma vez há uma distinção do tipo de resposta entre a criança autónoma e a criança heterónoma. Para as crianças no nível heterónimo o dever é algo que se deve cumprir perante ordens dadas pela autoridade e de forma a evitar os castigos. Já para a criança autónoma o dever rege-se pela cooperação e para o respeito mútuo (Lourenço, 1998, p.75).

2.3 A escola e a educação para os valores

A escola tem um papel fundamental na transmissão dos valores aos nossos pequenos “construtores” do futuro.

Contudo, Araújo (2008) defende que as crianças adquirem os primeiros valores e atitudes a partir da sua família. Em interação com a família, compete à escola promover a transmissão de valores, preparando assim as crianças para o futuro, nomeadamente para os obstáculos que possam ocorrer, fazê-las compreender a distinção entre o bem e o mal, entre o que é justo e o que é injusto, sempre na luta da defesa do bem.

Américo Peres (1999, p.124 citado por Araújo, 2008, p.90) também partilha a opinião de que:

a escola não pode quedar-se na mera transmissão de conhecimentos (processo que se desenvolve, muitas vezes, de uma forma pouco instrutiva, limitando-se a um ensino abstracto, mnemónico, verbalista e descontextualizado) , mas deve assumir o seu papel socializador, educando desde e para os direitos humanos, isto é, preparar cidadãos e cidadãs conscientes e livres, comprometidos com a reconstrução de uma sociedade mais justa e democrática.

Indo ao encontro da opinião do autor acima citado, vamos agora centrarmo-nos na realidade do nosso Ensino, em que é relevante falarmos, enquanto professora do 1º Ciclo – Ensino Básico, na importância da implementação da Educação dos Valores dentro da sala de aula.

Remetendo-nos agora um pouco ao passado e a um diferente tipo de pedagogia que era instituída na época, podemos referir que já evoluímos um pouco no que diz respeito à questão da transmissão de valores dentro da sala de aula.

Outrora, o ensino preocupava-se mais em direcionar o aluno para uma aprendizagem dos conteúdos programáticos, essencialmente dirigidos, no que diz respeito ao 1º ciclo, na Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio (Araújo, 2008). A preocupação do professor passava somente em transmitir os conhecimentos essenciais ao aluno, para que este ficasse apto para o ano seguinte. É de salientar que este tipo de ensino, além de limitado em termos de enriquecimento pessoal, centrava-se essencialmente no professor, tomando este o papel principal e mais ativo na sala de aula.

Nos dias de hoje, apesar de a escola estar mais centrada não apenas na transmissão de conhecimentos como também no desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno necessita de comportar mais outro tipo de preocupações, além da instrução do que está programado curricularmente. O professor necessita de ter uma maior preocupação em motivar os alunos, não só a aprender os conhecimentos programáticos, como também a conduzir as suas aulas para outras vertentes, como é a questão dos valores e da sua importância, utilizando, muitas vezes, a interdisciplinaridade com a implementação da conjugação dos dois “tipos de conteúdos”.

Neste sentido, Arantes (2007, p.85) diz que uma educação de valores completa acontece quando ocorrem, nomeadamente, três práticas educativas. Uma das práticas incide na via interpessoal que se preocupa com a relação entre educadores e alunos. Esta não é centralizada numa atividade propriamente dita, pois a interação entre os dois sujeitos acontece em qualquer momento e possibilita o vínculo entre professor-aluno. Para este autor uma relação educativa verdadeira baseia-se em três elementos (Arantes, 2007, p.86):

“um encontro”;

“um encontro de acolhida e reconhecimento”;

“um encontro que gera qualidades morais, responsabilidade e respeito”.

É de salientar que o “encontro”, não deve ser meramente superficial mas capaz de criar diversas situações e práticas formativas que promovam outros encontros pessoais.

É fundamental que o encontro entre o educador e o educando se dê pela iniciativa do primeiro para que o aluno se sinta aceite, confortável para falar e pedir ajuda quando necessitar sem hesitar. Assim, o aluno sentir-se-á reconhecido e acolhido, e, sobretudo, predisposto a “entrar” no mundo e socializar com quem faz parte dele.

Falando na via curricular conjuntamente com a educação para os valores, remetemo-nos para o que foi referenciado anteriormente em relação à necessidade de relacionar os conteúdos curriculares com a questão dos valores. Neste sentido, o debate é um método pertinente para ouvir diferentes pontos de vista e, no fundo, para conseguir trabalhar a capacidade de dar o seu, firmando-se nas suas opiniões (Arandes, 2007).

Segundo a mesma autora, nessas sessões em grupo com temáticas sociais o aluno pode, ou não, identificar-se com a situação exposta. Mas mesmo não tendo relação com o tema em discussão, o aluno não pode ser indiferente àquilo que (ainda) não viveu. As aulas desta natureza não devem ter como objetivo incutir valores ou transmitir conhecimentos, mas sim servir de reflexão e autoconhecimento, que propiciando o trabalho do aluno e do professor em conjunto, em que os alunos devem debater e refletir, ao mesmo tempo que o professor serve de mediador, nunca tirando o protagonismo aos alunos (Arandes, 2007).

Por último, em relação à via institucional, permite-nos voltar o foco novamente para a escola e a forma como esta estabelece os valores dentro da mesma.

Esta não é menos importante do que as vias anteriormente referidas, pois uma instituição escolar, recetora dos educandos, deve transmitir uma cultura moral adequada para que estes sejam influenciados positivamente pelo meio e capazes, assim, de moldar adequadamente os seus valores e hábitos, e sobretudo transportá-los para a prática quotidiana.

Na nossa opinião, sendo esta uma profissão alvo da constante necessidade de mudanças, ainda há muitas coisas a mudar em torno dos programas estabelecidos e das próprias instituições, enquanto meio circundante do aluno.

Uma das prioridades deve passar pela conjugação dos conteúdos curriculares com outros conteúdos, considerados “extra curriculares” mas que comumente enriquecem o ser humano que está presente dentro da sala de aula, enquanto pessoa e “pedaço do nosso futuro”.

Dentro das instituições o professor não deve ser o único sujeito responsável pela transmissão de valores ou, de condutas consideradas adequadas para o aluno, também os restantes intervenientes do meio escolar devem procurar difundir iniciativas capazes de levar os educandos a agir de forma correta.

*A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a
preparação para a vida, é a própria vida.*

John Dewey

3. Desenvolvimento Social

A relação entre os pares permite o desenvolvimento social e intelectual da criança (Schaffer, 2005), ao mesmo tempo que progressivamente adquirem “ (...) independência, autonomia o sentido da reciprocidade, da solidariedade, da justiça (...)” (Rivier, 1983, p.73), características cruciais para a sua vivência em grupo, que depois irá interioriza-las individualmente (Saramago, 1999, p.11, citado por Dias, 2009, p.202).

Segundo Carvalho (1999, p.73) o desenvolvimento infantil só pode ser analisado quando esta faz parte de uma rede de relações. Assim, o mesmo autor referencia três características das relações para o decurso do desenvolvimento social da criança: as relações são o contexto primordial em que a criança ao mesmo tempo que socializa adquire competências como a comunicação e a regulação das emoções; em segundo, a criança ao estar inserida num grupo adquire autonomia e segurança e como terceira característica este autor considera que as relações vividas e observadas vão contribuir para a construção de relações futuras.

Neste sentido, Rivier (1983, p.73) defende que “A aprendizagem da vida em comum está longe de se fazer sem os outros”, pois ao longo do tempo, as crianças formam relações, cada vez mais fortes e diversificadas, muito importantes para as suas vidas, nomeadamente se estas acontecerem com crianças com a mesma idade (Schaffer, 2005, p.129).

A antiga ideia de que apenas a presença dos pais, essencialmente da mãe, são importantes para o desenvolvimento psicológico, já não pode ser defendida, pois as crianças passam grande tempo junto dos seus pares. Assim a relação entre os pares tem grande influência nas formas de conduta e pensamento. (Schaffer, 2005, p.129).

Contudo, as primeiras relações sociais que a criança cria é com os seus pais e com quem cuida delas. Esta capacidade de interação é cada vez maior, ao que os autores (Katz & McClellan, 1991 citado por Formosinho *et al*, 1999, p. 80) designam por capacidades sociais.

A criança durante as suas interações responde à questão “Quem sou eu?”. Este autoconceito é construído inicialmente com os pais e depois, gradualmente, com os seus pares. O modo como uma criança se comporta com as outras, tem grande importância, desde a pré-escola até à adolescência. (Schaffer, 2012, p.133).

Os autores Formosinho, Katz, McClellan e Lino (1999) consideram que as habilidades, (skills) sociais, sejam elas consideradas como negativas ou positivas, são adquiridas através de interações com conteúdo. Neste sentido, os escritores Judith Harris & Steven Pinker (1998, 2002 citado por Schaffer, 2005, p.129) defenderam que a socialização acontece em primeiro lugar no grupo de pares, considerando que a influência dos pais tem sido muito sobrestimada.

Contudo, Schaffer contesta esta ideia considerando-a um exagero, pois, para este, os pais e os pares têm papéis distintos, mas ambos cruciais, para satisfazer determinadas necessidades da vida da criança (2005).

Em relação às brincadeiras, desde cedo são realizadas em conjunto e com reciprocidade e não lado a lado, com uma gradual seletividade no que diz respeito às suas escolhas de pares (Schaffer, 2012, p.133).

Deboteli (2002, p. 75) salienta a importância das brincadeiras na capacidade de atribuir novos significados aos objetos, consoante o que o objeto representa para ela e o tipo de contacto que já teve com ele.

No grupo de crianças, estas durante o seu envolvimento decidem e atribuem os seus papéis naturalmente consoante a forma de comportamento de cada uma delas, como, por exemplo a atribuição do líder ou seguidor, agressor ou vítima, palhaço entre outras (Schaffer, 2012, p.133). No entanto, se por um lado, atribuem um papel a cada elemento do grupo, por outro, eles tendem assemelhar-se uns aos outros para se sentirem aceites, obedecendo assim às normas do grupo em questão (Schaffer, 2012, p.134).

O que uma criança entende que é ou não aceitável é influenciado pelos seus valores morais que vão sendo construídos ao longo das suas vivências, enquanto elemento pertencente a um grupo (Schaffer, 2012, p.133).

Estas vivências podem acontecer em vários contextos como numa brincadeira, num jogo, durante uma conversa com os seus pais, com os colegas ou professores, partilhando ideias, regras e valores.

Cada uma destas partilhas está inerente às tradições, cultura e às memórias pertencentes ao seu passado (Debortoli, 2002, p.74). Ainda de acordo com esta ideia, os autores Formosinho Katz, McClellan e Lino (1999) consideram os sentimentos positivos e negativos que as crianças expressam e a intensidade com que os expressam, dependem da cultura onde estão inseridas. Determinados comportamentos no quotidiano variam consoante as culturas, pois estas determinam o que é ou não aceite na sociedade em que a criança vive (Ratner & Stettner, 1991 citado por Formosinho *et al*, 1999, p.20).

O desenvolvimento social influencia o nível intelectual da criança, pois não são só os professores e os pais os únicos meios de transmissão de conhecimentos, também as crianças entre si aprendem quando são confrontadas com as ideias dos seus pares e são estimuladas a analisar e a defender as suas próprias ideias (Schaffer, 2012, p.134).

Assim, tal como refere Rivier (1983, contra capa) “Todo o desenvolvimento é simultaneamente uma conquista e uma aventura (...)”, uma conquista pois dá-se ao longo da sua vida que permite a descoberta gradual de novos horizontes e uma aventura, devido às alterações de comportamento a que a criança é submetida” (Rivier, 1983).

Segundo Dias (2009) a criança é influenciada pelo meio que lhe impõe a realidade em que vive, mas cabe à criança modelar essa realidade e fazer dela o meio onde atua e representa.

Devido às diferentes realidades vividas por cada criança e ao que lhes é inculcido pelos adultos que as envolvem, estas procedem de modo diferente num determinado contexto (Dias, 2009, p.199). Por sua vez, o meio envolvente vai também influenciar a construção de identidade e as representações que tem de si própria e dos outros (Dias, 2009, p.200).

Howew & Mercer (2007) consideram a sala de aula um meio importante para o desenvolvimento social, uma vez que, neste espaço a criança colabora com outras em diversas atividades, contrapondo-se à visão tradicional que considera a conversa e a interação social são perturbadoras e irrelevantes no seu desenvolvimento. A aprendizagem em grupo está cada vez mais valorizada pois esta permite às crianças trabalhar por objetivos comuns, explicar as suas ideias e expor os seus pontos de vista até chegarem a um consenso.

Os mesmos autores consideram que os profissionais do ensino são responsáveis por preparar atividades a fim de serem elaboradas em grupo e ao mesmo tempo, sejam produtivas ao nível da aprendizagem, da cooperação e da coesão, não apelando à competitividade (2007).

Durante o relacionamento com os seus pares, a criança apresenta determinados tipos de comportamento que estão relacionados com os diferentes níveis de capacidade para identificar e coordenar pontos de vista sociais, ordenados e hierarquizados por Selman (1980 citado por Formosinho, 1999, p.82-83) aos quais chamou – Tomada de Perspectiva Social (T.P.S), separados por níveis:

Nível 0 – Indiferenciada e Egocêntrica (3-6 anos)

A criança não distingue entre características físicas e psicológicas, o que a leva a confundir ações e sentimentos. Ela não compreende que uma outra pessoa tenha uma perspetiva diferente da sua perante uma nova situação.

Nível 1 – Diferenciada e Subjetiva (6-9 anos)

Neste nível a criança distingue características físicas e psicológicas e por isso consegue interpretar o modo diferente como o outro reage a uma mesma situação.

Nível 2 – Auto - Reflexiva e Recíproca (7-12 anos)

A criança, neste nível, revela capacidades de refletir sobre os seus próprios pensamentos e sentimentos. “As pessoas são vistas como tendo duas dimensões: a aparência visível e uma realidade escondida”.

Selman (1980 citado por Formosinho, *et al*, 1999) identificou as estratégias de negociação interpessoal (E.N.I.) de forma a identificar os diferentes modos que a criança tem de agir no relacionamento interpessoal. As E.N.I. correspondem aos níveis da T.P.S., mas os primeiros são gradualmente mais complexos. O conhecimento

das E.N.I. por parte das pessoas que estão em redor das crianças é importante, pois o conhecimento de diversos níveis permite ao adulto analisar e intervir no desenvolvimento do relacionamento interpessoal.

Níveis de estratégias de negociação interpessoal

Nível 0 – Impulsiva

Neste nível a criança age de forma impulsiva utilizando o seu corpo como estratégia. Demonstra dificuldade em distinguir a sua perspetiva da do outro bem como distinguir ações e sentimentos.

Nível 1 – Unilateral

A criança recorre as estratégias unilaterais para satisfazer o seu Eu, não havendo preocupação com as necessidades do outro. Neste nível a criança faz sempre prevalecer a sua perspetiva.

Nível 2 – Recíproca

As crianças que estão neste nível tendem a fazerem esforços para envolver todos os pares satisfatoriamente e de forma recíproca. Para que tal aconteça a criança recorre a negociações, trocas e contratos e estratégias de persuasão de forma a tentar convencer o outro.

Neste sentido, Selman (1980 citado por Lourenço, 2002, p.29) referencia que alguém que seja amigo do outro só porque este faz aquilo que nós queremos é considerado alguém que, do ponto de vista do desenvolvimento interpessoal, pouco desenvolvido.

"E se as histórias para crianças fossem de leitura obrigatória para os adultos? Nós, os adultos, seríamos capazes de aprender o que há tanto tempo ensinamos? A leitura dos contos para crianças teria de ser obrigatória para os adultos. Estes textos são fábulas morais, nas quais são ensinados valores que consideramos indispensáveis, como a solidariedade, o respeito ao próximo e a bondade. Mas depois, nós, os adultos, somos os primeiros a esquecer disso na vida real".

José Saramago

4. Literatura Infantil e o desenvolvimento da criança - que relações

O século XVIII, caracterizado pelo Iluminismo, é visto como a época em que a literatura infantil começou a atingir o seu apogeu (Pires, s/d), daí Fracco (2009) considerar que o aparecimento da literatura infantil iniciou-se realmente nesse século. Na Europa começou a existir uma grande preocupação pela educação. Assim, com a diminuição da dissociação da literatura e da pedagogia, em conjunto com as ideias dos influentes pedagogos Locke, Rousseau e Pestalozzi, os livros para as crianças começam a sofrer modificações.

Referenciando agora, de uma forma sintática, o contributo de cada um dos pedagogos mencionados, começamos por dizer que John Locke (1632 – 1704) aconselhava as crianças a lerem fábulas de Esopo e o Romance da Raposa, pois estas, tal como toda a literatura infantil, era um meio de formação cultural e moral.

Ligado a estas ideias esteve Jean Jacques Rousseau (1712-1778) que, na sua obra *Emile* (1762), explana as suas ideias pedagógicas melhorando o carácter didático que os livros para crianças começaram a possuir. Não obstante, Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) foi criador de obras em que a pedagogia era sempre presencial, pois para ele “ a vida é educação” (Pires, s/d, p.57).

A literatura infantil foi um meio que as famílias utilizavam para moldar a personalidade dos seus filhos pois, tal como refere Pires “ A boa educação he o mais nobre património que os Pais podem deixar a seus filhos tão grande he a força que ella tem sobre os animos que se pode com razão chamar a segunda natureza” (s/d, p.58), ao mesmo tempo que servia de meio lúdico, nos serões quando todos se juntavam para conversar e ler em voz alta.

Deste modo, é de salientar que o aspeto gráfico construído era dirigido ao gosto da família e não das crianças, pois a família é que lia e a criança era somente um ouvinte.

Ainda na linha da didática, é de salientar, os materiais, de 1797, que foram encontrados por Maria Laura Bettencourt Pires, para ajudar à aprendizagem da leitura: *Carta das Letras, Sillabas e Nomes da Lingoa portuguesa para uso dos Principiantes*. De seguida, a abordagem à evolução da literatura infantil no século XIX será feita segundo a autora Pires (s/d)

No século XIX, começaram-se a escrever livros para crianças mais semelhantes aos atuais, pois se a perspetiva da educação foi mudando também a escrita dos livros foi-se alterando até ao presente.

É relevante pronunciarmo-nos sobre alguns aspetos que levaram ao desenvolvimento da literatura infantil no século XIX, tal como a ideia de que as crianças e os adultos têm gostos diferentes ou completamente opostos, e que, por isso, a escrita deveria obedecer a regras diferentes. Esta nova posição foi influenciada

pela emigração de algumas figuras emblemáticas, como Almeida Garret e Alexandre Herculano que, conseqüentemente foram meios de novos contactos no estrangeiro.

Outros fatores que permitiram a mudança foi o desenvolvimento dos meios de comunicação que permitiu a expansão para o resto da Europa, bem como a conceção de uma nova ideologia de um ensino para todos.

Na segunda metade do século XIX, a criança foi muitas vezes tema literário para vários escritores, principalmente para aqueles que se revoltavam com o modo, como estas eram tratadas. Ramalho Ortigão (1836 – 1915) foi um dos críticos que, na sua obra “As Farpas”, chamou a atenção para o mau trato que as crianças tinham e sobre o ensino público e os seus programas em “Farpas Esquecidas” (vol. II).

Perante um elevado número de analfabetos, o pedagogo, fabulista e poeta João de Deus de Nogueira Ramos (1830 – 1896) iniciou uma luta contra esta situação. Começou por renovar o ensino “das primeiras letras” com a publicação da “Cartilha Maternal” ou “Arte de Leitura”.

No século XIX, com o desenvolvimento das técnicas de impressão e dos leitores surgiu um novo meio de leitura para as crianças, as revistas infantis.

Luis Filipe Leite, em 1854, publicou o “Ramalhetinho de Puerícia” que continha temas como “Deveres dos Meninos” e “Preceitos higienicos”.

Alice Pestana dirigiu a “Revista Branca” quinzenal que teve início a 10 de fevereiro de 1899. É de salientar que este tipo de publicações propocionou mais interesse pelas suas belas ilustrações e, deste modo, os ilustradores começaram a ser mais populares pelos trabalhos que elaboravam.

No século XX, a criança começou a ser considerada como um ser com gostos e interesses próprios, deixando de ser apontada como um adulto em miniatura.

Deste modo, houve uma mudança entre o livro infantil e o livro destinado a adultos e uma acentuação nos livros para rapazes com prevalência a aventuras violentas e nos livros para raparigas onde predominava a fantasia e o romantismo.

A literatura infantil sofreu alterações quanto à escrita. Se, por um lado, houve progressivamente modificações positivas ao nível da imagem e apresentação do livro, devido ao desenvolvimento das tecnologias, por outro, as temáticas tratadas nos mesmos, também se alteraram, o que na época não foi visto com “bons olhos” por todos.

Contudo, estas alterações ocorridas eram inevitáveis pois, os leitores eram diferentes, ou seja, estes “exigiam” outro tipo de leitura para se sentirem motivados. Estas modificações fizeram-se sentir, para fazer frente a meios de comunicação como a televisão, já que, vieram roubar atenções para determinados assuntos.

Trindade Coelho (1861 – 1908) destacou-se pelo interesse que demonstrou em modificar o ensino em Portugal que ele caracterizava como “atrasado”. Assim, propôs que o ensino fosse feito de um modo mais “divertido” dizendo que “A criança não

sabe senão rir e brincar e por isso ensiná-la sem a contrariar nessa tendência, antes explorar essa tendência delicadamente, discretamente e com amor – é já atraí-la E atrair a criança é conquistá-la” (Coelho, 1901 citado por Pires, s/d). Este autor criou uma obra com o propósito de incenivar um novo método de leitura, pois para ele esta era a base de toda a aprendizagem.

Esta obra tinha a distinção entre a sílaba e a palavra e empregava muitas cores. Na primeira década deste século, ao mesmo tempo que as crianças já podiam optar por livros infantis e de fantasia também já tinham como escolha livros pedagógicos que tratavam de temas acerca de progressos científicos como a descoberta de naves e foguetões.

Virgínia de Castro e Almeida além de se ter dedicado à escrita de livros de fantasia deu também o seu contributo a livros educativos como “Pela Terra e Pelo Ar” (1911) com noções de Entomologia e “As lições de André” (1913) com assuntos acerca das Ciências. Para esta autora era essencial transmitir às crianças conhecimentos importantes para o seu futuro, sobretudo, de uma forma divertida. Querendo passar esta mensagem escreve numa carta “Aos Pais dos Meus Leitores”

“Divertir as crianças não é povoar-lhes a imaginação de fantasias mentirosas, de entes fictícios, sem moralidade, sem lógica, absurdos e perigosos, que baralham nos pequeninos cérebros ainda tão vacilantes, todas as noções de bem e de mal, que os confundem na compreensão das verdadeiras maravilhas que nos rodeiam, que os tornam indiferentes e quase hostis aos conhecimentos úteis.

(...) Não havia bruxas, nem varinhas de condão, nem príncipes encantados, nem animais falantes, nem dragões fulgurantes, nem palácios de pedrarias, nem fadas loiras que só aparecem ao luar...Nada.

(...) Não queria que a instrução fosse o ponto fundamental desses livros. Queria apenas, em lugar de aproveitar a atenção das crianças assim presa ao interesse da narrativa para lhes encher o espírito de inverosimilhanças e de falsidades, aproveitar essa atenção para lhes inculcar conhecimento úteis...”
(p. 98)

4.1 O que é a literatura infantil?

Para Nelly Novaes Coelho (2000, p.1) A literatura infantil “(...) é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/ impossível realização...”, ou seja, através das palavras, um livro transmite diversos sentimentos e desejos provenientes do homem, misturando o real com o imaginário.

A literatura infantil segundo Filho (2009) é chamada de “infantil” devido ao tipo de texto que é apresentado, além das personagens, do tempo e do espaço, onde o leitor é convidado a entrar. O mesmo autor considera que, em comum com a literatura direcionada aos adultos, na literatura infantil, são apresentados temas, que além de descreverem situações da sociedade, fomentam os valores humanos não só contemporâneos como também aqueles que foram construídos ao longo da nossa história. Todos os elementos enunciados anteriormente são trabalhados e moldados seguindo uma linha infantil, pois é para este grupo etário que se destina a leitura (Filho, 2009).

Segundo o mesmo autor, a organização dos elementos (personagens, espaço, tempo) é essencial quando se pretende a escrita de um livro dirigido às crianças, pois estes têm que ser trabalhados consoante o enunciatário (2009).

Além da parte textual, o texto não verbal (visual) transmite também estes elementos falados anteriormente, pois as figuras são essenciais para chamar a atenção do leitor. Assim, a conjugação entre os dois (visual e verbal) vão formar um único texto, que despertará a atenção da criança para a leitura (Filho, 2009).

Além dos elementos já enunciados em parágrafos anteriores, Filho (2009) defende que as emoções não podem ser esquecidas, como um dos constituintes desses elementos.

Sendo assim, para esse autor a leitura “(...) é, antes de tudo, um processo afetivo” (Filho, 2009)

A criança, hoje em dia, troca algumas “relações” de afeto com as tecnologias e com amizades virtuais. Nesse sentido, é importante cativar a criança a criar afetividade com os livros e com os textos que dentro deles encontra (Filho, 2009). Ainda referindo o mesmo autor, neste processo de aproximação é preponderante o papel do professor, como vamos poder ver mais à frente, pois cabe-lhe a ele fomentar a relação do objeto (livro) com o aluno, e mostrar a este o que podemos fazer com os livros e o quão aliciante pode ser estar em contacto com eles (2009). Borrás (2001) também partilha a ideia de que não é só fundamental procurar os melhores métodos para ensinar a ler mas, também, despertar o prazer para a leitura. Para isso é necessário procurar um momento oportuno, de forma a provocar um “estado de prazer puro” (Borrás, 2001, p.383).

Segundo Filho (2009), é essencial proporcionar diversas leituras para que o aluno se possa identificar com o tipo de leitura que faz e, até mesmo, rever-se em algumas das situações e ver nesses momentos oportunidades de se expressar que até aí não tinha encontrado. Tendo o leitor oportunidade de escolha este sente-se mais entusiasmado na leitura se encontrar aquele livro com que se identifica pois, tal como refere Rousseau (citado por Borrás, 2001, p.383) “Uma criança não sente grande curiosidade por aperfeiçoar um instrumento com o qual se atormenta; mas uma vez conseguido que esse instrumento sirva para o seu prazer, não demorará a aplicar-se-lhe, para vosso pesar.”

Na análise sobre a literatura infantil desde sempre se instalou a questão sobre o que seria um bom livro para criança, e neste sentido, Judith Hillman (1995,p.2-3 citado por Bastos, 1999, p.24) refere como essenciais o **conteúdo** e a **qualidade**. Em relação ao primeiro parâmetro a autora refere que os livros infantis devem incluir:

- “experiências típicas da infância, escritas na perspectiva da criança;”
- “caracteres infantis ou similares;”
- “intrigas simples e directas, centradas na acção;”
- “um sentimento de optimismo e inocência (o final feliz é a norma);”
- “uma tendência para combinar a realidade e a fantasia.”

No que se refere à **qualidade** a autora considera que deve estar presente em todo o tipo de livros independentemente da faixa etária a que são dirigidos.

4.2 A importância das histórias infantis no (des) envolvimento das crianças

Pensar na relação das crianças com os livros é pensar no futuro e pensar no futuro é assumir a responsabilidade de construir um mundo com menos diferenças (Filho, 2009).

Este autor defende que os livros infantis podem ajudar a criança a ampliar os seus gostos para a literatura e para a arte, de forma a transformá-las em leitores ativos, e assim torná-los mais preparados para a vida em sociedade. Ferreira & Pretto (s/d) acrescentam que a literatura infantil permite a superação de medos, das perdas, o conhecimento do amor e a valorização da amizade.

O desenvolvimento da escrita da literatura infantil foi se modificando, quanto aos seus objetivos e estrutura.

Como referimos anteriormente, estas modificações progressivas foram influenciadas pelas visões diferenciadas, existentes ao longo do tempo, quanto ao processo de desenvolvimento das crianças (Alves, 2001 citado por Rodrigues & Oliveira, 2009).

Vários investigadores têm destacado o papel da literatura infantil no desenvolvimento da criança permitindo lidar com o mundo, com realidades diferenciadas, permitindo, ao mesmo tempo, ser um suporte na construção da sua identidade e, assim, promover o desenvolvimento social. Segundo Saraiva (2001, citado por Rodrigues & Oliveira, 2009), a literatura infantil permite a auto compreensão, estabelecimento de relações interpessoais,

integração no meio social e a consciencialização de si e da realidade, além de promover o desenvolvimento das competências sociocognitivas (Rodrigues & Oliveira, 2009).

Bastos (1999) partilha também a opinião que os livros infantis permitem à criança o enriquecimento da sua formação intelectual, da sensibilidade, da reflexão e da estruturação da imaginação.

Assim sendo, é necessário destacar a importância da literatura infantil, pois esta pode levar, através de discussões dirigidas, ao desenvolvimento da criança que, por sua vez, contribui para promover o seu desenvolvimento social/as competências de interação social (Rodrigues & Oliveira, 2009).

Teglasi & Rothman (2001 referido por Rodrigues & Oliveira, 2009) referem seis perguntas que podem ser utilizadas na exploração dos livros com o objetivo de promover o desenvolvimento social: O que está acontecer?; O que é que as personagens estão a pensar e a sentir?; Quais são as intenções e metas das personagens?; Como as personagens executam e monitorizam o seu comportamento? e Quais as lições aprendidas?

No que diz respeito às crianças com necessidades educativas especiais, os mesmos autores, referem que as narrativas podem ser utilizadas como meio para ajudar a processar a informação, baseando-se nas suas experiências prévias, como também em informações de situações atuais (Teglasi & Rothman, 2001 citado por Rodrigues & Oliveira, 2009).

Neste sentido Bettelheim (2004, p.20) refere que as histórias infantis:

Enquanto diverte a criança, esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento da sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.

Considerando esta citação podemos referir que o livro além de poder ser considerado um objeto lúdico é, também, um meio de crescimento individual, uma vez que ajuda a criança a compreender diversas situações que ocorrem ao seu redor com as quais precisa de saber lidar para enfrentar as dificuldades futuras, pois, tal como refere Margaret Mead (citado por Coelho, 2004, p.9), “Chegamos ao ponto em que temos de educar as pessoas naquilo em que ninguém sabia ontem, e prepará-las para aquilo que ninguém sabe ainda, mas que terão que saber amanhã”.

Para Coelho (2004) a leitura de histórias influi em todos os aspetos da educação da criança: na afetividade: desperta a sensibilidade e o amor à leitura; na compreensão: desenvolve o automatismo da leitura rápida e a compreensão do texto; na inteligência: desenvolve a aprendizagem de termos e conceitos e a aprendizagem intelectual.

Pires & Morgado (2010) referem outros contributos da literatura infantil que passa pela educação/formação da criança enquanto tecnologia normalizadora, alfabetizadora e humanista; os seus textos podem também promover o carácter e o

nível intelectual do leitor além das capacidades de empatia, formação política, estética e ética. Em relação à última, as temáticas podem ser várias como a educação, a religião, a família. Além do ouvinte (criança), é também essencial procurar saber a importância daquele que conta as histórias, o pedagogo.

Segundo o pedagogo Freire (referido por Suassuna 2006) para se ser leitor é necessário ler texto e contexto, pois só assim o aluno capta a sua mensagem .

Para Abramovich (1997, referido por Sales, 2011) o professor necessita de adotar alguns procedimentos enquanto lê para que a mensagem da história seja transmitida, como a modificação de voz por exemplo (sussurrar + quando o momento leva o personagem a falar baixinho, ou quando está a pensar em alguma coisa extremamente importante para a condução do foco narrativo). Também nos momentos de dúvida e de reflexão a entoação de voz deve acompanhar o movimento da história, assim como é importante o uso das onomatopeias, os espantos, o susto, a expressão facial que acompanha o relato; tudo deve ser feito para levar a criança ao encontro da magia que está expressa.

4.3 A leitura e o desenvolvimento psicológico

Appleyard (1991, referido por Bastos, 1999) estabelece cinco “papéis” da criança enquanto leitor, segundo as faixas etárias por onde passam.

- **“leitor como player”** – a criança encontra-se em idade pré – escolar, assumindo um papel de ouvinte, participante/ator. Esta confia na história que lhe é contada e entra na fantasia que a história comporta, expressando-lhe medos e desejos que, com o passar do tempo, ela aprende a ultrapassar e a controlar;

- **“leitor como herói ou heroína”** – a criança (do 1º e 2º ciclos) assume o papel principal da história, a partir do imaginário que vai construindo do mundo;

- **“leitor como pensador”** – quando ouve a história o adolescente procura, entre as palavras, onde está o sentido da vida, a verdade, os valores, papéis – modelo para imitar e para julgar;

- **“leitor como intérprete”** – o leitor estudante do ensino secundário e universitário e os professores vêem os livros como um meio de conhecimento capaz de os interpretar;

- **“leitor pragmático”** - na idade adulta, o leitor recorre aos livros em diversas circunstâncias e faz as suas escolhas consoante o uso que lhe quer dar.

Cada um dos “papeis” é atribuído consoante os laços que mantém com o livro, influenciados pelas características psicológicas do leitor e pela sua situação escolar que, incondicionalmente, influencia a utilidade que lhe proporciona (Bastos,1999).

É de salientar, que ao nível das características psicológicas, duas crianças podem ter a mesma idade e terem interesses na leitura completamente diferentes (Bastos,1999).

Concentrando-nos agora especificamente no desenvolvimento psicológico em interação com a leitura, podemos referenciar quatro estádios propostos por Piaget (Bastos, 1999):

- **o estádio sensório – motor** (do nascimento até aos dois anos) - para incluir a leitura neste estádio é necessário olhar para a mesma num sentido mais amplo (Cervera referido por Bastos, 1999). Assim, nesta fase o contacto com a leitura passa pela audição de rimas infantis e o contacto com livros com imagens, essencialmente, de objetos familiares à criança.

- **o estádio pré operatório** (dos 2 aos 7 anos) – a criança começa a interiorizar os esquemas de ação em representações e realizando imitações diferidas, através do aparecimento da função simbólica e da aquisição da linguagem.

Neste estádio distinguem-se dois sub-períodos, o pré conceptual e o intuitivo.

No **período pré conceptual** (2 – 4 anos) as crianças utilizam pré-conceitos nos primeiros signos verbais que aprendem. O **período intuitivo** (4 - 7 anos) é caracterizado pelo modo intuitivo de pensar que a criança deverá completar com outros objetivos e experiências.

Este estádio é caracterizado pelo egocentrismo em que a criança toma a sua posição como objetiva e absoluta, pelo animismo que permite a atribuição de vida a objetos e, por último, pelo artificialismo em que atribui a origem das coisas naturais à ação de um criador.

No caso do contacto com a leitura a imitação diferida suscita interesse para o jogo dramático dirigido e, de seguida, para o jogo dramático espontâneo. Por sua vez, o animismo leva ao gosto por contos e pelas fábulas ricas em personificações e antropomorfismos.

- **o estádio das operações concretas** (dos 7 aos 11/12 anos) – nesta fase a criança começa a “organizar” o mundo onde vive. Adquire a capacidade de classificar e seriar os objetos e a construir noções científicas, como por exemplo, de número, tempo, medida. A criança deixa de utilizar pensamentos analógicos e inicia o pensamento lógico, contudo ligado ao concreto

Ao nível da leitura, neste estádio, predomina a literatura fantástico – realista, caracterizada pelo dinamismo dos contos, com temáticas diversificadas.

- **o estádio das operações formais** (dos 11/12 aos 15 anos) – neste período o indivíduo deixa de estar vinculado ao pensamento concreto e começa o processo até ao pensamento hipotético – dedutivo, o que lhe permite pensar em factos reais e criar hipóteses das veracidades que desconhece. Nesta fase ocorre a síntese, a

individualização e a generalização. Deste modo, quanto à sua capacidade leitora, já consegue ler livros maiores e mais complexos. No que diz respeito ao sexo masculino, deixam, cada vez mais, de querer leituras ligadas a fábulas, e começa a mostrar interesse por histórias com mistério, aventura, e até mesmo com alguma violência, em que as personagens conseguem superar todos os obstáculos. No caso das raparigas, os seus interesses recaem sobre os romances.

Já Coelho (2000) faz referência a cinco estágios psicológicos não determinados pela idade da criança mas sim pelo seu amadurecimento psíquico, afetivo e intelectual e pelo seu nível de conhecimento e domínio do mecanismo da leitura.

Como tal, é essencial adequar o tipo de leitura a determinadas etapas que atravessa.

A primeira etapa intitulada – **o pré leitor** (dos 15/17 meses aos 3 anos), a criança começa, através do tato, por mexer em tudo o que está ao seu redor. Nesta fase dá-se também a aprendizagem da linguagem. Com este conjunto de características adquiridas é possível estimular as crianças para outros objetos como brinquedos, álbuns, chocalhos musicais, para ela os manusear e relacionar e, assim, proporcionar situações simples de leitura.

Na **segunda infância** (a partir dos 2/3 anos) a criança começa a comunicar cada vez mais verbalmente e a participar em atividades lúdicas como brincar com o “livro”.

Abramovich (1997, citado por Coelho, 2002) neste estágio recomenda os livros ajustados com contexto familiar e imagens que estejam em concordância com o texto.

Não deve ser apresentado texto à criança, pois é através da nomeação das coisas que a criança estabelece uma relação entre a realidade e o mundo dos livros.

Segundo o mesmo autor, de modo a atrair a atenção e o interesse da leitura, é importante recorrer à técnica de repetição.

O **leitor iniciante** (a partir dos 6/7 anos) necessita, ainda nesta fase, um adulto por perto como papel de estimulador, pois a capacidade de descodificação dos símbolos gráficos ainda é limitada.

No que diz respeito aos livros, os mais ajustados nesta fase são os que contêm uma linguagem simples com construção textual com nexos e com imagens. As histórias devem ser mais pormenorizadas no modo como são caracterizadas as personagens que podem ser humanas, bichos, robôs, objetos retratando os seus comportamentos, como bom e mau, forte e fraco, feio e bonito. Neste tipo de histórias as escolhas das leituras assenta nos livros em que o bem vence o mal.

O **leitor em processo** (a partir dos 8/9 anos) já tem uma leitura fluente pois o seu pensamento está mais desenvolvido.

Nesta etapa o leitor demonstra interesse sobre textos que retratem situações humorísticas, inesperadas ou satíricas com realismo. Os seus temas devem conter conflitos e as suas soluções para motivar ainda mais.

Tal como a fase anterior também aqui, os livros devem apresentar textos com frases simples e diretas, com princípio meio e fim. Assim como na fase do leitor iniciante também na fase do leitor em processo os livros devem conter temáticas em que os conflitos e as suas soluções, estejam presentes.

A criança na fase do **leitor fluente** (a partir dos 10/11 anos) já tem uma maior capacidade de ativar os seus mecanismos de leitura de modo a compreender aquilo que o texto lhe quer transmitir, já que nesta fase a criança desenvolve o “pensamento hipotético dedutivo” e a capacidade de abstração.

Neste estágio a criança tem a confiança de se ver como um ser muito inteligente e capaz de conseguir resolver os seus problemas sozinhos.

Neste período interessa-se por textos com o retrato de valores políticos e éticos, por heróis e heroínas que lutam por um objetivo. Tendem, ao nível da temática, escolher mitos e lendas, policiais, romances e aventuras e, no que diz respeito ao género literário, as preferências recaem sobre os contos, as crônicas e as novelas.

Textualmente as histórias são mais complexas mas as imagens não deixam de ser agradáveis e atrativas para o leitor.

O **leitor crítico** desenvolve-se a partir dos 13 anos. Neste estágio já adquiriu o domínio da leitura e da escrita. Desenvolve progressivamente o seu pensamento reflexivo e crítico acerca do mundo.

Nesta fase o leitor aprova os tipos de livros falados na fase anterior mas é essencial procurar saber mais conhecimentos acerca da literatura.

Como podemos verificar, em cada um dos estádios a criança passa por um comportamento diferente mas evolutivo. Quando lemos uma história a uma criança mais que uma vez e em diferentes idades, esta aceita-a de forma diferente, já que os seus interesses e a sua sensibilidade muda à medida que a idade vai passando (Santos, 2002).

Ao longo do tempo, a capacidade de decifrar a mensagem do livro aumenta e assim consegue retirar para si a sua opinião sobre aquilo que leu e assimilar a mensagem, por vezes explícita e outras implicitamente, entre as palavras que a compõem. Assim, e como é objetivo desta dissertação, é importante que os livros recomendados às crianças sejam mais que retratos de aventuras e ações de super-heróis em que no final acaba tudo bem.

É necessário que o escritor deste tipo de obras consiga transmitir ao leitor infantil uma mensagem de valor humanista que sirva de modelo à personalidade da criança.

Deste modo, e indo ao encontro da ideia anteriormente apresentada, queremos aqui citar mais uma vez Bettlheim (2003, p.11) que nos refere que:

Para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é precisa que ela a distraia e a desperte e desperte a sua curiosidade. Mas, para enriquecer a sua vida, ela

tem de estimular a sua imaginação, tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Em suma, precisa de estar simultaneamente relacionada com todos os aspectos da sua personalidade – e isso sem nunca a amesquinhar, mas pelo contrário, dando todo o crédito à seriedade das suas exigências e dando-lhes conjuntamente confiança em si própria e no futuro.

Torres (2002) também partilha a opinião de que a literatura deve servir de contributo para o desenvolvimento emocional da criança. As histórias podem servir de veículo à demonstração de que a vida sofre contrariedades mas que tudo pode ser superável. Deste modo, as crianças conseguirão ultrapassar, mais facilmente, os problemas, pois, tal como refere Seabra Dinis:

A vida não é assim. (...) O sofrimento e a angústia são uma dolorosa realidade do mundo infantil. (...) Nas histórias tradicionais, portanto, há pessoas boas e pessoas má, há a alegria e o sofrimento, o medo e a cólera, até à morte. Porque tudo isto faz parte da vida e não deve ser calado (Seabra Dinis, 1989, p.83 citado por Torres, 2002, p.269).

4.4 A importância da ilustração nos livros infantis

Bandura (s/d citado por Torres, 2002) em relação à aprendizagem por observação/modelação dizia que “(...) todos os fenómenos de aprendizagem que resultam da experiência directa podem ter lugar por um processo de substituição, ou seja, mediante observação de comportamentos de outras pessoas (...)”, assim esta assenta em dois sistemas de expressão: o verbal e o icónico (Torres, 2002). Neste sentido, faz todo o sentido os estudos que se fizeram acerca da relação entre estes dois elementos na literatura infantil (Torres, 2002).

Tal como já tinha sido referido anteriormente, um livro infantil não é só constituído por texto. Além da parte escrita, também as imagens fazem parte deste tipo de literatura, tendo um papel preponderante na captação da atenção e na compreensão da história.

Resende (2002) salienta a importância de o ilustrador utilizar várias técnicas, já que “enriquece o universo visual da criança, estimula sua percepção, sua apreciação estética e sua própria criação plástica” (p.256).

Muitas vezes a preferência de determinados livros por parte das crianças, e até mesmo dos adultos, prende-se com o facto de terem muita ilustração e por isso se

tornarem mais atrativos (Costa, 2009). Aqui ressaltamos a ideia de até mesmo a ilustração da capa de um livro poder ser relevante para a sua escolha.

Bastos (1999) salienta que, num estudo realizado em França, as crianças mantinham um comportamento imediato de interesse em livros sobre a pré-história quando estes tinham imagens relacionadas com o tema, na capa; e ainda que os livros mais folheados eram os que apresentavam ilustrações.

As escolhas das crianças recaíam sobretudo nos livros que continham imagens, quer na capa, quer no interior do próprio livro.

Walty, Fonseca & Cury (2000, p.68) referem sobre a imagem e o texto que “Na verdade, trata-se de dois textos autônomos que se interpenetram, enriquecendo o jogo de significações da leitura. Como se vê, tanto o escritor como o leitor podem se apropriar de imagens para ler o mundo. Palavra ou imagem, verbo ou cor, o signo codifica o mundo em suas linguagens. Importa articulá-las”. Assim, desta citação, podemos constatar que o escritor e o ilustrador de um livro são, em conjunto, dois narradores que contribuem para a compreensão da história.

Ainda segundo Facco (2009), a linguagem verbal e a linguagem visual comumente permitem uma melhor compreensão da história, uma vez que interagem com a sensibilidade e com a cognição do leitor.

Costa (2009) referencia três funções da ilustração: descritiva, narrativa e simbólica.

A ilustração num livro infantil pode ter uma função descritiva podendo servir de informação à criança, pois a imagem pode transmitir a tradução de alguma palavra que a criança não possa entender.

No que diz respeito à função narrativa, esta prende-se mais com os livros infantis que têm somente imagens, que a criança descodifica para as compreender.

Em relação à função simbólica esta é considerada, pela autora, a mais complexa porque exige que o leitor relacione o sentido da imagem com o texto, a criatividade e a função metafórica que ela representa.

Luís Camargo (1995, referido por Facco, 2009), além das funções atrás mencionadas, indicou também uma função de pontuação, expressiva/ética, estética e lúdica.

A função pontual deve-se ao seu papel de destaque de certos momentos ou a referência do início ou do fim da história.

No que diz respeito à função expressiva/ ética podemos, através de um livro, receber emoções a partir da cor, dos traços, do espaço e da luz da própria ilustração, bem como através das expressões faciais, dos gestos e da postura das personagens.

No sentido lúdico “a ilustração envolve a metalinguagem, ou seja, a linguagem que fala sobre a linguagem”(Facco, 2009, p.215).

Manila (1995, referido por Torres, 2002) agrupou as funções das imagens em três níveis, consoante a idade da criança. No primeiro nível são incluídas, nomeadamente, as crianças mais pequenas que vêm nas imagens o meio que transmite a história completa. Assim a criança é convidada a narrar a história, a partir das imagens que visualiza, desenvolvendo a oralidade.

No segundo nível estão as crianças que começam a aprender as primeiras palavras e assim a tentar decodificar os primeiros textos que lhes são apresentados. A ilustração, neste caso, serve de motivação e persuasão do leitor.

Por último, o terceiro nível é destinado ao pré - adolescente que consegue, facilmente, decodificar o texto e em que a ilustração é um meio de informação complementar.

Torres (2002) ressalva que o ilustrador, ao elaborar as imagens, deve ter em atenção o nível cognitivo da criança, uma vez que, dependentemente do estágio de desenvolvimento em que se encontra assim vai ser a sua leitura, pois a imagem é vista como “um processo de estruturação do comportamento” (Calado, 1994 citado por Torres, 2002, p.264).

CAPITULO II - Metodologia

1. Problema

Com este estudo pretendemos analisar o contributo das histórias infantis para as conceções da criança em relação ao saber viver com a diferença durante a interação social, no contexto escolar.

As relações entre os seres humanos foram desde sempre valorizadas pelo Homem. Assim, tal como Almeida (2008, p.165) refere “A importância das relações humanas para o crescimento do homem está escrita na própria história da humanidade” pois a partir delas se construíram os valores, os papéis e a própria sociedade.

Segundo Carvalho (1999) o desenvolvimento social abrange um conjunto de relações com níveis diferentes de complexidade, sendo o maior influenciador do desenvolvimento moral a seguir ao desenvolvimento cognitivo (Lourenço, 1998) porque os autores sócio- construtivistas, nomeadamente Kohlberg, a capacidade de perceber os pontos de vista do outro é uma das bases do desenvolvimento moral.

Para Lourenço (1998) o desenvolvimento moral consiste na capacidade que o individuo tem em pensar e tomar decisões sobre conflitos de interesses, durante as suas interações. Esses interesses apesar de não serem postos de parte, devem promover atitudes de tal modo morais de forma a serem aceites por (quase) todos.

Durante as interações sociais a criança apercebe-se de mundos diversificados do seu. Desta forma, Pires (2000) menciona que os livros infantis podem servir de meios de conhecimento de outros modos de vida, uma vez que estes podem provocar na criança o desenvolvimento da imaginação e incitar emoções.

Sendo assim, os livros infantis servem de “janelas” que se abrem sobre os modos de vida de outras pessoas” (Pires & Morgado, 2010, p.17) ou então portas onde se pode entrar e sair de “quotidianos de experiência que permitem interagir com outras pessoas, ou passar de uma organização social para outra” (Pires & Morgado, 2010, p.17).

2. Objetivos do estudo

- Conhecer as conceções das crianças com e sem necessidades educativas especiais relativamente à sua vivência com a diferença.
- Compreender o contributo das histórias infantis na construção das conceções das crianças acerca da diferença.

3. Importância do estudo

Inúmeros têm sido os debates a favor da implementação do conceito de inclusão nas escolas procurando defender a diferença, a integração e a diversidade e assim criar uma escola para TODOS.

Contudo essas discussões e parte dos estudos são direcionadas à inclusão no que diz respeito às práticas executadas na escola e na sala de aula.

É importante também alargar os estudos às relações entre as crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais durante o seu (des) envolvimento social e as concepções destas acerca do “viver com a diferença”, pela importância que essas concepções assumem na relação que estabelecem com os outros.

A nossa experiência tem permitido compreender que, muitas vezes, as crianças assumem atitudes discriminatórias nas relações que estabelecem com o outro, principalmente quando este é diferente. Sendo assim, é essencial tentar promover concepções de aceitação do outro e valorização da diferença.

Nas escolas ocorrem várias ações de sensibilização do combate à diferença, através de vários meios, de modo a evitar a discriminação. Será que a literatura infantil poderá ser um instrumento adequado para esse fim? Esta é a questão que este estudo tenta dar resposta, esperando que através de um meio que as crianças (nem sempre) apreciam, sirva de transmissor de que viver com a diferença é simplesmente viver...

4. Metodologia utilizada na pesquisa

A presente investigação comporta um estudo descritivo que se organiza como um estudo de caso.

Este tipo de estudo tem como objetivo a especificação das propriedades, as características e os perfis importantes de pessoas, grupos, comunidades ou qualquer outro fenômeno que se submeta a análise (Cooper & Schindler, 2003).

Um estudo descritivo tenta encontrar respostas para as perguntas: quem, o quê, quando, onde e algumas vezes, como. O pesquisador tenta descrever ou definir um assunto, normalmente criando um perfil de um grupo de problemas, pessoas ou eventos. Tais estudos podem envolver a recolha de dados e a criação da distribuição do número de vezes que o pesquisador observa um único evento ou característica (Cooper & Schindler, 2001).

Andrade (2002, citado por Raupp & Beuren, s/d) defende que este tipo de pesquisa preocupa-se em observar os fatos, registá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los, e o pesquisador não interfere neles. Assim os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador.

Centrando-se esse estudo num estudo de caso, Yin (1988 citado por Carmo e Ferreira, 2004, p. 234) define-o como “uma abordagem empírica que investiga um fenómeno actual no seu contexto real, quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes e no qual são utilizadas muitas fontes de dados”.

O mesmo autor referencia que o estudo de caso pretende responder a duas questões “como” ou “porquê?” em que o investigador “não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno atual no seu próprio contexto” (Yin, 1988 citado por Carmo e Ferreira, 2004, p.234).

No caso concreto do estudo apresentado, a investigadora recorrerá à observação participante. Este tipo de observação irá permitir-lhe estar diretamente envolvida no contexto juntamente com o grupo alvo a ser observado (Carmo & Ferreira, 2004).

Observando e participando comumente será possível analisar não só o comportamento das crianças durante as atividades propostas, como também as suas expressões que se podem tornar relevantes na análise final do estudo, como por exemplo a dúvida, a satisfação, a insatisfação, a ansiedade, a dificuldade e o à vontade na execução da tarefa.

Além destes aspetos, é possível também observar as dificuldades práticas que as atividades colocam, como a escrita de palavras, a formação de frases e a capacidade de análise do que ocorre à sua volta.

Apesar de todas as sessões ficarem registadas em vídeo, a investigadora irá utilizar como auxílio de registo e organização de dados um bloco – notas onde irá anotar tudo o que ocorreu nas sessões, detalhadamente. Este registo será feito em suporte informático, que segundo Carlos & Teixeira (2008) tem vantagens, pois, proporciona a recuperação fácil do texto construído, permite uma maior segurança e organização do mesmo e por fim permite pesquisar de forma mais rápida a informação anotada através do processador de texto.

4.1 Instrumentos e Técnicas de recolha de dados

Segundo Bru (2001 referido por Barreto, 2009), qualquer método de recolha de dados tem as suas limitações perante a investigação em causa.

Para a realização deste estudo foi utilizado o teste sociométrico, numa primeira e última sessão, (anexo E,I). Segundo Moreno (citado por Knappe & Barbera, 1997, p.92) “consiste num instrumento que serve para medir a importância da organização dos grupos sociais. Consiste expressamente em pedir que alguém escolha, no grupo a que pertence, ou ao que poderia pertencer, os indivíduos que gostaria de ter como companheiros”.

Na segunda fase, foi feita a exploração dos livros infantis propostos *A Estrelinha Pálida* (Seromenho, 2011), *A Menina Gigante* (Marmelo & Marmelo, 2003) e “*O aquário*” (Mésseder, 2010).

Os livros escolhidos foram previamente analisados, pois para o presente trabalho todos eles teriam de transmitir a mensagem “saber viver com a diferença”.

No livro *A Estrelinha Pálida* esta personagem é discriminada pelas restantes estrelas porque não possui brilho.

Assim, esta decide ir em busca do brilho. Durante a sua viagem encontra outras estrelas (Belém, estrela – do – mar e Polar) que a ajudam a chegar até ao homem de barbas de branca que a levou até uma família que a acolheu e cuidou dela e que a fez ter um brilho radioso. Nunca esquecendo as suas amigas estrelas, todos os dias ia até junto delas ocupando assim o seu espaço no céu.

O livro *O aquário* aborda também a diferença e a aceitação. As personagens têm, de viver num meio pequeno (aquário), e assim saber partilhar o mesmo espaço e a comida.

Um peixinho de cor vermelha é discriminado pelos restantes peixes azuis impedindo-o de comer e de participar nas brincadeiras.

A chegada de um outro peixe, este de cor preta, vai modificar a história pois começa a estabelecer uma amizade com o peixinho vermelho e apesar de causar algum pavor aos peixinhos azuis, estes acabam por também criar uma ligação com o novo habitante.

O livro *A Menina Gigante* trata de uma menina chamada Ana e que devido a ser demasiado alta para a sua idade, os seus colegas a tratavam por “Ana grande”.

A sua altura elevada leva-a a ter complexos e dificuldades em se adaptar na escola, nomeadamente com os seus colegas.

Contudo, um certo dia, enquanto está a refletir sobre a sua vida e sobre a sua própria identidade, conhece uma senhora também muito alta que ao conhecer a sua história leva-a para um grupo de jogadores de basquetebol onde se sente integrada, feliz e útil.

Para proceder às sessões foram necessários como materiais três livros infantis, seis canetas e seis folhas, onde cada criança, em cada sessão, escreveu os finais das histórias apresentadas em cada uma das três sessões (anexos F). Além destes materiais, para posteriormente ser feita a análise de dados retirados das sessões, estas foram filmadas com imagem e som através de uma câmara de filmar. Este auxiliar de registo foi também utilizado para proceder às entrevistas individuais às professoras titulares Maria e Ana (nomes fictícios). A entrevista consiste num conjunto de questões no que concerne à temática do estudo (anexo J).

Tal como já tinha sido referido nas metodologias, as anotações do registo áudio visual serão feitas diretamente no computador.

5. Amostra

A amostra do estudo será composta por seis crianças, três crianças ditas normais e três crianças com necessidades educativas especiais apresentando dificuldades de aprendizagem. Estes alunos frequentam o 3º ano de escolaridade de uma escola localizada numa vila da Beira Baixa.

Esta amostra, tal como podemos ver no gráfico 1, é constituída por, três do sexo masculino que vamos identificar com nomes fictícios Daniel, Lucas, Rui e três crianças do sexo feminino, Margarida, Joana e Eva.

No que diz respeito às idades, cinco crianças (Rui, Lucas, Daniel, Margarida e Eva) completaram este ano (2013) nove anos e a aluna Joana tem agora dez anos (gráfico 2). Referindo agora as crianças com Necessidades Educativas Especiais (Eva, Joana e Daniel), é importante mencionar que a aluna Joana, teve durante o ano letivo 2012/2013, um Plano Educativo Individual (PEI) com a integração de um Currículo Educativo Individual (CEI) através do qual a professora titular mantinha articulação com a Professora de Ensino Especial, tal como é referido na entrevista à professora titular (anexo K).

A aluna Joana pertence a uma turma diferente logo os resultados poderão ser condicionados pelo facto de nem todos estarem sujeitos à mesma dinâmica relacional e pedagógica.

Houve necessidade de seleccionar uma aluna integrada numa turma diferente, pois não existiam três crianças com NEE pertencentes à mesma turma.

Contudo, evidenciamos que esta criança tem apoio ao estudo com as outras duas crianças com NEE (Daniel e Eva).

Tal como a aluna Joana, também o aluno Daniel foi acompanhado por um CEI e a aluna Eva tinha Adequações Curriculares.

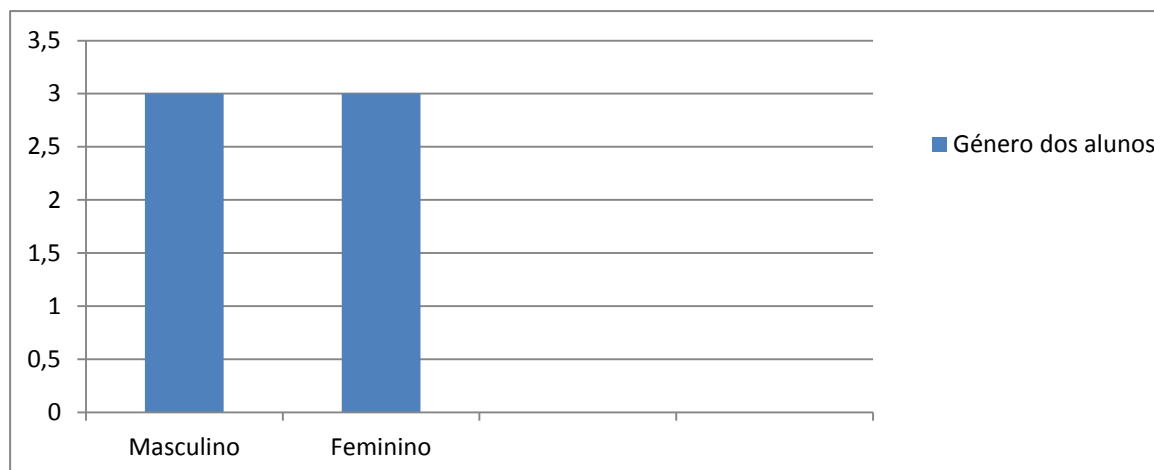


Gráfico 1- Género dos alunos

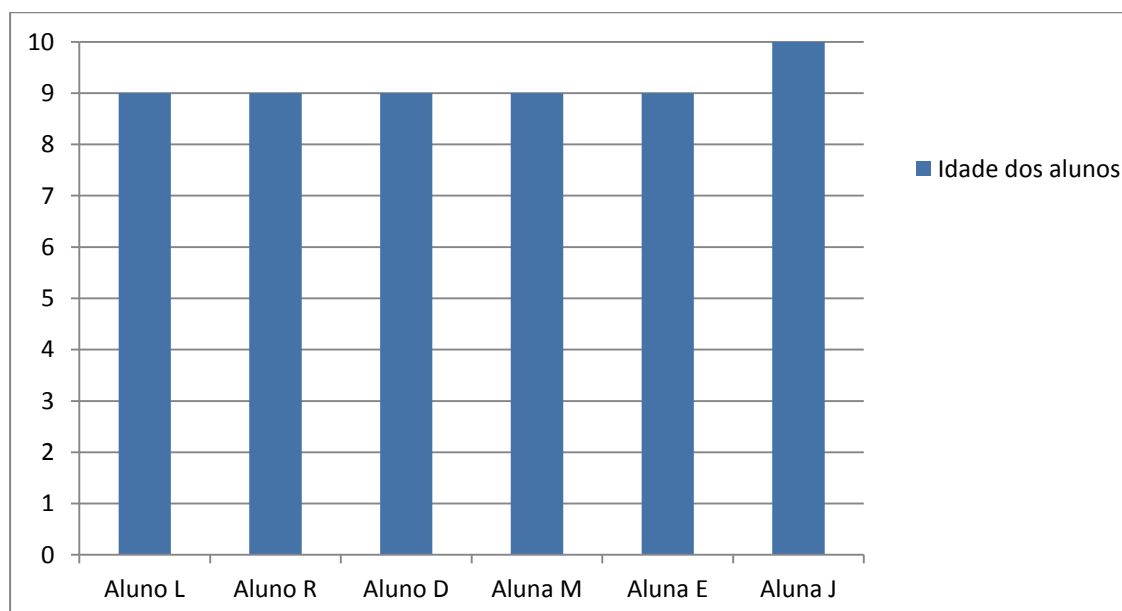


Gráfico 2- Idade dos alunos

6. Procedimentos

Antes de iniciarmos o presente estudo, foram realizados os devidos procedimentos éticos. Foram entregues, para posterior deferimento ou não deferimento, as Declarações das autorizações primeiramente à direção (anexo A) e, de seguida, aos Encarregados de Educação (anexo B). Na primeira sessão propusemos um jogo – “Passa a bola”, para o investigador e as crianças começarem a interagir e a conhecerem-se melhor. À medida que cada elemento ia apanhando a bola apresentava-se dizendo o seu nome, a idade e o que mais gostava de fazer.

De seguida, o investigador saiu do jogo e as crianças continuaram a jogar. Deste modo, o investigador pode começar a observar se as crianças tendem a passar a bola às mesmas crianças ou se diversificam as suas escolhas.

Para finalizar esta sessão, foi aplicado um teste sociométrico (anexo E), que consistiu em pedir a cada uma das crianças presentes no estudo que indicasse os pares com quem gostaria de se associar em diversas situações, fazendo-se depois a análise sociométrica dessas escolhas (Northway & Weld, 1999). Neste caso solicitou-se às crianças que escrevessem o nome de três colegas constituintes da amostra que gostariam de ter presentes em três situações diferentes (sala de aula, recreio e atividade fora do contexto escolar).

- Situação um – Com quem gostavas de fazer um trabalho de grupo?
- Situação dois - Com quem gostas mais de brincar no recreio?
- Situação três – Quem gostavas de convidar para ir brincar a tua casa?

Posteriormente foram feitas sessões em que cada criança, a partir de três livros infantis, escreveu o fim da história. Assim, de cada história, a criança terá oportunidade de retirar aquilo a que atribui mais significado em função das suas vivências e das suas características desenvolvimentais.

Os três livros relatam histórias em que a mensagem fundamental é Saber viver... com a diferença. Assim sendo, a partir dos finais dados pelas crianças será possível identificar a conceção das mesmas perante a diferença e o envolvimento com esta.

O livro infantil apresentado, na primeira sessão, foi *A Estrelinha Pálida*. A investigadora efetuou uma leitura até determinada parte da história e de seguida foi proposto às crianças a escrita do final da história (anexo F). Posteriormente foi lido o final verdadeiro da história apresentada. Ainda nesta sessão foram discutidos e analisados, em grupo, os finais elaborados pelas crianças e cada um deles deu a sua opinião acerca dos mesmos dizendo qual o seu preferido. Na terceira sessão optámos por estar individualmente com cada criança de forma a colocar questões acerca do livro apresentado na sessão anterior. Essas questões permitem à criança colocar-se na “pele” das personagens de modo a saber o que ela faria se tivesse em situações semelhantes às das personagens do livro.

Na sessão seguinte foi apresentado o livro *A Menina Gigante*. De seguida, os alunos foram convidados a escrever o final da história com base no excerto que foi lido pela investigadora (anexo F). Posteriormente foi lido o final verdadeiro da história e discutido com os alunos.

Na quinta sessão os alunos leram os finais das histórias que inventaram. Posteriormente a investigadora fez algumas perguntas acerca dos finais escritos para esclarecer algumas dúvidas e para ajudar à interpretação dos mesmos, de forma também a perceber o porquê da escolha daquele final. Depois de todas as questões

feitas cada um dos alunos disse qual foi, para ele, o final da história preferido e referindo o porquê da sua eleição. Na sessão seguinte, os alunos, foram, novamente, sujeitos a um encontro individual com a investigadora. Esta colocou questões de modo a que o aluno se colocasse “na pele” das personagens, para que ele referisse quais as atitudes que tomaria em determinadas situações ocorridas na história.

Na sétima sessão iniciou-se a exploração do último livro, *O aquário*. Serão feitos os mesmos procedimentos apresentados nos restantes livros anteriormente apresentados numa oitava (escrita dos finais das histórias) (anexo F) e nona sessão (entrevistas individuais).

Numa última sessão foi aplicado novamente o teste sociométrico utilizado na primeira sessão (anexo G).

Para aprofundamento dos dados recolhidos realizou-se também uma entrevista individual às professoras titulares (anexos I) dos alunos que serviram de amostra. A entrevista foi composta por cinco questões, que procuram saber um pouco da sua experiência acerca da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais e a sua opinião sobre a influência que os livros infantis podem ter na formação das conceções das crianças acerca da diferença.

Para que as entrevistas se realizassem e de modo a que os dados recolhidos fossem posteriormente utilizados no estudo, foram assinadas as devidas autorizações para cada efeito (anexo C,D).

6.1 Programa de Intervenção

Para realizar o presente estudo foi necessário efetuar determinados procedimentos fundamentais para retirar conclusões e responder às questões que apresentamos inicialmente no estudo.

A intervenção que realizamos junto das crianças foi dividida em dez sessões em que a base das mesmas se centra num livro infantil (*A Estrelinha Pálida, A Menina Gigante e O aquário*). Seis sessões foram realizadas em grupo e quatro foram individuais, mas todas elas tiveram o propósito de analisar as intervenções e respostas dos alunos no que diz respeito à aceitação da diferença do outro, para uma posterior análise e conclusão.

As sessões realizadas permitiram promover, ainda que indiretamente, o desenvolvimento sócio – moral. Durante as atividades propostas proporcionámos às crianças a oportunidade de descentralização social, uma vez que para concretizarem as tarefas sugeridas e responder às questões levantadas eram “obrigadas” a colocarem-se no ponto de vista do outro.

6.1.1 Plano de Atividades

De seguida, na tabela 2 iremos apresentar um plano de atividades onde mencionamos as sessões realizadas para a elaboração deste estudo, e o que foi efetuado em cada uma delas, para que no final pudéssemos retirar conclusões.

Tabela 2- Plano de atividades

Sessões	Planeamento das Sessões
1ª Sessão	<p>Para a investigadora conhecer melhor as crianças e para as crianças iniciarem um contacto com a investigadora foi proposto o jogo – “Passa a Bola”. Este jogo terá como objetivo passarmos a bola uns aos outros, quem ficar com a bola na mão tem que se apresentar.</p> <p>De seguida o investigador sairá do jogo e as crianças continuaram o jogo. Desta forma o investigador tem oportunidade de começar a verificar se as crianças tendem a passar a bola sempre às mesmas crianças ou se diversificam a sua escolha.</p> <p>De seguida será aplicado o teste sociométrico (anexo E). Pedir-se-á a cada criança que das crianças presentes (ao todo 6) escreva quais os seus (dois) amigos de eleição em determinadas situações.</p>
2ª Sessão	<p>Será apresentado o livro <i>A Estrelinha Pálida</i> às crianças fazendo uma leitura até determinada parte da história. De seguida as crianças são convidadas a escrever, individualmente, numa folha o final que ela acha mais adequado para a história que ela acabou de ouvir (anexo F).</p> <p>De seguida, será lido o final da história verdadeiro.</p> <p>Posteriormente cada criança irá ler o final que escreveu e serão debatidas algumas ideias por elas escritas, a partir das questões feitas pela investigadora e pela escolha predileta de cada aluno em relação aos finais escritos pelo restante grupo.</p>
3ª Sessão	<p>A investigadora estará com um aluno individualmente, e fará questões acerca do livro apresentado na sessão anterior.</p>
4ª Sessão	<p>Será apresentado o livro <i>A Menina Gigante</i> às crianças fazendo uma leitura até determinada parte da história. De seguida a criança é convidada a escrever numa folha o final que ela acha mais adequado para a história que ela acabou de ouvir (anexo F).</p> <p>Posteriormente será lido o verdadeiro final da história.</p>
5ª Sessão	<p>As crianças lerão os seus finais da história e de seguida serão efetuadas algumas questões á cerca dos mesmos. Depois, cada uma das crianças dirá qual o final que preferiu e o porquê.</p>

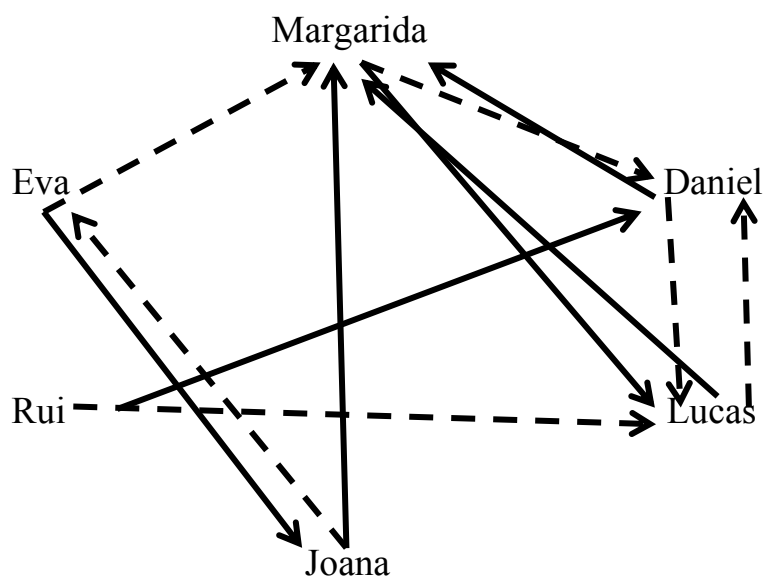
6 ^a Sessão	A investigadora estará com um aluno individualmente, e fará questões acerca do livro apresentado na sessão anterior e outras relacionadas com o livro anterior.
7 ^a Sessão	Será apresentado o livro <i>O aquário</i> às crianças fazendo uma leitura até determinada parte da história. De seguida a criança é convidada a escrever numa folha o final que ela acha mais adequado para a história que ela acabou de ouvir (anexo F). Posteriormente será lido o verdadeiro final da história.
8 ^a Sessão	As crianças lerão os seus finais da história e de seguida serão efetuadas algumas questões á cerca dos mesmos. Depois, cada uma das crianças dirá qual o final que preferiu e o porquê.
9 ^a Sessão	A investigadora estará com um aluno individualmente, e fará questões acerca do livro apresentado na sessão anterior e outras que relacionam este livro com os livros anteriormente apresentados. Sendo este o último livro a explorar, de seguida, serão colocadas questões que farão um apanhado de todos os livros trabalhados de modo a obter uma opinião final da criança acerca da moralidade dos mesmos.
10 ^a Sessão	Será aplicado novamente o teste sociométrico (anexo F), onde as crianças terão de escrever os dois amigos preferidos nas mesmas três situações diferentes (sala de aula, recreio, brincar em casa de um amigo) apresentadas na primeira sessão. Sendo esta a última sessão e por isso a última vez que a investigadora estará com os alunos, esta dará uma lembrança a cada um deles de forma a lembrarem-se do trabalho em que deram o seu valioso contributo e dos momentos vividos entre todos. De forma, a contextualizar a pequena lembrança à temática do estudo, esta será um marcador de livros com uma citação/mensagem de Élias José: “Um livro tem asas longas e leves...que de repente levam a gente, para longe... Vamos voar?” (anexo J).

Capítulo III- Apresentação e análise dos dados/resultados

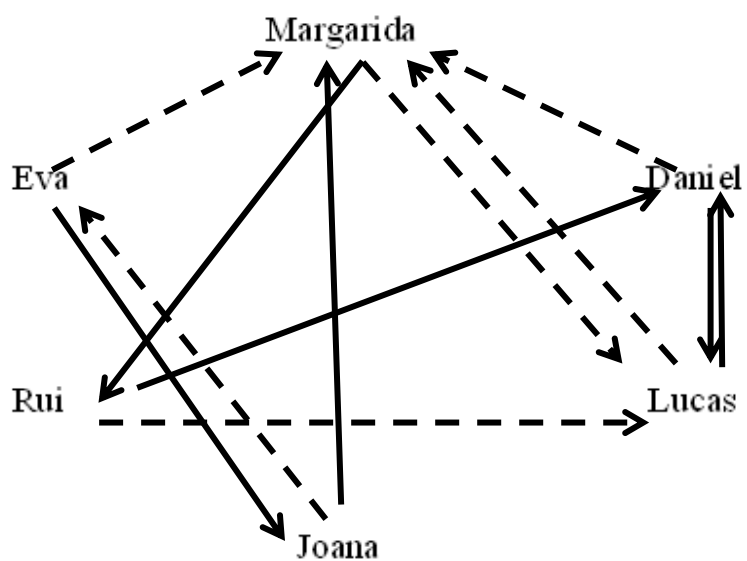
1. Análise dos resultados do primeiro teste sociométrico

De seguida, iremos apresentar os resultados do primeiro teste sociométrico (anexo E), realizado a 14/1/2013 e posteriormente a análise dos resultados do mesmo.

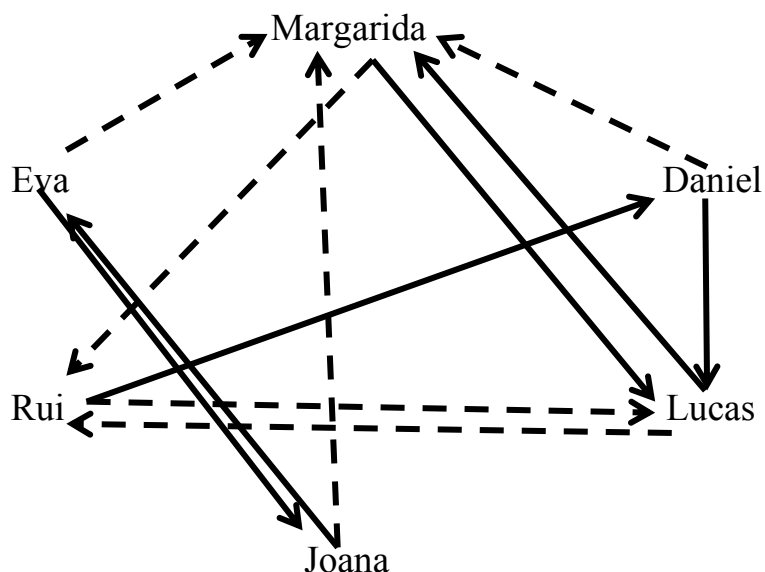
Com quem gostavas de fazer um trabalho de grupo?



Com quem gostas mais de brincar no recreio?



Quem gostavas de convidar para ir brincar a tua casa?



Legenda: ———> Primeira opção
 - - -> Segunda opção

É notório que as alunas Eva e Joana, ambas com necessidades educativas especiais, são as menos escolhidas (6 escolhas) para as atividades propostas no instrumento aplicado.

Estas alunas escolhem-se uma a outra em todas as atividades. A aluna Eva escolhe a aluna Joana em todas as atividades em primeiro lugar e de seguida a aluna Margarida. Já aluna Joana opta pela Eva em primeiro lugar para ir brincar na sua casa, seguindo-se a aluna Margarida. Nas restantes atividades (fazer um trabalho de grupo e brincar no recreio) coloca esta em segundo lugar e primeiramente a aluna Margarida.

Como podemos verificar, além das duas alunas (Eva e Joana) se escolherem uma a outra, ambas optam, nas suas escolhas, pela aluna Margarida.

Esta aluna é de todos os alunos a mais escolhida pelo menos numa atividade, exceto pelo aluno Rui que não a refere em nenhuma situação.

A partir das nossas observações podemos considerar que a aluna Margarida apresenta características que podem levar a ser a mais escolhida, nomeadamente pela aluna Joana que não é da turma das restantes crianças e pela Eva que não tem uma grande ligação com os alunos Rodrigo, Lucas e Daniel.

A Margarida durante as sessões individuais confrontada com questões alusivas à exclusão como “Se fosses uma das amigas da Estrelinha Pálida o que farias?” responde que: “ (...) Eu brincava com ela porque todas são iguais mesmo que não tenham brilho e são todas importantes, não importa o brilho ou a personalidade importa a amizade, o carinho e o amor”.

Na discussão individual do livro *O aquário*, a aluna Margarida fala de uma situação passada com a aluna Eva a propósito da pergunta “**Esta história faz-te lembrar alguma situação que tivesses vivido ou visto aqui na escola ou lá fora?**”, ao que a aluna Margarida responde:

“a Eva, por exemplo, pede para brincar com eles e eles nunca querem brincar com ela, porque a Eva é um pouco brincalhona demais e há meninos que querem assistir à aula e ela não deixa e assim eles não brincam com ela.”

Na resposta dada pela aluna Margarida podemos conhecer o ambiente agitado que a aluna Eva provoca na sala de aula e as manifestações de contestação por parte dos restantes alunos e que por isso, mais tarde, nomeadamente nos recreios, se “vingam” não querendo brincar com ela. O comportamento irrequieto da Eva é também observável nas sessões realizadas em grupo e individualmente.

Perante este exemplo, a investigadora quis saber o que a aluna faria se a aluna Eva recorresse a ela em momentos de exclusão e questionou-a: “**Ela já te pediu para brincaremos com ela?**” ao que a aluna Margarida responde “**Sim eu brinquei com ela e ela não tinha lanche e dei-lhe um bocadinho do meu lanche**”.

Neste exemplo dado pela aluna Margarida é notório a ajuda e atenção que ela dá ao outro quando precisa.

Em relação aos restantes alunos, estas duas alunas não fazem parte das suas escolhas.

Em relação à aluna Joana, é de salientar que não faz parte da turma dos restantes alunos. Esta situação pode influenciar a que não seja escolhida por eles, pois não têm uma convivência tão regular com a mesma e, conseqüentemente, não a conhecem tão bem pelo que poderá implicar uma menor probabilidade de fazer parte das opções dos alunos. De entre todos os alunos que compõem a amostra, esta aluna tem mais contacto com a aluna Eva e com o aluno Daniel, uma vez que, têm apoio com a professora de Educação Especial juntos.

Poderíamos pensar que as alunas referidas não são escolhidas por serem crianças com necessidades educativas especiais mas o aluno Daniel também com NEE é escolhido pelos alunos Rui, Lucas, Margarida, invalidando essa análise. O aluno Rui escolhe o aluno Daniel que é referido em todas as situações propostas e sempre em primeiro lugar e de seguida escolhe o aluno Lucas, também em todas as atividades.

Por sua vez a aluna Margarida escolhe o aluno Daniel, em segundo lugar, para fazer um trabalho de grupo e, em primeiro, o Lucas. Para brincar no recreio, a aluna escolhe em primeiro lugar o aluno Rui e, em segundo, novamente o aluno Lucas e

para as brincadeiras para a sua casa escolhe, primeiramente, o Lucas, e de seguida, o aluno Rui.

Por fim, o aluno Lucas escolhe também a aluna Margarida, em primeiro lugar, na primeira situação: elaboração de um trabalho de grupo e na terceira situação: convite para ir brincar em sua casa. Na primeira situação, em segundo lugar coloca, o aluno Daniel e, na terceira situação, o aluno Rui. Na segunda situação apresentada no teste relativamente às brincadeiras no recreio, tal como já tinha sido referido, escolhe o aluno Daniel e, de seguida, a aluna Margarida.

Apesar do aluno Daniel também estar presente nas aulas de apoio com as alunas Joana e Eva, durante as sessões, é visível alguma quezília com a Eva, tal como se verificou logo na primeira sessão. Durante muitas sessões fez manifestações que demonstraram alguma falta de empatia com a aluna Eva, não querendo que se sentasse junto dele, revelando alguns comportamentos negativos perante as suas exteriorizações verbais: logo na segunda sessão quando a aluna lia o final da sua história, talvez devido à lentidão e falta de entoação na leitura, os alunos distraem-se e o aluno Daniel diz mesmo “Ela não sabe ler”. Na sessão individual, inerente ao livro *A Menina Gigante* quando a aluna é questionada **“Esta história faz-te lembrar algum episódio que conheças ou tivesses visto ou vivido?”** a aluna responde que sim, contanto um episódio vivido pela própria em que o aluno Daniel manda-lhe o pão para o chão. Um outro exemplo que podemos referir é a discussão do livro *O aquário* quando os alunos referiam qual o final da história que mais gostaram, quando foi perguntado ao aluno Daniel, o aluno Rui diz “O da Eva já sei que não gostaste”, logo de seguida o aluno Daniel reafirma “ O da Eva já não gosto, nunca mais, nunca na minha vida, nem quando já tiver 20 ou 30 anos vou gostar dela, até lhe vou dar murros”.

Perante esta manifestação negativa do aluno Daniel em relação á aluna Eva é interessante ouvir da parte dos outros alunos respostas que revelam alguma maturidade, como refere o aluno Lucas, quando diz “ As coisas mudam sempre Daniel” e a aluna Margarida conclui “Se calhar até vais ser namorado da Eva”.

Remetendo-nos agora às escolhas do aluno Daniel, este nas três atividades opta apenas por dois únicos alunos, o aluno Lucas e a aluna Margarida. O aluno Lucas é escolhido em primeiro lugar em duas situações “Gostas de brincar mais no recreio” e “Gostavas de convidar para ir brincar na tua casa”, seguindo-se da aluna Margarida e esta é novamente escolhida em primeiro lugar para “fazer um trabalho de grupo”.

2. Análise das histórias escritas pelos alunos

De seguida, iremos apresentar três tabelas, cada uma correspondente a um livro explorado, com a análise dos textos escritos pelos alunos onde cada um redigiu, a seu gosto, a continuação da história lida anteriormente.

A análise foi feita segundo seis parâmetros previamente estabelecidos: criatividade, organização do texto, caligrafia, erros ortográficos, pontuação e o final do texto.

Citando Leite e Rodrigues (2000, p.83) podemos referir que “Um livro é muitos livros. Porque quem lê lê-se. Neste sentido, ler é escrever.” Quando escrevemos transmitimos na escrita aquilo que sentimos e as nossas perspetivas em relação a muitos assuntos. Assim, quem escreve lê sobre si mesmo em relação às suas emoções e às suas próprias experiências.

No caso do presente estudo a atividade de escrita não teve só o objetivo de recolha de informações acerca das conceções sobre a diferença mas também desenvolver nos alunos o gosto pela escrita e a criatividade, trabalhar os conteúdos da escrita (caligrafia, pontuação, erros ortográficos) e a organização de um texto.

Ressaltamos a resposta do aluno Daniel que mostrou muitas dificuldades ao nível da escrita (anexo F), na primeira sessão individual, quando a investigadora perguntou: **“Qual é a tua opinião acerca da história?/O que aprendeste com ela?”** em que ele respondeu: “Aprendi a ler melhor a escrever e a aprender a estar caladinho quando as pessoas estão a ler. Aprendi muita coisa.”. Apesar de inicialmente a resposta não ser a esperada não deixou de estar correta, pois este era um dos nossos objetivos era também trabalhar competências pedagógicas nos alunos.

2.1- A Estrelinha Pálida

Tabela 3- Análise da escrita e dos finais da história *A Estrelinha Pálida*

<i>A Estrelinha Pálida</i>						
Alunos	Criatividade	Organização do texto	Caligrafia	Erros ortográficos	Pontuação	Final da história
Daniel	Revela pouca criatividade.	Apresenta um texto com ideias desorganizadas.	Perceptível mas não proporcional.	Muitos	Ausência da pontuação necessária, nomeadamente quando há personagens em diálogo o que torna a leitura muito confusa	A felicidade da Estrelinha Pálida é atingida quando esta encontra o seu brilho, através do livro do rei pateta. Assim, ela vai para junto das outras estrelas a quem dá o nome de “Megi”, “rubi” e “mimosa”, que deste modo a aceitaram: “Quando viu as amigas foi para perto das estrelas ela perguntou Megi rubi e a mimosa. ficavaos feliz ela pálida vierão todas para perto palia Mimosa”.
.Margarida	Revela criatividade na exposição das suas ideias.	Apresenta um texto organizado.	Perceptível e proporcional	Poucos	Ausência da pontuação necessária, nomeadamente quando há personagens em diálogo o que torna	A Estrelinha Pálida com mais duas amigas, a Marta (joaninha) e a Bruna (borboleta), vão até uma casa mágica onde encontram o brilho. Quando regressam a

					a leitura muito confusa.	Estrelinha vai até junto das amigas mostrar o seu brilho e assim estrelas ficam amigas dela: “Quando chegou a casa decidiu-se mostrar às suas companheiras e elas disseram olha a Estrelinha Pálida está tão diferente e todas as estrelas foram muito amigas e nunca mais se tornaram a separar”.
Rui	Revela criatividade na exposição de ideias.	Apresenta um texto organizado.	Perceptível.	Alguns.	Ausência da pontuação necessária.	O aluno Rui, na sua história “colocou” a Estrelinha Pálida em busca de um reino onde o oráculo (mágico reluzente) lhe disse que podia encontrar o brilho. Quando “ (...) a luz veio ter com ela e ela ficou com o mesmo brilho que o das amigas dela (...)” voltou para o céu para o ir mostrar às suas amigas, e assim a partir “(...) desse dia todas as estrelas gostam de brincar com ela.”

Joana	Não revela criatividade.	Apresenta um texto desorganizado e sem nexos.	Perceptível.	Muitos.	Pontuação inexistente.	Devido às falhas textuais mencionadas, difícil compreender as ideias da sua história. Contudo, em diálogo com a aluna analisou-se que esta pretendia que no final da sua história a Estrelinha Pálida encontrasse o brilho. Na história desta aluna a personagem principal obtém o brilho com a ajuda do “rei gato” e do livro da “rainha mãe natal” que dava o brilho à Estrelinha Pálida.
Lucas	Revela criatividade de exposição de ideias.	Apresenta um texto organizado.	Perceptível.	Alguns.	Pontuação adequada incompleta.	Por último, na história do Lucas a Estrelinha parte em busca do brilho até ao mundo do brilho“(…) onde encontra “o soldado estrela que a guiou até ao rei estrela que estava sentado no trono”. Quando a pedido da Estrelinha o rei lhe lançou o feitiço para ficar com o brilho ela regressou ao céu onde “(…) ficou a brincar com

						as amigas (...).
Eva	Não revela criatividade.	Texto desorganizado e sem nexos.	letra perceptível apesar de desproporcional	Muitos	Pontuação inadequada	Não foi possível analisar as ideias da aluna quanto ao seu gosto pela finalização da história pois, apesar de mencionar no seu texto o “livro das estrelas” e o “ planeta terra” não desenvolveu estes elementos.

2.2- A Menina Gigante

Tabela 4- Análise da escrita e dos finais da história *A Menina Gigante*

<i>A Menina Gigante</i>						
Alunos	Criatividade	Organização do texto	Caligrafia	Erros ortográficos	Pontuação	Final da história
Daniel	Revela pouca criatividade, não retratando a continuação da história mas sim um pequeno resumo de uma parte da história	Apresenta um texto com ideias desorganizadas.	Perceptível mas não proporcional.	Muitos	Ausência da pontuação necessária.	A escrita de um texto pouco desenvolvido, não nos deixou concluir a forma como o aluno acabaria a história.

	em que a personagem não gostava de fazer os trabalhos de casa.					
Margarida	Revela criatividade na exposição das suas ideias.	Apresenta um texto organizado.	Perceptível e proporcional	Poucos	Ausência da pontuação necessária, nomeadamente quando há personagens em diálogo o que torna a leitura muito confusa.	Acrescentou outra personagem também ela diferente, com uma altura menor do que o normal com quem a Ana Grande estabeleceu amizade. No final ela ignorava os amigos que a tratavam mal verbalmente pois estes assim acabariam por a deixarem de a tratar mal, o que no final foi o que realmente aconteceu.
Rui	Revela criatividade na exposição de ideias.	Apresenta um texto organizado.	Perceptível.	Alguns.	Pontuação adequada.	Acrescentou outra personagem também ela diferente, com uma altura menor do que o normal com quem a Ana Grande estabeleceu amizade. Desta amizade surgiu a construção de um clube "altinorca" onde podiam entrar pessoas mais altas e

						mais baixas do que o normal.
Joana	Não revela criatividade.	Apresenta um texto desorganizado.	Perceptível.	Muitos.	Pontuação inexistente.	A personagem principal encontra uma amiga (Alice no País das Maravilhas).
Lucas	Revela criatividade na exposição de ideias.	Apresenta um texto organizado.	Perceptível.	Nenhum	Pontuação correta.	
Eva	Não revela criatividade.	Texto desorganizado e sem nexos.	Letra perceptível apesar de desproporcional	Muitos	Pontuação inadequada	A personagem encontra a Alice no País das Maravilhas e desenvolvem uma amizade. (O texto foi desenvolvido de modo incoerente o que dificulta a compreensão da história existindo repetição e contradição de ideias.).

2.3- O aquário

Tabela 5- Análise da escrita e dos finais da história O aquário

<i>O aquário</i>						
Alunos	Criatividade	Organização do texto	Caligrafia	Erros ortográficos	Pontuação	Final da história
Daniel	Não revela criatividade.	Apresenta um texto com ideias desorganizadas.	Perceptível mas desproporcional.	Muitos	Ausência da pontuação necessária.	A história não tem informação suficiente para analisar a opinião do aluno de como acabaria a mesma. Ele apenas deu um nome à personagem – Ratatui.
Margarida	Revela criatividade na exposição das suas ideias.	Apresenta um texto pouco organizado.	Perceptível e proporcional	Poucos	Ausência da pontuação necessária, nomeadamente quando há personagens em diálogo o que torna a leitura muito confusa.	Demonstrou, em algumas partes da mesma, que é importante a amizade entre todos sejam eles iguais ou diferentes uns dos outros e que devemos defender a igualdade: "(...) até que um peixe lhe apareceu e ele fugiu cheio de medo e o peixe azul disse-lhe para não fugir porque ele não fazia nada só queria brincar e ser amigo (...); "O inimigo disse tu devias estar do meu lado a tentar que o peixe se ponha aqui

						para fora, não nós devíamos ser todos amigos porque se não nós um dia nós podemos ser castigados”; “Desde aquele dia passaram todos a ser amigos e o peixe já não andava só”.
Rui	Revela muita criatividade na exposição de ideias.	Apresenta um texto organizado.	Perceptível.	Alguns.	Falta de pontuação.	O peixe vermelho ingere comida radioativa e por consequência transforma-se em peixe camaleão. Salientamos o final, em que o aluno demonstra uma preocupação de acabar a sua história com a oportunidade de todos os peixes vencerem uma corrida, pois assim as personagens ficavam felizes: “(...) eles ficaram muito felizes e fizeram muitas corridas em que cada um ganhava uma vez”.
Joana	Não revela criatividade.	Apresenta um texto desorganizado.	Perceptível.	Muitos.	Pontuação inadequada.	Adicionou uma nova personagem, uma menina com quem começa uma amizade mas não

						desenvolve esta ideia.
Lucas	Revela criatividade na exposição de ideias.	Apresenta um texto pouco organizado. Não efetuou parágrafos no texto.	Perceptível.	Nenhum	Pontuação incompleta.	A continuação da história reflete que o término desta era feliz se a personagem discriminada (peixe vermelho) encontrasse peixes iguais a ele. Esta pensamento do aluno reflete-se em duas situações decorrentes da história quando o mesmo refere: “E foi aí que encontrou peixes iguais a ele” e “(...) encontrou um peixe igual a ele quis brincar e então brincou com ele (...)”.
Eva	Não revela criatividade.	Texto desorganizado e sem nexos.	Letra perceptível apesar de desproporcional	Muitos	Pontuação inadequada	A Eva acrescentou quatro amigos ao peixe vermelho: “Ratatui”, “palhaço”, “senupi” e “libelinhas” e deu também nome ao dono dos mesmos, mas na frase em que escreve esta informação aparecem dois nomes “Após alguns dias o João, o dono dos peixes chama-se

						António". Esta aluna não desenvolve o seu pensamento e acaba a sua história de modo descontextualizado, falando dos cuidados a ter com os peixes.
--	--	--	--	--	--	---

2.4 Análise global da escrita e dos finais das histórias trabalhadas.

Posteriormente iremos apresentar uma tabela onde faremos uma análise global da escrita dos alunos em relação aos parâmetros anteriormente referidos (criatividade, organização do texto, caligrafia, erros ortográficos, pontuação) bem como os finais escolhidos pelos mesmos.

Tabela 6- Análise global da escrita e dos finais das histórias trabalhadas

Alunos	Criatividade	Organização do texto	Caligrafia	Erros ortográficos	Pontuação	Final da história
Daniel	É evidente a criatividade mais assumida por parte dos alunos sem NEE, uma vez que, conseguiram desenvolver mais facilmente as suas ideias logo criar mais situações nas suas histórias. Contudo apesar da discrepância dos tipos de textos escritos entre as crianças	Os alunos com NEE tiveram dificuldade em organizarem as suas ideias e construir um texto com nexos de modo a ser compreensível. Quanto aos alunos sem NEE não tiveram dificuldade em organizar o seu texto contudo quando as personagens se encontram em diálogo o texto torna-se confuso	Consideramos a caligrafia de todos os alunos perceptível mas a de alguns desproporcional.	É notório na leitura dos textos a quantidade de erros que os alunos com NEE cometem, aliás durante as sessões foram patentes as dificuldades destas crianças que colocaram algumas questões acerca da escrita de algumas palavras. No caso dos alunos sem NEE	Não utilizam a pontuação adequada contudo têm em atenção a colocação do ponto final no final das frases. Salientamos que quando existia diálogo entre as personagens estes não obedeceram à colocação da pontuação que é exigido neste tipo de situação.	Deste conjunto de ideias escritas pelos alunos, podemos deduzir que para estes a felicidade e a integração da personagem do livro passava pela amizade com outra pessoa, também com uma particularidade diferente, e que outras amizades que poderiam desenvolver seriam também
Eva						
Joana						
Margarida						
Lucas						
Rui						

	<p>com e sem NEE todos eles apresentam fantasia exceto a Eva. Acrescentaram outras personagens a quem deram vida como animais (joaninha e borboleta, rei gato), rei, rainha, pateta e o mágico reluzente (oráculo), a Alice no país das maravilhas, . Nos seus textos são também retratados espaços onde se desenrolam as ações inventadas como o planeta terra, mundo do brilho e a casa mágica, clube "altiminorca".</p>	<p>pois não utilizam a pontuação correta.</p>		<p>não são detetados muitos erros.</p>	<p>O mesmo aconteceu com os restantes alunos que recorreram à escrita da sua história em discurso indireto o que levou a uma leitura confusa.</p>	<p>com meninos e meninas com as mesmas características no que diz respeito à altura.</p>
--	--	---	--	--	---	--

2.5 - Conclusão da análise da escrita e dos finais das histórias

De um modo geral é notório que os alunos com NEE apresentaram mais dificuldades na atividade escrita e que no final foram detetados mais erros em todos os parâmetros avaliados.

Os alunos sem NEE apresentaram mais capacidades em efetuar o texto e após a avaliação dos mesmos foi evidente que estes apresentam mais competências em construí-lo corretamente.

Durante as sessões a investigadora repreendeu diversas vezes os alunos Daniel e Eva pois estes mostravam-se muito inquietos. Este tipo de comportamentos prejudicava a concentração deles e dos restantes alunos.

Devido a estas atitudes e juntamente com as suas limitações estes alunos mostraram dificuldades em iniciarem a atividade, pois nas suas exposições orais remetiam as suas ideias para um resumo do que já tinha sido lido. Assim, a investigadora lembrou, por diversas vezes, que o intuito da atividade não era fazer um resumo da história mas sim dar continuação à mesma e teve o cuidado de não dar exemplos para não influenciar as ideias dos alunos. Deste modo efetuou perguntas (Onde? Como? Porquê? Com quem?) como forma de ajudar os alunos a responder consoante a história, e assim desenvolver as suas ideias.

O aluno Daniel nas três sessões revelou pouca vontade de escrever, mas na sessão da exploração do livro *A Estrelinha Pálida* (anexo F) a investigadora ao falar com ele e escrever a sua ideia inicial o aluno continuou a escrever o seu texto que dava continuidade à história. Durante a sua tarefa, começou por dar prevalência ao número de linhas que escrevia, comparando-as às dos seus colegas, não se importando com o conteúdo que escrevia. Já na escrita da continuação dos restantes textos trabalhados (anexos F), o aluno construiu textos muito curtos e que resumiam o que já fora lido pela investigadora, não atingindo o objetivo da atividade proposta.

As limitações detetadas neste aluno impediu a investigadora em alguns casos de tirar conclusões de como os alunos gostariam que terminasse a história, foi o caso do aluno Daniel no texto *A Menina Gigante* (anexo F) e *O aquário* (anexo F)

A aluna Eva na escrita da continuação da história do primeiro livro (anexo F) apresentou muitas dificuldades em realizar o seu texto em que só escreveu três linhas, com informação sem nexos. Na escrita dos restantes textos (anexo F) a aluna, tal como o Daniel, preocupou-se com a quantidade de linhas que iria escrever, portanto a aluna escreveu várias ideias, porém desorganizadas pois não se preocupou com a qualidade mas sim com a quantidade.

A aluna Joana, apesar de demonstrar mais concentração e motivação na realização das atividades, revelou dificuldades na concretização das mesmas não conseguindo organizar a informação e devido a cometer bastantes erros ortográficos nos três textos, foi difícil a sua compreensão (anexo F).

Em todos os textos da aluna Joana (anexo F) verificámos muitos erros ortográficos e desorganização de informação portanto, apesar de acrescentar novas personagens, não conseguimos, claramente, compreender, de como para ela terminaria as histórias. O mesmo aconteceu com a aluna Eva que apesar de desenvolver mais os seus textos acrescentando novos elementos nas histórias *A Menina Gigante* (anexo F) e *O aquário* (anexo F) não foi perceptível os finais escritos.

Todavia, com uma análise cuidada dos textos verificamos que para estes alunos os finais das histórias trabalhadas deveriam acabar com a amizade da personagem principal com outra personagem com quem ela criasse um elo de ligação que a faria feliz. Particularmente, no caso do livro *A Estrelinha Pálida* (anexos F) a personagem principal deveria de arranjar uma solução para ficar igual às suas amigas para ser aceite e assim ser feliz.

Os alunos sem NEE, demonstraram menos dificuldades na construção dos textos e maior criatividade em comparação aos restantes alunos, contudo a ideia final para as histórias é muito semelhante à dos alunos com NEE.

Estes alunos mostraram motivação e dedicação na concretização da atividade, mostrando mais inquietação quando estavam à espera que os seus colegas terminassem. Porém devido a conversas paralelas existente durante as sessões houve ideias iguais nos textos produzidos nomeadamente na continuação da história *A Menina Gigante* (anexo F).

No entanto, foi notório que os alunos sem NEE apresentaram menos dificuldades em realizá-la, as ideias fluíram mais facilmente e “transportaram-nas” para o papel com mais facilidade.

O aluno Rui demonstrou muita criatividade na produção dos seus textos e cuidado na sua escrita no que respeita à linguagem utilizada (anexo F). Transmitiu, a partir das suas ideias bem desenvolvidas, a sua opinião de como seria o término das histórias exploradas obedecendo às regras de construção de um texto.

A aluna Margarida construiu os três textos (anexo F) com muita informação e desenvolvidos apesar de não obedecer à pontuação em caso de diálogo o que tornou a sua leitura um pouco confusa, como já fora referido na tabela. Apesar de detetadas estas lacunas a aluna conseguiu transmitir a sua opinião com criatividade em cada um dos textos.

O Lucas elaborou textos menos desenvolvidos que os alunos anteriores (Rui e Margarida) (anexos F), porém conseguiu transmitir as suas ideias de modo a compreendermos como, na sua opinião, deveriam terminar as histórias. Quanto à construção textual verificamos que o segundo texto (anexo F) está pouco desenvolvido e um pouco confuso e o terceiro (anexo F), como foi referido na tabela, apresenta – se pouco organizado, pois o texto é apenas constituído por um parágrafo.

Os alunos Lucas, Margarida e Rui partilharam da mesma opinião de que a personagem principal das histórias seria feliz encontrando outra personagem (anexo

F), mas no caso destes alunos, pormenorizaram que esta teria também uma característica diferente. Assim, as duas não se sentiriam desintegradas e poderiam criar uma grande amizade. Já no caso do livro *A Estrelinha Pálida* (anexo F), tal como aconteceu com alunos com NEE, a felicidade da Estrelinha Pálida era conquistada se encontrasse o brilho e ficasse assim igual às restantes estrelas, pois só assim se integravam e seriam aceites.

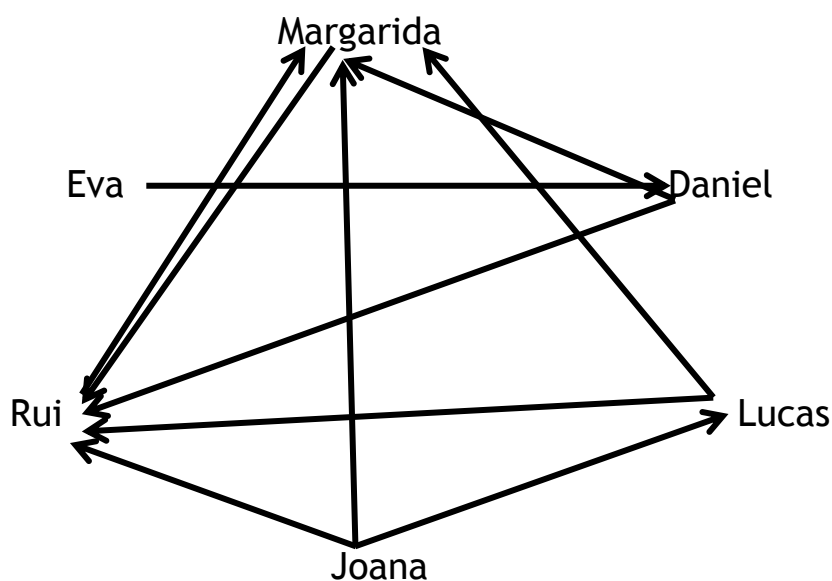
Deste modo, podemos concluir que independentemente das dificuldades de cada aluno, todos eles partilham da mesma opinião de que as personagens discriminadas só atingiriam a felicidade com outras personagens também elas discriminadas, pois assim se sentiriam integradas e “iguais” a ela.

3- Análise dos finais preferidos dos alunos

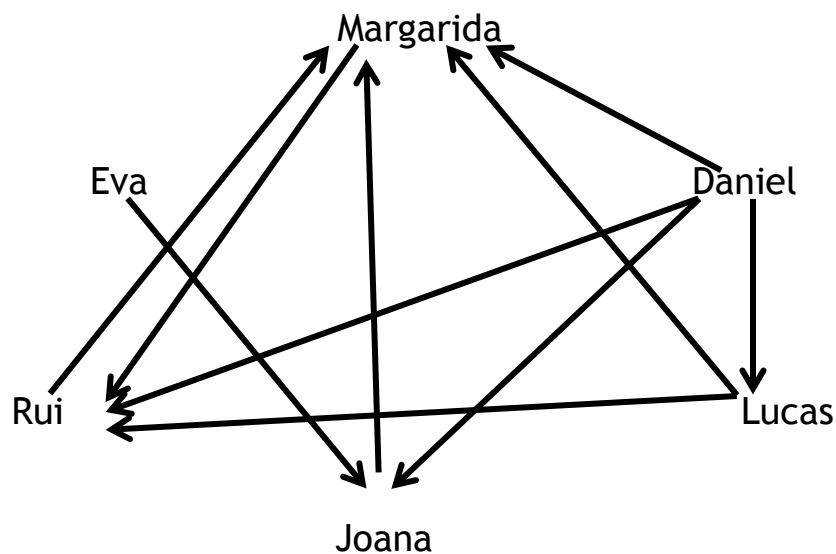
Depois da escrita dos finais das histórias, os alunos eram convidados a ler as mesmas e, de seguida, a dar a sua opinião quanto aos finais preferidos. Esta atividade permitiu-lhes pensar em diversos mundos possíveis além de, através do diálogo com a investigadora, mencionar as suas experiências e falar acerca da relação com os outros (Balça & Pires, 2013).

Primeiramente, será apresentado um teste sociométrico com a representação das opções dos alunos e de seguida, as justificações das mesmas.

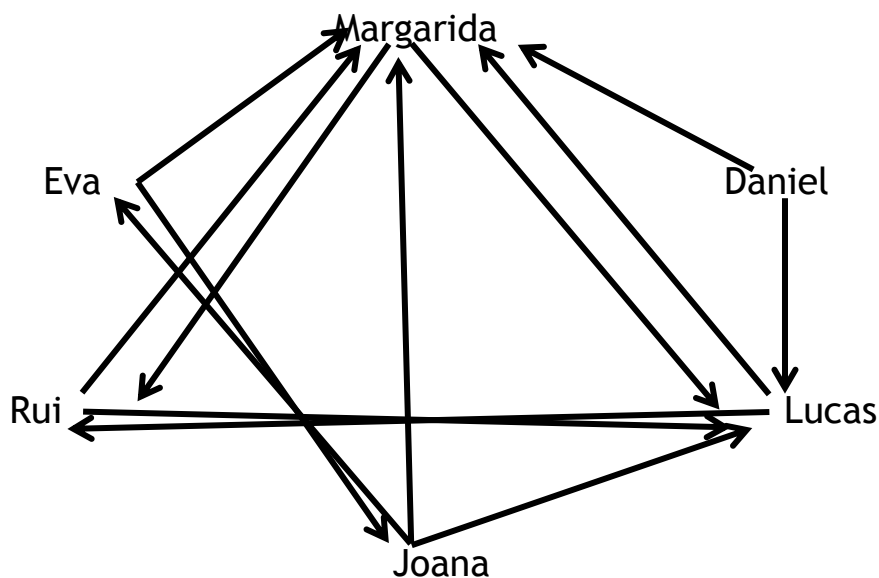
Estrelinha Pálida



A Menina Gigante



O aquário



O aluno Lucas em todas as histórias refere com preferência os finais escritos pelo aluno Rui (anexo F) e pela aluna Margarida (anexo F).

O aluno deu sempre justificações quanto às suas escolhas exceto no caso do livro *A Menina Gigante* que não soube dizer o porquê da escolha recair sobre o final da aluna Margarida (anexo F). Assim, a escolha da história da aluna Margarida, provavelmente, não foi influenciada pelo conteúdo escrito mas sim pela pessoa que a escreveu. Nas restantes duas histórias o aluno também escolheu esta aluna, justificando o gosto pelas ideias da mesma como a presença de uma idosa e de uma poção mágica no final

da história *A Estrelinha Pálida* (anexo F) e a ideia de castigar a personagem que discrimina no final da história *O aquário* (anexo F).

No que diz respeito ao aluno Rui, o aluno Lucas também escolheu todos os finais desse aluno devido às suas ideias. Na primeira história (anexo F) não especificou a ideia que tinha gostado, apenas disse que “contava muitas coisas e ficou giro”; já na história *A Menina Gigante* (anexo F) gostou da ideia da criação de um clube e, no caso da história *O aquário* (anexo F), apreciou a ideia do peixe camaleão.

Em relação ao aluno Rui as suas opções recaíram todas na aluna Margarida (anexo F) e, na última história, também no aluno Lucas (anexo F).

As justificações da escolha dos finais realizados pela aluna Margarida não são dadas claramente, uma vez que a aluna diz não se lembrar das histórias só quando é feito um pequeno resumo da mesma é que o aluno se justifica mas de modo pouco argumentativo dizendo: - “Porque no final ficaram amigos” no caso da história da *A Menina Gigante* (anexo F) e “ O peixinho vermelho e o peixinho azul eram amigos verdadeiros e os outros tinham ciúmes”; no caso da história *O aquário* (anexo F).

Desta análise podemos referir que, tal como o aluno Lucas as escolhas não são suficientemente argumentadas, pelo que podemos inferir que essa mesma escolha é provavelmente influenciada pela preferência pessoal que tem pela aluna Margarida e não por o que ela escreveu.

Na terceira história o aluno Rui também mencionou como preferência o final da história do aluno Lucas (anexo F) porque a ideia de o peixinho vermelho ir ter ao mar fez-lhe lembrar uma história que já tinha lido sobre uma personagem chamada Matilde que gostava de ver o mar.

Por sua vez, a aluna Margarida menciona as suas preferências em todos os finais escritos sobre o aluno Rui (anexo F) e também na, última história, refere o gosto pelo final do aluno Lucas por causa da ideia de ir pelo cano abaixo (anexo F).

A aluna Margarida argumenta todas as suas opções que recaem nos finais escritos pelo aluno Rui segundo as ideias do aluno. No caso da “Estrela Pálida” (anexo F) a aluna gostou da parte em que as estrelas não queriam brincar com a estrela pálida e quando ganhou o brilho já a aceitavam mas, curiosamente, a aluna não aprova esta atitude dizendo que se fosse ela brincava com a estrela pálida e nunca a deixava. Na história *A Menina Gigante* (anexo F) devido à construção de um clube e na história *O Aquário* por causa da imaginação “do peixe camaleão” (anexo F).

A aluna Joana em todas as suas opções escolhe a aluna Margarida. Na história *A Estrelinha Pálida* (anexo F) a aluna disse que gostou porque “foi muito engraçado e também porque usava as duas amigas o que é muito importante”, no caso da história *A Menina Gigante* (anexo F) gostou do seu final porque a menina conheceu um rapaz com quem ficou amiga pois para a aluna Joana ter um amigo é muito importante. Já no final que escreveu acerca do livro *O aquário* (anexo F) esta aluna não conseguiu justificar o porquê da sua opção. A aluna nas histórias *A Estrelinha Pálida* (anexo F) e

O aquário (anexo F) escolheu também os finais escritos pelo aluno Lucas na primeira história porque “foi interessante e tinha o soldado estrela” e na segunda por causa da ideia de o peixe ir pelo cano abaixo.

Em relação à história *O aquário* a aluna escolhe também o final da história da aluna Eva (anexo F) mas não justificou de forma argumentativa, dizendo apenas que tinha a escolhido porque tinha gostado do final da história.

O aluno Rui apenas foi escolhido na primeira história, e a sua escolha deveu-se ao simbolismo da amizade que continha no seu final (anexo F).

A aluna Eva é a aluna que demonstra mais dificuldade em justificar as suas opções. Esta dificuldade pode advir da pouca concentração que a aluna demonstra durante as sessões sendo necessário ajuda para que esta desse uma resposta.

Assim, em todas as histórias a aluna demorou algum tempo em justificar as suas opções: na história *O aquário* a aluna mostrou muita dificuldade em dá-la, mostrando-se confusa, já que disse que gostava da ideia de o peixinho ir pelo cano até ao mar, apresentada da história do aluno Lucas (anexo F); no caso da história *A Menina Gigante* a aluna Eva escolheu a história da aluna Joana (anexo F) porque ela também encontrava a Alice do País das Maravilhas e porque entrava um gato e a aluna gosta de gatos. Na primeira história a aluna escolhe a história do aluno Daniel porque é engraçada (anexo F).

Salientamos que a sua escolha é influenciada pelo mesmo, já que é visível que quando a aluna vai responder sobre as suas preferências este faz-lhe “um sinal”.

Por último, o aluno Daniel, tal como a aluna Eva, faz justificações pobres. Este aluno escolheu sempre os finais escritos pela aluna Margarida (anexo F). Na primeira história (anexo F) o aluno diz gostar da história da aluna porque “apesar de ser grande é giro e porque quando voltou todos foram para o pé dela”. Na segunda história (anexo F) o aluno disse ter gostado porque tinha acabado tudo bem e na terceira (anexo F) “por causa da ideia dos castigos”.

Nas histórias *A Estrelinha Pálida* e *A Menina Gigante* o aluno Daniel também escolheu como preferência as histórias do aluno Rodrigo (anexo F). Na primeira história, o aluno Daniel argumentou que “tinha estrelas simpáticas e nomes giros” e na segunda disse ter gostado da ideia da construção do clube. Ainda em relação ao aluno Daniel, este escolhe também os finais escritos pelo aluno Lucas da segunda história (anexo F) porque era grande e giro e da terceira “por causa da ideia de o peixinho ir pelo cano abaixo até ao mar”.

Fazendo agora uma análise geral no que diz respeito às preferências dos alunos e às suas respetivas justificações, podemos referir que as opções caem em grande maioria nos finais das histórias escritos pelos alunos sem NEE. Além de haver alguma

preferência ao nível pessoal, como foi já referido, é notável que a construção textual feita pelos alunos sem NEE é mais correta, ao nível da organização de ideias, enriquecimento de conteúdos e pormenores da própria história e até mesmo a própria leitura feita de modo fluente e expressiva.

Todos estes elementos podem ter levado a que os alunos com menos dificuldades fossem os mais escolhidos em detrimento dos alunos com NEE que, além de apresentarem textos pouco organizados também apresentam erros ortográficos e a letra, por vezes, pouco legível o que conduziu, por várias vezes, à audição de leituras lentas e pouco expressivas não dando ênfase à própria história, o que a tornava maçadora para os restantes alunos, como foi visível pelas posturas dos mesmos.

4- Análise dos conteúdos das questões das entrevistas individuais aos alunos

Apresentamos, em seguida uma análise das perguntas feitas aos alunos nas entrevistas individuais, uma vez que, cada uma delas tem como objetivo analisar determinados aspetos explícitos ou implícitos nas mesmas.

A primeira questão colocada para os três livros tinha como objetivo os alunos refletirem sobre o que poderia acontecer se na vida das personagens discriminadas não entrasse a personagem que no fundo a vai “salvar”. Assim, o aluno é levado a pensar como seria para as crianças diferentes se não tivessem ninguém que as aceitasse tal como são.

A segunda questão convida o aluno a colocar-se no lugar da personagem discriminada, de forma a analisarmos o que ele faria na situação da mesma.

A terceira pergunta, mais uma vez, permite ao aluno colocar-se na posição da personagem mas, neste caso no papel de quem discrimina o outro. Neste caso, há a possibilidade de observar qual seria a reação dos alunos em contacto com o outro diferente.

Como podemos verificar, as três perguntas iniciais pretenderam sobretudo colocar a criança na “pele do outro” pois deste modo é possível verificar como a criança analisa o ponto de vista do outro tendo em conta os seus próprios sentimentos, pensamentos e comportamentos (Selman, 1976 referido por Carretero, González & Rosa, 2007) proporcionando a oportunidade de criar soluções perante determinadas situações (Bettelheim p 13).

A quarta questão transportava o aluno da história para a realidade, pois era pedido que referisse um episódio que tivesse vivido ou assistido idêntico à história que tínhamos explorado. Esta questão permitiu aos alunos relatar um pouco das suas experiências de contacto com os outros, o que poderá ter contribuído para a compreensão das mesmas “e conseqüentemente” para ficarem mais aptos a enfrentar

determinadas situações no seu quotidiano (Bettlheim, 2003). Consideramos, que esta tarefa permitiu, também, refletir sobre a sua relação com os outros (Balça e Pires, 2013).

Na exploração do segundo e do terceiro livro procurámos que a criança cruza-se mundos diferentes mas com características semelhantes, de forma a enriquecer a sua formação intelectual, a sensibilidade, a reflexão e a estruturação da imaginação (Bastos, 1999). Consideramos, que esta tarefa permitiu, também, refletir sobre a sua relação com os outros (Balça e Pires, 2013).

No terceiro livro explorado questionou-se qual a moral/conclusão que tinham retirado dos três livros de modo a evidenciar que as histórias conteúdo temáticas acerca do mundo que nos rodeia possibilitam a reflexão sobre problemáticas de natureza humana (Bastos, 1999).

4.1 Análise das entrevistas individuais aos alunos

De seguida, em tabelas, serão apresentadas as respostas dos alunos dadas às perguntas feitas nas entrevistas individuais. Além das questões previamente estipuladas, vão ser também analisadas outras perguntas que foram feitas para desenvolver as respostas iniciais dos alunos e, assim, compreender melhor as suas conceções acerca da diferença.

O primeiro livro que foi trabalhado, no dia 18 de fevereiro de 2013, intitula-se *A Estrelinha Pálida*.

Tabela 7 - Respostas à primeira questão acerca da história *A Estrelinha Pálida*

<i>A Estrelinha Pálida</i>		
Pergunta	Alunos	Respostas
“Se a Estrelinha Pálida não encontrasse o seu brilho o que achas que aconteceria?”	Margarida	“As amigas iam ajudá-la a conquistar as outras estrelas porque ela estava muito só.”
	Daniel	“Ficava triste”
	Joana	“As amigas não a aceitavam e ela ficava sozinha.”
	Rui	“Ficava triste”
	Eva	“Ela não brilhava”-
	Lucas	“Ficava triste”

Em relação à primeira questão os alunos Lucas, Rui, Daniel referiram que a Estrelinha ficava triste.

As alunas Joana e Margarida falaram na atitude que as suas amigas teriam perante a diferença (ausência do brilho) da Estrelinha. Na opinião da Joana as amigas da personagem não a aceitariam e conseqüentemente ficaria sozinha. Porém, para aluna Margarida as amigas não a aceitavam mas iam ajudá-la a conquistar outras amigas. Na seqüência desta resposta foi perguntado à criança

- **“O que acontecia se as amigas não aceitassem a Estrelinha Pálida?”** ao que ela respondeu:

- “Se as outras não a aceitassem ela devia ir conquistar outras estrelas dizendo que ela não tinha culpa de nascer assim, sem brilho”.

Assim, constatamos que para esta aluna apesar das amigas não a aceitarem iam ajudar a conquistar outras que recebessem a sua diferença sem discriminação, contudo se também não a aceitassem devia optar pelo diálogo, justificando-se que não tinha culpa de nascer assim.

Já a aluna Eva demonstrou grande dificuldade em remeter as perguntas para a história, dando assim uma resposta pouco clara.

Esta pergunta revelou que todos os alunos têm noção de que se a estrela não se torna igual às outras amigas estrelas ela ficaria triste pois se tal não acontecesse ela permaneceria sozinha.

Assim, podemos referir que para a maioria dos alunos a estrela só seria feliz se ficasse igual às outras estrelas com brilho; em caso contrário seria sempre rejeitada.

Tabela 8- Respostas à segunda questão acerca da história *A Estrelinha Pálida*

<i>A Estrelinha Pálida</i>		
Pergunta	Alunos	Respostas
“Se fosses uma das amigas da Estrelinha Pálida o que farias?”	Margarida	“Ia ao pé da amiga sem brilho e dizia para não ficar triste pois um dia todas as amigas iriam brincar com ela. Eu brincava com ela porque todas são iguais mesmo que não tenham brilho e são todas importantes, não importa o brilho ou a personalidade importa a amizade, o carinho e o amor”.
	Daniel	“ Perguntava se queria ajuda para encontrar o brilho”
	Joana	“Ia brincar com ela”
	Rui	“ Consolava-a e ajudava-a a procurar o brilho e deixava a brincar comigo porque sou um verdadeiro amigo”.
	Eva	“Ajudava-a. Tentava trazer o brilho de volta da estrela.”
	Lucas	“Brincava com ela”

Esta questão que tinha como intuito colocar a criança na “pele da personagem” permitiu-nos concluir que as crianças se fossem amigas da personagem principal iriam aceitar a estrela pálida independentemente da característica que a diferenciava delas (sem brilho), já que, como refere a aluna Margarida, o que é importante, além da personalidade, são os sentimentos que nutrimos pelas como “a amizade, o carinho e o amor”, não importando as características que nos diferenciam uns dos outros.

Contudo, podemos verificar que alguns alunos como o Rui, o Daniel e a Eva referem que ajudariam a estrela pálida a procurar o brilho pois pressupõem que assim seria mais feliz ficando igual às suas amigas.

A terceira pergunta, tal como a anterior, pretende que a criança se coloque “no lugar” da Estrelinha Pálida.

Tabela - 9- Respostas à terceira questão da história *A Estrelinha Pálida*

<i>A Estrelinha Pálida</i>		
Pergunta	Alunos	Respostas
“E se tu fosses a Estrelinha Pálida o que farias?”	Margarida	“Dizia às amigas para ficarem mais carinhosas, para me aceitarem e brincarem comigo. Se não me aceitassem tinha de ir à procura do meu brilho numa porção mágica ou o rei das estrelas.”
	Daniel	“Ficava triste e ia à procura do brilho e se não o encontrasse voltava e pedia para brincar.”
	Joana	“Sentia-me triste”
	Rui	“Ia procurar outras amigas. Se estas também não me aceitassem iria falar com o rei para me dar o brilho. Se ele não me pudesse dar o brilho iria procurar noutro planeta outras estrelas sem brilho.”
	Eva	“Ficava triste.”
	Lucas	“Brincava sozinho ou ia à procura do brilho”.

Tabela 9.1- Outras questões (Joana)

Perguntas	Respostas (Joana)
O que farias para acabares com essa tristeza?	- “Dizia as razões: que eu não tinha culpa e que sem querer tinha perdido a luz”.
- “E se elas mesmo assim não te aceitassem?”	- “Se elas mesmo assim não me aceitassem não fazia nada e brincava sozinha”.
-“Não procuravas outras amigas para brincar?”	- “Não ia à procura de outras amigas porque elas faziam o mesmo. “

Os alunos Daniel, Eva e Joana partilharam a mesma ideia de que ficariam tristes com o desprezo dos outros.

Para desenvolver as opiniões destes alunos foram feitas mais questões.

Esta aluna para acabar com a sua tristeza optaria por dar uma justificação do porquê de não ter brilho. Contudo, se estas não a aceitassem brincaria sozinha, não procurando mais amigas pois elas iriam também discriminá-la.

Tabela 9.2- Outra questão (Eva)

Perguntas	Respostas (Eva)
“O que fazias para acabar com essa tristeza?”	- “Não fazia mais nada.”

Já a Eva não faria nada para terminar com a sua tristeza, aceitando a opinião das outras colegas.

Tabela 9.3- Outra questão (Daniel)

Perguntas	Respostas (Daniel)
- “E se não te aceitassem?”	“Se não me aceitassem pedia desculpa por não ter aceitado a ajuda.”

É de referir que esta última resposta parece vir na sequência da primeira questão (“Se fosses uma das amigas da Estrelinha Pálida o que farias?”) em que o aluno responde “Perguntava se queria ajuda para encontrar o brilho?”.

Tabela 9.4- Outras questões (Lucas)

Perguntas	Respostas (Lucas)
“E se não te aceitassem?”	- “Brincava sozinho ou ia à procura do brilho”.
“E se não encontrasses o teu brilho?”	- “Se não o encontrasse pedia para brincar e se não me aceitassem pedia a outros. Se estes outros também não me aceitassem ia à procura de outro que não tinha brilho.”

Por sua vez, o aluno Lucas deu uma resposta distinta da aluna Joana, na medida em que ele referencia que ia à procura de outros amigos e, em último caso, procuraria outras estrelas que também não tivessem brilho, ou seja, para este aluno a sua felicidade passava pela descoberta de estrelas que tivessem a mesma diferença.

A aluna Margarida optaria primeiramente pelo diálogo e se não conseguisse obter um *feedback* positivo iria à procura do brilho pois tal como o aluno Lucas, constatamos que também esta aluna só se sentiria contente se conseguisse ser igual às outras estrelas.

O mesmo sentimento é partilhado pelo aluno Rui que também se não encontrasse brilho, a partir do mundo mágico e fantasioso, iria procurar outras estrelas sem brilho.

Para desenvolver mais aprofundadamente a ideia foi feita outra questão:

Tabela 9.5- Outras questões (Rui)

Perguntas	Respostas (Rui)
“Se te dessem a escolher para ires para um grupo de estrelas sem brilho ou para um grupo de estrelas com brilho, qual escolherias?”	- “Escolhia as estrelas sem brilho.”
“Porquê?”	- “Porque não me criticavam.”

Com a colocação desta questão verificamos mais claramente a opinião mencionada anteriormente, ou seja, o Rui não se sentiria discriminado junto de estrelas também sem brilho pois assim não o criticavam.

Perante as respostas dos alunos analisou-se que, para a maioria deles, a conquista da felicidade passava pela procura do brilho para ficar igual às restantes estrelas. Esta opinião vai ao encontro à questão anterior pois se eles fossem uma amiga da Estrela ajudariam a procurar o brilho para que esta fosse aceite.

Deste modo, podemos verificar, mais uma vez, que para estes alunos é importante a Estrela ficar como as outras para que seja aceite, feliz e para não a criticarem como refere o aluno Rui.

É de salientar que apenas a aluna Joana e Eva responderam que não fariam nada, ficariam sozinhas.

Tabela 10 - Respostas à quarta questão acerca da história *A Estrelinha Pálida*

<i>A Estrelinha Pálida</i>		
Pergunta	Alunos	Respostas
“Qual é a tua opinião acerca da história? O que aprendeste com esta história?”.	Margarida	“Aprendi que todas as estrelas são importantes mesmo que não brilhem porque a personalidade não conta o que interessa é o amor e o carinho e ela gosta muito das suas amigas e elas também deviam de dar o carinho que ela dá às outras”.
	Daniel	“Aprendi a ler melhor a escrever e a aprender a estar caladinho quando as pessoas estão a ler”.
	Joana	“É muito fixe”.
	Rui	“Gostei.”
	Eva	“Já não me lembro.”
	Lucas	“Devíamos de ir à procura do brilho e depois pedir”.

Tabela 10.1- Outras questões (Rui)

Perguntas	Respostas (Rui)
“Mas que ideia tiraste da história?”	“Tirei ideias para a história que fiz.”
“Sobre o teu dia-a-dia nesta história há alguma coisa que te identifiques?”	“Durante o meu dia-a-dia alguns amigos não brincam comigo mas não é por não quererem só que estão a fazer outras brincadeiras e eu quero brincar a outra coisa e assim às vezes vou procurar outros amigos.”

O aluno Rui não dirigiu a sua resposta para a moral da história mas acabou por falar da sua experiência pessoal em que constatamos que este, ao não ser aceite pelos amigos, acaba por arranjar uma solução favorável para si pois acaba por dar uma explicação para descurar a hipótese de ser discriminado.

Tabela 10.2- Outras questões (Daniel)

Perguntas	Respostas (Daniel)
“Mas da história que tu ouviste sobre a vida da Estrela Pálida o que tu achaste, o que aprendeste?”	- “Aprendi muita coisa.”
“Como por exemplo?”	“Aprendi que tratar mal os amigos era feio e não devíamos tratar mal porque eles só queriam ajudar.”
“Esta história tem alguma coisa parecida com o teu dia-a-dia?”	Não. No meu dia-a-dia, toda a gente brinca comigo principalmente o Paulo e o Guilherme. As meninas também brincam mas é pouco, porque no segundo ano andava sempre a bater-lhes.
“Já lhes pediste desculpa?”	“Não porque é passado.”

Inicialmente, o aluno Daniel remete a sua resposta para um nível pedagógico, já que, fala das vantagens deste tipo de atividades para o desenvolvimento da escrita e do comportamento. Esta opinião pode dever-se a este ser um dos alunos que demonstrou mais dificuldade na escrita da continuação da história explorado e o que revelou um comportamento mais negativo e que por isso foi o mais repreendido.

Porém, depois de a investigadora insistir com outra questão o aluno acabou por responder segundo a moral da história dizendo que “não devemos tratar mal as pessoas”. Quando questionado sobre se alguma situação do seu dia-a-dia era semelhante à história explorada, o aluno referiu que toda a gente brincava com ele menos as meninas pois no ano passado ele tinha batido nelas, mas curiosamente quando lhe perguntaram se tinha pedido desculpas o aluno disse que não porque era passado.

Tabela 10.3- Outra questão (Eva)

Perguntas	Respostas (Eva)
“Gostaste da história?”	“Sim.”

A Eva tal como os alunos Rui e Daniel, inicialmente, não remeteram a sua resposta para a moral da história. Neste caso a Eva foi a aluna que deu respostas pouco claras quanto à moral da história.

Assim, podemos referir que os alunos não responderam de acordo com a moral da história excetuando a Margarida e o Daniel.

A 12 de abril de 2013, foi dia de entrevista individual acerca do livro *A Menina Gigante*.

Tabela 11- Respostas à primeira questão acerca do livro *A Menina Gigante*

<i>A Menina Gigante</i>		
Pergunta	Alunos	Respostas
“Se a senhora não tivesse aparecido para a ajudar o que achas que teria acontecido à Ana Grande?”	Margarida	“Acho que os amigos que gozavam com ela, deveriam de achar que era melhor brincar com ela porque ela já estava muito triste e acho que eles iriam perceber que ela estava triste e não brincar com ela e parar de gozar com ela”.
	Daniel	“A Ana Grande ia ser infeliz e não ia ter amigos”.
	Joana	“Ficava triste porque não tinha ninguém para brincar.”
	Rui	“Continuaria a fugir até encontrar os seus pais verdadeiros”.

	Eva	“Não tinha arranjado amigos.”
	Lucas	“Ela ficava muito triste e os colegas dela não brincavam com ela nunca mais”.

Tabela 11.1- Outras questões (Joana)

Perguntas	Respostas (Joana)
“O que achas que ela podia fazer?”	“Podia tentar encontrar a sua mãe verdadeira”.
- “E em relação aos amigos da escola?”	“Não os ajudava quando precisava e não lhes ligava.”

Tabela 11.2- Outras questões (Daniel)

Perguntas	Respostas (Daniel)
E se os amigos da escola não brincassem com ela?”	“Podia dizer à professora e ao diretor da escola”.

Tabela 11.3- Outra questão (Eva)

Perguntas	Respostas (Eva)
“O que ela podia fazer?”	“Ela podia encontrar uma amiga como a Ana para a ajudar a procurar amigos e assim ela sentia-se feliz porque os amigos eram como ela.”

Tabela 11.4- Outra questão (Rui)

Perguntas	Respostas (Rui)
“E em relação à escola e aos amigos o que achas que ela deveria fazer?”	“Ela devia de ficar na sala a brincar com o computador”.

Com as respostas a esta questão podemos tirar várias conclusões devido à diversificadas respostas dadas pelos alunos, pois vejamos: a aluna Joana tal como o aluno Rui faz referência à figura maternal e a aluna Joana menciona também o sentimento de vingança. Por sua vez, o aluno R também referencia o isolamento social que, por vezes, acontece com as crianças diferentes, salientando o refúgio nas tecnologias.

O aluno Daniel faz referência à importância do papel de uma autoridade para manter a equidade entre as crianças.

A aluna Eva é da opinião de que a personagem Ana Grande só seria feliz com outros que tivessem também a mesma particularidade.

A aluna Margarida apela à consciencialização e assim à aceitação do outro mesmo que este seja diferente.

O aluno Lucas neste caso põe de parte a hipótese de os colegas ditos normais pudessem conviver com a Ana Grande.

Tabela 12- Respostas à segunda questão acerca do livro *A Menina Gigante*

<i>A Menina Gigante</i>		
Pergunta	Alunos	Respostas
“E se tu fosses a Ana Grande o que fazias?”	Margarida	“Se eles me viessem a pedir perdão eu perdoava porque eu queria mesmo brincar com alguém e queria que parassem de gozar comigo.”
	Daniel	“Dizia ao diretor mandava-os parar”
	Joana	“Não lhes ligava e brincava sozinha”.
	Rui	“Ignorava, brincava sozinho, imaginava.”
	Eva	“Ficava triste não brincava.”

	Lucas	“Ia à procura de um menino grande ou pequeno porque não brincavam com os meninos normais e assim tinha que escolher um menino que não tivesse uma altura normal.”
--	-------	---

Verificamos que a aluna Joana, tal como o aluno Rui na pergunta anterior, recorria também ao isolamento.

O aluno Daniel, mais uma vez faz referência à figura de autoridade da escola na sua resposta, vendo nesta uma solução para a finalização da discriminação

A aluna Eva optava também por aceitar e isolava-se.

A aluna Margarida mais uma vez, faz referência ao diálogo com um pedido de perdão.

O aluno Lucas nesta resposta podemos verificar que este aluno também é da opinião de que os meninos diferentes são felizes junto de outros também diferentes. Tal como na pergunta anterior, também nesta a sua resposta o aluno Rui tende a recorrer ao isolamento, a ficar no “seu mundo” imaginando-o à sua maneira.

Tabela 13- Respostas à terceira questão acerca do livro *A Menina Gigante*

<i>A Menina Gigante</i>		
Pergunta	Alunos	Respostas
“E se fosses um dos colegas da Ana Grande o que fazias?”	Margarida	“Ia brincar com ela e dizia aos amigos da altura normal para parar de gozar com ela porque ela é uma menina normal igual aos outros meninos só que um pouco maior.”
	Daniel	“Parava, pedia desculpa e ficava amigo dela, brincando com ela e ajudava-a fazer os TPCs.”
	Joana	“Pedia desculpa à Ana Grande.”
	Rui	“Brincava com ela, não a desprezava porque um grande amigo não abandona o outro e não lhe chama nada.”
	Eva	“Chamava-lhe cabeça de dinossauro, cabeça de leão.”
	Lucas	“Pedia à Ana Grande para brincar com ela, porque as pessoas são iguais e não devemos ser antipáticos.”

Tabela 13.1- Outra questão (Eva)

Perguntas	Respostas (Eva)
“Então também gozavas com ela?”	“Sim.”

A aluna Joana e o aluno Daniel falam da consciencialização do erro e sendo assim de um pedido de desculpas.

A aluna Eva é a criança que dá a resposta mais diferente e curiosamente a que corresponde a uma atitude de exclusão do outro.

Pelo contrário, a aluna Margarida e os alunos Lucas e Rui, na pele dos amigos da Ana Grande tinham uma atitude de apoio e aceitação e além disso a aluna Margarida motivaria os outros a fazer o mesmo e o aluno Lucas refere que teria iniciativa de aproximação.

Tabela 14- Respostas à quarta questão acerca do livro *A Menina Gigante*

<i>A Menina Gigante</i>		
Pergunta	Alunos	Respostas
“Esta história faz lembrar-te algum episódio que conheças ou tivesses visto ou vivido?”	Margarida	“Sim. Há um menino que gozam com ele por ser pequenino e eu disse-lhe para brincar comigo à bola.”
	Daniel	“Sim. O meu irmão quando andava à porrada e andavam a chamar-lhe gigante. Ele não fez nada, chamaram a polícia.”
	Joana	“A minha mana é grande e chamavam-lhe a Ruth Gigante e ia para o quarto e ia a escrever no seu diário. Quando chegava à escola continuava com os amigos que gostavam dela.”
	Rui	“Não.”
	Eva	“Sim. O aluno Daniel (principalmente) o João manda-me o pão para o chão. Vi na televisão dois meninos a discutir porque um não passava a bola aos colegas e não marcava golos e o outro ficou triste porque ninguém marcava golo, mas depois fizeram as pazes e ficaram amigos.”

	Lucas	“Não.”
--	-------	--------

Os alunos Lucas e Rui não apresentaram qualquer episódio. Os alunos Daniel e Joana relataram um episódio acerca de um membro da família, no caso do aluno D falou de uma situação ocorrido com o irmão e a aluna Joana da irmã. Em ambos as situações os irmãos são discriminados.

A aluna Eva fala de um episódio ocorrido na primeira pessoa e que envolve o aluno Daniel. O aluno Daniel, como conta a própria, manda-lhe o pão para o chão nos intervalos. Como já fora dito também durante as sessões é visível as quezílias entres os dois alunos nomeadamente o aluno Daniel tem atitudes discriminatórias com a aluna Eva.

A aluna Margarida contou um caso passado na escola em que o motivo da discriminação do aluno também era a sua altura porém neste caso era por ser baixinho. Contudo ela apoiou-o chamando-o para brincar tendo também a perceção do quanto lhe fez bem pois viu que o menino ficou feliz com a atitude dela.

Tabela 15- Respostas à quinta questão acerca do livro *A Menina Gigante*

<i>A Menina Gigante</i>		
Pergunta	Alunos	Respostas
“O que têm em comum a Ana Grande e a Estrelinha Pálida? Se elas se encontrassem numa história o que poderia acontecer?”	Margarida	“Ninguém gostava delas. Elas podiam ir as duas à procura do brilho e encontrarem amigos enquanto viajavam pelo mundo.”
	Daniel	“O que têm em comum é a amizade porque as duas não tinham amigos. As duas podiam ir ao mundo da luz. A Ana Grande ajudava a Estrelinha Pálida a pôr o seu brilho e a ter mais amigos.”
	Joana	“Sim. Não tinham amigos e gozavam todas com elas. A Ana Grande ia ajudar a Estrelinha Pálida a encontrar a luz e a Estrelinha Pálida ia ajudar a encontrar a mãe verdadeira da Ana Grande. Chamavam anões aos outros e convencer a Ana Grande a fazer os TPC's.”
	Rui	“Eram as duas desprezadas mas só que a Estrelinha Pálida tinha três amigas e a Ana Grande não tinha ninguém. As duas podiam ser amigas. A Estrelinha Pálida podia cair do céu e assim

		conheciam-se e assim brincavam. As duas encontravam a felicidade porque ninguém gostava das duas e assim juntavam-se.”
	Eva	“Na cara.”
	Lucas	“A Estrelinha Pálida não tinha brilho e ninguém brincava com ela e a Ana Grande era grande e ninguém brincava com ela. Iam ao espaço à procura da Estrelinha Pálida e brincava com ela.”

Todos os alunos foram de encontro à resposta pretendida pois todos eles enunciaram que ambas as personagens não tinham amigos e eram discriminadas pelos outros. A aluna Eva demonstrou mais dificuldade em responder, começando por responder que eram semelhantes “na cara”.

Em relação a um possível encontro que as duas personagens poderiam ter, excetuando o aluno Rui e aluna Eva todos os outros disseram que a Ana Grande deveria ajudar a Estrelinha Pálida a encontrar o seu brilho. Em contrapartida apenas a aluna Joana referencia uma troca de ajudas, ou seja, além da Ana Grande ajudar a Estrelinha Pálida também esta podia ajudar a sua amiga a encontrar a sua mãe verdadeira e a chamar anões aos colegas da Ana Grande e ajudar esta a fazer os TPC's.

A aluna Margarida além de ter dito que a Ana Grande e a Estrelinha Pálida podiam ir à procura do brilho e encontrarem amigos enquanto viajavam pelo mundo. Quando lhe foi perguntado: - Como seriam esses amigos? ao que ela respondeu - “Estrelas que não eram normais e amigos grandes.”

Assim, podemos verificar, mais uma vez que a aluna concorda em que se forem todos iguais, ou seja, todos com a mesma diferença é melhor para se formar uma amizade.

O aluno Rui dá uma resposta diferente dos colegas, já que, em poucas palavras conta uma pequena história onde conta como se conheciam e como podiam ser felizes juntas, pois ambas eram discriminadas. A história passava por um encontro entre as duas personagens que se conheciam e brincavam e como ambas eram discriminadas juntavam-se e juntas encontravam a felicidade.

Na nona sessão concretizada a 17 de maio de 2013 foram realizadas as entrevistas individuais acerca do último livro a ser explorado - *O aquário*.

Tabela 16- Respostas à primeira questão acerca do livro *O aquário*

<i>O aquário</i>		
Pergunta	Alunos	Respostas
“Se o peixinho preto não tivesse entrado e não tivesse sido companheiro e protetor o que achas que aconteceria ao peixinho vermelho?”	Margarida	“Acho que ia acabar por morrer. Os outros peixinhos só deixavam as migalhas para ele e cada vez ia ficando mais magrinho e como ia ficando cada vez mais magrinho ia morrer à fome.”
	Daniel	“O peixinho vermelho ia morrer porque comia só migalhas.”
	Joana	“Ficava doente e morria porque comia pouca comida”
	Rui	“Provavelmente teria morrido porque já tive peixinhos que comiam todos os dias e morreram em dias.”
	Eva	“Ficava triste, não tinha amigos.”
	Lucas	“Ia morrer de fome.”

Nesta questão todos os alunos responderam que ele morreria de fome uma vez que os colegas não o deixavam comer.

Tabela 17- Respostas à segunda questão acerca do livro *O aquário*

<i>O aquário</i>		
Pergunta	Alunos	Respostas
“Se tu fosses o peixinho vermelho o que fazias?”	Margarida	“Arranjava coragem e ia aos peixinhos azuis a perguntar porque é que me deixavam para trás e nunca queriam brincar comigo e só me deixavam sempre as migalhas.”
	Daniel	“Esperava que me deitassem comida.”
	Joana	“Ia comer, não tinha medo. Se eles não me deixassem gozava com eles.”
	Rui	“Chamava o menino, punha-me aos saltos e dizia para me trocar de aquário.”
	Eva	“Ajudava o peixinho preto. Quando os outro não me deixassem comer ficava zangada e ficava sozinha.”
	Lucas	“Não tinha medo e ia comer.”

A aluna Joana e o aluno Lucas arriscariam e iam comer, não teriam medo e se gozassem com eles retribuía as provocações.

A aluna Eva disse que também ajudaria o peixinho preto e quando os outros peixes não a deixassem comer ficaria zangada e isolava-se.

O aluno Rui decidiria chamar a atenção do menino para o mudar de aquário. O aluno preferia isolar-se tal como a aluna Eva e por isso não se importava de ir sozinho para um novo lar. Deste modo tinha mais liberdade para brincar e, mais uma vez, recorreria à imaginação.

A aluna Margarida neste dilema recorria ao diálogo tal como noutros dilemas apresentados anteriormente. Perguntava aos outros peixes o porquê de não quererem brincar com ela e porque lhe deixavam sempre só migalhas. Se os outros peixes lhe dessem respostas indesejadas pedia ao menino para lhe dar comida.

O aluno Daniel esperava que lhe deitassem comida para ir comer como forma de pedido “começava a mandar saltos para o menino deitar mais comida ou pedia-lhe para arranjar uma coisinha para deitar comida para o peixinho vermelho e outra para o peixinho azul.”

Tabela 18- Respostas à terceira questão acerca do livro *O aquário*

<i>O aquário</i>		
Pergunta	Alunos	Respostas
“Se fosses um dos peixinhos azuis o que fazias?”	Margarida	“Dizia aos peixinhos azuis que temos que estra sempre todos amigos e não os outros peixes podem morrer e ficar muito mal, para brincarem com ele e para não deixarem só os amigos.”
	Daniel	“Ajudava o peixinho vermelho e dizia aos meus amigos para o deixarem comer porque quando estavam doentes o peixinho vermelho é que os ajudava.”
	Joana	“Seria amiga do peixinho vermelho porque ele não tinha ninguém. Porque não quer dizer que não pudemos brincar com os outros que sejam diferentes de nós.”
	Rui	“Dava comida da parte deles ao peixinho vermelho. Era amigo dele porque não queria que ele morresse.”

	Eva	“Era má, não deixava comer o peixinho vermelho porque era egoísta, porque o peixinho vermelho só queria a comida só para ele e para os peixinhos azuis não.”
	Lucas	“Deixava o peixinho vermelho comer porque devemos ser amigos de todos e devemos fazer o que nós fazemos aos outros. Se um come o outro tem de comer.”

Tabela 18.1- Outra questão (Eva)

Pergunta	Respostas (Eva)
“Ele só queria comer a parte dele e não se importava que os peixinhos azuis comessem a parte deles...assim, se fosses um dos peixinhos azuis o que fazias”?	“Ajudava o peixinho vermelho, deixava-o comer porque os peixinhos azuis não o deixavam comer.”

Tabela 18.2- Outra questão (Margarida)

Perguntas	Respostas (Margarida)
“Porque não o desprezava?”	“Porque era um peixe igual aos outros e tem o direito que os outros têm de brincar e comer.”

Os alunos Joana, Rui e Lucas partilham a mesma opinião que ajudariam o peixinho vermelho mesmo este sendo diferente.

A aluna Margarida refere novamente a recorrência ao diálogo neste caso para convencer os seus colegas de que todos deviam de aceitar o peixinho vermelho e deixá-lo comer pois todos temos os mesmos direitos.

Tal como a aluna Margarida o aluno Daniel também iria tentar modificar a opinião dos colegas incentivando-os a deixarem o peixe vermelho comer e mostrando a importância da retribuição da amizade já que este também os ajudava.

A aluna Eva curiosamente tem uma opinião completamente oposta à dos colegas referindo que seria má para o peixinho vermelho pois este queria a comida toda para

ele. Depois de ser explicado que essa não era a intenção do peixinho vermelho, esta muda de opinião e refere que ajudaria o peixinho vermelho comer.

Tabela 19- Respostas à quarta questão acerca do livro *O aquário*

<i>O aquário</i>		
Pergunta	Alunos	Respostas
“Esta história faz-te lembrar alguma situação que tivesses vivido ou visto na escola ou lá fora?”	Margarida	“Acho que sim. A Eva pede para brincar com eles e eles nunca querem brincar com ela porque a E é um bocadinho brincalhona demais e há meninos que querem assistir à aula e ela não deixa e assim eles não brincam com ela.”
	Daniel	“Os meus gatos andavam a brincar com a tartaruga e mataram-na.”
	Joana	“Sim. Com o menino inglês, não paravam de bater.”
	Rui	“Não”
	Eva	“Um menino que é também egoísta porque bate nos colegas.”
	Lucas	“Não”

Tabela 19.1- Outras questões (Joana)

Perguntas	Respostas (Joana)
“O que fizeste?”	“Mandei-os parar mas eles continuavam.”
“O que ele fazia?”	“O menino deixava-se bater.”
“O que achas desta situação?”	“É muito mal porque não se deve fazer.”
“Porquê?”	“Porque é um ser humano e tem sentimentos.”

Tabela 19.2- Outra questão (Margarida)

Pergunta	Resposta (Margarida)
“Ela já te pediu para brincare com ela?”	“Sim e eu brinquei com ela e ela não tinha lanche e dei-lhe um bocadinho do meu lanche.”

Tabela 19.3- Outra questão (Daniel)

Pergunta	Resposta (Daniel)
“Mas no teu dia-a-dia com os teus colegas já viste ou viveste uma situação que te faça lembrar esta história?”	“Não.”

Como aconteceu nos restantes livros, em que foi feita a mesma pergunta, os alunos Rui e Lucas responderam apenas que não.

A aluna Joana fala de um caso ocorrido na escola de um menino de nacionalidade inglesa que era agredido pelos colegas. Segundo a mesma aluna este ato era negativo uma vez que o menino “é um ser humano e tem sentimentos.”

A aluna Margarida dá também um exemplo de discriminação vivido pela aluna Eva. Neste caso as situações passam-se no recreio quando ninguém quer brincar com a aluna, uma vez que, “a Eva é um bocadinho brincalhona demais e há meninos que querem assistir à aula e ela não deixa e assim eles não brincam com ela.”

Quando um dia a aluna Eva perguntou para brincar com ela a aluna Margarida respondeu que sim e até lhe deu um pouco do seu lanche uma vez que não tinha.

O aluno Daniel falou apenas de uma discussão entre os seus animais domésticos.

Tabela 20 - Respostas à quinta questão acerca do livro *O aquário*

<i>O aquário</i>		
Pergunta	Alunos	Respostas
“Lembraste da Estrelinha Pálida e da Ana Grande? Achas que têm alguma coisa em comum estas duas personagens com o peixinho vermelho?”	Margarida	“Não gostavam deles.”
	Daniel	“Nada.”
	Joana	“Sim. Ficaram felizes no final e ficaram com amigos Gozavam com eles no início da história mas no final ficou tudo bem.”
	Rui	“Eram os três desprezados.”
	Eva	“Precisaram de ajuda e não tinham amigos.”
	Lucas	“Não tinham amigos.”

Todos os alunos responderam que as personagens dos livros trabalhados eram discriminadas. O Daniel foi o aluno que apresentou alguma dificuldade em responder à questão mas depois de recordar todas as histórias chegou à mesma conclusão.

A sexta questão foi: **Se estas três personagens entrassem numa só história o que achas que poderia acontecer”**

Tabela 21- Respostas à sexta questão acerca do livro *O aquário*

<i>O aquário</i>		
Pergunta	Alunos	Respostas
Se estas três personagens entrassem numa só história o que achas que poderia acontecer?”	Margarida	“Formavam um grupo e tentavam dizer aos outros que por serem mais pequenos ou mais altos e de diferentes formas, que nós temos todos os direitos que os outros têm.”
	Daniel	“Ficarem amigos. Construïrem um parque de diversões, uma discoteca.”
	Joana	“Serem amigos.”
	Rui	“Podiam vencer dizendo que: - nós podemos ter defeitos mas vocês também os têm.”
	Eva	“Podiam ser amigos.”
	Lucas	“Podiam ficar amigos.”

Tabela 21.1-Outras questões (Joana)

Perguntas	Respostas (Joana)
“Porque é que achas que podiam ficar amigos se um era uma estrela, a outra era uma pessoa e a outra era um peixe?”	“Porque tinham coisas em comum, eram desprezados, os outros serem más para eles e andarem todos a bater.”
“O que achas que podiam fazer?”	“Cada um ser amigo e ficarem felizes.”

Tabela 21.2-Outra questão (Eva)

Pergunta	Respostas (Eva)
Porque podem brincar mesmo sendo diferentes?”	“Sim”.

Tabela 21.3-Outra questão (Rui)

Pergunta	Resposta (Rui)
“Como podiam transmitir a mensagem?”	“Num póster.”

Tabela 21.4-Outra questão (Lucas)

Perguntas	Respostas (Lucas)
“Porque é que achas que podiam ficar amigos se um era uma estrela, a outra era uma pessoa e a outra era um peixe?”	“Eles tinham uma coisa em comum que ninguém brincava com eles e assim podiam ser amigos.”
“Como podiam conquistar os amigos uns dos outros?”	“Transformarem-se todos em pessoas.” (era mais fácil serem amigos).
“E se mante-se as personagens - peixe, estrela e pessoa, achas que se podiam dar bem?”	“Mais ou menos, não muito bem mas entretinham-se um bocadinho.”

Tabela 21.5-Outras questões (Daniel)

Perguntas	Respostas (Daniel)
“O que achas que poderiam fazer?”	“A Estrelinha Pálida encontrava o brilho, a Ana Grande a ficar mais pequena.”
“Como conseguiam fazer isso?”	“Falavam com o Rei da Magia. O Rei do brilho dava o brilho à Estrelinha Pálida e o rei para por as pessoas mais pequena.”
“E o peixe?”	“Punha-o igual à Estrelinha Pálida.”
“Porque o modificavas?”	“Para não estar sempre na água, não conseguia jogar às escondidas, nem às apanhadas.”
“Como era feita a modificação?”	“Com o brilho.”

Nesta questão os alunos Eva, Joana, Lucas e Daniel responderam que as personagens podiam ser amigas pois já que todas eram discriminadas se se juntassem podiam ser felizes.

A aluna Margarida, mais uma vez, vê a formação de um grupo e o diálogo como a solução para selecionar o problema referindo que “formavam um grupo e tentavam dizer aos outros que por serem mais pequenos ou mais altos e de diferentes formas, que nós temos todos os direitos que os outros têm.”

Por sua vez, o aluno Rui também referencia a comunicação de uma mensagem não discriminatória através de um cartaz “nós podemos ter defeitos mas vocês também os têm.”

Tabela 22 -Resposta à sétima questão acerca da história *O aquário*

<i>O aquário</i>		
Pergunta	Alunos	Respostas
“Destas três histórias que moral (conclusão) podes tirar?”	Margarida	“Aprendi que se nós fomos desprezados não ficamos bem, ficamos com uma dor no coração. Devíamos perceber que os outros valem tanto como os outros valem, apesar de serem um bocadinho diferente eles não têm culpa, eles nasceram assim.”
	Daniel	“Aprender a sermos amigos dos idosos, das crianças, dos professores de todos.”
	Joana	“Não sei.”
	Rui	“Tirei a conclusão que devemos ser amigos dos outros, mesmo com defeitos.”
	Eva	“O peixe vermelho.”
	Lucas	“Devemos ser amigos de todos e não deixarem os outros fazerem o que querem.”

Tabela 22.1-Outras questões (Joana)

Perguntas	Respostas (Joana)
“O que achaste dos finais das histórias?”	“Bem porque eram felizes.”
“Achas que acontece na vida real.”	“Sim.”

Tabela 22.2-Outras questões (Eva)

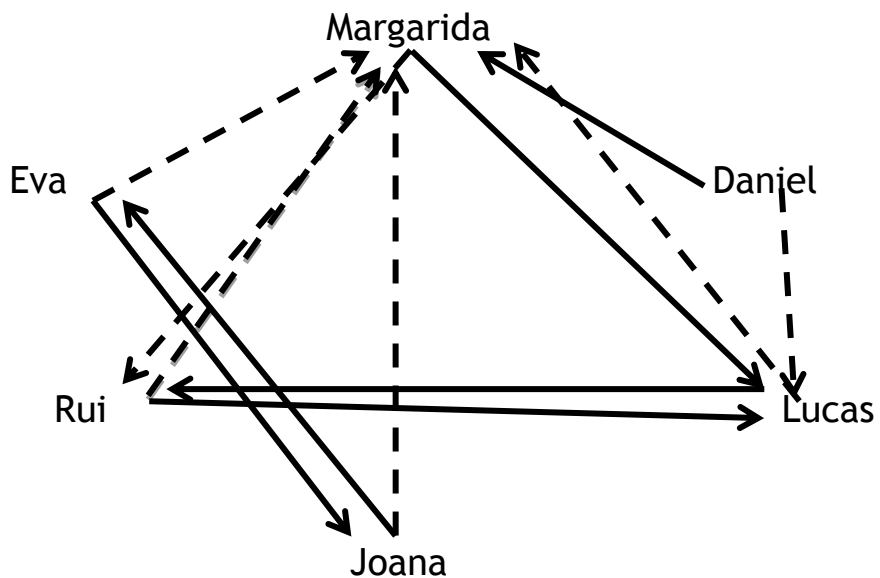
Perguntas	Respostas (Eva)
“Das três histórias o que aprendeste?”	“No final do aquário o peixinho vermelho ajuda o peixinho preto.”
E para o teu dia a dia para viver com os amigos aprendeste alguma coisa?”	“Gostei mais da Menina Gigante.”
“Mas em relação a conviver com os teus amigos na escola ou lá fora estas histórias ensinaram-te alguma coisa?”	“Ensinaram-me a ser amiga de todos os meus colegas.”
“E tu és amiga de todos os teus colegas”	“Sim.”
“E respeitas toda a gente?”	“A mãe não porque é muito chata, não me deixa ver TV e ainda ontem fiquei toda a noite a ouvir música e ela não sabia.”

Todos os alunos retiraram dos três livros a moral pretendida, ou seja, todos eles referiram que com os livros trabalhados aprenderam que se deve tratar as pessoas de igual forma mesmo que sejam diferentes.

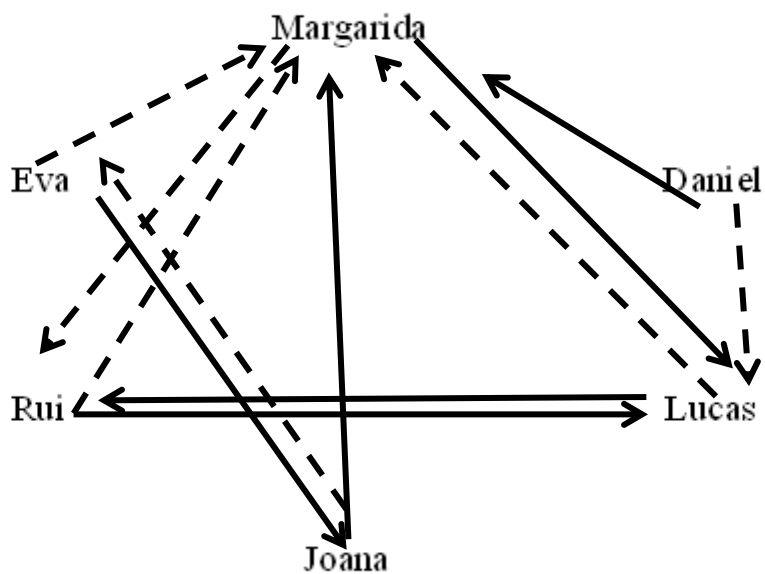
É de salientar que as alunas Eva e Joana tiveram muita dificuldade em responder à questão, assim a investigadora colocou a questão de outra forma.

5. Análise do segundo teste sociométrico

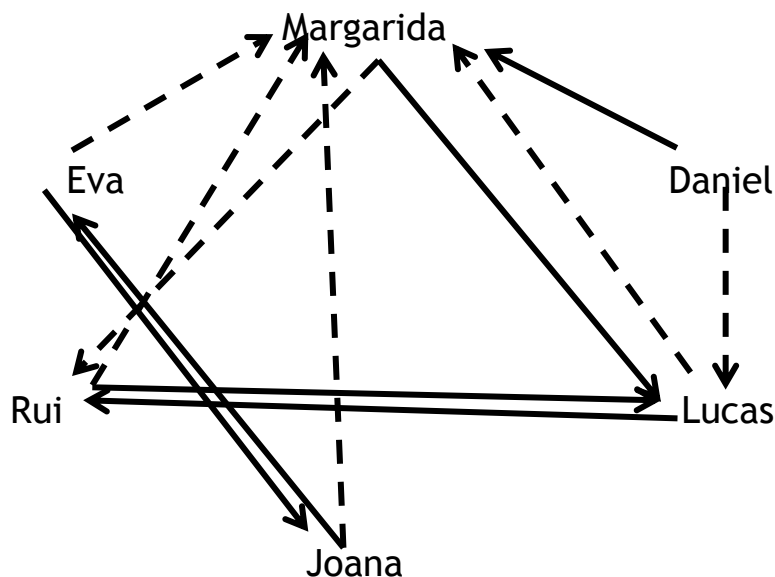
Com quem gostavas de fazer um trabalho de grupo?





Com quem gostas mais de brincar no recreio?



Quem gostavas de convidar para ir brincar a tua casa?



Legenda -  primeira opção
 segunda opção

No segundo teste sociométrico (anexo G) todos os alunos, exceto a Joana, mantêm as suas opções e preferências nas três atividades apresentadas no teste.

A Eva e a Joana, tal como aconteceu no primeiro teste sociométrico, foram as alunas menos escolhidas. Ambas as alunas escolhem-se uma à outra, como primeira opção, em todas as atividades apresentadas.

Salientamos que a Joana escolhe a Eva, novamente, na segunda opção juntamente com outro aluno diferente nas três atividades: a Margarida para fazer um trabalho em grupo, o Daniel para brincar no recreio e o Luís para brincar na sua casa.

Já a Eva escolheu a aluna Margarida como segunda opção nas três atividades.

O aluno Daniel escolheu a Margarida na primeira opção em todas as atividades. Durante as sessões é visível que estes alunos têm uma ligação de amizade, principalmente, da parte da Margarida que ajudou sempre o amigo quando este mostrava dificuldades na escrita de uma palavra.

Como segunda opção o aluno selecionou o Lucas com quem também se notou uma relação de amizade e um ambiente de entreajuda.

Os alunos Rui e Lucas escolheram-se mutuamente na primeira opção nas três atividades. Como segunda opção, para as três atividades, ambos os alunos selecionaram a Margarida.

A Margarida optou também pelo aluno Lucas na primeira opção e pelo Rui na segunda opção nas três atividades propostas nos testes.

Durante as sessões foi notório a ligação entre estes três alunos, a partir dos diálogos que criavam acerca das suas brincadeiras e experiências que trocam na sala de aula e no recreio além de trocarem ideias nas atividades propostas pela investigadora.

5.1 Comparação entre o primeiro e o segundo teste sociométrico

Comparando os dois testes sociométricos (axexos E, G), podemos concluir, que as alunas Eva e Joana nunca foram escolhidas pelos restantes alunos, para realizar as atividades.

Em relação à Joana, o motivo por esta ser a menos escolhida poderá ser por esta não pertencer à mesma turma dos restantes cinco alunos, pois não há uma relação tão direta e forte com os colegas.

Contudo a Eva escolheu sempre a Joana para participar nas atividades e a Joana escolheu também sempre a Eva, exceto no primeiro teste, no que diz respeito à elaboração de um trabalho de grupo e a brincar na sua casa.

As escolhas mútuas das alunas poderão dever-se a ambas terem apoio ao estudo juntas, duas vezes por semana e, por isso, terem estabelecido uma maior ligação.

Evidenciamos o fato de a aluna Eva não selecionar como primeira opção nenhum aluno da sua turma, no que podemos constatar, que apesar de estar com eles desde o primeiro ano de escolaridade e de a professora Maria referenciar que sempre colocou os alunos com NEE a trabalhar em grande grupo, de forma a sentirem-se úteis e não ao lado, não tem uma relação próxima com os colegas.

Como segunda opção a Eva escolheu nas três atividades e nos dois testes a Margarida. Esta escolha poderá dever-se a esta aluna demonstrar amizade e criar conforto à Eva em determinadas situações que a própria referiu numa sessão individual quando lhe foi questionado **“Esta história faz-te lembrar alguma situação que tivesses vivido ou visto aqui na escola ou lá fora?”** esta aluna explicou que quando a aluna Eva lhe pediu para brincar com ela no recreio ela respondeu que sim e como não tinha lanche ainda lhe deu um pouco do seu.

A Joana, tal como todos os outros alunos, escolhem a aluna Margarida em todas as atividades no primeiro teste exceto o aluno Rui que não a coloca em nenhuma opção. No segundo teste a mesma aluna é selecionada em todas as atividades por todos os alunos, pois neste o aluno Rui coloca-a na segunda opção em todas as atividades.

Assim, podemos apurar que esta aluna é querida pelos colegas, mostrando em todas as sessões (coletivas e individuais) uma atitude compenetrada, meiga, compreensiva e responsável. Estas características podem ter sido importantes para influenciar os restantes alunos nas suas escolhas, já que nas três atividades propostas nos testes sociométricos, estas características são imprescindíveis para que sejam realizadas adequadamente.

Por sua vez, a Margarida modificou algumas das suas opções mantendo o Lucas na primeira opção, exceto no primeiro teste, na atividade: Com quem gostas de brincar no recreio?

Como segunda opção no primeiro teste, esta aluna escolheu um aluno diferente em cada atividade; já no segundo optou pelo colega Rui nas três atividades.

O Lucas modificou as escolhas da primeira opção das três atividades, colocando no segundo teste apenas o Rui. Como segunda opção, no primeiro teste, escolheu um aluno diferente nas três opções e no segundo teste selecionou apenas a Margarida nas três atividades.

Também nas escolhas das histórias preferidas, o Lucas selecionou sempre as dos alunos Rui e Margarida.

6. Análise das entrevistas às professoras titulares

Tendo em conta a entrevista feita às professoras titulares (anexos I), vamos agora fazer uma análise das opiniões das mesmas quanto ao assunto em estudo no presente trabalho.

A Professora Maria apoia incondicionalmente a inclusão e fala um pouco da sua experiência e da sua prática educativa, dizendo que nunca definiu os meninos com e sem NEE e sempre os colocou a trabalhar em grande grupo, de forma a sentirem-se úteis e não ao lado. Contudo tal como a professora Ana, a docente Maria salienta que para que a inclusão seja realizada são necessários mais infraestruturas nas escolas, pois tal como a mesma disse e citando-a: “o professor não é de ferro pode fazê-lo mas não é de ferro e cai facilmente ou o professor ou o aluno”.

Ambas as docentes têm mais de trinta anos de serviço e durante os seus percursos depararam-se com vários casos de NEE. A professora Maria tem um contacto maior com a literatura infantil, uma vez que realizou o mestrado sobre literatura, nomeadamente sobre o Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), que foi o programa de português que também fez parte da sua carreira durante três anos na formação de professores.

No que diz respeito à inclusão dos alunos com NEE, a professora Ana revela que já foi mais apoiante do que o é presentemente em relação a alguns casos mais “pesados” já que, a escola pública não tem respostas para dar aos mesmos, quer em termos de

estruturas físicas, quer materiais e humanas, pois o professor nem sempre sabe lidar com determinadas situações e, deste modo, é retirada a atenção aos outros alunos.

Assim, esta docente considera que deveria haver uma maior articulação entre instituições que dispusessem de outro tipo de apoios e com a escola pública.

No que diz respeito às estratégias que utilizam para a integração dos alunos com NEE. na turma, a professora Maria revela que é importante ter sempre atividades diferentes, variadas e de curta duração, uma vez que os alunos com NEE tendem a ficarem desmotivados e a abandonar a atividade.

A professora Ana faz referência à articulação com a professora de educação especial e à tentativa de motivação constante. Esta docente, bem como a professora Maria, salienta também a importância da diversidade de atividades, porque, por vezes, sente algum cansaço por parte dos seus alunos, com CEI's, das atividades “de secretária”, como ela lhes chama, que são dadas constantemente aos alunos.

De seguida, quisemos saber se consideravam importante a sensibilização das outras crianças para que a inclusão se processe com maior sucesso e o porquê.

Ambas as professoras consideraram que a sensibilização da temática da inclusão é importante e, segundo a professora Maria, faz-se naturalmente. Tendo em conta a experiência das duas docentes, os alunos sem NEE, aceitam e respeitam os alunos com NEE, ajudando-os à integração e à comprovação da importância da célebre frase que a professora Maria menciona “um por todos e todos por um”.

A questão seguinte, tinha como objetivo saber a opinião das docentes entrevistadas quanto à utilização do livro para desenvolver as conceções das crianças acerca da aceitação do outro com NEE. Tal como já tinha sido referido, a professora Maria trabalhou no (PNEP) portanto tem uma ligação muito direta e até mesmo, poder-se-á dizer, afetuosa com os livros considerando-os como a chave do seu trabalho. Referiu ainda que, logo no início do ano, trabalha, o tema da inclusão com o livro – “ O Pequeno azul e o Pequeno amarelo”. Além de trabalhar a inclusão refere que com a literatura infantil pode ser trabalhada qualquer matéria, para qualquer área, para qualquer tema, até mesmo para o estudo do meio.

A mesma docente menciona com entusiasmo “que há sempre um livro...é o ponto de partida para muita coisa” finalizando a sua opinião com uma citação de uma frase de uma ex professora “ que um texto de um livro é pretexto”.

A professora Ana também partilhou da mesma opinião no que diz respeito à importância da utilização do livro pois potencia a possibilidade dos alunos se colocarem em situações que às vezes nunca pensarem que pudessem acontecer, o que os faz colocar no lugar do outro fazendo-os refletir e perceber de como gostariam de ser tratados.

A última questão centra-se no pedido de opinião acerca do que se poderá fazer, dentro das escolas, para que a inclusão seja uma realidade assumida por todos.

As duas profissionais de ensino são da opinião de que são necessários mais infraestruturas nas escolas. A professora Ana refere mesmo que é essencial a intervenção de equipas multidisciplinares que trabalhem juntamente com o professor, como os terapeutas da fala, as psicólogas e as assistentes sociais, para que exista uma ligação entre as famílias e a escola, uma vez que, na sua opinião, a própria família tem dificuldades em lidar com as dificuldades dos filhos.

Neste sentido, a professora Maria considera importante a existência de infraestruturas pois, segundo ela “a palavra e ideias não bastam é necessário colocá-las em prática”, mas salienta que o professor tem o importante papel de motivar mas que também este precisa de ser motivado e ter mais formações na área.

Capítulo IV - Conclusões

1. Conclusão

Concluindo o presente trabalho de projeto podemos referir que aceitar o desafio de analisar o contributo da literatura infantil na formação de representações e conceções sobre o mundo e, particularmente, sobre a diversidade e a diferença do ser humano, se organizou como uma tarefa complexa mas potenciadora de estratégias e atividades importantes na promoção de interações entre crianças com e sem necessidades educativas especiais. Como referem Leite & Rodrigues, a literatura infantil é um instrumento potencialmente enriquecedor porque “pode ajudar a resolver dilemas emocionais, estimula o desenvolvimento do imaginário, de competências de literacia e de reflexão crítica sobre questões sociais e pessoais entre outras” (p.25).

Na organização da pesquisa e de forma a tentar dar resposta aos objetivos delineados, foi fundamental conceber estratégias sócio – construtivistas, nomeadamente a criação de debates e a oportunidade de promover aprendizagens em grupo, permitir o confronto das várias perspetivas individuais, desafiar a construção de possíveis finais das histórias, promover a compreensão de múltiplas possibilidades de analisar e vivenciar os conflitos individuais bem como relacionar as competências cognitivas com as competências relacionais e sociais.

No que respeita aos resultados obtidos junto da nossa amostra concluiu-se que os alunos sem NEE não tendem a selecionar os alunos com NEE como parceiros para diferentes atividades.

Esta situação poderá dever-se ao comportamento irrequieto e, por vezes, inconveniente, manifestado por parte de alguns alunos com NEE. Como este tipo de comportamento não corresponde ao dos alunos sem NEE estes não se identificam e, por isso, tendem a evitar uma interação próxima. Pensamos que o processo de identificação está na base da construção de relações de proximidade e de cumplicidade inerentes à partilha e à interação social. Nesse sentido, a identificação de características diferenciadoras em crianças com NEE, pode estar na base dos resultados encontrados no teste sociométrico.

O fato de não estarem integrados na mesma turma também influenciou o menor número de vezes que aluna Joana foi selecionada, pois se uma criança não conhece bem a outra não tem tendência a escolhê-la para realizar uma atividade. Se não há uma ligação próxima que permita o conhecimento da mesma, ao escolhê-la não sabe o que pode esperar dela e se lhe trará boas influências.

Por todos estes motivos, as escolhas dos alunos em relação aos seus colegas não sofreram alterações significativas, ao longo da nossa pesquisa, não havendo uma propensão para escolher os alunos com NEE para as atividades e nas escolhas das histórias favoritas.

Podemos referir que o livro não contribuiu para a modificação das escolhas dos alunos mas permitiu analisar as conceções que as crianças tinham acerca da diferença, a

partir da atividade escrita e das várias conversas, individuais e em grupo, que houve acerca dos mesmos.

Destacamos o caso da aluna Margarida pelo facto de esta aluna revelar um bom desenvolvimento cognitivo, evidenciado nas atividades realizadas durante o estudo e nas suas manifestações nas sessões individuais e em grupo. Demonstrou ser uma criança capaz de lidar com um outro ser diferente, interagir com ele e estimular a aceitação e integração do mesmo, principalmente através do diálogo.

Verificámos também que esta aluna demonstra um desenvolvimento moral correspondente à sua idade mas acima da generalidade das outras crianças da amostra. A criança na exploração do livro *O aquário* faz referência à importância de fazer bem ao “outro” pois se assim não for podem existir castigos. Menciona ainda que “quando fazemos o mal recebemos o mal e quando fazemos o bem recebemos o bem”.

Como podemos verificar, as respostas da aluna vão ao encontro das características que Kohlberg considerava serem próprias do Nível I – moralidade pré convencional, onde ocorrem dois estádios (orientação para a punição e a obediência; interesses e trocas instrumentais), manifestando, no entanto e em alguns momentos, comportamentos característicos do início do nível II Moralidade – Convencional, pois, como já foi referido, a aluna assume uma preocupação pelo outro e pelo seu bem-estar.

Fazendo referência ainda aos castigos, os alunos Lucas e Daniel consideram que esta punição deve ser feita ou não dependente da ação realizada, pois tal como os próprios referiram “Quando fazemos uma asneira muito grande sim, mas quando não, não.” Quando questionados sobre uma situação em que alguém diz mal do outro, o aluno Lucas menciona que o castigo só deve ser dado se (...) lhe chamarmos um nome daqueles graves”.

Deste modo, podemos referir que segundo Piaget os alunos indiciam competências da fase da moralidade autónoma, uma vez que apesar de terem incutidas as regras e os valores morais, em situação de contacto com o outro procedem de acordo com os seus juízos morais (Araújo,1996).

Verificámos que a criança Eva é a aluna que dá respostas mais discriminatórias como foi no caso da terceira questão acerca da história *A Menina Gigante* em que diz que se fosse colega desta personagem iria gozar com ela. Também no caso da terceira questão da história *O aquário*, a aluna menciona que se fosse um dos peixinhos azuis não deixava comer o peixinho vermelho porque este era egoísta pois só queria a comida para ele.

Quando, na última entrevista individual, perguntámos as características que as personagens dos livros abordados tinham em comum, todos os alunos focaram a discriminação que estas sentiam e que por isso não tinham amigos.

Propondo que pensassem no que poderia acontecer se existisse um encontro entre as três personagens, os alunos Lucas, Joana, Eva e Daniel referiram que estes podiam juntar-se e serem amigos. Podemos referir que para estes alunos as três personagens

juntas podiam combater a discriminação, formando um elo de amizade entre elas, transmitindo assim a mensagem “A união faz a força”.

A Margarida, mais uma vez, propõe a recorrência ao diálogo e à comunicação do direito da igualdade entre todos.

Para o Rui as personagens “podiam vencer” consciencializando os outros que todos possuem defeitos, através de um póster.

Quando questionada a moral dos livros, as alunas Joana e Eva tiveram mais dificuldade em responder à questão pois não compreenderam o que se pretendia.

Os restantes alunos não tiveram dificuldade em responder, referindo que devemos ser amigos de todos independentemente das suas diferenças. Deste modo, concluímos que entenderam a mensagem que as histórias utilizadas querem transmitir.

Os alunos Rui, Lucas e Margarida, nas respostas dadas quanto à moralidade da história (tabela 22) pronunciam, respetivamente, a expressão “Devemos ser(...)”, “Devemos ser (...)”, “Devíamos perceber(...)”, o que podemos aferir que para estes, o dever incide sobre “direitos e deveres, justiça e bem – estar dos outros” (Lourenço, 2002).

Um dos objetivos que vimos cumpridos neste trabalho foi a possibilidade que as atividades propostas tiveram em promover a competência das crianças em se descentrarem do seu ponto de vista. Todas elas tiveram a capacidade de “saírem de si” e colocarem-se no lugar do outro (discriminado ou discriminatório).

Neste sentido, focamos a resposta da aluna Margarida no que diz respeito à moralidade das histórias trabalhadas (tabela 21), em que a mesma exterioriza o que se pode sentir quando se é discriminado “Aprendi que se nós formos desprezados não ficamos bem, ficamos com uma dor no coração”.

Através dos livros, além de podermos analisar as construções das crianças em relação às conceções no que diz respeito à diferença, verificámos que através das atividades exploratórias dos mesmos permitimos “um recreio” que lhe estimulou a imaginação (Chaves, 1949 citado por Pires s/d).

As crianças, nomeadamente as sem NEE, na escrita dos finais não se limitaram a dar um final à personagem, estas tiveram o cuidado de ir mais além, dando vida a outras personagens humanas ou animais, criando outros espaços e fantasiando situações criativas.

Aferimos que as crianças quando colocadas no lugar de uma personagem discriminada optariam pelo isolamento, acatando a decisão de quem discrimina, ou então, iam para junto de outros também discriminados pois seria mais fácil conviver e não eram julgados.

Estas opiniões estão referidas em várias respostas dos alunos como foi o caso do aluno Rui na história *A Estrelinha Pálida* (tabela 9.5, 11.4, 12), do aluno Lucas (tabela 9, 9.4) e da aluna Eva (tabela 12, 17).

No caso do livro *A Estrelinha Pálida* analisámos que se os alunos Daniel, Rui e Lucas fossem esta personagem iam à procura do brilho para ficarem como as suas amigas, para serem aceites por elas (Tabela 9).

Ainda na mesma história, mas na posição das amigas da Estrelinha Pálida, a aluna Eva e os alunos Lucas (Tabela 9.4) e Daniel (novamente) (Tabela 8) referenciam a conquista do brilho para se integrarem.

Neste sentido, a partir da análise da escrita das histórias e das entrevistas individuais podemos referir que apesar de algumas crianças terem demonstrado mais dificuldades concetuais que outras, todas direcionam as personagens discriminadas para junto de outras também com limitações.

Para que a consciencialização perante a diferença seja promovida e para que todos se sintam integrados num determinado meio não basta estarem juntos numa escola mas sim construir uma escola para todos. Para que tal aconteça é essencial a ajuda de todos os que fazem parte dela. Mas estes também dependem de outros serviços, que tal como as professoras titulares referiram, são essenciais para o desenvolvimento de uma escola inclusiva.

Evidenciando as referências de quem já “deu” muito à escola, como as professoras que foram entrevistadas, e que “sentiram na pele” as carências que esta tem perante as necessidades das crianças com NEE, podemos referir que ainda há um longo percurso a percorrer.

Essas carências são sentidas, nomeadamente ao nível das estruturas, dos materiais e, até mesmo, dos recursos humanos, deste caso do professor, que necessita de mais formações acerca das crianças com NEE e sobre a educação inclusiva. Deste modo, verificamos que uma maior quantidade e qualidade de infraestruturas é um suporte essencial para dar qualidade ao ensino especial com o objetivo de não existir uma quebra de motivação por parte do professor e do aluno.

2. Limitações do estudo

Uma das grandes limitações deste estudo encontra-se na sua reduzida amostra de seis alunos. Assim sendo, as conclusões deste trabalho apenas se referem a esta população.

O número de livros explorados também pode ser apontado como uma das limitações do estudo em causa, uma vez que, foram apenas utilizados três.

Tal como já tinha sido referido, de entre as seis crianças, que servem de amostra uma delas está inserida numa turma diferente. Deste modo, os resultados apresentados podem mostrar alguma discrepância em relação a esta aluna.

3. Referências Bibliográficas

Araújo, S.A. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania. Professores e Alunos em Contexto Intercultural*. Lisboa: acad. Acedido de <http://books.google.pt/books?id=P2EzcyHgAgcC&pg=PA90&dq=a+escola+n%C3%A3o+podem+quedar-e+na+mera+transmiss%C3%A3o+de+conhecimentos&hl=pt-PT&sa=X&ei=T9jLU4e8OqOp7AbfiIBY&ved=0CCIQ6AEwAA#v=onepage&q=am%C3%A9rico~&f=false>

Araújo, U.F. (1996). Moralidade e indisciplina. Uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In J.Aquino (Org) *Indisciplina na Escola: alternativas teóricas/práticas*. São Paulo: Summus. Acedido de <http://books.google.pt/books?id=HmoRkcRLzqIC&printsec=frontcover&dq=indisciplina+na+escola&hl=pt-PT&sa=X&ei=FT0SUpi5EIry7Ab5vYGAAw&ved=0CDMQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false>

Almeida (2007). *A emoção na sala de aula*. (6a.ed). Campinas: Papyrus. Acedido <http://books.google.pt/books?id=FMBSnxYF8Q8C&pg=PA45&dq=import%C3%A2ncia+das+rela%C3%A7%C3%B5es+humanas+para+o+crescimento+do+homem+est%C3%A1+escrita+na+pr%C3%B3pria+hist%C3%B3ria+da+humanidade.&hl=pt-PT&sa=X&ei=LH-1U9SpKYXL0AXewYCIBg&ved=0CB4Q6wEwAA#v=onepage&q=import%C3%A2ncia%20das%20rela%C3%A7%C3%B5es%20humanas%20para%20o%20crescimento%20do%20homem%20est%C3%A1%20escrita%20na%20pr%C3%B3pria%20hist%C3%B3ria%20da%20humanidade.&f=false>

Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Bee, H. & Boyd, D. (2011). *A criança em Desenvolvimento*. (12a ed.). São Paulo: Artmed. Acedido de <http://books.google.pt/books?id=1WADy5MCL3sC&printsec=frontcover&dq=A+crian%C3%A7a+em+desenvolvimento+BEE+%26+BOyd+data+de+edi%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-PT&sa=X&ei=KDzxUcL CoSU7QaDhYCYAg&ved=0CDQ6wEwAA#v=snippet&q=desenvolvimento%20moral&f=false>

Bettelheim, B. (2003). *A psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.

Balça, A. & Pires, M.N.C. (2013). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: SANTILLANA.

Barreto, A.T.O. (2009). *Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Educação Especial – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Acedido de <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/12156>

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Capucho, L. & Pereira, F. (2008). Educação Especial – Manual de apoio à Prática. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Carmo H., Ferreira, M.M. (2004). Metodologia da Investigação: Guia para a auto-aprendizagem. Lisboa.: Universidade Aberta.

Carretero, M; Rosa, A & González, M.F. e colaboradores (2007). *Ensino da história e memória coletiva*. Artmed. Acedido de http://books.google.pt/books?id=jHYd_9YYdWYC&pg=PA95&dq=selman+-+colocar-se+na+pele+do+outro&hl=pt-PT&sa=X&ei=KG8KU629GIKJ7AbUwoDIDA&ved=0CDAQ6AEwAA#v=onepage&q=selman%20-%20colocar-se%20na%20pele%20do%20outro&f=false

Carvalho, A.M. (Org, 1999). Interações pró-sociais entre crianças e seus contextos de emergência. (capítulo 4). Emma, O; Isnaia, J, F, C, S; Livia, M. S; Maria Margarida P, R; Maria Thereza C. C. S; Raquel, C. B; Sérgio A. S. L, Sílvia, H. K Vera S, R, B. *O Mundo Social da Criança- Natureza e Cultura em Ação*. Casa do Psicólogo: São Paulo

Cooper, D. R.; Schindler, P. S. (2003) *Métodos de pesquisa em administração*. (7a.ed.). Porto Alegre: Bookman.

Correia, L.M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. & CABRAL, M. C. M. (1999) – Uma nova política em educação. In L. M. Correia (dir) *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Costa, A.M.B. (1999). Uma educação Inclusiva a partir da escola que temos. Edição do Conselho Nacional de Educação – Ministério de Educação.

Costa, M.M. (2009). *Literatura Infantil* (2a Ed.). Curitiba: IESDE. Acedido a <http://books.google.pt/books?id=kjcu2uQUIVYC&pg=PA208&dq=literatura+infantil+e+a+aprendizagem&hl=pt-PT&sa=X&ei=wWUNUoqxDMGO7Ab-uoDIDA&ved=0CDgQ6AEwAQ#v=onepage&q=literatura%20infantil%20e%20a%20aprendizagem&f=false>

Dias, J.F.S. (2009). *A construção da identidade na infância no contexto multicultural Português*. Estudo dum caso. Tese de doutoramento Faculdade de CC. Da Educación.

Ferreira, C.F. & Pretto, V. (s/d). *A importância da utilização da literatura infantil para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança*. Acedido de <http://jne.unifra.br/artigos/4749.pdf>

Filho, J.N.G. (2009). *Literatura infantil – múltiplas linguagens na formação de leitores*. Editora Melhoramentos. Acedido de <http://books.google.pt/books?id=6XTJrrEcyEAC&printsec=frontcover&dq=literatura+infantil+-+multiplas+linguagens&hl=pt-PT&sa=X&ei=BtxzU-CTIY6S7AbZlYCYBA&ved=0CDkQ6AEwAA#v=onepage&q=literatura%20infantil%20-%20multiplas%20linguagens&f=false>

- Fonseca, A. M. (2000). *Educar para a cidadania*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (1999). In J. Formosinho (Org.). *Educação Pré - Escolar - A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Howe, C. & Mercer, N. (2007). Children's Social Development, peer interaction and Classroom learning. *The Primary Review... children, their world, their education*. University of Cambridge. Retirado de [http://www.primaryreview.org.uk/downloads/Int_Reps/4.Children_development-learning/Primary Review 2-1b briefing Social development learning 071214.pdf](http://www.primaryreview.org.uk/downloads/Int_Reps/4.Children_development-learning/Primary_Review_2-1b_briefing_Social_development_learning_071214.pdf)
- Klein, A.M. & Gil, M.C.S. (2012). *Ensino da Matemática*. Curitiba: IESDE Acedido de <http://books.google.pt/books?id=r4gAfDt6b4wC&pg=PT274&dq=a+matem%C3%A1tica+a+e+a+literatura+infantil&hl=pt-PT&sa=X&ei=2JIPUsfeMebT7Ab4gIH4Dg&ved=0CDkQ6AEwAQ#v=onepage&q=a%20matem%C3%A1tica%20e%20a%20literatura%20infantil&f=false>
- Knappe, E.L.B. & Barbora, P.P. (1997). *A Escultura na Psicoterapia - Psicodrama e outras técnicas*. (E.A.N.Valle, Trad). São Paulo: Editora Ágora Ltda. Acedido de <http://books.google.pt/books?id=pc7cRvE50xwC&printsec=frontcover&dq=Knappe+%26+Barbera&hl=pt-PT&sa=X&ei=yQp4U4yfBcut7QbV34HYBg&ved=0CDQQ6AEwAA#v=onepage&q=Knapp e%20%26%20Barbera&f=false>
- Leite, C. & Rodrigues. M.L. (2000). *Contar UM Conto Acrescentar Um Ponto - Uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância*. Lisboa: Instituto De Inovação Educacional - Ministério da Educação,
- Lourenço, O.M. (1998). *Desenvolvimento Moral - Teorias, dados e implicações* (2aed). Coimbra: Livraria Almedina
- Lourenço, O.M. (2002). *Desenvolvimento sócio - moral*. Lisboa: Universidade aberta.
- Maning, S.A. (1977). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. São Paulo: Editora CULTRIX LTDA. Acedido de <http://books.google.pt/books?id=RbDL4Le0o5oC&pg=PA134&dq=desenvolvimento+moral&hl=pt-PT&sa=X&ei=6pB6UczFFoyp7AbEoIDgCQ&ved=0CEsQ6AEwBA>
- Marmelo, M.J. & Marmelo, M.M. (2003.) *A Menina Gigante*. Porto: Campo das letras.
- Mésseder, J.P. (2010). *O aquário*. (4a. ed). Porto: Deriva.
- Northway, L., & Weld, L. (1999). *Testes sociométricos*. (2ª.ed). Lisboa: Livros Horizonte.
- Papalia, D;, Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2007). *Desenvolvimento Humano*. AMGH Editora: Porto Alegre. Acedido de <http://books.google.pt/books?id=OvUTZfCfNs0C&pg=PA424&dq=o+que+%C3%A9+o+desenvolvimento+moral&hl=pt->

[PT&sa=X&ei=h4bkUangJtDY7Aa3soG4CQ&ved=0CEwQ6AEwBQ#v=onepage&q=%20desenvolvimento%20moral&f=false](https://www.google.com/search?q=desenvolvimento%20moral&sa=X&ei=h4bkUangJtDY7Aa3soG4CQ&ved=0CEwQ6AEwBQ#v=onepage&q=%20desenvolvimento%20moral&f=false)

Pereira, L.M. (1984, novembro - dezembro). *Evolução do estatuto do deficiente na sociedade*. *Horizonte*, I (4), 132-135.

Piaget, J. (1991). *Psicologia e Epistemologia*. 5a ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na Criança*. (E. Lenardon, Trad). São Paulo: Summus. (Obra original publicada em 1973).

Pires, L.B. (2000). *Importância e evolução da literatura infantil. Ensaios: notas e reflexões*. Lisboa: Universidade Aberta. 311-330. Acedido em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/435/1/ENSAIOS>

Pires, M.L.B. (s/d). *História da Literatura Infantil Portuguesa*. Lisboa: Vega.

Pires, M.N & Morgado, M.M. (2010). *Educação intercultural e literatura infantil – Vivemos num Mundo sem Esconderijos*. Lisboa: Edições Colibri.

Rivier, B.R. (1983). *O Desenvolvimento Social da criança e do adolescente*. Lisboa: Aster.

Rodrigues, M.C. & Oliveira, P.A. (2009, abril-junho). *Análise de livros infantis para a promoção de desenvolvimento sociocognitivo em pré-escolares*. *Estudos de psicologia (campinas)*, 26(2), 185-194. Acedido de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v26n2/06.pdf>

Schaffer, H.R. (2005). *Introdução à Psicologia da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Seifert, P.A. (2010). *Epistemologia das Ciências Sociais*. Curitiba: IESDE.

Seromenho, P. (2011). *A Estrelinha Pálida*. Guimarães: OPERA OMNIA.

Sistema Educativo Nacional de Portugal.(s/d). *Breve Evolução Histórica do Sistema educativo*. Acedido de <http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>

Sprintal, N. & Sprintal, R. (1993) *Psicologia Educacional*. Amadora: McGraw – Hill.

Taille, Y. (2007). *Moral e Ética – Dimensões intelectuais e afetivas*. Artmed: Porto Alegre. Acedido de <http://books.google.pt/books?id=8xn13mczBQYC&pg=PA99&dq=desenvolvimento+moral+piaget&hl=pt-PT&sa=X&ei=cQXvUbvvhDop7AbnjIDQAw&ved=0CEoQ6AEwBA#v=onepage&q=%20piaget&f=false>

Torres, M.G.T (2002). *A relação texto/ imagem na literatura para crianças – Confluências e disjunções*. A. Mesquita, Coord.). *Pedagogia do imaginário – Olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Edições ASA.

4. Epílogo

Independentemente das diferenças e limitações, que uns e outros possam ter, ninguém deve discriminar e ser discriminado.

Ao discriminar estamos, provavelmente, a retirar da nossa vida uma ajuda preciosa.

Seguindo este raciocínio desenvolvemos um projeto literário complementar ao presente trabalho.

O projeto intitula-se “Não há Eu sem os Outros” (anexo K) e tem como objetivo transmitir a mensagem da extrema importância que os outros têm sobre nós e vice-versa, sejam estes diferentes ou não.

Desde que nascemos até ao final da nossa vida dependemos, de uma forma ou de outra, do “outro”.

Concentrando-nos especificamente em pessoas sem limitações, não podemos considerar que estas não precisam ou nunca precisarão de ninguém, pois nunca ninguém conseguiu ou conseguirá o que quer que seja absolutamente sozinho.

Sozinhos?

... do que valiam as nossas tristezas e alegrias se não as podíamos partilhar?

... de entre tristezas e alegrias se tivéssemos problemas a quem recorríamos para encontrar uma solução?

Estas necessidades ocorrem em TODAS as pessoas, sejam elas portadoras de limitações ou não, portanto TODAS elas precisam dos OUTROS para preencher a sua vida para que esta seja mais perfeita e feliz.

5. Anexos

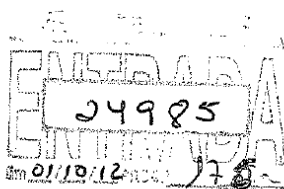
Anexo A



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação

R. Prof. Dr. Faria de Vasconcelos
6000-206 Castelo Branco

Tel. 272 339 100
Fax. 272 343 477
E-mail: esed@esedipb.pt



Ildonis

01/10/2012

e cópia Prof. Sul
Deo

Substituído

Ex.mo Senhor

V/Ref.

V/Comunicação

N/Ref.

Data.

Assunto.

E.1051/12

12/09/21

No âmbito do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor desta Escola, vimos solicitar a V. Ex^{sa}, autorização para a aluna Liliana Barata Baltazar realizar o Trabalho de Projeto na V/ instituição com os seguintes objetivos:

- Conhecer as concepções das crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais (NEE) relativamente à vivência com a diferença;
- Analisar o papel desempenhado pelas histórias infantis nas concepções das crianças sobre a vivência com a diferença.

Para a operacionalização deste projeto pedimos autorização para a mestranda poder desenvolver atividades com um grupo de crianças com e sem NEE que se concretizam na apresentação e análise de histórias infantis e na resolução de dilemas sociais em grupo. Se possível, seria também importante poder filmar algumas dessas atividades, após a autorização formal dos encarregados de educação das crianças envolvidas.

Agradecendo desde já a V/ colaboração, apresentamos os melhores cumprimentos.

A DIRETORA

Cristina Pereira

Cristina Maria Gonçalves Pereira
(Prof^a-Adjunta)

Anexo B

Exmo. Sr. Encarregado de Educação:

Eu, Liliane Barata Baltazar, sou licenciada em Professores do Ensino Básico – 1º Ciclo, e estou a fazer mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

A investigação que me proponho fazer tem como objetivo principal compreender o contributo das histórias infantis para a formação das conceções das crianças em viver com a diferença.

A investigação será desenvolvida durante o presente ano letivo, na Escola do Ensino Básico do 1º Ciclo de Alcains do Agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains e S. Vicente da Beira, tendo já sido autorizada pela respetiva Direção. Para o seu desenvolvimento será necessário o contacto direto com os alunos com a aplicação de determinados instrumentos (teste sociométrico, livros infantis) e a filmagem das atividades a realizar. Para o efeito, solicito a sua autorização para trabalhar com o seu filho sobre a temática apresentada.

Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Investigadora

(Professora Liliane Barata Baltazar)

Autorização

Eu, _____ Encarregado de Educação do aluno/a _____ autorizo a Mestranda Liliane Baltazar a trabalhar com o meu educando, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

Data:/...../2012

Autorização

Eu, _____
Encarregado de Educação do aluno/a _____
autorizo a Mestranda
Liliane Baltazar a trabalhar com o meu educando, no âmbito da investigação que me foi
dada a conhecer.

Data: 03.11.2012

Autorização

Eu, _____
Encarregado de Educação do aluno/a _____
autorizo a Mestranda
Liliane Baltazar a trabalhar com o meu educando, no âmbito da investigação que me foi
dada a conhecer.

Data: 27.11.2012

Autorização

Eu, _____
Encarregado de Educação do aluno/a _____
autorizo a Mestranda
Liliane Baltazar a trabalhar com o meu educando, no âmbito da investigação que me foi
dada a conhecer.

Data: 27.1.12/2012

Autorização

Eu, _____
Encarregado de Educação do aluno/a _____
autorizo a Mestranda
Liliane Baltazar a trabalhar com o meu educando, no âmbito da investigação que me foi
dada a conhecer.

Data: 28.1.12/2012

Autorização

Eu, _____
Encarregado de Educação do aluno/a _____
autorizo a Mestranda
Liliane Baltazar a trabalhar com o meu educando, no âmbito da investigação que me foi
dada a conhecer.

Data: 28/11/2012

Autorização

Eu, _____
Encarregado de Educação do aluno/a _____
autorizo a Mestranda
Liliane Baltazar a trabalhar com o meu educando, no âmbito da investigação que me foi
dada a conhecer.

Data: 28/11/2012

Anexo C

Autorização

Exma. Professora:

Eu, Liliane Barata Baltazar, sou licenciada em Professores do Ensino Básico – 1º Ciclo, e estou a fazer mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

A investigação que me proponho fazer tem como objetivo principal compreender o contributo das histórias infantis para a formação das conceções das crianças em viver com a diferença.

Para enriquecer o meu trabalho venho solicitar-lhe a gravação de uma entrevista no âmbito desta temática, composta por cinco questões, que procuram saber um pouco da sua experiência acerca da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais e a sua opinião sobre a influência que os livros infantis possam ter na formação das conceções das crianças em viver com a diferença do outro.

A investigação será desenvolvida durante o presente ano letivo, na Escola do Ensino Básico do 1º Ciclo de _____, tendo já sido autorizada pela respetiva Direção.

Os dados obtidos através da gravação da entrevista serão confidenciais e o seu conteúdo será do exclusivo conhecimento da entrevistadora, que apenas fará uso deles para fins de investigação.

Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Investigadora
(Professora Liliane Barata Baltazar)

Autorização

Eu, _____ professora
na Escola do Ensino Básico do 1º Ciclo de _____

_____, autorizo a Mestranda Liliane Baltazar a realizar a entrevista e a utilizar os dados recolhidos no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

Data: 26.1.06./2013

Autorização

Exma. Professora:

Eu, Liliane Barata Baltazar, sou licenciada em Professores do Ensino Básico – 1º Ciclo, e estou a fazer mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

A investigação que me proponho fazer tem como objetivo principal compreender o contributo das histórias infantis para a formação das conceções das crianças em viver com a diferença.

Para enriquecer o meu trabalho venho solicitar-lhe a gravação de uma entrevista no âmbito desta temática, composta por cinco questões, que procuram saber um pouco da sua experiência acerca da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais e a sua opinião sobre a influência que os livros infantis possam ter na formação das conceções das crianças em viver com a diferença do outro.

A investigação será desenvolvida durante o presente ano letivo, na Escola do Ensino Básico do 1º Ciclo de _____, tendo já sido autorizada pela respetiva Direção.

Os dados obtidos através da gravação da entrevista serão confidenciais e o seu conteúdo será do exclusivo conhecimento da entrevistadora, que apenas fará uso deles para fins de investigação.

Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Investigadora
(Professora Liliane Barata Baltazar)

Autorização

Eu, _____ professora
na Escola do Ensino Básico do 1º Ciclo de _____
autorizo a Mestranda Liliane Baltazar a realizar a entrevista e a
utilizar os dados recolhidos no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

Data: 26./06./2013

Anexo D

Autorização

Eu, Silvia Helena de Jesus, professora na Escola do Ensino Básico do 1º Ciclo de

Alameda da Moura, 100, 1700-016, Lisboa, autorizo que a mestrande Liliane Barata Baltazar utilize as minhas declarações prestadas na entrevista que me foi realizada no dia 26 – 6 – 2013 e que foram devidamente transcritas para contribuírem para a sua investigação, que tem como objetivo compreender o contributo das histórias infantis para a formação das concepções das crianças em viver com a diferença.

Data: 27/09/2013



Assinatura

Autorização

Eu, _____, professora na Escola do Ensino Básico do 1º Ciclo

, autorizo que a mestranda Liliane Barata Baltazar utilize as minhas declarações prestadas na entrevista que me foi realizada no dia 26 – 6 – 2013 e que foram devidamente transcritas para contribuírem para a sua investigação, que tem como objetivo compreender o contributo das histórias infantis para a formação das conceções das crianças em viver com a diferença.

Data: 27./09./2013

Assinatura

Anexo E

Daniel

Nome Daniel Data 24/10/2013

Escreve nas linhas em baixo os dois amigos (por ordem de preferência) com quem:

- gostavas de fazer um trabalho de grupo

1º- Margarida

2º- ~~Lucas~~ Lucas

- gostas mais de brincar no recreio

1º- Lucas

2º- Margarida

- gostavas de convidar para ir brincar a tua casa

1º- Lucas

2º- Margarida

Obrigada pela tua colaboração!☺

Eva

Nome Lara _____ Data 14-01-de Janeiro de 20

Escreve nas linhas em baixo os dois amigos (por ordem de preferência) com quem:

- gostavas de fazer um trabalho de grupo

1º- yoana _____

2º- ~~yoana~~ Margarida _____

- gostas mais de brincar no recreio

1º- ~~yoana~~ yoana _____

2º- ~~yoana~~ Margarida _____

- gostavas de convidar para ir brincar a tua casa

1º- yoana _____

2º- Margarida _____

Obrigada pela tua colaboração!☺

Joana

Nome Joana Data 14/10/2013

Escreve nas linhas em baixo os dois amigos (por ordem de preferência) com quem:

- gostavas de fazer um trabalho de grupo

1º- A Margarida

2º- A Tava

- gostas mais de brincar no recreio

1º- Margarida

2º- Tava

- gostavas de convidar para ir brincar a tua casa

1º- Tava

2º- Margarida

Obrigada pela tua colaboração!☺

Lucas

Nome Lucas _____ Data 14-1-2013

Escreve nas linhas em baixo os dois amigos (por ordem de preferência) com quem:

- gostavas de fazer um trabalho de grupo

1º- Margarida _____

2º- Daniel _____

- gostas mais de brincar no recreio

1º- Daniel _____

2º- Margarida _____

- gostavas de convidar para ir brincar a tua casa

1º- Margarida _____

2º- Paulo _____

Obrigada pela tua colaboração!☺

Margarida

Nome Margarida Data 14-1-2013

Escreve nas linhas em baixo os dois amigos (por ordem de preferência) com quem:

- gostavas de fazer um trabalho de grupo

1º- Lucas

2º- Daniel

- gostas mais de brincar no recreio

1º- Paulo

2º- Lucas

- gostavas de convidar para ir brincar a tua casa

1º- Lucas

2º- Paulo

Obrigada pela tua colaboração!☺

Rui

Nome Pui, _____ Data 14-1-2018

Escreve nas linhas em baixo os dois amigos (por ordem de preferência) com quem:

- gostavas de fazer um trabalho de grupo

1º- Daniel _____

2º- Lucas _____

- gostas mais de brincar no recreio

1º- Daniel _____

2º- Lucas _____

- gostavas de convidar para ir brincar a tua casa

1º- Daniel _____

2º- Lucas _____

Obrigada pela tua colaboração!☺

Anexo F

Daniel

Nome DanielData 25/7/2013

Agora que acabaste de ouvir parte da história "A Estrelinha Pálida" continua a história escrevendo o final a teu gosto.



Eu acho que ele deveria ir à procura do brilho do rei das estrelas. Não sei pateta. O rei tinha o livro de estrelas que brilhavam no céu. Uma amiga que brilhavam no céu.

O rei pateta ajudou a estrela. Não te posso ajudar - te minha estrela. A estrela foi-se embora triste. Espere pálida já sei como te ajudar. A pálida ficou feliz. O rei pateta foi o amador buscar o livro. obrigado rei pateta. Muito muito obrigado rei pateta. a pálida ficou feliz. A pálida foi para perto das outras estrelas. Quando viu as amigas perguntou Meji rei e a mimosa. ficaramos felizes a pálida viu as todas para, perto palia Mimosa.

Nome Daniel Data 11/13/2013

Agora que acabaste de ouvir parte da história "A Menina Gigante" continua a história escrevendo o final a teu gosto.



A menina gigante não gostava de fazer os t.p.e.
Ela ficava muito triste porque todas as colegas ~~os~~ gozavam com ela.
A professora mandava-lhe mais t.p.e. e ela ficava triste.

Nome Daniel

Data 10/5/2013

Agora que acabaste de ouvir parte da história "O aquário" continua a história escrevendo o final a teu gosto



Como ninguém brincava como
peixe ele fazia coisa sozinho
~~ele~~ muito triste. O nome dele
é Jacatui ele não gostava de
estar sozinho ~~ele~~ ele achava
que não comia nada ~~de~~ os outros comiam mais
do que ele.

Eva

Nome Lara Data 25/01/2013

Agora que acabaste de ouvir parte da história "A Estrelinha Pálida" continua a história escrevendo o final a teu gosto.



O rei tinha um livro das estrelas que brilhavam
Sem a sua ajuda a terra ia sosinha para
o planeta terra ia sosinha.

Nome

Lara

Data

11/3/2013

Agora que acabaste de ouvir parte da história "A Menina Gigante" continua a história escrevendo o final a teu gosto.



Ela chama-se Ana Gogadete e
 foi muito triste para a sua mãe.
 Ela não podia brincar porque
 ela era muito gigante e
 ela não fazia os T.P.C.
 Todos gozavam com ela porque ela era
 grande e todos gozavam com ela e
 cultavam a Ana.

Porque todos gozavam e desrespeitavam!
 Ela estava no fundo da sala
 porque se ela estivesse na janela
 ela não poderia ver os meninos gozavam
 com ela a Ana.

Ela chama-se Alise e ela era maravilhosa.
 Olá! Eu chamo Alise.

Ela era bonita e os meninos
 chamavam-lhe feia.

E eles eram maus.

- Quando eles ficarem amigos para
 sempre.

E eles ficarem sempre amigos juntos.

E na escola os meninos brincarem
 na areia da escola.

E quando eles entrarem para dentro
 a sala.

Ela nos dias da escola ela nunca
 queria ir para a escola.

Ela nunca tinha amigos para brincar.

Nome: Liana Data: 10/5/2013

Agora que acabaste de ouvir parte da história "O aquário" continua a história escrevendo o final a teu gosto



Um dia o peixe vermelho comeu um pedaço de comida e o peixe tinha amigos no aquário que eles nam amigos porque eles brincam sempre juntas todos os dias de manhã e a noite um peixe chama-se Roberto e o outro peixe era o peixe palhaço e o outro é nenúpe e o outro libelinhas. Após algum dia o dono dos peixes chama-se António.

Nós os deixamos dar comida aos peixes 1 dia por semana se nos damos todos os dias de comer os peixes eles se morrem.

Quando nos levantamos nos as 9h nos damos de comer os peixes se não eles morrem.

Nós quando vamos a comprar os peixes as lojas nos temos que ver se eles estão vivos se eles estão mortos nos não podemos comprar.

Joana

Nome yoana Data 25/01/2013

Agora que acabaste de ouvir parte da história "A Estrelinha Pálida" continua a história escrevendo o final a teu gosto.



Ou vai á procura do bilho para esta noite
~~com as amigas~~ com as amigas vão ao palmeira
sola com padrinhas a juda o pai gato que
pediu o livro da restauração pra
de de jara rainha mãe natala para
falava o sb a aluja da pálida rainha mãe natala
para os gostada para ponetata a luja da pálida.

Nome: Yeama Data 10/05/2013

Agora que acabaste de ouvir parte da história "O aquário" continua a história escrevendo o final a teu gosto



O peixe ^{os} formidável ficou muito triste quando
o dono ~~perdeu~~ deu um peixe e sói uma menina
ela perguntou ~~porque~~ ~~estava~~ ~~to~~ ~~triste~~ ~~perguntava~~
~~a~~ ~~peça~~ ~~caeria~~ ~~a~~ ~~menina~~ ~~peça~~ ~~em~~ ~~suu~~ ~~peixinho~~
e os dois ~~era~~ a ~~grata~~ agora ~~eres~~ ~~seu~~ ~~meu~~
amigo? Sim o não ~~pele~~ ~~semelhão~~ ~~dize~~ ~~que~~ ~~sim~~.

Lucas

Nome LucasData 25/1/2013

Agora que acabaste de ouvir parte da história "A Estrelinha Pálida" continua a história escrevendo o final a teu gosto.



A estrelinha ficou muito preocupada. Como a estrelinha não sabia onde ir perguntou a uma das suas amigas onde foi a buscar o seu brilho e a amiga respondeu que foi ao mundo do brilho a estrelinha foi andando andando até lá chegar quando lá chegou encontrou o soldado estrela que a guiou até ao rei estrela que estava sentado no trono.

A estrelinha pálida pediu ao rei que lhe lançasse um feitiço de ficar como brilho e o rei lançou o feitiço e a estrelinha pálida ficou com brilho. A estrelinha voltou para o céu com brilho. Finalmente a estrelinha realizou o desejo de ficar com brilho.

E a estrelinha ficou a brincar com as amigas a brincar com brilho.

Nome Lucas

Data 11/3/2013

Agora que acabaste de ouvir parte da história "A Menina Gigante" continua a história escrevendo o final a teu gosto.



A menina gigante ficou muito triste.

Num dia ela encontrou ~~um~~ um menino pequeno com 9 ~~dm~~ dm, o menino quis brincar às escondidas.

A Mãe foi para a escola, e disse: - Mais um dia de seca.

Mas afinal não todas as das escolas queriam brincar com ele.

A Mãe ficou contente.

Nome Lucas Data / /

Agora que acabaste de ouvir parte da história "O aquário" continua a história escrevendo o final a teu gosto



Como ninguém brincava com o peixe vermelho ele ~~sentia-se~~ sentia-se muito triste. Um dia quando o menino ia mudar a água o peixe vermelho escondeu-se debaixo da areia e quando ia despejar a água o peixe caiu e foi pelo o cano abaixo, que foi a dar ao mar o peixe não sabia como era aquilo ficou para a ver a criatura grande que era maior do que cinco pessoas adultas que era a baleia azul. E foi aí que encontrou peixes iguais a ele. Olhou para cima e viu uma coisa grande que era um barco de pesca que então viu uma rede a pescar muitas então ele fugiu e encontrou um peixe igual a ele quis brincar e então brincou com ele durante 6 horas e foram para casa.

Margarida

Nome Margarida Data 29/11/2013

Agora que acabaste de ouvir parte da história "A Estrelinha Pálida" continua a história escrevendo o final a teu gosto.



A estrelinha pálida muito curiosa foi à procura de uma casa mágica que lá podia ter uma poção mágica que a podia fazer brilhar.

Quando se a fazer o seu caminho apareceu ali uma joaninha chamada Marta e a estrelinha pálida perguntou-lhe se queria fazer a viagem com ela.

Então a estrelinha pálida e a joaninha Marta foram fazer o seu caminho e encontraram uma borboleta chamada Bruma.

As três amigas foram juntas fazer o caminho para encontrar o brilho da estrelinha pálida.

De seguida encontraram um portal mágico onde as levaram a uma casa muito velha e bateram à porta e disseram se podiam entrar e a idosa disse que sim, podiam entrar.

Então as três entraram para a casa da idosa e tomaram um lanche.

Mas a estrelinha pálida queria ir à casa de lombo ~~para~~ para lavar as mãos porque ela não comia sem lavar as mãos, quando saiu encontrou um quarto e muito curiosa decidiu entrar e viu uma poção mágica de brilho e disse-lhe perguntar se a podia utilizar e a poção caiu e ela começou a brilhar.

Quando chegou à casa decidiu-se mostrar às suas companheiras e elas disseram olha a ~~estrelinha~~ estrelinha pálida está tão diferente, e todas as estrelas foram muito amigas e nunca mais se tornaram a separar.

curse que ya não se gora a que os amigos
lhe diziam, apresentou a elluna ao colegas
e eles disseram olha que a Ana grande
estava-se a fazer de grande, mas para te-
rem a certeza começaram a chamar-lhe
nomes.

Ela não se emportou, eles começaram-se
a falar que deixaram de chamar nomes à
Ana grande.
E a Ana ficou feliz de não lhe chamarem
nomes.

Nome Margarida Data 17/3/2013

Agora que acabaste de ouvir parte da história "A Menina Gigante" continua a história escrevendo o final a teu gosto.



Uma bela tarde a Ana Grande encontrou um menino chamado Eluno, ele era muito pequeno e andava triste como a Ana Grande e tinha 9 dm de altura.

O Eluno disse-lhe porque estava tão triste e ela disse que os seus colegas jogavam com a Ana Grande.

A Ana Grande disse ao Eluno porque ele estava tão triste e ele disse-lhe que todos os seus colegas jogavam com ele de ser tão ~~pequeno~~ pequeno.

Os dois em caso disseram que diabo mas veio calhar a nós para não ter-mas sorte nenhuma.

E eles os dois foram brincar às apanhadas, mas a Ana Grande não corria o seu massimo porque ela dava os passos muito grandes, deram saltos, jogavam às escondidas.

Desaguidada ela foi para a escada e disse que já não ligava a que os amigos lhe disiam, apresentou o Eluno ao colegas e eles disseram olha que a Ana Grande estava-se a fazer de grande, mas para terem a certeza começaram a chamar-lhe nomes.

Ela não se enfortae, eles começaram-se a faltar que deixaram de chamar nomes à Ana Grande.

E a Ana ficou feliz de não lhe chamarem nomes

Nome Margarida

Data 10/5/2013

Agora que acabaste de ouvir parte da história "O aquário" continua a história escrevendo o final a teu gosto



Um dia o peixe decidiu fazer uma corrida sozinho para um lado e para o outro do aquário, até que um peixe ^{azul} apareceu e ele fugiu cheio de medo e o peixe ^{azul} disse-lhe para não fugir porque ele não fazia nada só queria brincar e ser o peixe ~~amigo~~ ~~vermelho~~ ~~que~~ ~~ele~~ ~~estava~~ ~~a~~ ~~mentir~~ ~~mas~~ ~~o~~ ~~peixe~~ ~~azul~~ ~~disse~~ ~~que~~ ~~eu~~ ~~só~~ ~~quero~~ ~~ser~~ ~~amigo~~.

Então o peixe ~~azul~~ ~~disse~~ ~~que~~ ~~eu~~ ~~só~~ ~~quero~~ ~~brincar~~ e o peixe vermelho respondeu que sim, o peixe azul perguntou ao peixe vermelho que queria brincar e ele respondeu que queria brincar às escondidas, ele disse és tu a contar peixinho azul e eu vou-me esconder.

Enquanto o peixe vermelho se escondia apareceu um peixe azul que lhe queria fazer mal e o peixe vermelho gritou e o peixe azul que era amigo dele foi ter com ele e defendeu-o e disse para o inimigo para se afastar porque quem se mete com o meu amigo ~~tem~~ ~~de~~ ~~se~~ ~~haver~~ ~~comigo~~.

O inimigo disse tu devias estar no meu lado a tentar que o peixe se ponha da qui para fora, não nós devíamos ser todos amigos porque se não nós um dia nós podemos ser castigados.

Desde aquele dia passaram todas a ser amigas e o peixe ~~já~~ ~~não~~ ~~anda~~ ~~so~~ ~~e~~ ~~já~~ ~~estava~~ ~~a~~ ~~ficar~~ ~~mais~~ ~~gordinho~~.

Rui

Nome Ryui Data 25 / 1 / 2023

Agora que acabaste de ouvir parte da história "A Estrelinha Pálida" continua a história escrevendo o final a teu gosto.



Depois a intrometida foi-se embora deixando a estrelinha sem brilho com dificuldade.

Então foi consultar o oráculo o mago reluzente.

O oráculo disse-lhe qual era o significado do que a intrometida lhe tinha dialogado que era para ela ir e tentar encontrar o reino brilhante, lá encontra a sua luz e outra surpresa.

Então ela partiu de imediato.

Atravessou milhões de anos de luz até que chegou ao tal reino.

Quando alicia as portas ficou espantada com a luz que aquela cidade tinha, no entanto lá nem um bocadinho de brilho ela tinha.

Até que quando se desceu umas escadas as sua luz veio ter com ela e ela ficou com o mesmo brilho que as das amigas dela e as das mãos do seu rei que tinha aparecido do nada recebeu o seu diploma.

A pequena estrela ficou outra vez com dificuldade e o rei explicou-lhe que a estrela que lhe tinha dito para ir até ali era uma parte do teste que ela tinha feito sem se aperceber.

Então quando ela voltou para a casa foi a estrela mais brilhante do céu e chamaram-lhe ursula.

Des desse dia que todas as estrelas gostam de brincar com ela.

Nome PruData 11/3/2013

Agora que acabaste de ouvir parte da história "A Menina Gigante" continua a história escrevendo o final a teu gosto.



Um dia a menina encontrou um rapaz desiludido também porque na escola lhe chamavam anão. Ele só tinha 89 decímetros de altura enquanto ela tinha 1 metro de comprimento. Perguntou-lhe porque estava triste e ele respondeu:

— Só na escola os f^os me chamam anão, quando durmo é só um milésimo da minha cama, quando faço a caminhada é preciso de dar um 900 passos para apamhar alguém...

Ela percebeu e disse-lhe assim:

— Só na escola chamam-me minino de andar, quando os outros fazem as coisas eu é que fico sempre com as culpas, quando durmo a minha cama é só 1/1000 da minha metade do meu comprimento...

Ela sugeriu-lhe que fizessem construir um club chamado ~~club~~ club altinosa onde podiam entrar pessoas mais altas ou baixas do que a normal.

Essa tinha o telhado rosa e as paredes eram verdes, era feita de madeira e tinha um jardim.

Depois de alguns anos esse lugar foi abandonado mas a Ana e o menino ainda se lembravam dele.

Nome Pui Data 10/9/2013

Agora que acabaste de ouvir parte da história "O aquário" continua a história escrevendo o final a teu gosto



¶ Um dia o peixinho ^{vermelha} comeu um pedacinho de comida radioativa e transformou-se no peixe camaleão e foi ter com os outros na casa azul e mostrou-lhes o seu poder. Então os outros surpreendidos disseram-lhe o seu segredo que era que eles também eram peixes camaleões só que estavam sempre azuis porque gostavam da cor azul.

Um dia inventaram uma um jogo chamado Peixe Dançarino era assim: um peixe camaleão ia para perto de uma bola de espelhos e mostrava as suas cores que se refletiam na bola e apareciam por todos os lados enquanto os outros dançavam.

Após alguns dias o pai, o dono dos peixes construiu uns tubos pela casa inteira para os peixes os percorrerem e mostrar todas as suas cores e eles ficaram muito felizes e fizeram muitos corridos em que cada um ganhava uma cor.

Anexo G

Daniel

Nome Daniel Data 7/10/2013

Escreve nas linhas em baixo os dois amigos (por ordem de preferência) com quem:

- gostavas de fazer um trabalho de grupo

1º- Margarida

2º- Lucas

- gostas mais de brincar no recreio

1º- Margarida

2º- Lucas

- gostavas de convidar para ir brincar a tua casa

1º- Margarida

2º- Lucas

Obrigada pela tua colaboração!☺

Eva

Nome Lara Data 19/10/13

Escreve nas linhas em baixo os dois amigos (por ordem de preferência) com quem:

- gostavas de fazer um trabalho de grupo

1º- com a Joana

2º- com a Margarida

- gostas mais de brincar no recreio

1º- com a Joana

2º- com a Margarida

- gostavas de convidar para ir brincar a tua casa

1º- com a Joana

2º- com a Margarida

Obrigada pela tua colaboração!☺

Joana

Nome Joana Data 7/10/2013

Escreve nas linhas em baixo os dois amigos (por ordem de preferência) com quem:

- gostavas de fazer um trabalho de grupo

1º - Ziva

2º - Ziva e Margarida

- gostas mais de brincar no recreio

1º - Ziva

2º - Ziva e Daniel

- gostavas de convidar para ir brincar a tua casa

1º - Ziva

2º - Ziva e Lucas

Obrigada pela tua colaboração! 😊

Lucas

Nome Lucas , _____ Data 7/10/2013

Escreve nas linhas em baixo os dois amigos (por ordem de preferência) com quem:

- gostavas de fazer um trabalho de grupo

1º- Pui _____

2º- Margarida _____

- gostas mais de brincar no recreio

1º- Pui _____

2º- Margarida _____

- gostavas de convidar para ir brincar a tua casa

1º- Pui _____

2º- Margarida _____

Obrigada pela tua colaboração! 😊

Margarida

Nome Margarida _____ Data 7/19/2013

Escreve nas linhas em baixo os dois amigos (por ordem de preferência) com quem:

- gostavas de fazer um trabalho de grupo

1º- Lucas _____

2º- Pui _____

- gostas mais de brincar no recreio

1º- Lucas _____

2º- Pui _____

- gostavas de convidar para ir brincar a tua casa

1º- Lucas _____

2º- Pui _____

Obrigada pela tua colaboração! 😊

Rui

Nome Davi Data 7/10/2013

Escreve nas linhas em baixo os dois amigos (por ordem de preferência) com quem:

- gostavas de fazer um trabalho de grupo

1º- com o Lucas

2º- com a Margarida

- gostas mais de brincar no recreio

1º- com o Lucas

2º- com a Margarida

- gostavas de convidar para ir brincar a tua casa

1º- com o Lucas

2º- com a Margarida

Obrigada pela tua colaboração!☺

Anexo H

Guião da entrevista

Antes de iniciarmos com as questões em relação ao trabalho que estou a desenvolver gostaria que descrevesse um pouco do seu percurso e da sua situação profissional atual como os anos de serviço.

Anos de serviço

Nível de ensino

Habilitações académicas

Com que tipo de alunos com Necessidades Educativas Especiais já trabalhou durante a sua experiência profissional?

No trabalho que vim a desenvolver com os alunos a temática principal centra-se na inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais:

Segundo a sua experiência, o que tem a dizer sobre este tema?

Que estratégias utiliza para a integração destes alunos na turma?

Considera que é importante a sensibilização das outras crianças para esta temática se processe com maior sucesso? Porquê?

Na sua opinião acha que a análise dos livros infantis podem contribuir para desenvolver as conceções das crianças acerca da aceitação do outro com Necessidades Educativas Especiais? Porquê?

Futuramente, o que pensa que se pode fazer, dentro das escolas, para que a inclusão seja uma realidade assumida por todos?

Anexo I

Professora Ana

I- Boa Tarde

P.A – “Boa Tarde”

I- Antes de iniciarmos com as questões que irão contribuir para o meu trabalho que estou a desenvolver gostaria que descrevesse um pouco do seu percurso e da sua situação profissional atual primeiro os seus anos de serviço.

P.A- “Eu já tenho 33 anos de serviço”.

I- Nível de ensino:

P.A- “Portanto....leciono o primeiro ciclo do ensino básico desde sempre lecionei”.

I- Habilitações académicas:

P.A- “Fiz o magistério depois fiz um curso de Administração e Gestão Escolar em Administração Escolar e depois fiz o mestrado em Ciências do Desporto, portanto tenho o mestrado”.

I- Com que tipo de alunos com Necessidades Educativas Especiais já trabalhou durante a sua experiência profissional?

P.A- “Portanto ao longo destes anos sempre me passaram alguns meninos com Necessidades Educativas Especiais mas alguns tiveram o apoio das equipas e outros que não tiveram o apoio da s equipas de educação especial por estarem em escolas isoladas e portanto não eram apoiados e era eu que tinha de trabalhar com eles, portanto já diversas experiências que tenho tido com crianças normalmente com deficits cognitivos, que têm mais dificuldade em memorizar, que têm mais dificuldade em se organizar, têm muitas dificuldades em aprender ler e a escrever, portanto com dislexia...já tive uma criança com o diagnóstico de dislexia e portanto foi muito complicado também”.

No trabalho que vim a desenvolver com os alunos a temática principal centra-se na inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais:

Segundo a sua experiência, o que tem a dizer sobre este tema?

P.A- “Portanto já fui super favorável à inclusão, achava que sim que as crianças deviam estar junto com os outros meninos. Neste momento sou um bocadinho remitente em relação a alguns casos porque acho que os casos mais pesados das crianças com necessidades educativas especiais não têm resposta na escola pública e portanto acaba por se querer que a escola pública faça um trabalho para o qual não está minimamente preparado quer em termos de estruturas, quer materiais, quer estruturas humanas porque muitas vezes nem o professor tem... o saber para lidar com aquelas, com aqueles tipos de deficiências tão profundas, nem depois a educação especial tem tantas horas ou tantas pessoas que possam estar praticamente a tempo inteiro com aquelas crianças que

é isso que elas precisam, que é alguém que as estimule constantemente ao longo do dia, portanto... normalmente acho que devia haver uma articulação maior entre a escola pública e instituições que dispusessem de outro tipo de apoios e portanto que articulassem mas de verdade de modo a ser um trabalho partilhado, porque acho que as crianças só, só fiquem... agora aqui nós no nosso caso já temos a unidade multideficiência que tem suprido nalguns aspetos alguns problemas aahhh mas mesmo assim parece-me pouco, porque o tempo que estão nas turmas estão a cargo só do professor e isso aí trás algum prejuízo em relação aos outros, aos outros alunos. O professor não consegue dar o apoio que ele precisa e por outro lado retira apoio aos alunos ditos, entre aspas, normais, porque ao fim ao cabo todos têm problemas uns de uma maneira e outros de outra”.

Que estratégias utiliza para a integração destes alunos na turma?

P.A- “Articulo com a colega de educação especial no caso dos que tenho tido este ano e já no ano passado fazemos um trabalho de articulação e tento motivá-los o mais possível não é..., embora perceba por vezes que eles estão um bocado cansados daquelas tarefas tão repetitivas eu acho que devia haver, e ainda mais os meus alunos que são alunos que têm, cada um deles têm CEI’s, portanto que é uma medida muito específica do PEI, são alunos que mereciam e deveriam ter outro tipo de atividades que não fossem só atividades de secretária por assim dizer”.

I- Considera que é importante a sensibilização das outras crianças para que a inclusão se processe com maior sucesso? Porquê?

P.A- “Sim mas, eu acho que o problema maior não está nas outras, porque de um modo geral pela experiência que tenho tido os colegas até os aceitam bastante bem, aceitam os bem, brincam com eles, percebem que têm aqueles problemas aprender e... quer dizer que por vezes não mandem uma boca mas isso eles mandam uns aos outros, independentemente da deficiência ou do problema que tenham, mas acho que os aceitam bastante bem, brincam com eles e não os excluem das atividades mesmo no recreio, pelo menos, daquilo que eu tenho experimentado, daqueles que eu tenho na sala”.

I- “Na sua opinião acha que a análise dos livros infantis podem contribuir para desenvolver as conceções das crianças acerca da aceitação do outro com Necessidades Educativas Especiais? Porquê?”

P.A- “Sim, é um contributo, é um contributo, aliás todos os contributos, todas as experiências que as crianças possam ter relativamente à aceitação do outro seja pela sua cor, seja pela sua diferença em termos de capacidades, seja porque tem qualquer outro handicap, penso que, todos os meios são legítimos e são bons e a literatura infantil obviamente tem um papel importante nisso não é?... porque ao confrontarem-se e serem obrigados a pensar sobre situações que às vezes nunca nos passarem pela cabeça, isso aí

coloca-os no lugar do outro e fá-los refletir sobre se eu tivesse aquele problema como é que seria ou como é que gostaria de ser tratado”.

I- “Por fim, futuramente, o que pensa que se pode fazer, dentro das escolas, para que a inclusão seja uma realidade assumida por todos?”

P.A- “Isso não é muito fácil, não é muito fácil porque eu penso sempre que pressupõe que haja mais que as equipas multidisciplinares funcionem, ou seja, não sejam só o professor isolado, mas o professor, o terapeuta da fala muitas vezes, se calhar muitas vezes uma psicóloga alguém que perceba de assistência social e que portanto possa fazer a ligação entre as famílias e a escola porque muitas vezes essas crianças também lutam com famílias que não os aceitam na plenitude, portanto lidam com eles têm-nos lá mas também têm alguma relutância e têm dificuldades inerentes terem uma criança daquelas, portanto uma assistente social que fizesse uma ligação entre a escola e a família, portanto acho que deveria haver equipas mais abrangentes para os acompanhar e para nos acompanhar a nós professores que às vezes há certas coisas que os pais não dizem e nós não temos como saber, de outra maneira”.

I- “Demos então por finalizada a entrevista, obrigada pela sua colaboração”.

P.A- “Ora essa, obrigada eu”.

Professora Maria

I- Boa Tarde

P.M - Boa Tarde

I- Antes de iniciarmos com as questões em relação ao trabalho que estou a desenvolver gostaria que descrevesse um pouco do seu percurso e da sua situação profissional atual como os anos de serviço.

I- Anos de serviço:

P.M- “Bem... estou na reta final do meu trabalho iniciado à 35 anos atrás e neste perfil, neste trabalho nesta linha condutora já trabalhei com muitos alunos, já tive necessidade de me... sei lá... de formar e por isso mesmo ao longo do meu percurso tirei a licenciatura de Português – Francês na Escola Superior de Educação que iniciei na Universidade nova de Lisboa mas depois pedi transferência, mais tarde ao longo de percurso fiz o mestrado também na UBI sobre a literatura mais sobre o PNEP que foi o programa de português que também fez parte da minha carreira durante três anos na formação de professores ao nível da minha carreira e neste momento estou na reta final para terminar a minha carreira”.

I- Com que tipo de alunos com Necessidades Educativas Especiais já trabalhou durante a sua experiência profissional?

P.M- “Tipos, Tipos... não encontrei tipos... mas encontrei, muitas diversidades muitos alunos diferentes e cada aluno um caso, com os quais foi sempre preciso adaptar estratégias todas e mais umas, muita paciência, “fazer das tripas coração” para que uma das prioridades que eu tive sempre ao longo da minha carreira e que fui consolidando com a minha formação, que nenhum menino seja ele de necessidades educativas especiais ou não, não poderia aprender a ler ou a escrever, essa foi sempre a minha prioridade, foi sempre a minha meta, foi sempre o meu grande investimento com os alunos dessa categoria portanto com alunos necessidades educativas especiais, procurei sempre quando passavam por mim deixá-los a ler e a escrever, essa foi sempre a minha preocupação constante”.

I- No trabalho que vim a desenvolver com os alunos a temática principal centra-se na inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais:

Segundo a sua experiência, o que tem a dizer sobre este tema?

P.M- Muito simples na minha experiência nunca defini meninos de necessidades educativas especiais sempre os consegui integrar na minha sala como alunos normais, este ano portanto é o caso que tenho mais recente, tenho dois alunos sempre trabalharam sempre que possível com o grande grupo sempre se sentiram úteis e não ao lado, por isso eu concordo muito com a inclusão, os meninos podem estar juntos dos outros temos é que considerar e criar infraestruturas que não existem nas nossas escolas por isso nós vemos muitos meninos que andam aqui 2 ou 3 anos para aprender a ler enquanto isso pode fazer-se num ano se houver infraestruturas porque o professor não é de ferro pode faze-lo mas não é de ferro e cai facilmente ou o professor ou o aluno”.

I- No fundo já respondeu à próxima, que estratégias utiliza para a integração destes alunos na turma?

P.M- Várias.. é assim tem que ter e sempre e para todos atividades variadas os meninos não são iguais como já disse atrás e portanto cada um precisa do seu próprio trabalho se tem o seu ritmo próprio e portanto uma das coisa que me acontece muito frequente é os meninos abandonarem o trabalho, por desmotivação e ao abandona-lo não gostam de estar na escola, não se sentem integrados não estão bem e por isso a dificuldade e a boa vontade do professor é de facto variar dar muitas atividades curtas e de acordo com as crianças, e isso consegue-se fazer não é impossível”.

I- Considera que é importante a sensibilização das outras crianças para que a inclusão se processe com maior sucesso? Porquê?

P.M- “É assim... eu acho que essa motivação se faz com naturalidade nunca tive nenhum aluno do grande grupo que não acolhesse bem o grupo com necessidades, fazem sempre parte da família, e pelo contrário muitas vezes noto que eles têm muito gosto e muito respeito pelos colegas e sentem as suas dificuldades e estão sempre prontos a ajudar e isso é que é integração, é todos por um e um por todos, não é?”

I- “Na sua opinião acha que os livros infantis podem contribuir para desenvolver as conceções das crianças acerca da aceitação do outro com Necessidades Educativas Especiais? Porquê?”

P.M- “Sim eu...a literatura infantil para mim é a chave do trabalho, utilizo muito literatura de obras integrais e de facto a temática da diferença é isso que me quer perguntar não é? sobre a temática da diferença?...”

I- Sim, sim.

P.M- ... procuro faze-lo ainda este ano o fiz e no ano passado também logo no início do ano se tiver um livro que me apele e que me fale dessa temática e se tiver alunos que precisem é um dos pontos de partida de facto... dei um livro o pequeno amarelo... ajude-me Liliane.. as cores que era o amarelo o azul... as cores

I- O azul e o amarelo... sei

P.M- sei que era com cores, as cores todas diferentes, foi com este livro que iniciei este grupo que já vai três anos e que vou abandonar agora no fim da carreira, mas foi com esse livro e precisamente com a diferença. Não há melhor que a literatura infantil para qualquer matéria para qualquer área para qualquer tema, a partir da literatura, tenho feito sempre isso de facto e tenho me sentido sempre muito bem, mesmo até com outras temáticas ao nível do estudo do meio... há sempre um livro é o ponto de partida para muita coisa... estava a tentar lembrar-me de uma frase da minha amiga Milola que dizia... ah “que um texto de um livro é pretexto” é pretexto se nós quisermos para tudo e por tanto esse foi sempre o meu lema aliás tenho muita coisa que “bebi nela” e que se refletiu na minha carreira profissional... essa minha querida Milola.”

I- Futuramente, o que pensa que se pode fazer, dentro das escolas, para que a inclusão seja uma realidade assumida por todos?

P.M- “Eu penso que muita coisa, muita coisa. Há muito por aí que se fala, há muita ideia e nós temos de facto muitas ideias o problema é pô-las em prática e nestes meus 35 anos de carreira também nunca consegui... fui dos mesmos que contribuí com muitas palavras mas também secalhar não estará ao alcance, ao nosso, só nosso de fazer essa mudança, mas tem que haver muitas infraestruturas para que isto aguento com um ensino incluso no ensino regular, tem que haver muita infraestrutura, muita boa vontade, muita boa vontade. Acho que a motivação tem que partir mesmo dos professores e esses sim têm que ser motivados e com muita formação... por isso...”

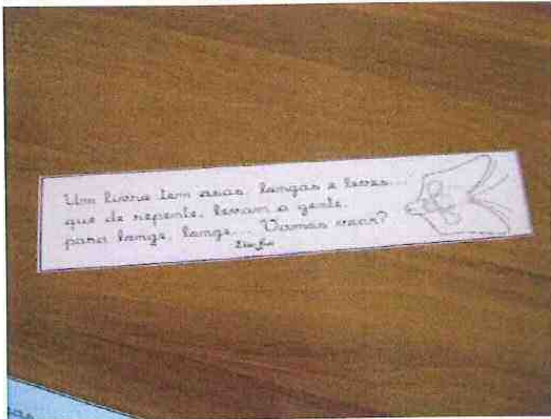
I- “Demos por terminada a nossa entrevista, obrigada pela sua colaboração”.

P.M- “De nada, foi um prazer, muito obrigada”.

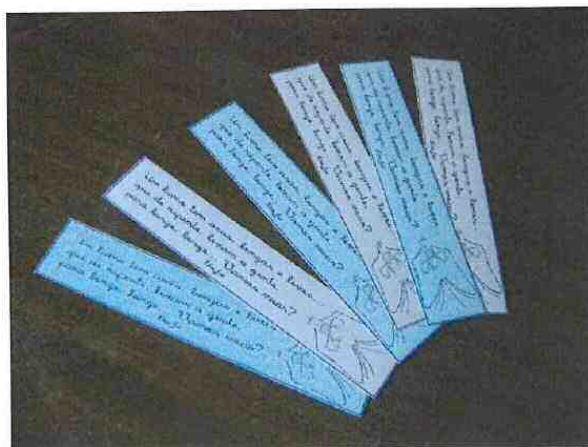
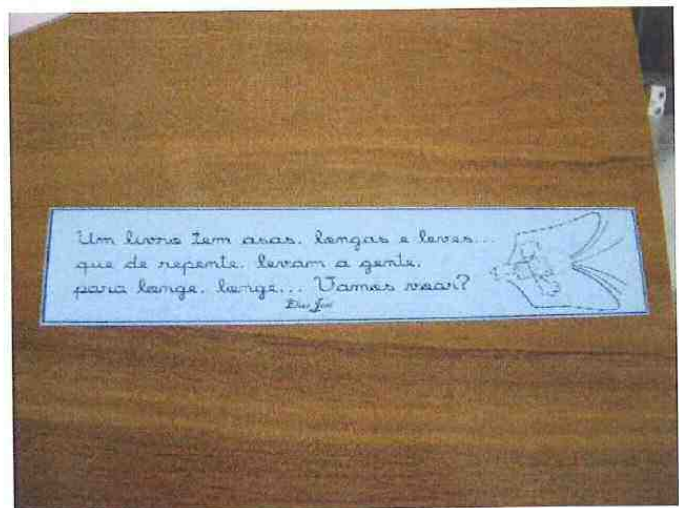
I- “Obrigada”.

Anexo J

Para as meninas....



Para os meninos...



Anexo K

Não há EU sem os OUTROS

O Diogo era um menino cheio de energia gostava de saltar, correr, brincar e participava nas atividades na sala de aula com grande entusiasmo Mas SEMPRE, SEMPRE, SEMPRE SOZINHO.

No recreio preferia estar sozinho e quando olhava para os colegas, pensava no porquê de estarem sempre juntos para brincar e para comer os lanches.

Mas, todos os dias, o olhar e o pensamento do Diogo ia principalmente para o António porque este colega estava sempre acompanhado por uma cadeira de rodas.

O António, ao contrário do Diogo que fazia questão de fazer tudo sozinho, precisava de ajuda para ir para o recreio, para fazer algumas brincadeiras, para ir à casa de banho, para vestir, enfim... o António precisava da ajuda de OUTROS para fazer algumas tarefas.

O Diogo quando via as pessoas a ajudar o António pensava em como ELE tinha sorte de não precisar de ninguém e poder fazer o que quisesse sozinho porque para ele era sempre mais divertido.

Quando queria fazer corridas, corria sempre sozinho porque no final quem ganhava era sempre... ELE. Quando queria fazer competições de salto à corda o único concorrente chamava-se Diogo e o vencedor, era sempre... ELE. Em jogos de futebol o único jogador, mais uma vez, era o Diogo e claro não havendo adversários em jogo e muito menos guarda-redes marcava imensos golos, sendo o principal goleador... ELE.

O Diogo não era um menino que gostasse de estar com os OUTROS meninos, pensava ele que estar sozinho era muito mais divertido e que não precisava de ninguém para se sentir feliz.

Dentro da sala de aula não aceitava de “bons amores” fazer trabalhos em grupo porque tinha a certeza que era capaz de fazer tudo sozinho.

Num certo dia o Diogo, numa das suas corridas, tropeçou numa pedra e caiu um grande trambolhão. Rapidamente os colegas foram chamar as auxiliares e os professores que trataram logo de ligar para o 112.

Quando a ambulância chegou o Diogo foi colocado na maca com toda a segurança pelo médico e enfermeiros mas, na hora de decidirem quem acompanharia o Diogo até ao hospital, entre lágrimas e soluços o Diogo ainda teve forças para dizer:

- Eu vou sozinho, não preciso de ninguém!

Os auxiliares, professores e colegas cruzaram olhares naquele momento e sorriram, pois sabiam como era o menino Diogo, sempre pronto a mostrar que nunca precisava de ninguém que era um mini independente.

Durante a viagem, muito emocionado, queixava-se para os enfermeiros, principalmente da perna direita.

A auxiliar Maria pegava na mão do Diogo e reconfortava-o:

- Não te preocupes Diogo, vai ficar tudo bem, estamos aqui todos para te ajudar.

Entre lágrimas que teimavam em cair cara abaixo, o Diogo agradeceu em tom de quem conta um segredo:

- Obrigado!

Naquele momento o Diogo olhou à sua volta e começou a pensar do que seria dele se não tivesse todas aquelas pessoas junto dele.

Depois de todos os exames feitos o Diogo regressou a casa com a perna direita engessada e com uma canadiana em cada mão que o teriam de acompanhar durante três semanas.

Assim, ao contrário do que era hábito, quando era altura de se vestir o Diogo tinha que precisar dos... OUTROS. Quando se sentia cansado de puxar ao seu próprio corpo e para não sofrer outra queda o menino que era mini independente tinha de pedir ajuda a...OUTROS.

Para a escola o Diogo levava a mochila e a lancheira. De casa à escola não tinha dificuldades em transportar o seu material pois ia sempre de carro com a sua mãe mas, do portão da escola até à sala ele precisava de ajuda e então pedia ajuda a... bem... neste caso ele nem precisava de pedir ajuda porque no regresso às aulas, depois do pequeno acidente, para grande surpresa do Diogo, quando chegou ao portão da escola todos os seus amigos estavam à sua espera para o ajudar até à sala de aula.

O Luís levou a mochila, a Rita a lancheira e o António convidou-o a sentar no seu colo, pois na verdade, naquele momento, a cadeira não tinha só um lugar mas sim dois. E lá foram os dois colegas soltando gargalhadas juntamente com os restantes colegas que o acompanhavam até à sala de aula. Por minutos o Diogo esqueceu que tinha uma perna partida e descobriu como é bom ter amigos e como precisar dos OUTROS e estar com os OUTROS pode ser mais divertido do que ganhar qualquer jogo.

O António passou a ser o seu “taxista” de serviço durante aquelas três semanas. Para qualquer sítio que o Diogo precisasse de ir, lá iam os dois viajantes na cadeira unindo a força de braços para que os levasse até onde queriam.

Muitas vezes, nem precisavam de unir as suas forças pois OUTROS amigos, em fila, colocavam-se atrás da cadeira e todos juntos num “comboio” uniam as suas forças para empurrar os dois amigos e assim lá ia o comboio da amizade entre ELE e os OUTROS com destino ao recreio.

O Diogo, a partir dessa altura, nunca mais se separou dos amigos, que tinha descoberto. As suas brincadeiras e os trabalhos na sala de aula passou a partilhar com os OUTROS e começou a perceber no porquê de os colegas se juntarem sempre.

O António, mesmo depois de o Diogo deixar as suas canadianas, não deixou de ser “taxista” porque agora todos os meninos queriam dar uma volta na sua cadeira e entrar no comboio da amizade.

Com a queda o Diogo descobriu que precisar dos OUTROS era muito melhor do que estar só com Ele.

Autora: Liliane Baltazar